



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**CIDADANIA ARTÍSTICA: UMA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL BASEADA EM PRÁTICAS
ARTÍSTICAS NO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 03 DA CIDADE ESTRUTURAL**

**KELLY MESQUITA
Brasília
2025**

Kelly Mesquita

**CIDADANIA ARTÍSTICA: UMA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL BASEADA EM PRÁTICAS
ARTÍSTICAS NO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 03 DA CIDADE ESTRUTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música.
Mestrado Acadêmico. Instituto de Artes, Departamento de Música.
Universidade de Brasília, como requisito final para obtenção do título de
mestre em Música.

Orientador/a: Professora Dr.^a Flávia Motoyama Narita.

Brasília

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MMS82c Mesquita da Silveira Feitosa, Kelly
Cidadania artística: uma investigação educacional baseada em práticas artísticas no Centro de Ensino Fundamental 03 da Cidade Estrutural / Kelly Mesquita da Silveira Feitosa; orientador Flávia Motoyama Narita. Brasília, 2025.
109 p.

Dissertação (Mestrado em Música) Universidade de Brasília, 2025.

1. Cidadania artística. 2. Práticas musicais. 3. Práticas de artes visuais. 4. Pertencimento. I. Motoyama Narita, Flávia, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Ata Nº: 35

Aos **vinete e cinco** dias do mês de **julho** do ano de dois mil e **vinete de cinco**, instalou-se a banca examinadora de Dissertação de Mestrado da aluna **Kelly Mesquita da Silveira Feitosa**, matrícula Nº **2351536**. A banca examinadora foi composta pelas professoras **Dra. Cíntia Thais Morato**, **membra externa, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)**, **Dra. Maria del Rosario Tatiana Fernandez**, **membra interna, professora do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília (UnB)**, **Dra. Uliana Dias Campos Ferlim**, **professora do Departamento de Música da Universidade de Brasília (UnB)**, (Suplente) e **Dra. Flávia Motoyama Narita**, **professora do Departamento de Música da Universidade de Brasília (UnB)**, orientadora/presidente. A discente apresentou o trabalho intitulado **“Cidadania Artística: uma investigação educacional baseada em práticas artísticas no Centro de Ensino Fundamental 03 da Cidade Estrutural”**.

Concluída a exposição, procedeu-se a arguição da candidata e, após as considerações das examinadoras, o resultado da avaliação do trabalho foi:

(x) Pela aprovação do trabalho;

() Pela aprovação do trabalho, com revisão de forma, indicando o prazo de até 30 (trinta) dias para apresentação definitiva do trabalho revisado;

() Pela reformulação do trabalho, indicando o prazo de **(Nº DE MESES)** para nova versão;

() Pela reprovação do trabalho, conforme as normas vigentes na Universidade de Brasília.

Conforme os Artigos 34, 39 e 40 da Resolução 0080/2021 - CEPE, a candidata não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Dra. Flávia Motoyama Narita (UnB)

(Orientadora e Presidente da Banca)

Dr. Cíntia Thais Morato (UFU)

(Examinadora externa)

Dr. Maria del Rosario Tatiana Fernandez (UnB)

(Examinadora interna)

Dr. Uliana Dias Campos Ferlim (UnB)

(Suplente)

Kelly Mesquita da Silveira Feitosa

(Mestranda)



Documento assinado eletronicamente por **Flavia Motoyama Narita, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 29/08/2025, às 12:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Del Rosario Tatiana Fernandez Mendez, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes**, em 29/08/2025, às 19:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Uliana Dias Campos Ferlim, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 31/08/2025, às 17:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Cíntia Thais Morato, Usuário Externo**, em 04/09/2025, às 13:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **KELLY M SILVEIRA registrado(a) civilmente como Kelly Mesquita da Silveira Feitosa, Usuário Externo**, em 10/09/2025, às 13:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **13064933** e o código CRC **2880838A**.

Dedico aos meus filhos, que me movem a ser melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por tanto me amar, cuidar e me presentear com essa oportunidade em tempo certo.

Agradeço à minha família, em especial ao meu Marcelo, que tanto me apoia e encoraja, lutando junto comigo nossas batalhas. Agradeço aos meus herdeiros Samuel, Clarissa e Marcelinho por serem a minha grande inspiração e força. Foram muitas ausências minhas com que eles tiveram que lidar.

Agradeço com grande emoção aos meus pais, Beto e Malvina, por tudo e tanto. Não conseguiria retribuir jamais pelo amor e apoio que sempre me deram. Eu os amo demais.

Agradeço à minha orientadora, professora dra. Flávia Narita a quem tanto admiro por buscar em nós o nosso melhor. Por ter me encorajado com disciplina e conhecimento.

Agradeço aos meus colegas da UnB pela parceria em cada momento de troca.

Agradeço ao CEF 03 da Estrutural, gestão e professores regentes de 2024 que tanto apoiaram e fortaleceram a minha investigação.

Agradeço à banca, na pessoa das professoras doutoras Cíntia Morato, Tatiana Fernandez e Uliana Ferlim por avaliarem e guiarem a pesquisa desde a qualificação.

Agradeço a cada professor do PPGMUS pela caminhada de conhecimentos infindáveis na educação musical.

RESUMO

Esta pesquisa propôs uma investigação educacional baseada em práticas musicais e artes visuais que contribuíram para o desenvolvimento da cidadania artística, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada no Centro de Ensino Fundamental 03 (CEF 03) da Cidade Estrutural, uma escola pública de ensino fundamental no Distrito Federal, Brasil. As práticas de criação artística com os alunos dessa escola foram facilitadas por meio da a/r/tografia, uma metodologia que pode promover temas importantes nas esferas socioeducativas em projetos de educação artística. O projeto “Práticas Artísticas” ocorreu no contexto dessa escola, onde a cidadania artística pôde ser exercida por meio dos processos criativos dos alunos durante a produção de uma propaganda para promover sua escola. Meu papel como artista, pesquisadora e professora também foi investigado à luz do pensamento crítico freireano. Freire (2022) defende o pensamento crítico em relação a nós mesmos, aos outros e ao mundo. Da mesma forma, Narita (2024) sugere que somente por meio do engajamento crítico e da consciência crítica é possível alcançar a cidadania artística. O local desta pesquisa revela a importância de promover ações que possam levar a um sentimento de pertencimento para alunos que geralmente sofrem negligência e normalmente não gostariam de pertencer a essa realidade. A principal questão de pesquisa foi: Como a cidadania artística pode ser desenvolvida em projetos educacionais que valorizam a escola (CEF 03)? Para explicar o conceito de cidadania artística, foram pesquisados vários autores, como Elliott (2012), Narita (2014, 2015, 2024) e Garcia-Cuesta (2024). Práticas musicais e práticas de artes visuais foram planejadas e implementadas seguindo as diretrizes do Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Artes. O envolvimento dos alunos foi analisado usando o Modelo Teórico de Narita (2014, 2024), com uma nova abordagem. Minha prática de ensino também foi analisada a fim de refletir se eu promovi uma possível cidadania artística.

Palavras-chave: Cidadania artística. Práticas musicais. Práticas de artes visuais. Pertencimento.

ABSTRACT

This research proposes an educational investigation based on music and visual arts practices that contribute to the development of artistic citizenship, strengthening the sense of belonging to the school environment. This is a qualitative research study conducted at Centro de Ensino Fundamental 03 (CEF 03) at Cidade Estrutural, a government-funded elementary school at the Federal District of Brazil. Artistic creation practices with students from that school were facilitated through a/r/tography, a methodology that can promote important themes in the socio-educational spheres in art education projects. The project “Artistic Practices” took place in the context of that school where artistic citizenship could be enacted through students' creative processes while producing an advertisement to promote their school. My role as an artist, a researcher and a teacher was also investigated in the light of Freirean critical thinking. Freire (2022) advocates critical thinking in relation to ourselves, to the others and to the world. Similarly, Narita (2024) suggests that only through critical engagement and critical awareness it is possible to achieve artistic citizenship. The site of this research reveals the importance to promote actions that might lead to a sense of belonging for students who usually experience neglect and would not normally want to belong to that reality. The main research question was: How can artistic citizenship be developed in educational projects that value the school (CEF 03)? To explain the concept of artistic citizenship, several authors were researched, such as Elliott (2012), Narita (2014, 2015, 2024) and Garcia-Cuesta (2024). Musical practices and visual arts practices were planned and implemented following the guidelines of the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) for Arts. Students' engagement was analysed using Narita's Theoretical Model (2014, 2024), with a new approach. My teaching practice was also analysed in order to reflect if I have enacted a possible artistic citizenship.

Keywords: Artistic citizenship. Musical practices. Visual arts practices. Belonging.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Engajamento social em direção à cidadania artística no ensino da música	26
Figura 2 - Mural “Fim de semana no parque”. Artista Kobra	37
Figura 3 - Mural de Eduardo Kobra na ONU, em Nova Iorque — Foto: Ben Lau.....	37
Figura 4 - Cartaz criado com recursos visuais do Canva.	38
Figura 5 - Estudantes elaborando esboços para seus desenhos. 5º B. 04 de julho de 2024.....	50
Figura 6 - Produção em papel ofício da estudante C do 5ºB.....	51
Figura 7 - Produção em papel ofício da estudante E do 5ºB	51
Figura 8 - Produção em papel ofício da estudante I do 5º B	52
Figura 9 - Produção em papel ofício do estudante K do 5ºB	52
Figura 10 - Produção em papel ofício da estudante B do 5º B.....	53
Figura 11 - Produção em papel ofício da estudante M do 5º B.....	53
Figura 12 - Produção em papel ofício da estudante F do 5º B	54
Figura 13 - Produção em papel ofício do estudante H do 5º B	54
Figura 14 - Pipas, 1941. Candido Portinari. Óleo sobre tela.....	56
Figura 15 - Meninos soltando pipa, 1941. Candido Portinari. Óleo sobre tela.	57
Figura 16 - Pipas, 1941. Candido Portinari. Óleo, guache e caneta tinteiro sobre cartão.	57
Figura 17 - Desenho coletivo em papel pardo do 5º B sem edição.	59
Figura 18 - Desenho coletivo do 5º B sem fundo editado pelo Photoshop.	60
Figura 19 - Letras das rimas elaboradas pela estudante E do 5º G. 13 de setembro de 2024.....	61
Figura 20 - Estudantes do 5º G em 13 de setembro de 2024.....	63
Figura 21 - Prédio do CEF 03 da Cidade Estrutural.....	64
Figura 22 - Criação em papel ofício do estudante L	65
Figura 23 - Criação em papel ofício do estudante I	65
Figura 24 - Criação em papel ofício da estudante K.....	66
Figura 25 - Criação em papel ofício da estudante J	66
Figura 26 - Criação em papel ofício da estudante E.....	67
Figura 27 - Criação em papel ofício do estudante F.....	67
Figura 28 - Criação em papel ofício do estudante M	68
Figura 29 - Criação em papel ofício do estudante N.....	68
Figura 30 - Criação em papel ofício da estudante D	69
Figura 31 - Criação em papel ofício da estudante H.....	69
Figura 32 - Criação em papel ofício da estudante B	70
Figura 33 - Criação em papel ofício do estudante G.....	70
Figura 34 - Quadro branco com adjetivos dados pelos estudantes no encontro de 18/09/2024 (5º G – segunda oferta)	71
Figura 35 - Desenho coletivo do 5º G, grupo das estudantes A, D, E, J e K.....	73
Figura 36 - Desenho coletivo do 5º G, grupo das estudantes A, D, E, J e K. (editado)	74
Figura 37 - Colagem de fotografias do projeto ‘Práticas artísticas’ construída no Canva	93

SUMÁRIO

1. Minha escola, meus alunos.....	12
2. O que significa tudo isso?	19
2.1 Cidadania artística.....	19
2.2. Dialogicidade e pertencimento	27
3. Mãos à obra	31
3.1. Conteúdos	36
4. Experiências artísticas no CEF 03	39
4.1. Criações na primeira oferta.....	41
4.2. Criações na segunda oferta.....	61
4.3. Relação entre música e desenho	74
5. Pertencimento e engajamento no CEF 03	78
5.1. Engajamento nos modos pedagógicos de Narita.....	79
5.2. O alcance da proposta	90
6. Artista, pesquisadora e professora no CEF 03	94
7. Cidadania artística na educação básica	103
Referências.....	106

1. Minha escola, meus alunos

*Somente no trabalho e através do trabalho é que seres vivos
passam a ter muito que dizer uns aos outros.*

-Ernst Fischer

Tendo em vista minha atuação em sala de aula no trabalho com artes visuais e música, reflito se as artes na educação conectam os estudantes e possibilitam que se sintam capazes de expressar sentimentos e opiniões. Conforme Fischer “a arte capacita [a pessoa]¹ a compreender a realidade e [a] ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade” (Fischer, 1959, p. 57). A afirmação de Fischer me instiga a proporcionar um ambiente de práticas artísticas aos meus alunos em busca por dialogicidade na sala de aula. Sendo assim, para a pesquisa aqui relatada, desenvolvi o projeto intitulado “Práticas artísticas”, com um planejamento voltado para produção artística dos estudantes em um total de 12 encontros com duas turmas de 5º ano do ensino fundamental, que teve como objetivo final construir, através da produção artística musical e visual dos estudantes, uma propaganda de divulgação da escola que consistiu no campo empírico da pesquisa.

Atuei na rede de ensino privada por cerca de 7 anos e, atualmente, atuo na Secretaria de Educação há quase 9 anos, como professora efetiva do componente curricular Arte na educação básica. Ao longo dessa trajetória, tive a oportunidade de unir as artes visuais e a música em projetos de arte-educação, o que me permitiu desenvolver pesquisas nesses campos.

Quando iniciei meus estudos para o pré-projeto de mestrado, por meio de uma mentoria online de pesquisa em arte e do canal do YouTube “Sara Nina | A/r/tografismos”, tive contato com o conceito de a/r/tografia e me reconheci como uma “artista professora” ou “professora artista”. Percebi como minha jornada de artista e pesquisadora me trouxe até aqui. Minha participação no MUSES – Música, Educação e Engajamento social² – grupo de estudos ao qual fui inserida quando defini minha temática de pesquisa para o mestrado, têm me encorajado a aprofundar a investigação em Paulo Freire e no tema cidadania artística.

Cheguei ao Centro de Ensino Fundamental 03 da Cidade Estrutural (CEF 03) em 2022, como professora dos anos finais do ensino fundamental. A realidade das escolas periféricas do Distrito Federal é um aspecto crucial que precisa ser destacado nesta pesquisa, especialmente

¹ A utilização do termo “pessoa” em substituição ao termo “homem” justifica-se pela preocupação, respeito e consideração pelas opções de gênero dos participantes da pesquisa. Essa escolha se dá ao longo de todo o texto.

² <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/779355>.

dentro do contexto de "cidadania" que pesquisei. Contudo, antes de aprofundar a temática, é importante apresentar o contexto escolar onde ela foi desenvolvida.

O CEF 03 situa-se no Setor de Indústria e Abastecimento – SIA, região administrativa de Brasília não projetada para residências. Não está presente no projeto urbanístico a construção de escolas nessa região, pois Brasília é uma cidade planejada para que cada região atenda a uma demanda específica da Capital Federal, por exemplo: Setor hoteleiro, Setor bancário e Setor de clubes são alguns exemplos das regiões projetadas em Brasília. Desta forma, a escola recebe os estudantes oriundos da Cidade Estrutural, região de periferia do Distrito Federal, que apresenta um dos índices mais altos de desigualdade de acordo com o Mapa das Desigualdades³. No gráfico “*Renda domiciliar média per capita, por Região Administrativa do DF (2014, 2018 e 2021)*”, a Cidade Estrutural está abaixo das outras regiões e/ou satélites de Brasília no quesito renda per capita. De acordo com o Mapa,

As desigualdades são ainda mais sentidas pelas mulheres, operando de forma interseccional. Por exemplo, a maior parte das famílias monoparentais, cujas mulheres são as responsáveis, também se encontram nas cidades de menor renda e mais negras - como Paranoá, Varjão, Recantos das Emas, São Sebastião, Estrutural. Complementando, de acordo com as pesquisas de emprego e renda, as mulheres negras são a maior parte da população desempregada. Os dados sobre utilização do trabalho doméstico corroboram o caráter racializado e de gênero das desigualdades no DF. São as regiões mais brancas e abastadas - Park Way, Lago Sul, Lago Norte - que mais contratam serviço de mensalistas e diaristas. Estas são, em maioria, mulheres negras moradoras das regiões mais empobrecidas (Mapa das Desigualdades, 2022, p. 32).

Os estudantes do CEF 03, atores do projeto “Práticas artísticas” são parte dessa realidade e carregam com eles todos os dias para sala de aula, seus anseios, problemas e influências recebidas em suas comunidades. Diante destas carências, o CEF 03 proporciona aos estudantes o contato com a arte através de projetos de incentivo à valorização da cultura através de visitas a museus, teatros e espaços culturais.

O prédio passou por uma adaptação para receber os alunos em um espaço que não era próprio da arquitetura básica das escolas públicas do Distrito Federal como mencionado anteriormente e, portanto, foi necessária a organização de turmas com menor quantidade de estudantes, pois as salas são menores do que salas de aula tradicionais. Sendo assim há turmas com a quantidade aproximada de 13 alunos e outras turmas com a quantidade aproximada de

³ Mapa das Desigualdades. Disponível em https://inesc.org.br/wp-content/uploads/2023/04/mapa-das-desigualdades_versao-digital.pdf?x12453. Acesso em 10 de fevereiro de 2025.

25 alunos. A cada ano ou a cada dois anos a escola passa por mudança das séries que serão atendidas, que podem ser do ensino fundamental I ou II, anos iniciais ou anos finais.

Tratando-se das demandas do CEF 03, há algumas que precisam ser apontadas aqui e dizem respeito à realidade de vida dos estudantes que estão participando da pesquisa. De acordo com o Projeto Político Pedagógico 2024 (PPP/2024) do CEF 03⁴,

A maioria dos nossos estudantes é oriunda da Cidade Estrutural. A cidade em grande parte possui acesso a saneamento básico, pavimentação e uma infraestrutura básica, porém ainda há setores que se encarecem de infraestrutura básica e saneamento - como o caso do Setor Santa Luzia, que é um setor da cidade Estrutural um pouco mais novo que a cidade e é caracterizado pela falta de infraestrutura, saneamento básico e regularização. Em geral a cidade carece de parques e lazer, possuindo um “parque”, mas em condições precárias ao uso.

Percentual considerável dos estudantes é de origem familiar pertencente a camadas com status socioeconômico baixo e consequentemente possuem pouco acesso ao lazer, à cultura e assistência médica ou odontológica. Assim, a escola acaba sendo um meio de acesso à cultura, arte e lazer; muitos dos nossos estudantes tiveram o primeiro acesso, por exemplo, a museus, exposições de arte, cinemas e outros Institutos públicos por meio de projetos desenvolvidos pela escola. É notório o elevado número de estudantes que faltam às aulas por motivo de saúde e não conseguem uma consulta e tratamento para sanar o problema.

Há registros de casos que os(as) estudantes necessitariam de apoio e amparo psicológico como, por exemplo, casos de cutting, de tentativa de suicídio, de abuso sexual e desestrutura familiar (Projeto Político Pedagógico 2024 do CEF 03, p. 25).

Outro documento que reforça os dados do *Mapa das Desigualdades* e do PPP é o levantamento estatístico de 2024 e 2025 (janeiro e fevereiro) da Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal⁵, que mostra os altos índices de violência e criminalidade na Cidade Estrutural, revelando a dura realidade enfrentada por seus moradores e estudantes.

A partir desses dados tornou-se possível investigar sobre pertencimento ao espaço escolar e propor reflexão sobre o tema através de projetos artísticos que integrem os estudantes por meio de práticas como teatro, apresentações musicais, prática coral, prática de instrumentos musicais ou o trabalho com artes visuais. Práticas artísticas podem oferecer oportunidade de aproximar os estudantes de sua própria cultura e fortalecer o sentimento de pertencimento ao seu grupo na comunidade escolar. A arte favorece a expressão e abre caminhos para o compartilhamento entre estudantes do ensino fundamental – anos iniciais.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

⁴ <https://drive.google.com/file/d/1AP-KZ2W-xWXat23CzwMh264rgD3B4WhB/view?usp=sharing>.

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (Brasil, Ministério da Educação, 2018, p.58).

A BNCC defende ainda o processo investigativo nas artes como uma forma de produzir e gerar conhecimento:

Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura (Brasil, Ministério da Educação, 2018, p.193).

O texto orientador da BNCC embasa a proposta desta pesquisa ao colocar o estudante como protagonista do processo educativo. Neste contexto, proponho um espaço aberto para a expressão e atuação dos estudantes, onde eles possam, por meio das artes, contribuir com ideias para a solução de problemas e se engajar ativamente no processo de ensino e aprendizagem, tendo acesso ao universo artístico. No entanto, ao considerar os grupos sociais envolvidos nessa pesquisa, sabemos que os alunos da rede pública ainda têm acesso limitado às artes. A autora Lucy Green, ao discutir o acesso das crianças de classes sociais mais baixas à música no Reino Unido, destaca questões que embasam nosso texto, conforme o trecho a seguir:

As crianças de classes sociais mais baixas estão em desvantagem em relação à educação musical, não apenas em termos culturais, mas também financeiros, na medida em que os pré-requisitos implícitos da educação musical estão cultural e economicamente relativamente distantes delas⁵ (Green, 2003, p. 18. Minha tradução).

A realidade do cenário educacional brasileiro é semelhante ao que foi notificado por Green. A reflexão sobre tal desigualdade educacional é abordada por Paulo Freire de maneira contundente em várias de suas obras. Podemos ver questões de desigualdade por exemplo, na obra *Pedagogia do Oprimido*, quando o autor fala sobre uma imposição de culturas que não são nossas e sobre como podemos ser silenciados de nossos direitos quando nos é negada uma educação libertadora.

⁵ Children from lower social classes are disadvantaged in relation to music education, not only in cultural but also financial terms, in so far as the implicit prerequisites of music education are both culturally and economically relatively removed from them.

São muitos os fatores que corroboram para tal afirmação, e um deles está no fato de nossa cultura ser constantemente substituída por culturas externas. Para Freire (2013, p.184), os oprimidos são submetidos a uma invasão cultural externa e consequentemente ao silenciamento de suas visões. Isso os impede de alcançar a “vocação ontológica” que os levem a “ser mais”, os levem à sua humanização e ao conhecimento de si mesmos (Freire, 2013, p. 101). No papel de educadora busco me conscientizar primeiramente ao reconhecer minha própria identidade cultural, que também será analisada no processo, pois para Freire “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (Freire, 2023, p. 46).

Reforçamos a identidade cultural dos estudantes quando valorizamos os processos criativos por meio das artes e ouvimos o que eles têm a dizer. Apesar das desvantagens enfrentadas pelas classes sociais mais baixas no contexto educacional brasileiro, é importante ressaltar que, no âmbito pedagógico, a legislação garante aos estudantes direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses direitos estão claramente expressos nas competências gerais da Educação Básica na BNCC. As competências 3 e 4, em particular, destacam a importância do trabalho com as artes:

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, Ministério da Educação, 2018, p. 9).

A BNCC relaciona o componente “arte” à viabilidade de as diversas linguagens artísticas possibilitarem aos estudantes o acesso à leitura, à criação e à produção em diferentes formas artísticas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais. Esse documento contemporâneo busca atender às demandas dos estudantes de hoje. Segundo Barbosa (2020), a arte-educação serve como mediadora entre a arte e as pessoas, possibilita a aquisição das variadas linguagens, facilitando o acesso, a compreensão e a apropriação de saberes. Dessa forma inclui-se o processo de conscientização da cidadania.

O texto da BNCC destaca

que os alunos devem “saber” e, principalmente, o que devem “saber fazer” – considerando a mobilização dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno

exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, Ministério da Educação, 2018, p. 13).

Sendo assim, acredito na importância do sentimento de pertencimento ao espaço escolar que leve ao exercício da cidadania, e para isso propus nessa pesquisa a criação de propagandas de divulgação da escola, com música e desenho, produzidos pelos estudantes a fim de proporcionar o processo de conscientização sobre a valorização do espaço escolar por meio das artes.

As práticas artísticas então propostas, culminaram na criação musical e visual autoral como produto, visando a fortalecer a identidade do CEF 03 e de seus estudantes. As práticas musicais sugeridas nessa pesquisa utilizaram diferentes linguagens: verbal, corporal, sonora e digital, para estimular a expressão e partilha de ideias, sentimentos e experiências que produzam significado para os estudantes. Nas artes visuais utilizamos análise de obras de artes, o desenho direcionado, produção e organização de cartazes. Na música trabalhamos com música corporal, percepção, contato com instrumentos musicais, canto e criação.

Nessa pesquisa houve o cuidado em oportunizar ao estudante que ele refletisse e construísse opiniões e narrativas acerca do problema observado e fez com que esse estudante se sentisse parte da construção de uma solução e com isso houve o senso de pertencimento ao espaço escolar. Houve a reflexão sobre como as relações sociais dentro da escola e como as práticas artísticas, sobretudo a música e artes visuais carregam de significados a vida dos estudantes a fim de desenvolver a cidadania artística em projetos educacionais que valorizem o CEF 03. Reforçando o compromisso com as orientações da BNCC, é importante reforçar questões sobre a arte que devem estar presentes no currículo escolar que levem a conscientização para cidadania.

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (Brasil, Ministério da Educação, 2018, p. 193).

A BNCC reforça ainda o papel da escola nesse processo de formação do cidadão:

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (Brasil, Ministério da Educação, 2018, p.62).

Sendo assim, como desenvolver a cidadania artística em projetos educacionais que valorizem o espaço escolar (CEF 03)? Tendo me apropriado de todos os dados que revelam que muitos estudantes da Cidade Estrutural vivem uma realidade de negligência e normalmente se sentem desconfortáveis assim, busquei analisar no projeto Práticas artísticas as relações sociais dos estudantes e seu engajamento com as artes, bem como a minha práxis docente para responder ao objetivo geral: propor uma investigação educacional baseada em práticas de música e artes visuais que contribua para o desenvolvimento de uma cidadania artística, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao espaço escolar. Os objetivos específicos são os seguintes:

- Analisar as práticas artísticas dos estudantes como possíveis elementos formadores de uma cidadania artística a partir do Modelo Teórico de Narita (2024).
- Descrever o processo criativo do estudante para a produção da propaganda que reflita o sentimento de pertencimento ao espaço escolar.
- A partir do conceito da a/r/tografia, analisar minha atuação como artista, pesquisadora e professora à luz do pensamento crítico freiriano.

No próximo capítulo abordaremos a cidadania artística, a dialogicidade e o pertencimento. No capítulo 3 mostro a metodologia em cada processo da pesquisa e os conteúdos trabalhados. No capítulo 4 há o relato de toda a criação dos estudantes com análise dessas criações. O capítulo 5 se propõe a analisar o engajamento dos estudantes a partir do Modelo Teórico de Narita (2014, 2024). O capítulo 6 revela a análise de minha prática docente e por fim, no capítulo 7 minhas considerações finais sobre a investigação.

2. O que significa tudo isso?

A educação para e pela cidadania, como movimento da própria sociedade, é mais amplo do que o ensino e a própria escola.”

-Moacir Gadotti

A partir desse ponto, reflito sobre os principais temas a serem investigados através da pesquisa: cidadania artística, pertencimento e dialogicidade que são temas relacionados e nos levam ao entendimento sobre nosso verdadeiro papel com seres humanos.

Os principais autores para a discussão do conceito de Cidadania artística são Narita (2014, 2015, 2024), Elliott (2012), Garcia-Cuesta (2024) e, Chauí (1995, 2021). Para pertencimento temos Freire (2022) e hooks (2022). Dialogicidade está baseado em Freire (1994, 2011, 2013, 2022, 2023).

2.1 Cidadania artística

Antes de chegarmos ao debate sobre “cidadania artística” no espaço escolar, é necessário compreender o conceito de “cidadania” para entendermos o que se pretende explorar na pesquisa. Gadotti diz que “o termo cidadania foi apropriado com sentido e significado muito diferentes” (Gadotti, 2010, p. 67), ou seja, perigosamente podem existir “os sonhos de uma sociedade de iguais, uma sociedade de direitos e deveres e ainda uma sociedade dividida por interesses antagônicos” (Gadotti, 2010, p. 67).

McCowan diz que “a cidadania - como um ‘status’ - é composta necessariamente de direitos e deveres legais” e “Historicamente, as concepções de cidadania têm sido fortemente favoráveis aos deveres” (2009, p. 7, 8, minha tradução). Mendes destaca que “a cidadania requer a identificação das necessidades práticas enfrentadas por cada configuração social de modo que possa racionalmente ser situada” (Mendes, 2010, p.15). O autor é um importante referencial na pesquisa no que diz respeito às necessidades da comunidade escolar, especialmente o CEF 03:

É pela utilização da cidadania enquanto linguagem universal que a delimitação dos espaços onde a cidadania se torna possível, não apenas como ideal, mas como prática difundida no dia a dia das pessoas, que se forja um consenso geral do que signifique ser pessoa e quais condições necessitam ser satisfeitas para que noções como dignidade, honra e comportamento ético não sejam violados ou ofendidos (Mendes, 2010, p. 16).

O educador Tristan McCowan (2009) abrange no termo “cidadania” sua concepção dentro do campo da educação trazendo a ideia de oportunizar processos educativos que favoreçam a conscientização sobre cidadania em comunidades escolares, garantindo que os estudantes entendam seu papel na sociedade, uma vez que o espaço escolar é o local onde eles convivem coletivamente e aprendem noções para a vida. McCowan defende a educação como um meio para conscientização sobre cidadania, ou seja, para o autor “a educação “possibilita” a cidadania no sentido de fornecer às pessoas o conhecimento, as habilidades e os valores necessários para exercerem seus direitos e cumprirem suas responsabilidades” (McCowan, 2009, p. 20).

De acordo com Rios e Fecher,

A educação pública e de qualidade surge enquanto elemento igualmente imprescindível ao exercício da cidadania, de modo a permitir à população encontrar efetivas condições de conhecer seus direitos e de se organizar na luta pela sua garantia e expansão (Rios e Fecher, 2015, p. 197).

Freire também nos ajuda a refletir sobre cidadania enquanto busca por igualdade. O autor defende:

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue à liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser (Freire, 1994, p. 192).

Na perspectiva da educação artística, alinhamos nosso desejo à construção de espaços educativos que valorizem a participação dos estudantes e respeitem o seu direito à voz. Nesse sentido, a arte se apresenta como um caminho essencial para promover a expressão crítica, criativa e cidadã, permitindo que os estudantes se tornem protagonistas de sua formação e contribuam ativamente para a transformação social.

Alguns autores vêm definindo, ainda que não unanimemente, o conceito de “cidadania artística”. O livro *Music as Agency* defende que “sua manifestação cotidiana e conceituação como processo ainda precisam ser claramente articuladas e demonstradas”⁶ (Westvall e Achieng'Akuno, 2024, p. 01. Versão Kindle, minha tradução). Nessa mesma obra os autores mostram como o conceito de cidadania se conecta com as artes por exemplo.

Narita (2024) traz ao centro de suas ideias o conceito de Freire sobre conscientização para dialogar sobre cidadania artística em *Music as Agency*. O pensamento freiriano é valioso

⁶ for its everyday manifestation and conceptualisation as a process, to be clearly articulated and demonstrated.

para esta pesquisa ao contribuir com reflexões sobre o papel do pensamento crítico em sala de aula, promovendo o engajamento social e o desenvolvimento de uma cidadania artística.

Elliott (2012) insere o diálogo sobre cidadania artística no campo da educação musical quando propõe três temas: 1. educação musical para melhorar o bem-estar social das pessoas; 2. professores de educação musical comprometidos com o fazer musical para ética e justiça social e 3. Educação musical comprometida com o cuidado de nós mesmos e de uns com os outros em nossas comunidades⁷. De acordo com Elliott, ser um cidadão é defender os valores que são partilhados em determinada comunidade, unindo pessoas.

Retomando o pensamento de McCowan que analisa o papel do cidadão em sistemas de governos vinculados à educação, o autor destaca que, dentro de concepções socialistas, o cidadão é definido “em termos de compromisso com o bem comum e de trabalho para fins sociais em vez de pessoais” (McCowan, 1974, p. 8). No que diz respeito ainda a direitos e deveres dos cidadãos o mesmo autor afirma que “a aceitação de um direito como sendo universal, seja em uma sociedade específica ou em todo o mundo, implica necessariamente em deveres para com os outros” (McCowan, 1974, p. 9).

Para reforçar a importância das relações sociais na construção da cidadania artística, é relevante trazer o pensamento de Garcia-Cuesta, que será explorado em maior profundidade no tópico 2.1. O autor defende que:

Se as experiências cotidianas constituem a matéria-prima necessária para criar e se conectar a obras e processos artísticos, então o conhecimento incorporado necessário para “ser um artista” não é um recurso exclusivo de poucos privilegiados, mas universalmente aprendido por meio das interações cotidianas ⁸(Garcia-Cuesta, 2024, p. 89).

Essa perspectiva dialoga com os conceitos apresentados por Elliott (2012) e Narita (2024), ao destacar que a cidadania artística não é apenas um objetivo estático, mas um processo vivo e interconectado com as dinâmicas sociais e culturais do dia a dia. Para Garcia-Cuesta, trata-se uma identidade artística em desenvolvimento.

⁷ More specifically, music education as/for artistic citizenship includes three related themes:

1. Music-making for intrinsic musical experiences is a key aim of music education, but it is not enough. We should also prepare students to “put their music to work” for the betterment of other people’s lives and social well-being.
2. Music educators should help students conceive and practice “music-making as ethical action” for social justice.
3. We should aim to infuse school music with an “ethic of care” — care for one self and for the health of our social communities.

⁸ If everyday experiences constitute the raw materials needed to create and connect to artistic works and processes, then the embodied knowledge needed to “be an artist” is not an exclusive asset held by a privileged few, but universally learnt through everyday interactions.

Narita considera que “exercer uma cidadania é estar em contato com os outros e com o mundo, consciente de estruturas que possam ser opressivas e mobilizar-se para tentar superar essa opressão”⁹ (Narita, 2024, p. 19, versão Kindle, minha tradução). A partir das reflexões de Elliott (2012) e Narita (2024), pode-se concluir que alcançar uma cidadania artística requer não apenas o engajamento no coletivo, mas também uma análise crítica do mundo ao nosso redor e das relações sociais que nos cercam.

Sendo assim, o termo cidadania defende o direito das pessoas de usufruir de direitos sendo, ao mesmo tempo, agentes ativos na sociedade, se apropriando e compartilhando no coletivo esses espaços. Esse compartilhamento pode acontecer por meio das artes. De acordo com Chaia, “na contemporaneidade, a relação entre arte e política estreita-se profundamente ao se considerar as atividades artísticas que se querem políticas ou as práticas políticas que procuram suporte na estética” (Chaia, 2007, p. 9).

Nesse contexto, gostaria de citar projetos e ações que promoveram a luta por meio das artes no Brasil, como o Projeto Cidadania Cultural, do Governo do Estado de São Paulo. Marilena Chauí, durante sua atuação como Secretária Municipal da Cultura de São Paulo, esteve à frente da implementação desse projeto, que ela define como “a cultura como direito dos cidadãos e como trabalho de criação” (Chauí, 2021, p. 87).

O projeto visava afirmar quatro direitos:

Direito de acesso e de fruição dos bens culturais por meio dos serviços públicos de cultura, enfatizando o direito à informação, sem a qual não há vida democrática; Direito à criação cultural, entendendo a cultura como trabalho da sensibilidade e da imaginação na criação das obras de arte e como trabalho da inteligência e da reflexão na criação das obras de pensamento; Direito a reconhecer-se como sujeito cultural, (...) criando para isso espaços informais de encontro para discussões, troca de experiências, apropriação de conhecimentos artísticos e técnicos para assegurar a autonomia dos sujeitos culturais, exposição de trabalhos ligados aos movimentos sociais e populares; Direito à participação nas decisões públicas sobre a cultura, por meio de conselhos e fóruns deliberativos (Chauí, 1995, p. 82).

Garantir o direito às artes continua sendo uma busca incansável que não apenas proponha o acesso às artes, mas a fruição e a imersão no fazer artístico como forma de se encontrar de se sentir parte em um lugar. A reflexão nessa pesquisa está fundamentada no contexto artístico e na busca pela cidadania em uma escola pública. Conforme apresentei no primeiro capítulo, tanto o relato pessoal quanto o relato presente no PPP2024 do CEF 03

⁹ In hopeful encounters with others and with the world, I enact my citizenship raising awareness of oppressive and unjust structures of power, mobilising us to take action as an attempt to overcome oppression.

evidenciam que nossos estudantes, na maioria das vezes, estão excluídos das ações do Estado que poderiam incluí-los como cidadãos.

A comunidade escolar, por sua vez, busca acolher esses estudantes em suas especificidades, com o objetivo não apenas de concluir um programa curricular ou atender às demandas cognitivas, mas também de fortalecer um olhar inclusivo. Essa é uma prática que tenho desenvolvido ao longo dos últimos anos na comunidade escolar, tanto no CEF 03 quanto na Regional de Ensino de Santa Maria, onde tomei posse como professora de educação básica em 2016: exercitar um olhar mais inclusivo e dialógico em sala de aula. De acordo com Elliott (2012, minha tradução)¹⁰, a ideia de "ser um cidadão" se desenvolveu originalmente a partir da necessidade de unir pessoas com crenças diferentes para proteger valores compartilhados e motivar ações comunitárias benéficas.

Portanto, a “cidadania artística”, nesse contexto, pressupõe que a arte não é exclusiva de artistas profissionais, mas de todos os que participam de uma comunidade, como esta pesquisa sugere. No que compete a essa pesquisa dentro da comunidade escolar, espera-se que o compromisso com as práticas artísticas engaje ativamente os estudantes na criação artística, bem como na apreciação das artes em diferentes formas de engajamento com a cultura dentro do ambiente escolar. Mas não é qualquer engajamento. Narita reforça que:

Não basta estar no mundo e com o mundo, já que o engajamento com o mundo não implica automaticamente que estejamos conscientes de nossos papéis em tal engajamento, ou de nosso poder de transformar nossas relações no mundo, com o mundo e com nós mesmos¹¹ (Narita, 2014, p. 22, minha tradução).

Narita (2014) afirma que a consciência de nossos papéis exige mais do que engajamento passivo, requer uma compreensão crítica de como nossas ações se relacionam com as estruturas sociais e com nós mesmos. Essa visão ressoa com perspectivas como a de Paulo Freire, que vincula conscientização à ação transformadora. Ao abordar a necessidade de transformar relações, a mudança não é apenas um processo externo, mas também interno, no qual cada indivíduo carrega uma responsabilidade em construir um mundo mais consciente e justo.

No contexto da educação, aprender para a cidadania artística significa que podemos entender como as práticas artísticas podem ser politizadas e voltadas para o bem comum,

¹⁰ The idea of “being a citizen” originally developed around the need to unite people with varying beliefs to protect shared values and motivate beneficial community actions.

¹¹ Therefore, it is not enough to be in and with the world, since engagement with the world does not automatically imply we are conscious of our roles in such an engagement, or of our power to transform our relations in the world, with the world and ourselves.

promovendo mudanças nas dinâmicas sociais. Elliott relata um processo de aprendizagem em música que valoriza esse contexto social:

Em cada contexto de estilo musical, as composições dos alunos incluem peças que eles criam para expressar os seus próprios significados musicais, emocionais e pessoais, bem como uma variedade de temas sociais/políticos/culturais relacionados com (por exemplo) paz e reconciliação, raça e gênero, discriminação, intimidação, violência, doenças, abuso e pobreza¹² (Elliott, 2012, p. 27, minha tradução).

Neste contexto, cidadania artística trata da busca no sentido de rever como a aprendizagem poderá contribuir com o compromisso social na valorização cultural e no engajamento artístico de um coletivo. De acordo com a BNCC as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Em relação às práticas artísticas de maneira mais ampla, Garcia-Cuesta nos convida a retomar a reflexão inicial sobre cidadania, destacando a importância de fortalecer esse debate:

O termo "cidadania" pode ampliar desafios que, de outra forma, seriam parciais ou totalmente ignorados no âmbito das práticas artísticas. Pode promover reflexões críticas e fornecer um corpo de literatura que mergulha, expande e tenta encontrar alternativas e soluções para as dificuldades semelhantes que afetam ambos os termos. Quando compartilhadas, discutidas e divulgadas, estas reflexões têm o potencial de aumentar a conscientização, influenciando os pensamentos e as práticas não só dos acadêmicos, mas também dos profissionais das artes, dos líderes das instituições culturais e dos líderes políticos¹³ (Garcia-Cuesta, 2024, p. 86. Tradução online com revisão).

O autor continua justificando a aproximação das artes com o conceito de cidadania: “ao ligar a cidadania e as práticas artísticas, a cidadania artística facilita a aprendizagem com o poder transformador que a utopia tem tido nos estudos e ações de cidadania, bem como a extrapolação e aplicação desses potenciais às artes”¹⁴ (Garcia-Cuesta, 2024, p.87. Tradução online com revisão).

¹² In each musical style context, students’ compositions include pieces they create to express their own musical, emotional, and personal meanings, as well as a variety of social/political/cultural themes related to (for example) peace and reconciliation, race and gender discrimination, bullying, violence, disease, abuse, and poverty.

¹³ The term “citizenship” can magnify otherwise partially or completely overlooked challenges within artistic practices. It can promote critical reflections and provide a body of literature that dives into, expands, and attempts to find alternatives and solutions for the similar predicaments impacting both of these terms. When shared, discussed, and disseminated, these reflections have the potential to raise awareness, impacting the thoughts and practices not only of scholars but of arts practitioners, leaders of cultural institutions, and policy makers.

¹⁴ By linking citizenship and artistic practices, artistic citizenship facilitates learning from the transformative power that utopia has had in citizenship scholarship and action as well as extrapolating and applying these potentials to the arts.

Para Garcia-Cuesta a importância da arte para o desenvolvimento de uma identidade, que leve as pessoas a explorarem suas potencialidades favorece o sentimento de pertencimento: “Uma compreensão mais inclusiva da arte poderia dar às pessoas a possibilidade de acreditarem na sua própria capacidade de autorreflexão ‘enquanto artistas’, abrindo espaços cada vez mais acessíveis para o diálogo e a dissidência”¹⁵ (Garcia-Cuesta, 2024, p. 88. Tradução online com revisão). Para finalizar o pensamento do autor, reforço a importância das instituições no desenvolvimento dessas identidades que leve a um pertencimento: “no entanto, afirmar que o tornar-se cidadão poderia ser definido através de relações e interações em vez de instituições não garante um sentimento de pertencimento nos indivíduos”¹⁶ (Garcia-Cuesta, 2024, p. 89. Tradução online com revisão).

A partir dessas reflexões, fortalecemos nossos ideais de uma cidadania artística no CEF 03 da Estrutural, orientados pela consciência de um coletivo, a fim de que os sujeitos assumam papéis de agentes desse coletivo ou, ao menos, participem ativamente de processos de tomada de decisão voltados para o coletivo. Essa transformação se dá por meio de uma tomada de consciência, conforme destaca Freire:

O que temos de fazer na verdade, é propor ao povo, através de certas condições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (Freire, 2013, p. 107).

Freire alerta para os riscos de um ativismo que, ao agir sem reflexão, se limita a impor opiniões, ignorando a escuta e o diálogo com o outro (Freire, 2023, p. 24). De acordo com ele (2011, p. 22), o ativismo, quando desprovido de reflexão crítica, torna-se uma prática vazia que não considera a humanização e a dialogicidade. Conforme o autor, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática ativismo” (Freire, 2023, p. 24).

Essa relação teoria/prática esteve presente na pesquisa de Narita e a análise para perceber o nível de engajamento dos meus estudantes em suas práticas musicais na busca por uma cidadania artística está de acordo com os modos pedagógicos criados pela autora para interpretar o nível de engajamento de professores de música. Foi através da análise desses modos, em conformidade com o que Freire chama de três estágios de consciência, que Narita

¹⁵ A more inclusive understanding of artistry could empower people to believe in their own agency to self-reflect “as artists,” opening up increasingly accessible spaces for dialogue and dissent.

¹⁶ Nevertheless, stating that citizen becoming might be defined through relationships and interactions instead of institutions does not guarantee a feeling of belonging in individuals.

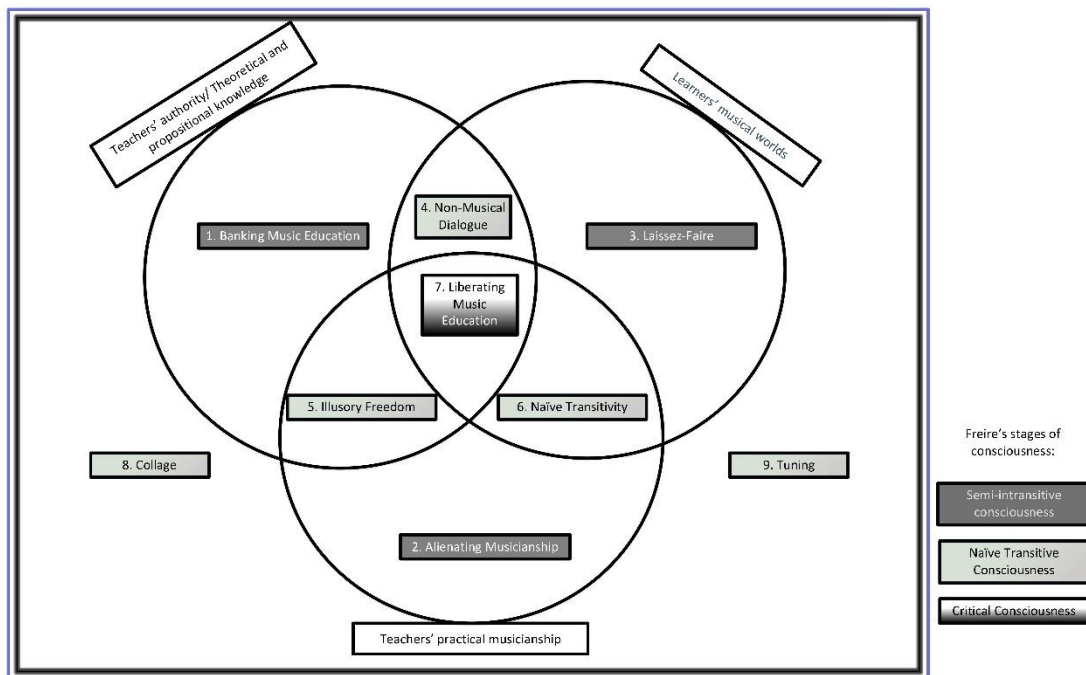
chegou à possibilidade de alcançar uma cidadania artística através do pensamento transitivo crítico nesses processos de engajamento. No livro *Music as agency* a autora diz:

Revisito um modelo que criei para interpretar as práticas de ensino dos professores de música para discutir os possíveis tipos e níveis de engajamento social dos professores de música em relação às práticas de cidadania artística¹⁷ (Narita, 2024, p. 20. Versão Kindle. Tradução por DeepL, com revisão).

A autora traz os estados de consciência de Freire e seus conceitos para ler o mundo criticamente, e adaptou seu modelo anterior para interpretar as práticas artísticas dos professores de música e da mesma forma analiso minha práxis docente. O diferencial nessa pesquisa é utilizar o mesmo modelo para analisar o engajamento dos estudantes em relação às práticas artísticas individuais e coletivas.

Para entendermos melhor o modelo de Narita, vamos observar o diagrama que a autora desenvolveu para este modelo:

Figura 1 - Engajamento social em direção à cidadania artística no ensino da música



Fonte: Narita, 2024.

Resumidamente, o modelo de Narita (2024, p. 20), demonstrado através do diagrama de Venn possui três domínios de conhecimento: o domínio da autoridade do professor e seu

¹⁷ I revisit a model I designed to interpret music teachers' teaching practices (Figure 2.1) to discuss music teachers' possible types and levels of social engagement towards artistic citizenship practices.

conhecimento teórico que chamarei de domínio 1; o domínio do mundo musical dos estudantes, que chamarei de domínio 2 e o domínio da musicalidade prática (habilidade musical) que chamarei de domínio 3. A combinação desses domínios resulta em nove modos pedagógicos distintos, que possibilitam analisar e refletir sobre as práticas de ensino musical para cidadania artística e são fundamentais para ações verdadeiramente transformadoras conforme as reflexões de Narita (2024). Esses três domínios estão representados como três círculos que se conectam e se sobrepõem. A conexão entre os círculos 1 e 2 revela o modo Diálogo não-musical. A conexão entre os círculos 1 e 3 revela o modo Liberdade ilusória. E a conexão entre os círculos 2 e 3 revela o modo Transitividade ingênua. A conexão entre os 3 domínios, ou seja, os três círculos revelam o modo Educação Musical Libertadora.

Os modos Educação musical bancária, Laissez-faire e Prática musical alienada do diagrama de Venn estão relacionados a um estágio de consciência fanática, ou seja, não houve a superação da consciência ingênua para a consciência crítica de acordo com Freire (2022, p. 86). Conforme Narita, cada um desses três modos não dialoga com outros domínios, estão “aninhados em apenas um domínio do ensino de música” (Narita, 2024, p. 20). Os modos Diálogo não musical, Liberdade ilusória, Transitividade ingênua, Colagem e Afinando com os alunos representam a consciência ingênua, onde já há uma certa consciência, porém, de acordo com Freire (2022, p. 83) há uma simplicidade na interpretação de problemas. O modo Educação Musical Libertadora está de acordo com o nível de consciência crítica onde, de acordo com Freire (2022, p. 84) há mais profundidade na interpretação dos problemas e corresponderia a uma Cidadania Artística.

No capítulo cinco discorro sobre a análise das práticas artísticas dos estudantes para revelar se houve engajamento crítico para cidadania artística e pertencimento. O capítulo seis explica a minha prática como professora artística e como aconteceu meu engajamento para cidadania artística.

2.2. Dialogicidade e pertencimento

O pensamento freiriano fundamenta esta pesquisa ao propor práticas voltadas para o humano, reconhecendo a autonomia e a dignidade do estudante. A autora bell hooks (2022) fala da importância de saber para onde estamos indo e da sensação de estar ligado a um local. A autora reforça essa importância sobretudo em espaços de diferenças e desigualdades: “O esforço para construir uma comunidade em um contexto de desigualdade racial exige uma ética de

reciprocidade relacional que seja contra a cultura de dominação” (hooks, 2022, p. 138). A autora fala sobre contextos de desigualdade racial na citação, entretanto, sua obra como um todo destaca o valor do sentimento de pertencimento, para uma vida feliz.

Reflico sobre uma humanização para se sentir “pertencente” considerando o pensamento freiriano que afirma: “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2023, p. 58). Garantir que o outro também possua lugar de fala é proporcionar espaços dialógicos dentro do ambiente escolar. Considerando a figura do professor, Freire afirma que ele é convocado pelo pensamento freiriano a respeitar o educando. Freire defende que o ensino exige respeito ao conhecimento pessoal de cada um. Destaca que “a experiência social dos indivíduos pode estabelecer ‘intimidade’ (grifo do autor) pois estes indivíduos em suas comunidades carregam saberes que foram construídos em práticas comunitárias” (Freire, 2023, p. 31). Desta forma, os contextos sociais dos estudantes do CEF 03 aparecerão na pesquisa, durante as práticas e nas respostas aos objetivos.

O pensamento humanizado na aprendizagem por meio das artes segue preceitos de Paulo Freire e pode levar à cidadania artística e ao pertencimento ao espaço escolar. A sala de aula, com seus muitos desafios, torna-se um fio condutor no processo de humanização dos indivíduos. Esse processo é defendido por Narita através de um trabalho dialógico entre professor e estudante. Conforme Narita, práticas potencialmente libertadoras ocorrem quando os professores, em contato com seus alunos: “1) ofere[ce]m modelos musicais aos alunos; 2) reconhe[ce]m os mundos musicais dos alunos e; 3) ao mesmo tempo, não se exim[em] de exercer sua autoridade como professores durante as aulas” (Narita, 2015, p. 72). O pensamento humanizado deveria passar pela dialogicidade em sala de aula, proposta presente no modelo de Narita.

Segundo Freire, é indispensável à humanização inserir as pessoas no processo, ou seja, fazer “com” as pessoas, e não “para” ou “sobre” elas (Freire, 2013). Esse é um processo de transitividade da consciência. Freire (2022, p. 82-83) define transitividade como a capacidade de dialogar consigo mesmo e com o mundo. No entanto, esse processo de mudança da intransitividade para a transitividade inicia-se de forma ingênua, pois, em geral, somos simplistas na interpretação de problemas em diferentes aspectos.

É importante discutir que a falta de diálogo pode nos conduzir ao fanatismo, conforme Freire (2022) destaca em sua obra. A transitividade fanática é o fracasso em alcançar um pensamento crítico, situação em que o estudante muitas vezes não assume um compromisso

com sua própria existência. “Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito” (Freire, 2022, p. 87). Quando nos comprometemos com nossa história, torna-se possível alcançar uma transitividade crítica.

Conforme Freire (2022), a transitividade crítica está relacionada à responsabilidade social, caracterizando-se por uma interpretação profunda dos problemas. A criticidade pode ser desenvolvida em sala de aula, assim como o senso de pertencimento ao espaço escolar, uma vez que o estudante passe a se enxergar como autor de sua história. Freire (2022) considera que é essencial que haja um trabalho educativo crítico.

A reflexão crítica consiste na capacidade de desenvolver uma ideia sobre o mundo, avaliando a própria posição dentro dele. Freire destaca: “Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-la, desvendá-la, ver as razões pelas quais ele é como é” (Freire, 1986, p. 16). O pensamento crítico ou a reflexão crítica para uma cidadania artística e sentimento de pertencimento ao espaço escolar é um debate importante nesta pesquisa.

A importância dos espaços sociais para nos sentirmos pertencentes ou não é um fator importante, pois nesse ponto podemos verificar a maneira como os estudantes, por exemplo, se enxergam e se identificam dentro de grupos sociais distintos. Para Freire (2013) é necessário ser parte do mundo, agindo nele e por ele e com isso pertencer. É necessário observar se os meus alunos desenvolveram o sentimento de pertencimento ao espaço escolar através da aprendizagem artística, junto com seus pares e suas identidades, respeitando seus espaços e sendo ouvidos.

Para Freire, “a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2013, p. 104. Grifo do autor). Retomando a dialogicidade, mencionada pelo educador Paulo Freire como um fator essencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral, refletimos em que medida é importante o diálogo para conscientização de identidade para o pertencimento e cidadania. Freire (2013) aponta o diálogo como um elemento que desperta a consciência do educando e o liberta de condições opressoras.

Um dos conceitos fundamentais do pensamento e da prática Freiriana é o diálogo. Só com ele poderemos subverter o individualismo e o automatismo para, coletiva e colaborativamente, construirmos uma Educação Libertadora que nos restaure a humanização (Narita, Silva e Felipe, 2024, p. 21).

Um pensamento crítico, de acordo com Freire diz respeito à participação efetiva das pessoas no diálogo para a resolução de problemas, compreendendo criticamente as estruturas

de poder que nos regem. Essa participação - minha e de meus estudantes - é o engajamento de que precisamos para sermos agente de mudanças em nossas comunidades, principalmente se tratando do sistema de ensino público e das desigualdades que o cercam, conforme a problemática desta pesquisa.

Freire propõe a importância do diálogo entre educadores e educandos para que ambos sejam agentes ativos no processo de aprendizagem de maneira que, problematizando situações, consigam alcançar soluções para problemas apresentados em sala de aula por exemplo e agir conforme Freire diz: “não é no silêncio que [as pessoas] se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2013, p. 58). Acredito que ação-reflexão e reflexão-ação são fundamentais em um coletivo para encontrarmos ideias em comum que possam agregar e gerar pertencimento no indivíduo.

Freire (2013) fala de uma educação problematizadora onde há um desafio constante aos educandos para que se engajem e alcancem uma compreensão crítica e desalienada. Freire (2013) diz que “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual [as pessoas] vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (Freire, 2013, p. 89. Grifos do autor). Esse processo de mediatização, que conduz a uma educação problematizadora, promove o desenvolvimento de uma consciência crítica. Nesse sentido, a a/r/tografia – dialoga com o pensamento de Paulo Freire, ampliando as possibilidades de reflexão. Irwin argumenta que, na a/r/tografia, a pesquisa é um processo vivo, “é uma maneira de ser e de tornar-se no mundo” (Irwin, 2023, p. 36).

Essa abordagem ressoa com os fundamentos de Paulo Freire, especialmente no que diz respeito à humanização, ao diálogo e à transformação crítica por meio da educação. No próximo capítulo, exploraremos como essas bases freirianas se entrelaçam com a a/r/tografia, destacando práticas educativas que estimulam a criação de conhecimento e a autoria do estudante no processo de aprendizagem.

3. Mãos à obra

A arte me permite transitar entre as paisagens mutantes, entre os espaços e os tempos em que o ajuste e o desajuste pulsam, o meu tempo é o tempo em que meu corpo sente o momento de pular a corda.

-Tatiana Fernández

Este projeto foi estruturado como pesquisa qualitativa em formato de A/r/tografia. Este capítulo apresenta como essa abordagem permite novas formas de reflexão e produção de conhecimento, promovendo uma educação mais humana e crítica. Considerando a importância do processo criativo no ambiente educacional, sobretudo com as artes, aonde o saber e o fazer caminham juntos, valorizar o processo tanto quanto o produto, é uma proposta contemporânea que rompe com a tradição de enaltecer apenas o resultado. Dias (2017) destaca que, ao investigarmos a história da arte, nosso olhar é direcionado mais para o processo do que para o produto.

A a/r/tografia é uma expressão concreta dessa ideia. Como afirmam Junqueira, Perluzzo e Carvalho, “podemos perceber certo avanço em pesquisas envolvendo arte, mostrando uma ruptura nos processos de produção de conhecimento envolvendo as linguagens da arte” (Junqueira, Perluzzo e Carvalho, 2018, p. 22). Nessa abordagem, o pesquisador-professor-artista atua de forma engajada na produção de conhecimento, explorando as linguagens artísticas como formas legítimas de investigação.

Na a/r/tografia, a proposta é integrar o artista, o pesquisador e o professor em um propósito compartilhado de investigação. Conforme Fernández e Castro “a metodologia a/r/tografia que é hoje muito usada no âmbito da educação, evidencia as possibilidades que a IBA [Investigação Baseada em Artes] tem para a ciências” (Fernández e Castro, 2019, p. 11). Na visão de Dias, “a/r/tografia busca o sentido denso e intenso das coisas e formatos alternativos para evocar ou provocar entendimentos e saberes que os formatos tradicionais da pesquisa não podem ou conseguem fornecer” (Dias, 2018, p. 7). Esse método enfatiza a articulação entre o fazer artístico, a reflexão crítica e a produção de conhecimento.

A produção de conhecimento, nessa perspectiva, acontece na caminhada, e fazer com que esse processo seja valorizado, cria uma ponte entre conhecimento e prática conforme Fernández afirma: “a investigação artística é um espaço criativo e educativo onde o sentido se tece no processo e onde há uma continuidade e contiguidade entre teoria, prática e poética”

(Fernández, 2019, p. 10). A respeito dessa caminhada para a produção de conhecimento Irwin (2020) destaca que no âmbito da a/r/tografia os conhecimentos não estão dentro de uma caixinha, mas vão surgindo com o processo.

Para Irwin, “investigações impregnadas de práticas não são apenas agregadas à vida de alguém, mas são a própria vida deste” (Irwin, 2023, p. 30). As práticas de um projeto embasado nas artes por exemplo tornam-se o próprio local da investigação de acordo com Irwin. A conexão proposta nessa pesquisa com o estudante, a professora, a artista e a pesquisadora foi um encontro de experiências artísticas que definem essa metodologia.

Hernández conclui que, investigar sobre criatividade e a sua interpretação, por exemplo, faz com que os participantes se fortaleçam, e a relação entre todos os envolvidos se faça mais igualitária. É possível utilizar formas de conhecimento que podem ser emocionais e cognitivas. Esses processos vão acontecendo ao longo de toda a pesquisa.

Portanto, trata-se da busca por conectar professor, pesquisador e artista, possibilitando a aquisição de conhecimentos por meio das artes. Conforme Prendergast, Gouzouasis, Leggo & Irwin (2009) o a/r/tógrafo não separa suas vidas acadêmicas de suas atividades artísticas, sendo assim, no que diz respeito à observação participante, reforço minha posição alinhada ao conceito da a/r/tografia, onde me coloco no processo de investigação como artista, pesquisadora e professora que “participa na vida de um grupo para compreender-lhe o sentido de dentro” (Laville e Dionne, 1999, p. 178).

A a/r/tografia também propõe intervenção. Para Irwin (2023, p. 31), os a/r/tógrafos concentram seus esforços em melhorar a prática, compreender a prática sob novas perspectivas e influenciar as experiências dos outros. Nesse espírito, procurei encorajar os estudantes a aprimorar seus desenhos, mostrando-lhes meu próprio processo criativo em aquarela. Alguns estudantes perguntaram se eu desenhava, então mostrei para eles a versão digitalizada de algumas de minhas obras em aquarela disponíveis em meu perfil do Instagram @kelly_mesquita23.

A respeito da coleta de dados, foram realizados momentos de reflexão ao longo de todos os encontros. Esses momentos foram gravados em áudio ou em vídeo ou em ambos simultaneamente. Realizei a transcrição desse material através do recurso de transcrição do Microsoft Word, porém não é possível verificar a identidade dos estudantes que respondem em algumas reflexões, pois em algumas gravações há ruídos ou as vozes dos estudantes não estão em volume ideal para sua identificação. Houve ainda várias anotações em diário de campo que auxiliaram a transcrição dos áudios e vídeos. Destaco que os nomes reais foram omitidos e

substituídos por letras do alfabeto. Em alguns dos dados citados a partir de agora aparecerá a identidade fictícia do/da estudante que responde.

Os autores Laville e Dionne consideram que “esses dados precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes” (Laville e Dionne, 1999, p. 197). Por isso, a metodologia de análise de dados foi a descritiva e interpretativa. A organização dos dados foi a partir de categorias que emergiram dos temas. Conforme Laville e Dionne:

O pesquisador agrupa inicialmente o melhor possível as diversas unidades de conteúdo nas categorias previamente fixadas, com o risco de deixar algumas à parte. Depois, se sucedem as revisões críticas tomando muitas vezes como ponto de partida os elementos não classificados na primeira vez, que podem acarretar a criação de novas categorias ou, então, a ampliação ou a subdivisão de categorias existentes e a definição de novos critérios de pertinência (Laville e Dione, 1999, p. 222).

Penna destaca que a transcrição dos áudios e vídeos da pesquisa, juntamente com todas as anotações não são um resultado, mas informações que auxiliarão a responder as perguntas da pesquisa, no entanto, o resultado está vinculado a essas informações, por isso a autora destaca que “os resultados da pesquisa são constituídos pela própria descrição e interpretação dos dados” (Penna 2015, p. 155). As categorias que destaquei para chegar aos resultados fazem parte tanto da literatura quanto dos dados coletados e, portanto, estão presentes ao longo do texto como; cidadania artística, dialogicidade, humanização e pertencimento.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade de Brasília. Após a aprovação, foi encaminhada para a Secretaria de Educação para devida autorização conforme Memorando Circular Nº 38/2023 - SEE/EAPE. Em seguida iniciei o contato com a escola e solicitei a listagem com os nomes dos alunos para organizar os termos (Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e/ou Termo de assentimento), a fim de enviar às famílias para as devidas autorizações. Somente após todas essas instâncias aprovarem o projeto, partimos para a coleta de dados.

Durante o processo de espera das autorizações, foi realizado um encontro com o CEF 03 com o objetivo de identificar a existência ou não de projetos artísticos. O planejamento foi preparado para aplicação em duas ofertas (duas turmas) de 6 encontros cada. Por meio da apresentação do projeto aos professores regentes durante uma coordenação pedagógica do turno matutino, expliquei a importância de realizar a pesquisa com as turmas de 5º ano do ensino fundamental, considerando que são as últimas turmas dos anos iniciais e estavam mais próximas da experiência que eu já havia tido anteriormente com as turmas de 6º ano. Os quatro professores regentes das quatro turmas de 5º ano demonstraram interesse em incluir suas turmas

na pesquisa, por isso a supervisora pedagógica se encarregou de sortear as duas turmas que participariam.

Para realizar a coleta de dados, portanto, foi proposto o projeto “Práticas Artísticas” a ser realizado no CEF 03 com duas turmas matutinas de 5º ano, cujo objetivo final era a construção de uma propaganda de divulgação da escola. Os instrumentos escolhidos foram observação participante, reflexão juntamente com os estudantes ao longo dos encontros, gravações de áudio e vídeo e anotações em diário de campo. Nos momentos de reflexão houve o cuidado de registrar todas as informações pois, de acordo com Thiollent, “os grupos podem fornecer outras informações que não estavam previstas, o que permite aumentar a riqueza das descrições” (Thiollent, 2011, p. 74).

Os encontros foram iniciados em 20 de junho de 2024 no período matutino com a primeira oferta para o 5º ano B, e no dia 06 de setembro de 2024 com a segunda oferta para o 5º ano G. O terraço do CEF 03 foi o espaço escolhido por mim e disponibilizado pela escola por ser um espaço amplo e ventilado, ideal para realização de atividades que demandam maior volume de som e movimento. Os encontros aconteceram durante o horário de aulas regulares uma a duas vezes na semana.

O 5º B era uma turma formada por 5 meninas e 7 meninos em um total de 12 estudantes. O 5º G era uma turma formada por 9 meninas e 4 meninos em um total de 13 estudantes. No quadro abaixo é possível conferir cada atividade realizada em ambas as ofertas em suas respectivas datas para melhor compreensão do projeto.

Quadro 1: Atividades do projeto

1ª OFERTA- 5º B	DATA	2ª OFERTA- 5º G	DATA
Máquina sonora	20/06/24	Máquina sonora	06/09/24
Círculo sonoro		Círculo sonoro	
Apreciação		Apreciação	
Criação		Criação	
Reflexão		Reflexão	
Círculo sonoro	04/07/24	Círculo sonoro/batalha de rimas.	13/09/24
Reflexão		Reflexão	
Apreciação		Apreciação	
Criação		Criação	
Apreciação vídeo “Baianá” e obras de Portinari.	20/08/24	Apreciação	18/09/24
Círculo sonoro		Círculo sonoro	
-		Criação	
Círculo sonoro	22/08/24	Máquina sonora	19/09/24

Apreciação		Círculo sonoro	
Sonorização de imagem		-	
Criação		Criação	
Círculo sonoro	29/08/24	Reflexão	24/09/24
Análise de composições		Círculo sonoro	
Gravação		Gravação	
Criação		Análise de composições	
Reflexão			
Círculo sonoro	05/09/24	Círculo sonoro	01/10/24
Criação		Criação	
Reflexão		Reflexão	

Fonte: autora

Cada momento foi pensado para fortalecer o vínculo entre os estudantes e a escola, e torná-los protagonistas de cada momento por meio das artes.

Na prática da máquina sonora, os estudantes deveriam iniciar sons com o corpo, um a um, até que todos estivessem atuando sonoramente na construção de um “mecanismo” sonoro, ou “máquina sonora” como uma grande engrenagem. A atividade teve por objetivo uma construção sonora coletiva facilitando a interação social dos estudantes, que poderia também ser chamada de um “quebra-gelo”.

O círculo sonoro foi uma escolha com base nas experiências da “Música do círculo” que conheci na Universidade de Brasília através da professora doutora Uliana Ferlim. Sua tese de doutorado, na comunidade da Música do Círculo (MdC) em São Paulo mostrou um trabalho etnográfico e auto etnográfico com foco na improvisação musical que propõe conectar as pessoas e mostrar desdobramentos para a educação musical. De acordo com Ferlim o MdC “congrega ações que envolvem corpo, voz e movimento em contexto urbano, organiza e compartilha modos de fazer, aprender e ensinar música” (Ferlim, 2023, resumo).

Os “Círculos sonoros” para os momentos de improvisação foram realizados com canções em playback para que os estudantes pudessem criar sons com o corpo humano e em alguns momentos, com instrumentos de percussão. Minha expectativa foi a conexão com os sons e com os colegas. Segundo Ferlim, “a música ajuda a abrir a roda pedagógica e a refletir sobre nossas relações. Refletir sobre nossas relações significaria também redimensionar a importância da música e do musicar em nossa vida cotidiana e contemporânea” (Ferlim, 2023, p. 185).

Na segunda oferta houve a “batalha de rimas” como sugestão de uma estudante. Inicialmente, não era uma prática do planejamento, mas foi acolhida para que os estudantes pudessem se sentir pertencentes.

Os momentos de apreciação aconteceram com visualização de obras de arte visuais e a escuta de vídeo clipes ou gravações dos próprios estudantes em encontros anteriores.

Os momentos de criação envolveram o contato com sons musicais e desenho guiado com objetivo de estimular os estudantes a desenvolverem o potencial criativo a partir das experiências prévias com as práticas artísticas realizadas conforme o quadro 1.

A sonorização de imagem foi realizada apenas com a turma da primeira oferta a partir de três obras de Portinari com a temática “pipas” e a apreciação das composições foi um momento em que analisamos letra e melodia das produções dos estudantes de maneira coletiva, incentivando o processo crítico e a percepção musical.

Os momentos de reflexão ocorreram durante toda a coleta de dados pois durante todas as práticas houve momentos em que questões eram levantadas a fim de fomentar a coleta de dados. Ao final da maioria dos encontros também houve reflexões que buscaram compreender como os estudantes se engajavam durante as práticas propostas e o que eles sugeriam, bem como sobre os gostos musicais de cada um.

3.1. Conteúdos

Para os círculos sonoros planejei utilizar a canção “Céu de Pipa”¹⁸, de MC Marks. O planejamento previa iniciar com essa canção e depois a partir das sugestões dos estudantes, acrescentar novas músicas ao círculo sonoro. O Refrão de Céu de Pipa é marcado pela presença de rima, repetição melódica e harmonia simples:

“Por isso nós canta
Por isso eu canto
Por isso nós canta
O que resta é sonhar”
(Refrão de ‘Céu de pipa’. Compositor: MC Marks)

O videoclipe da música também foi apresentado aos estudantes após o círculo sonoro. Para fazer a conexão com artes visuais apreciamos o grafite do artista Kobra, realizado em um contexto de ação social chamado “Fim de semana no parque” tendo como inspiração os Racionais MC’s. A imagem traz um fundo colorido com o padrão geométrico característico das obras do Kobra com a fotografia de 3 crianças e as seguintes frases: “Milhares de casas

¹⁸ Céu de Pipa, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fBf7XAC2K5U>. Acesso em 29 de set de 2024.

amontoadas, ruas de terra”; “Eu só quero paz e mesmo assim é um sonho”; “Na periferia a alegria é igual”.

Figura 2 - Mural “Fim de semana no parque”. Artista Kobra



Fonte: bit.ly/4iNwolV. Acesso em 21 de dezembro de 2024.

O objetivo foi apreciar a obra a fim de perceber se havia identificação com a canção, refletir sobre processos de criação, suportes em arte e sobre o grafite - temática e arte urbana - a partir das obras do artista. Em seguida a proposta foi criar uma linha melódica para cada uma dessas frases que poderia se conectar ao final do projeto formando uma composição musical para uma campanha de valorização da escola. Outra obra do artista Kobra apresentada aos estudantes foi o mural da sede da ONU em Nova Iorque ainda com o objetivo de entender o processo criativo do artista e como se dá a comunicação visual dele.

Figura 3 - Mural de Eduardo Kobra na ONU, em Nova Iorque — Foto: Ben Lau.



Fonte: <https://encurtador.com.br/SPLfc>. Acesso em 21 de dezembro de 2024.

Os estudantes poderiam apreciar obras de arte presentes em seus contextos culturais - a canção e o grafite - a fim de se sentirem pertencentes ao espaço escolar e ao processo criativo. Foi planejado também o passeio pela escola para analisar cada espaço e colher percepções e sugestões com perguntas que levaram os estudantes a refletirem na maneira como eles ocupam

o espaço escolar ou como poderiam ocupar. Na sequência, os alunos criaram desenhos de uma representação da escola, de acordo com a percepção deles.

A última criação proposta foi a confecção de cartazes coletivos em grupos formados pelos próprios estudantes que, na sua maioria, seguiram com a mesma composição dos grupos musicais. Para a confecção desses cartazes solicitei que se inspirassem nas suas canções, nas reflexões em torno do espaço escolar e na missão do CEF 03, que apresentei aos estudantes em forma de cartaz digital.

Realizei a leitura do cartaz enfatizando a importância do coletivo e explicando o significado de palavras desconhecidas pelos estudantes. A seguir apresento o cartaz produzido por mim no Canva¹⁹ a partir do conteúdo original da Missão do CEF 03 presente no PPP/2024 do CEF 03 e no rodapé incluí uma frase do refrão da canção “Céu de pipa” – “...o que resta é sonhar”:

Figura 4 - Cartaz criado com recursos visuais do Canva.



Fonte: autora.

A partir deste ponto, vamos seguir com a análise das experiências artísticas, com ênfase nos momentos mais relevantes para a investigação, os quais poderão contribuir para responder aos objetivos propostos, porém, relato primeiramente as diferenças e semelhanças entre as duas ofertas conforme o Quadro 1 na página 34. Links para vídeos e gravações serão incluídos ao longo do texto com o intuito de revelar e esclarecer o processo de criação dos estudantes e enriquecer a análise.

¹⁹ Canva é uma plataforma de design gráfico que permite criar apresentações, pôsteres e outros conteúdos visuais. A plataforma possui muitos recursos visuais e sonoros para elaboração dos projetos pelos usuários.

4. Experiências artísticas no CEF 03

A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias.

- Ernst Fischer

A BNCC (2018) defende o processo criativo como uma formulação e resolução de problemas com base nos conhecimentos de áreas como as artes por exemplo. Conforme relatado no capítulo um, o projeto se chamou “Práticas artísticas” pois visava praticar arte com duas linguagens – música e artes visuais – no ensino fundamental a fim de investigar o sentimento de pertencimento dos estudantes ao espaço escolar para uma cidadania artística.

Ledur destaca a presença da criatividade no processo investigativo nos anos iniciais do ensino fundamental presente na BNCC

A abordagem das Artes Visuais nos Anos Iniciais ressalta a ludicidade na expressão e no fazer investigativo, estimulando que as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis (Ledur, 2023, p. 10).

Desta forma, conforme já relatado, houve a preocupação em proporcionar experiências artísticas que fossem significativas a partir dos interesses dos estudantes. Ao início de cada encontro através de um círculo de improviso de sons e ritmos, acolhi os estudantes para conhecer um pouco de suas experiências musicais e o quanto se conectam com música no seu dia a dia. Mediei estes improvisos sugerindo ritmo corporal e/ou um som corporal, dando aos estudantes a oportunidade para criar.

Iniciei com a máquina sonora para proporcionar o contato inicial dos estudantes com o processo musical, de modo que eles percebessem que já faziam parte de tudo como protagonistas. Iniciamos apenas com os meninos, pois foram os primeiros a chegar no terraço para a prática, em seguida retomamos quando as meninas chegaram e o grupo estava completo. Não houve intervalo entre as duas ofertas, portanto pude perceber que seriam necessárias mudanças no planejamento pois o grupo não estava completo no primeiro encontro.

Antes de conhecermos as criações dos estudantes em ambas as ofertas, é preciso destacar alguns processos que aconteceram de maneira distinta entre as ofertas, conforme relatado no Quadro 1 – Atividades do Projeto. Dois momentos específicos do planejamento aconteceram

apenas na primeira oferta (5º B), o primeiro foi a sonorização de três obras de Portinari - figuras 12, 13 e 14 - No tópico de criação a seguir, há o relato do processo de criação na sonorização de imagens. A apreciação do vídeo Baianá do Barbatuques foi a segunda prática exclusiva da primeira oferta e constituiu um momento para observar processos de percussão corporal e canto.

A criação em artes visuais na segunda oferta foi mais estendida do que na primeira oferta (5º B), pois os estudantes não levaram os desenhos para casa como fizeram os estudantes do 5º B e se dedicaram durante os encontros por mais tempo, desta forma não realizei a sonorização de imagens na segunda oferta (5º G).

Outro momento que aconteceu apenas na segunda oferta (5ºG) foi minha apresentação musical de flauta doce e saxofone da canção A Casa, de Vinícius de Moraes. Para chegar neste repertório, realizei uma pesquisa entre músicas populares brasileiras infantojuvenis. Neste momento, tocar a flauta doce e o saxofone alto não seria apenas apresentar a extensão de cada instrumento através de escalas que os estudantes puderam cantar, mas também uma oportunidade de percepção de sonoridade, timbre, altura e volume a partir de uma canção.

A canção foi popular no universo musical infantil durante muito tempo, porém percebi que apenas dois estudantes reconheceram inicialmente a canção. Inicialmente, a estudante B revelou conhecer a canção, mas não se lembrava do nome da música nem letra. O estudante L também disse que conhecia, mas não conseguia se lembrar da letra.

Após identificarmos a canção comentei rapidamente sobre a letra refleti sobre o quanto poderia ser real ou não os versos da canção. Fiz uma conexão entre a letra da música e moradias da periferia com seus aspectos sociais. Inicialmente alguns estudantes disseram que não poderia existir uma casa neste formato, mas, à medida que eu relatava estes aspectos sociais de uma periferia, toda a turma refletia sobre essa conexão. Ressalto, entretanto, que de acordo com o compositor a canção não possui esse significado, porém como arte educadora me apropriei da perspectiva imaginativa para favorecer reflexões que fortalecessem nossa compreensão sobre pertencimento e cidadania.

Em ambas as ofertas utilizei o playback da canção “Céu de pipa” para termos um ritmo para nos guiar e uma base melódica a fim de proporcionar interação e percepção de trabalho coletivo. Essa canção, que ao final da primeira oferta chamei de “canção geradora”, tornou-se uma referência para muitas das ações e reações durante as práticas artísticas. Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire define as palavras selecionadas para o projeto de alfabetização como “palavras geradoras” porque “através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a

formação de outras” (Freire, 2013, p. 10). Portanto, inspirada por Freire, a canção geradora foi a base para formação ou criação de outras canções.

Na obra de Freire vemos que as palavras geradoras estão presentes no universo pessoal do alfabetizando, conforme o autor destaca “como palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações constituídas ou reconstituídas em comportamentos seus, que configuram situações existenciais ou, dentro delas, se configuram” (Freire, 2013, p. 10). Da mesma forma, conforme relatado anteriormente, a canção geradora foi escolhida por fazer parte do universo cultural dos estudantes.

Após ouvirmos e assistirmos ao vídeo clipe, houve um momento de reflexão sobre a vida em uma periferia realizando conexões com a comunidade escolar. Os estudantes debateram entre si pontos positivos e negativos sobre o CEF 03 nesse momento. Durante os momentos de produção artístico visual, forneci informações técnicas sobre o rascunho de um desenho, como utilizar o grafite com a mão mais leve de forma a fazer um traço quase transparente e apagá-lo se necessário sem marcar a folha.

4.1. Criações na primeira oferta

Tendo o compromisso de valorizar toda a prática dos estudantes com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania artística, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao espaço escolar e, se tornar uma propaganda visual digital para o CEF 03, quero demonstrar detalhadamente a produção de cada estudante com os dados do 5º B do quadro abaixo. Justifico que não houve estudante “A” pois na lista de estudantes da escola, o primeiro estudante da turma havia sido desligado da escola, porém ainda constava o nome na chamada. Portanto, decidi seguir com a sequência alfabética iniciada a partir do estudante desligado, ainda que não fosse presente em minha pesquisa.

Quadro 2: Produções artísticas dos estudantes do 5º B

Estudantes	Produção artística
B5º B	Desenho individual, cartaz coletivo e duas composições coletivas
C5º B	Desenho individual, cartaz coletivo e duas composições coletivas
D5º B	Cartaz coletivo e uma composição coletiva
E5º B	Desenho individual, cartaz coletivo e duas composições coletivas
F5º B	Desenho individual, cartaz coletivo e duas composições coletivas

G5º B	Duas composições coletivas
H5º B	Desenho individual, cartaz coletivo e duas composições coletivas
I5º B	Desenho individual, cartaz coletivo e duas composições coletivas
J5º B	Desenho individual, cartaz coletivo e duas composições coletivas
K5º B	Desenho individual, cartaz coletivo e duas composições coletivas
L5º B	Cartaz coletivo e uma composição coletiva
M5º B	Desenho individual, cartaz coletivo e duas composições coletivas

Fonte: autora

As propostas das práticas artísticas foram: em artes visuais, que cada estudante produzisse um desenho individual e participasse da confecção coletiva de um cartaz; em música, que os estudantes produzissem duas composições em grupos escolhidos por eles, uma no primeiro dia do encontro e outra ao longo dos demais encontros culminando com o produto no último encontro.

Os estudantes tiveram experiências musicais com canções comuns a eles - Céu de Pipa (MC Marks), 157 (Racionais) e Era a mão de Deus (Kailane Frauches) - e com canções desconhecidas, por exemplo: Baianá (Barbatuques). Céu de pipa foi escolhido por mim, como relatado anteriormente, mas as canções de Racionais e Kailane, foram escolhas dos estudantes acolhidas conforme a proposta dialógica dessa pesquisa. Acredito que dialogar com o mundo musical dos alunos leva ao pertencimento pois quando os estudantes trazem seus mundos musicais e artísticos para o contexto escolar, se sentem parte da escola.

Sobre o vídeo do Barbatuques, percebi que os auxiliou na compreensão do improviso que realizamos a cada encontro, bem como se tornou inspiração para suas composições em grupo. Nesse momento se conectaram com o ouvir e fazer música pois havia valores pessoais e culturais nas práticas realizadas. Com isso, alguns estudantes se engajam prontamente e se interessam pelo contexto facilmente

Para refletir sobre as escolhas dos estudantes nas primeiras produções, gostaria de destacar o pensamento de Hernández (2023) sobre a importância da investigação da criatividade e sua interpretação, reforçando como o papel do pesquisador e “investigador participante” o autor continua explicando que o participante se fortalece na investigação, pois as relações entre investigador acadêmico (professor) e investigador participante (estudantes) se intensificam e se fazem igualitárias. Inclusive, o autor destaca que as formas de conhecimento entre os investigadores são tanto emocionais quanto cognitivas.

É interessante observar aqui que na prática a/r/tográfica todos os envolvidos se conectam e na minha observação, geram pertencimento no fazer artístico. Hernández afirma que “as artes levam ‘o fazer’ ao campo da investigação” (Hernández, 2023, p. 48). Retomando os dados coletados então, ainda que eu tivesse deixado os estudantes livres em suas composições, como professora, artista e pesquisadora me uni a eles ao refletir sobre as frases do grafite e sobre como eles poderiam criar canções e desenhos.

O processo investigativo buscou interpretar as criações dos estudantes que se deram em processos criativos na união dos estudantes comigo – artista, professora e pesquisadora. Por exemplo, após a escuta da canção Céu de pipa segui com um momento de reflexão sobre os materiais musicais que de acordo com Green, se refere a tudo que representa um significado ligado a som e/ou silêncio em uma prática musical, e de acordo com a autora esses materiais “são organizados em relação a eles mesmos” (Green, 2012, p. 63).

Pesquisadora: “O que é um refrão?”

Estudante M: “o refrão é a parte principal de uma música”.

Pesquisadora: “Qual o refrão da música?”

A turma cantou junto o refrão.

(Encontro do dia 20 de junho de 2024 com o 5º B)

A observação sobre o refrão diz respeito às experiências que temos com som e silêncio e foi após essa reflexão que o estudante C (5º B,) perguntou se eu sabia tocar a música. Então reproduzi no teclado apenas o refrão. Demonstrei os acordes junto à melodia de cada frase e me pediram para mostrar cada nota. Perguntei se sabiam a sequência das notas e uma aluna cantou, então toquei as 5 oitavas do teclado para mostrar a diferença entre grave e agudo. Este momento em volta do teclado deixou o grupo muito empolgado e eles se aproximaram um pouco de mim a partir daí.

Nas primeiras composições musicais, considerando as observações dos estudantes sobre suas realidades de vida, e as obras de arte apresentadas como referência - canção Céu de Pipa, o grafite do Kobra e as obras de Portinari - há oportunidade para a reflexão de nossas ações e para tomada de decisões pois tratava-se de uma tomada de decisão para compor um verso ou dois a partir das frases do grafite do Kobra. Durante todo o processo de criação para chegar nesses produtos, os alunos foram estimulados a refletir sobre o ambiente escolar e a vida em comunidade. Os estudantes foram ouvidos sobre suas relações com a escola, suas expectativas e a vida na comunidade e na escola para que o processo criativo refletisse o sentimento de pertencimento ao espaço escolar. Na primeira oferta (5º B), 3 grupos se formaram e houve a produção de 3 canções.

Eu só quero paz
 Eu só quero paz
 E mesmo assim realizei um sonho (2x)
 Um sonho, um sonho, um sonho.
 (Composição 1 das estudantes B, G e I, 5º ano B, primeira oferta)

A postura das participantes da primeira composição revelou muita timidez e insegurança, o que pode estar relacionado à falta de familiaridade com a proposta ou com o ato de se expressar musicalmente em um contexto coletivo. Esse comportamento sugere a necessidade de um ambiente mais acolhedor ou atividades que promovam a confiança e a desinibição, incentivando a participação ativa e criativa. Para isso, ao longo das práticas busquei inseri-los sempre como protagonistas de cada prática, buscando inspiração nas referências que eles trouxeram também e escutando suas percepções a respeito de vida, arte, trabalho coletivo e ambiente escolar. Percebe-se um foco na frase sugerida, - “eu só quero paz” - e na palavra “sonho”, sem acréscimo de letra ou outros elementos. A melodia foi breve e a palavra “sonho” parecia reverberar insistentemente no ouvido de todos. Ficou evidente o impacto da palavra “sonho”.

Nos versos iniciais da composição dois, que tinha como título “Na periferia”, a pergunta, “*uma escola na periferia?*” nos faz refletir sobre se seria possível começar a vida em uma periferia, quais desafios, o que esperar?

Conheci uma periferia
 E lá eu comecei a morar
 Fiz muitos amigos e entrei numa escola
 Foi nessa escola que comecei minha vida
 Uma escola na periferia?
 (Trecho da composição das estudantes D, E, F e M, 5º B, primeira oferta)

Sobre o processo de composição desse grupo, destaco a liderança assumida pela estudante F ao longo da atividade. Desde o início, ela demonstrou iniciativa e organização ao dar orientações sobre a marcação rítmica, evidenciando um papel de liderança natural no grupo. Sua performance vocal, especialmente ao executar um “melisma” com afinação e habilidade técnica no final da apresentação, mostrou confiança e preparo. O melisma consiste em enfeitar uma determinada frase na música estendendo a sílaba em um trecho musical, ou seja, é um ornamento que a voz humana é capaz de produzir. O grupo escolheu a frase do grafite “Na periferia a alegria é igual” para a composição.

Conheci uma periferia
 E lá eu comecei a morar
 Fiz muitos amigos e entrei numa escola
 Foi nessa escola que comecei minha vida
 Uma escola na periferia?
 Uá, foi nessa periferia que encontrei o que queria
 Na periferia a alegria é igual iah!
 Na periferia a alegria é igual iah!
 Na periferia a alegria é igual iah!!
 (Composição 2 dos estudantes D, E, F e M, 5º B, primeira oferta)

Esse domínio da estudante não apenas valorizou a apresentação, como também transmitiu segurança aos demais integrantes, que confiaram em sua capacidade. Tal comportamento sugere que a liderança e a habilidade de F pode ter sido fatores essenciais no bom desempenho da apresentação desse grupo, podendo ser um exemplo positivo da autonomia e do protagonismo estudantil no contexto artístico. Destaco que este foi o único grupo formado por meninas e meninos. A composição 2, evidencia um processo investigativo estruturado, no qual o grupo experimentou formas de organização rítmica e vocal, demonstrando confiança e exploração técnica. Essa composição reflete como o fazer musical pode ser um espaço de aprendizado colaborativo, no qual habilidades artísticas e sociais são desenvolvidas simultaneamente.

O grupo da composição 3 me questionou se poderia inserir o elemento “morte” na letra da música. O estudante K perguntou se poderia abordar a “morte” demonstrando uma inquietação genuína e uma reflexão crítica sobre a temática da música, pois inicialmente havia solicitado que os estudantes não utilizassem palavrões em suas composições devido a idade da turma. Observa-se então a conexão entre a composição e a vida na periferia, realidade dos estudantes do CEF 03 e presente na canção Céu de pipa. Essa foi uma oportunidade para refletir sobre pertencimento ao espaço escolar, através da percepção de sua própria realidade e dos versos da canção. Conforme relatado no capítulo um, há dados que revelam as desigualdades entre os estudantes de regiões de periferia do Distrito Federal, e conforme relatado na canção “Céu de pipa”, o autor canta sobre um sonho de ver uma periferia melhor e sem violência.

...
 Lá tava tudo na paz, polícia nem passava (Hm, hm, hm, hm-hm)
 Preto, pobre, favelado
 Era respeitado, não discriminado
 Ali ninguém mais via o sol nascer quadrado.
 ...
 (Trechos de Céu de pipa, MC Marks)

No primeiro verso o compositor revela o sentimento de paz ao observar que a polícia não estava presente constantemente na periferia. Nos versos seguintes há o fator desigualdade associado às questões raciais e uma referência a alguns moradores que possivelmente foram encarcerados - ver o sol nascer quadrado. É importante trazer o conceito de Freire, que afirma que a conscientização/pertencimento é “apossar-se da realidade” (Freire, 2016, p. 60). É possível que os estudantes tenham se apossado de suas realidades enquanto estavam compondo.

Na composição de número 3, realizada por um grupo de meninos, observa-se que houve a criação de um texto próprio e de uma relação interpretativa estabelecida com a música “Céu de Pipa”. Esse aspecto revela um engajamento com a atividade proposta, pois os estudantes não apenas reproduziram elementos sugeridos, mas ousaram explorar temas mais complexos e subjetivos.

Na periferia a alegria é igual,
Que nem esse demônio que só fica no quintal,
Só jogando bola e soltando pipa,
É esse então o perigo da vida.
Já aqui na favela, nada é igual,
Só tem tiro o dia inteiro, a manhã inteira,
Até a noite inteira.
E ‘nois’ fica aqui até morrer de fome,
Que tristeza.

(Composição 3 dos estudantes E, H, J e R, 5º ano B, primeira oferta. Grifo meu)

Ao permitir que o grupo apresentasse sua composição, apesar de sua letra carregada de melancolia e tristeza, foi dada abertura para que os estudantes expressassem suas percepções e sentimentos de maneira autêntica. Esse resultado reforça a importância da arte como meio de expressão de questões existenciais e emocionais, mesmo as difíceis, respeitando os limites acordados (ausência de palavrões e ofensas). Assim, a composição reflete não apenas a leitura que o grupo fez da canção original e do videoclipe, mas também uma possibilidade de diálogo sensível sobre temas mais profundos, como a morte, a perda e o impacto dessas percepções na vida cotidiana.

As composições podem nos dizer que o fazer artístico, além de ser uma prática criativa, é também uma forma de investigação reflexiva, alinhando-se ao pensamento de Hernández (2023) sobre o papel das artes na ampliação dos horizontes do conhecimento. A composição 3 exemplifica de maneira clara a ideia de Hernández, pois os meninos usaram a atividade artística como uma oportunidade para explorar temas complexos e subjetivos, como a morte. Ao se conectarem à canção “Céu de Pipa” e às suas próprias percepções, o grupo utilizou o processo criativo para investigar e expressar suas interpretações do mundo ao redor. Essa investigação

se deu não apenas no campo estético, mas também no campo emocional, demonstrando como as artes permitem uma reflexão crítica e ampliam o aprendizado.

Refletindo sobre produção musical especialmente, a autora Lucy Green, destaca que “a música faz com que o ouvinte estruture cada instante em termos de um amplo campo de presença relacionado ao passado, presente e futuro” (Green, 2022, p. 47). Durante os momentos de composição musical, os estudantes – especialmente o grupo da composição 3 – relacionaram as frases sugeridas e a canção “Céu de pipa” às suas experiências a fim de elaborar uma “história cantada”, que poderia ser um relato passado, presente ou expectativa de futuro, buscando para isso sua própria estrutura de conhecimento musical. Green afirma que,

Por mais complicadas que sejam as palavras da música, por mais sinceras ou apropriadamente definidas, seus significados linguísticos são delineadores, não inerentes aos materiais musicais: estes podem imitar, iluminar, ecoar ou ironizar o significado das palavras, mas podem reivindicar para seu domínio apenas o som puro das palavras sozinho, longe do significado convencional (Green, 2022, p. 66, versão Kindle).

Green sugere que os significados linguísticos das palavras em uma música não são inerentes aos seus materiais musicais, permitindo que os sons possam imitar, ecoar ou até ironizar o que dizemos com palavras, ou mesmo se distanciar completamente do significado convencional das palavras. Essa perspectiva destaca a importância da experiência pessoal na escuta e na interpretação musical, especialmente no contexto da educação musical. Ao considerar que os sons podem carregar sentidos que vão além das palavras, os estudantes são convidados a explorar a música a partir de sua vivência subjetiva, ativando memórias, emoções e repertórios culturais de seus contextos de vida.

A fim de valorizar esses repertórios, pedi aos estudantes sugestões de canções que poderiam ser praticadas ou ouvidas em nossos encontros e a lista foi: 157; Rua 6; Era a mão de Deus; Deus é por nós; Foi difícil ver o sol se pôr e The box. Há dois gêneros musicais nestas escolhas: o funk e a música gospel. Essas escolhas nos levam a uma reflexão sobre a influência da música no contexto juvenil, que vão moldando suas relações inclusive no ambiente escolar. Os estudantes costumam formar seus grupos a partir de gostos musicais também.

De acordo com Dayrell, “pensar os jovens no Brasil implica levar em conta a enorme diversidade contextual e sociocultural existente” (Dayrell, 2005, p. 22). Nosso país é repleto de estilos e os adolescentes vão se enquadrando de acordo com seus contextos que podem ou não serem firmados no ambiente escolar, trata-se de um processo para a juventude. O autor afirma

que “esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona” (Dayrell, 2005, p. 34).

O autor fala ainda sobre a importância da música para esses grupos:

A música acompanha os jovens em grande parte das situações no decorrer da vida cotidiana: música como fundo, música com linguagem comunicativa que dialoga com outros tipos de linguagem, música como estilo expressivo e artístico; são múltiplas as dimensões e os significados que convivem no âmbito da vida interior e das relações sociais dos jovens, sendo mais vivida do que apenas escutada (Dayrell, 2005, p. 36).

As crianças são expostas ao ambiente sonoro de suas famílias, comunidades e ambiente escolar. Elas não selecionam suas próprias músicas. Então acontece uma legitimação do que conheceram na infância ou uma nova conexão a partir das experiências que começam a vivenciar.

Escutamos as gravações do encontro anterior do grupo das meninas. Pedi que observassem diferenças. Os primeiros comentários foram sobre qual estava melhor e qual estava pior; qual gostaram mais e qual gostaram menos. Expliquei que a análise se trata de observar os materiais musicais e como pode ser ajustado ou mantido. Foi então que perceberam que a primeira versão estava mais lenta e com a letra menor e que a última versão estava mais rápida e com a letra maior. Um dos estudantes disse que havia “mais canção”. Perguntei o que significava “mais canção” e ele não soube responder.

Ao analisar essa produção em grupo surgiu o comentário “muito páia” e “prefiro a música dos meninos” por parte do estudante. Precisei intervir para explicar que o momento de análise das composições não deveria conter comentários ofensivos ou negativos, mas que pudéssemos contribuir com respeito e entender como cada uma fez sua composição. Surge aqui um embate de gênero, comum nessa faixa etária, pois os dois dos três grupos formados eram, um exclusivamente de meninas e outro exclusivamente de meninos. Para entender como se deu esse momento segue parte da reflexão:

Pesquisadora: o que vocês consideram diferente dessa composição das meninas para a composição dos meninos?

Estudante H (menino): teve muita repetição.

Pesquisadora: isso é legal?

Estudante H (menino): ela falou a mesma frase um montão de vezes.

Pesquisadora: e não pode? O que acham?

Estudante C: fica repetitivo.

Estudante H: fica difícil saber qual é o refrão.

Estudante F (menina): uma coisa que podia melhorar é acrescentar algo na parte da repetição.

(5º B, durante reflexão, 04 de julho de 2024)

Essa reflexão pode dialogar com o que buscamos investigar sobre cidadania artística, pois a música, como prática artística, pode servir tanto para resgatar narrativas históricas quanto para criar significados culturais e pessoais. Essa é uma relação temporal que, descrita por Green (2022) possibilita o engajamento com as dimensões sociais e culturais que moldam nossa percepção do tempo nas experiências humanas.

A autora afirma que “assim que os primeiros sons de qualquer música chegam aos nossos ouvidos, começamos a assimilá-los em uma rede de significados no mundo social: nosso passado, nosso futuro, nossos amigos, família, gosto” (Green, 2022, p. 61). Ao escutar e assistir ao vídeo da canção Céu de Pipa, esses instantes os fizeram se conectar com a canção e refletir sobre o espaço social através das suas histórias.

Conforme Freire

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o [ser humano] num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura (Freire, 2022, p. 58).

O autor ainda reforça que “a integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele (...). A sua integração o enraíza” (Freire, 2022, p. 58). Ao criar ou interpretar uma obra de arte, o indivíduo não apenas responde às condições do presente, mas também dialoga com o passado e projeta novas possibilidades para o futuro. Esse movimento de “discernir” e “transcender”, como aponta Freire, é importante para compreender a cidadania artística, pois envolve uma postura crítica e criativa diante da realidade.

Percebendo a importância de valorizar os contextos dos estudantes, podemos refletir sobre como se deram as composições para a propaganda de divulgação do CEF 03. O resultado mostrou a relação pessoal de cada estudante com a comunidade escolar, considerando tanto o que eles legitimaram quanto o que desejam para essa comunidade. Esse processo reflete o movimento descrito por Freire, no qual, ao integrar-se às condições de seu contexto, o ser humano responde aos desafios que o cercam, recriando sua história e cultura de maneira ativa e significativa.

No campo das artes visuais, a primeira proposta foi que os estudantes desenhassem suas impressões sobre a escola, após o passeio pela escola no dia 04 de julho de 2024. Poderiam pensar nas suas relações com a escola e nos pontos de reflexão que tivemos ao longo do passeio.

Figura 5 - Estudantes elaborando esboços para seus desenhos. 5º B. 04 de julho de 2024

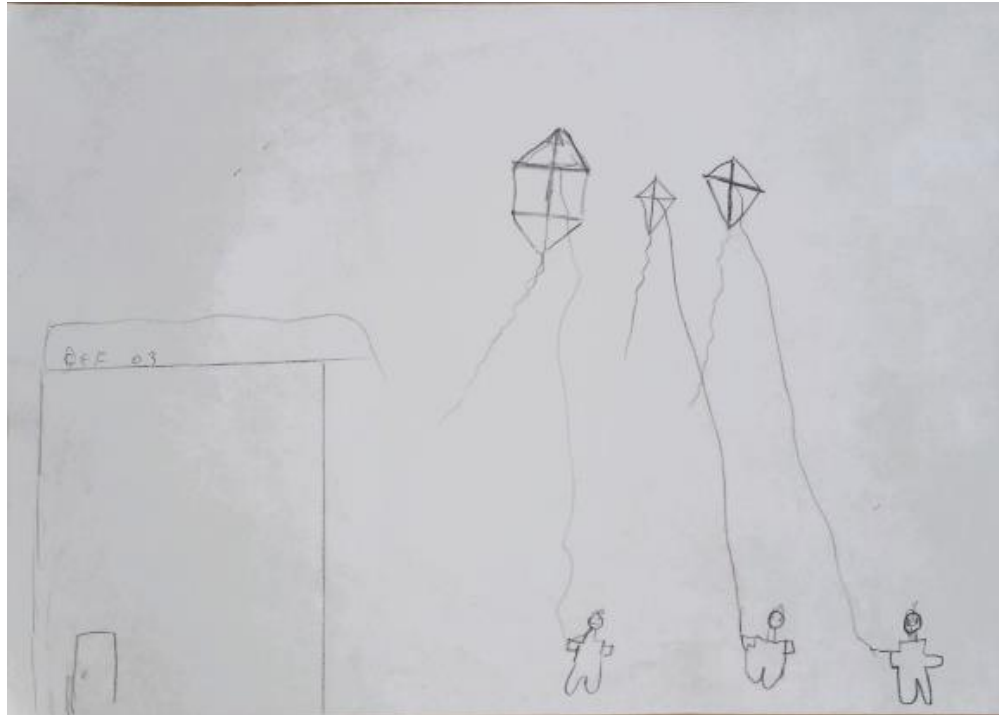


Fonte: arquivo pessoal

Alguns desses esboços representavam o prédio da escola enquanto outros representavam formas ou elementos diversos. Não foi possível finalizar em um encontro apenas então solicitei que os estudantes finalizassem em casa. No entanto 3 estudantes devolveram seus esboços e disseram que estavam prontos. No encontro seguinte apenas a estudante I entregou seu desenho finalizado que representava um grande mosaico colorido, e apenas no terceiro encontro, outros 4 estudantes entregaram suas produções.

Entre as produções, havia: a escola, com três crianças soltando pipa ao lado, fazendo uma possível referência à obra de Portinari; o prédio da escola, com carros estacionados na lateral; um mosaico colorido; o desenho da quadra de esportes e do refeitório com muitas crianças brincando e jogando bola - trata-se de um desenho feito para ser visto de cima; a representação de um grafite com a palavra LOVE; um violão ao lado de uma tela com cores e os dizeres: “Artes e aula de música Love artes”; uma cena de anime e uma grande pipa.

Figura 6 - Produção em papel ofício da estudante C do 5ºB



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 7 - Produção em papel ofício da estudante E do 5ºB



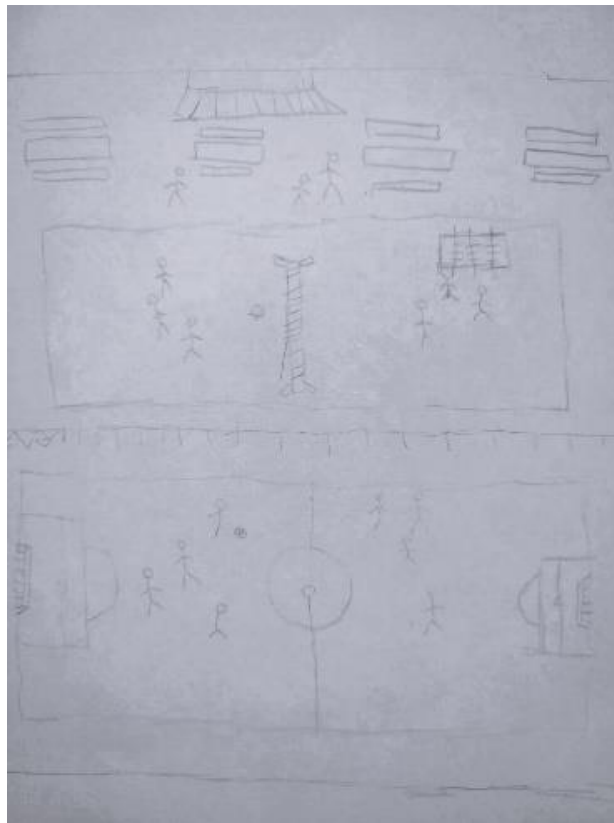
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 8 - Produção em papel ofício da estudante I do 5º B



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 9 - Produção em papel ofício do estudante K do 5ºB



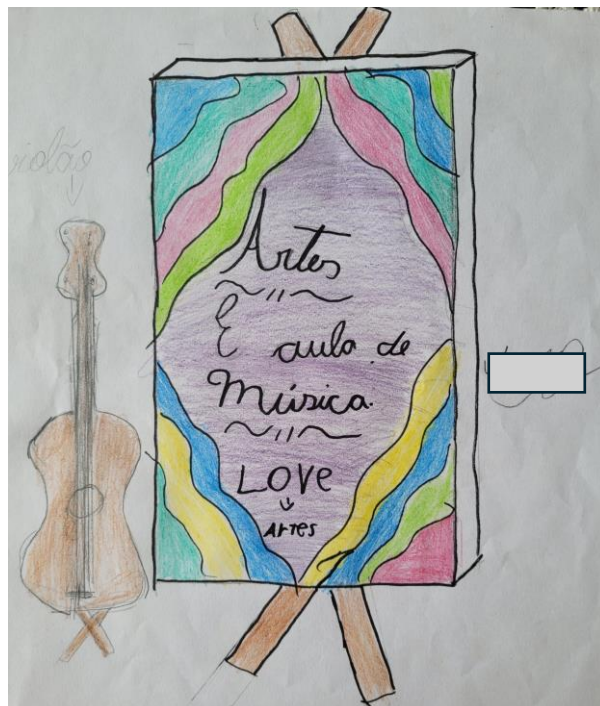
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 10 - Produção em papel ofício da estudante B do 5º B



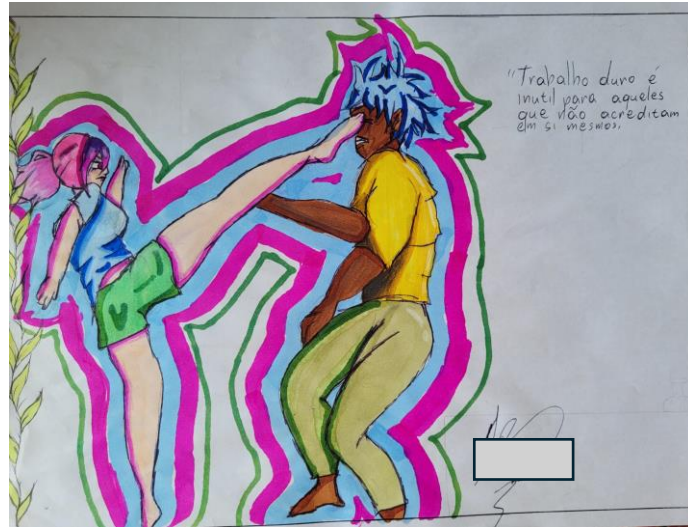
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 11 - Produção em papel ofício da estudante M do 5º B



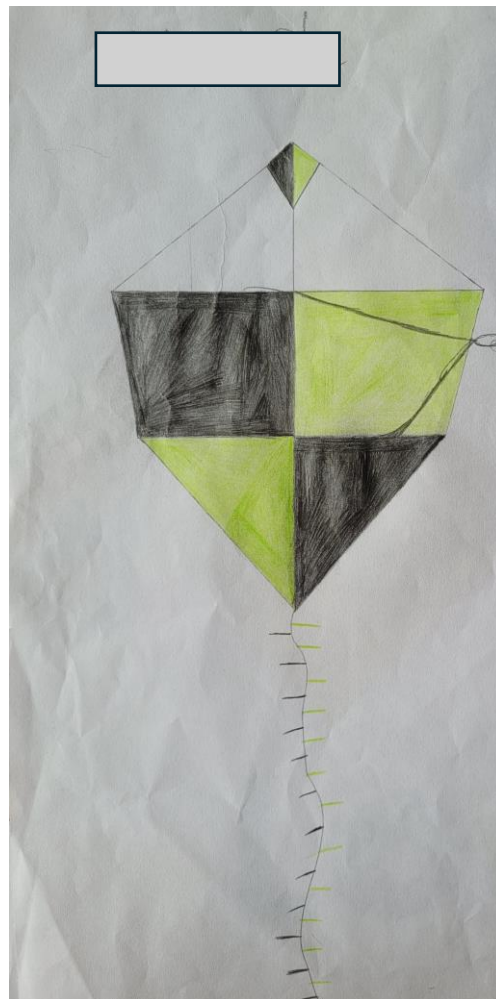
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 12 - Produção em papel ofício da estudante F do 5º B



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 13 - Produção em papel ofício do estudante H do 5º B



Fonte: Arquivo pessoal

Na figura 6 – identificamos o que poderia ser uma releitura da obra de Portinari. Há uma conexão com a escola na ilustração que enfatiza as artes e há uma relação com a música na ilustração da pipa, em referência à canção geradora. Na releitura de um grafite, ilustrado pela estudante, foi feita uma conexão com a obra apresentada. O desenho do anime pode trazer uma relação pessoal da estudante, que também pode ter relação com o convívio dos colegas que experimentam o gosto por animes nesta faixa etária.

Ao final das práticas, os estudantes deveriam compor uma canção que se tornaria uma propaganda de divulgação da escola. Conforme a divisão de grupos realizada pelos próprios estudantes, dois grupos criaram duas composições que podem ser apreciadas através dos links: <https://youtube.com/shorts/id47GKZ6618?feature=share>, e <https://youtube.com/shorts/FF-3nSQL3Eo?feature=share>.

O grupo das meninas do 5º B compôs a seguinte letra:

CEF 03 está com você
CEF 03, você vai aprender
Do dia que entrar até o dia que sair
CEF 03!!!” (2x).
(Composição das estudantes B, F, I e M, primeira oferta, 5º B)

O grupo dos meninos do 5º B compôs a seguinte letra:

O CEF 03 tem biblioteca (2x)
Tem quadra de futebol, basquete e vôlei
Tem totó, pingue-pongue e muito mais.
CEF 03!!!(2x).
(Composição dos estudantes D, E, H, J, K e L)

Nesse ponto, percebi que houve foco no espaço físico e em como alguns dos elementos que para eles são muito importantes, estão presentes na escola. Os estudantes enfatizam os esportes e atividades físicas que talvez considerem interessantes. No início do projeto foram levados a fazer um passeio pela escola, conforme citado anteriormente, e isso os auxiliou a refletir sobre o espaço escolar e suas preferências. Quando observaram cada espaço diziam o que gostavam e o que não gostavam e o que deveria ser diferente para agradar a todos.

Dessa forma, o grupo de meninos deu mais valor ao espaço físico e talvez à maneira como eles se relacionam com a escola no dia a dia. Ofereci suporte musical para os estudantes sempre tentando auxiliar a perceberem a sonoridade deles e dos demais. De acordo com Narita (2014) em seus modos pedagógicos, é importante uma abordagem de ensino dialógica, de maneira que o professor forneça um modelo musical para que os estudantes não fiquem apenas inseridos em seus mundos musicais, mas possam ir além.

Analisei a possibilidade de inserir elementos gráficos que se conectassem com a letra da música “Céu de pipa”. Dessa forma as “pipas” se tornaram um elemento simbólico no desenho dos estudantes associado ao título da música de MC Marks e seu desejo de ver o céu cheio de pipas na periferia. Desse modo, selecionei algumas obras de Portinari com a temática “pipas” para apreciação. No instante que projetei uma das obras, imediatamente a estudante B falou: “Céu de Pipa. Lembrei da música Céu de pipa.” Então eu criei uma frase para a imagem: “Pipas sobrevoando a escola” e percebi que talvez as obras de Portinari²⁰ tenham trazido um tom mais poético ao contexto até aqui.

Pesquisadora: o que pode significar pipas pela escola?

Estudante F: coisas livres.

Pesquisadora: Traz um sentimento?

Estudante M: alegria.

(Primeira oferta, 5º B, 22 de agosto de 2024)

A partir desse momento de apreciação estética, sugeri que colocássemos “melodia” ou “sons” nas obras de Portinari, imaginando que ela pudesse estar em movimento. O resultado pode ser apreciado no link: <https://youtu.be/0GiD5l2dzho>.

Figura 14 - Pipas, 1941. Candido Portinari. Óleo sobre tela



Fonte: FCO-4299 - Pipas | Obras | Portinari

²⁰ Pipas, 1941. Candido Portinari. Óleo sobre tela. / Meninos soltando pipa, 1941. Candido Portinari. Óleo sobre tela. / Pipas, 1941. Candido Portinari. Óleo, guache e caneta tinteiro sobre cartão. Disponíveis em: <https://www.portinari.org.br/acervo/obras/15528/criancas-soltando-pipas>. Acesso em 16 de janeiro de 2025.

Figura 15 - Meninos soltando pipa, 1941. Candido Portinari. Óleo sobre tela.



Fonte: FCO-4240 - Meninos Soltando Pipas | Obras | Portinari

Figura 16 - Pipas, 1941. Candido Portinari. Óleo, guache e caneta tinteiro sobre cartão.



Fonte: <https://www.portinari.org.br/acervo/obras/19688/pipas>

Essa prática criativa reverberou no produto dos estudantes pois proporcionou análise visual para criação sonora, ou seja, foi um momento interessante de percepção das visualidades e de como os estudantes as conectam no dia a dia. Esse pode ter sido um elemento visual que foi inserido na pesquisa sem constar no planejamento inicial, porém ganhou forma para análise a partir de fragmentos de narrativas. De acordo com Tourinho,

A docência se faz na junção de fragmentos do cotidiano, na costura de pedaços de vivência dentro e fora da sala de aula e na projeção de experiências que nos

levem a compartilhar – alunos e professores – reflexões e significados sobre aquilo que vivemos (Tourinho, 2023, p. 215).

Acredito que a educação artística conecta esses fragmentos de nossas vidas, quando nos deparamos com obras de arte no contexto educacional, em momentos como este realizado na primeira oferta. Houve um compartilhamento de ideias sonoras e todo o processo levou os estudantes a compreenderem que podem ser criativos e protagonistas.

A partir do 5º encontro de cada oferta, sugeri que iniciássemos a confecção coletiva dos cartazes com o objetivo de expandir o aprendizado a respeito da valorização do espaço escolar proporcionando ainda mais contato com a produção artística. A proposta coletiva para essa produção é fundamental, considerando que um dos focos dos momentos de reflexão foi entender qual a importância de um trabalho coletivo. Propus que entre seus pares os estudantes refletissem sobre o melhor formato para seus cartazes e sobre quais estudantes poderiam ser protagonistas dos desenhos, avaliando as habilidades de cada um sem que este fosse um fator preponderante para a prática artística.

Quando foram propostas representações pelas artes para o CEF 03, verificamos as muitas relações dos estudantes com este espaço coletivo a fim de perceber como somos responsáveis por ele. Para além das questões físicas do espaço houve a percepção sobre como a maneira que eles se comportam interfere no funcionamento do todo. Conscientes de que poderiam divulgar a escola através de uma propaganda por meio das artes, se engajaram e assim o fizeram. Esse é o início de uma reflexão em um Centro de Ensino Fundamental sobre cidadania artística para o pertencimento ao espaço escolar.

Durante o passeio pela escola conversamos sobre os espaços que eles ocupam. Nos relatos a seguir exponho algumas falas dos estudantes (sem identificação) em resposta às questões levantadas.

Pesquisadora: qual a diferença desse prédio da escola para outros onde vocês estudaram?

Respostas: Os outros não são prédios; os outros têm parquinho; os outros têm quadra descoberta.

Pesquisadora: Como esse espaço aqui da lateral da escola poderia ficar melhor?

Respostas: podia ter parquinho; uma piscina para aulas de natação; não ter essa rampa pra gente poder correr.

Pesquisadora: e nesse muro? o que falta?

Respostas: um grafite.

(Encontro do dia 04 de julho de 2024 com 5º B)

Passamos pela quadra e paramos no corredor de acesso à biblioteca e à sala de vídeo.

Pesquisadora: E aqui onde estamos, vocês gostam?

Respostas: sim; podia ter aulas de jiu-jitsu e caratê.

Pesquisadora: e na biblioteca?

Respostas: podia ter mais computadores; mangás; aula de informática; um espaço maior para leitura.

Pesquisadora: e para a sala de vídeo, o que vocês acham que pode melhorar?

Respostas: cadeiras de cinema.

(Encontro do dia 04 de julho de 2024 com 5º B)

Esse momento foi importante para reflexões e deveria servir como inspiração para a construção dos primeiros desenhos individuais. Outro objetivo desse momento foi observar a relação e expectativas dos estudantes com o espaço escolar e por fim inspirar para a composição musical que iniciamos no encontro seguinte, no dia 20 de agosto de 2024.

De posse de todo esse rico material, decidi conversar com os estudantes sobre o significado de uma propaganda para entendermos como poderia ser feita a nossa propaganda. Em alguns encontros específicos utilizamos exemplos de algumas famosas propagandas de TV, como por exemplo a propaganda de uma marca de aparelho celular e propagandas de xampu. As composições foram de autoria exclusiva dos estudantes em grupo, assim como todas as ilustrações desenhadas. No entanto, a montagem e construção concreta de uma propaganda que pudesse ser divulgada nas redes sociais da escola foi elaborada por mim após a coleta de dados, pois não havia tempo suficiente para que os estudantes pudessem aprender a utilizar todos os aplicativos e recursos tecnológicos de edição de áudio, imagem e animação para finalizar todo o processo.

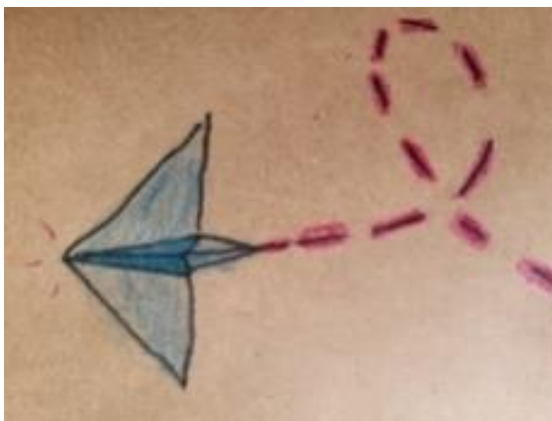
Sendo assim, destaco que este foi um trabalho que eu realizei com todas as produções dos estudantes a partir da digitalização de todos os trabalhos manuais, fotografando e armazenando virtualmente. Em seguida foi necessário editar algumas imagens para realizar cortes e retirar fundos através de programas de edição de imagens como CapCut²¹, Canva e Photoshop²².

Seguem exemplo de edição realizada:

Figura 17 - Desenho coletivo em papel pardo do 5º B sem edição.

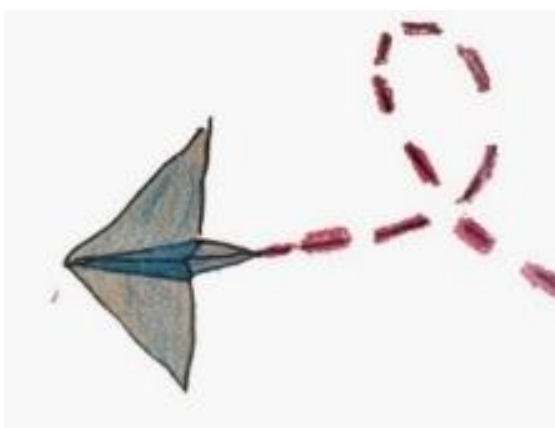
²¹ Aplicativo para edição de vídeos curtos, desenvolvido pela ByteDance.

²² Programa de computador para edição e criação de fotografias, imagens e vídeos.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 18 - Desenho coletivo do 5º B sem fundo editado pelo Photoshop.



Fonte: Arquivo pessoal

A respeito dos arquivos de áudio e vídeo, após uma seleção minuciosa, também foi realizado um trabalho de edição de áudio/vídeo com programas como Filmora 14²³ e Moises²⁴. Foi necessário converter alguns arquivos de vídeo em áudio no formato MP3 através do site 123apps²⁵, para montagem das propagandas. Mantive o áudio original gravado pelos estudantes, sem instrumentos. Procurei apenas retirar um pouco do ruído, pois a produção musical foi gravada com o uso de um aparelho celular, sem microfone e em ambiente não adaptado acusticamente.

²³ Software de edição de vídeos.

²⁴ Aplicativo musical que utiliza inteligência artificial para separar faixas de áudio, fazer ajustes de altura, diminuição de ruído, recortes entre outras funcionalidades.

²⁵ Plataforma online que oferece ferramentas de edição e conversão de arquivos de áudio e vídeo.

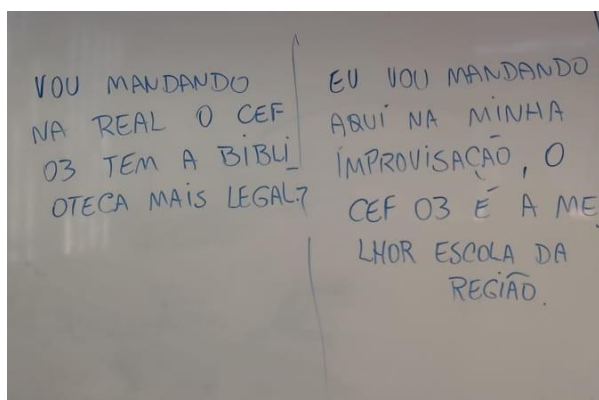
A propaganda foi divulgada no perfil do Instagram da escola e em meu canal no YouTube, <https://www.youtube.com/@artefazparte4946>.

4.2. Criações na segunda oferta

No primeiro encontro desta segunda oferta eram apenas 7 estudantes presentes pois os demais não estavam com as autorizações assinadas pelos responsáveis. Realizei o mesmo planejamento que houve com o 5º B na primeira oferta, no entanto ao longo das práticas algumas mudanças aconteceram, conforme relatado no início desse capítulo. Inicialmente os estudantes foram muitos tímidos, mas na segunda tentativa começaram a se envolver e todos participaram.

Durante um círculo de improviso a estudante E sugeriu a “batalha das rimas” e aceitei o desafio. Com isso foram criadas duas rimas conforme figura 19:

Figura 19 - Letras das rimas elaboradas pela estudante E do 5º G. 13 de setembro de 2024.



Fonte: arquivo pessoal

Essas rimas continuaram fazendo parte do universo criativo dos estudantes ao longo do projeto e poderemos ver no tópico sobre o engajamento dos estudantes o quanto esses versos foram integrados às composições. De acordo com o mesmo planejamento realizado para a primeira oferta apreciamos as obras “Céu de pipa” e o grafite “Fim de semana no parque” do Kobra. Solicitei que a turma se dividisse em dois grupos conforme a escolha deles e o passo seguinte foi estimular os estudantes a criarem melodias para as frases do grafite, ou seja, uma composição musical.

Dois grupos se formaram, o primeiro grupo era composto por meninas, que se apropriaram das três frases do grafite. A estudante C foi protagonista do processo de criação e outras duas estudantes apoiaram, confiando em sua desenvoltura quando cantou. O áudio da

primeira composição pode ser conferido no link: <https://drive.google.com/file/d/1MUeu7DsQCIYgxXvUwgk4upqUNBIUYIEG/view?usp=sharing>. (As obras geradoras podem ser vistas novamente no capítulo 3, tópico 3.1 “conteúdos e objetivos”).

A letra da canção foi a seguinte:

Milhares de casas amontoadas
Ruas de terra, eu só quero paz
E mesmo assim, é um sonho!
Na periferia a alegria é igual.

(Criação das estudantes C, J e M. 5º G, 06 de setembro de 2024)

Outro grupo, formado apenas por meninos escreveu uma letra, mas não conseguiu colocar melodia. Solicitei que pensassem sobre uma melodia como tarefa de casa para o próximo encontro. A letra composta foi:

Milhares de casas amontoadas.
Ruas de terra.
Polícia andando do lado de cá,
E os bandidos do lado de lá.

Mas sei que um dia isso vai melhorar.

(Composição dos estudantes F, G, I e L. 5º G. 06 de setembro de 2024)

Os estudantes se utilizaram da frase do grafite (Milhares de casas amontoadas ruas de terra) e elaboraram uma rima com base em uma realidade da vida em uma periferia. Verificase que citaram a presença da polícia, do mesmo modo que aparece na canção geradora: “...*lá tava tudo na paz, polícia nem passava*” (MC Marks). Dessa forma os estudantes se conectaram com a canção geradora para o processo de criação.

Ao solicitar que cantassem para gravar, os estudantes não conseguiam cantar, apenas recitavam o verso com muita timidez na leitura, no entanto os meninos estavam muito unidos e concentrados no processo de criação. No encontro seguinte sugeri que retomássemos a composição deles para criar uma melodia, então fui ao teclado e comecei a improvisar algumas melodias que pudessem servir de inspiração para esta composição. O link desse momento pode ser observado no link: https://youtu.be/F_uO8lnqYtw. Infelizmente os meninos desistiram de finalizar a composição.

O segundo processo de criação se deu após o passeio pela escola com o objetivo de refletir sobre como o espaço escolar pode ser ocupado ou como gostariam que fosse ocupado. Colher a opinião dos alunos com relação à escola, os desejos que eles possuem com relação a

dividir o espaço com os colegas e como tudo pode ser melhorado além de refletir em como seria o papel deles nisso tudo foi o objetivo dessa prática em especial.

Foi possível perceber as perspectivas dos estudantes sobre a escola. A proposta de criação foi que os estudantes desenhassem, reproduzissem através de uma ilustração o passeio e a reflexão sobre a escola. Inicialmente eles ficaram parados durante um tempo sem conseguir iniciar um esboço e alguns me perguntavam “o que é mesmo para fazer”? ou “o que é para desenhar”?

A estudante B pediu para ver uma fotografia do prédio da escola e começou a desenhar. Intencionalmente os demais estudantes perceberam o que a estudante B estava desenhando e começaram a fazer a mesma coisa. Inicialmente sugeri que não seguissem a mesma ideia, porém eu não os impedi permitindo que tivessem autonomia e fossem protagonistas do processo, mas propus que refletissem sobre o que eles estavam desenhando e que colocassem no desenho tudo que eles tinham percebido durante nossas reflexões, e não simplesmente a ideia de um prédio ou espaço físico.

Figura 20 - Estudantes do 5º G em 13 de setembro de 2024.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 21 - Prédio do CEF 03 da Cidade Estrutural.



Fonte: arquivo pessoal

Deste ponto em diante os estudantes começaram a acrescentar mais detalhes e a personalizar seus desenhos. Solicitei que eles pensassem também em como gostariam de ver a escola e como se identificam com ela. Aos poucos percebi que cada desenho do prédio da escola ganhou uma característica diferente ou um detalhe particular a partir da experiência de cada um de cada um. Dewey destaca o fator “experiência” como algo individual e real. “Porque a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto” (Dewey, 2010, p. 110). O autor continua referenciando a experiência como um fluxo contínuo e define “nossas experiências, cada parte sucessiva flui livremente, sem interrupção e sem vazios não preenchido, para o que vem a seguir” (Dewey, 2010, p. 111).

O processo de criação, seja escrita, desenho ou composição musical tem um fator essencial que é a experimentação com a vida. Veremos agora como os estudantes desenharam suas experiências com a comunidade escolar.

Figura 22 - Criação em papel ofício do estudante L



Fonte: arquivo pessoal

Figura 23 - Criação em papel ofício do estudante I



Fonte: arquivo pessoal

Figura 24 - Criação em papel ofício da estudante K



Fonte: arquivo pessoal

Figura 25 - Criação em papel ofício da estudante J



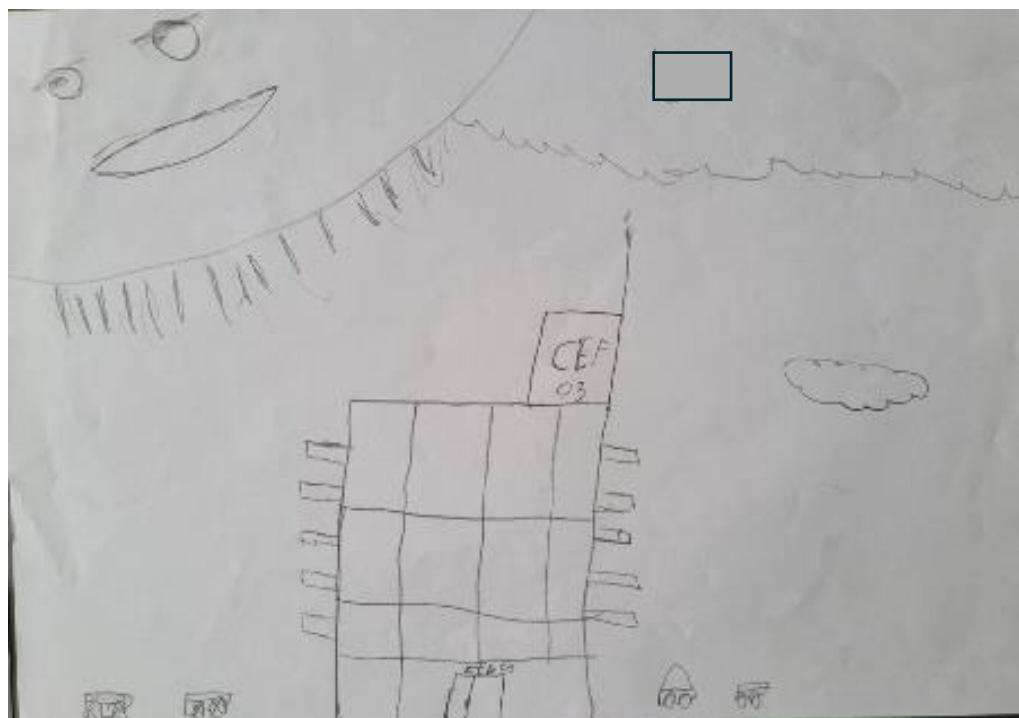
Fonte: arquivo pessoal

Figura 26 - Criação em papel ofício da estudante E



Fonte: arquivo pessoal

Figura 27 - Criação em papel ofício do estudante F



Fonte: arquivo pessoal

Figura 28 - Criação em papel ofício do estudante M



Fonte: arquivo pessoal

Figura 29 - Criação em papel ofício do estudante N



Fonte: arquivo pessoal

Figura 30 - Criação em papel ofício da estudante D



Fonte: arquivo pessoal

Figura 31 - Criação em papel ofício da estudante H



Fonte: arquivo pessoal

Figura 32 - Criação em papel ofício da estudante B



Fonte: arquivo pessoal

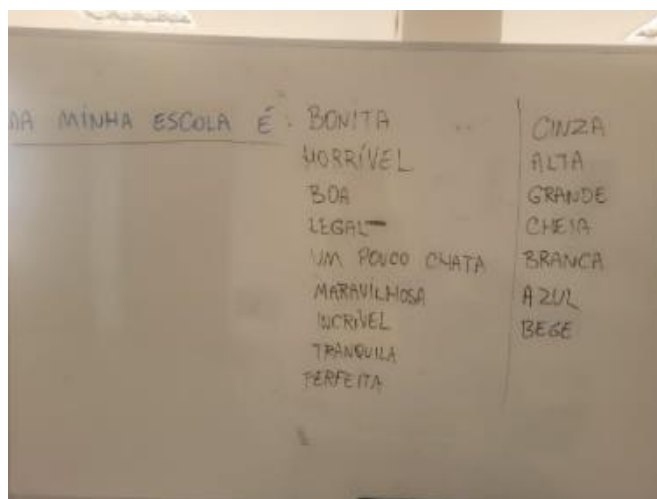
Figura 33 - Criação em papel ofício do estudante G



Fonte: arquivo pessoal

As características físicas presentes nestes desenhos ecoaram da percepção e criatividade dos estudantes no campo das visualidades. No entanto há também boa parcela do sentimento de pertencimento dos estudantes a esse espaço, e fica mais evidente na prática do encontro seguinte. No momento do círculo de improviso utilizando o playback, decidi realizar uma atividade que não havia realizado no primeiro encontro. Pedi que os estudantes citassem adjetivos para escola enquanto eu anotava no quadro branco um a um. Ao final desta anotação, sugeri que improvisássemos uma canção utilizando aqueles adjetivos. Retomei o mesmo playback do início do círculo e dei um exemplo de como seria esse improviso com os adjetivos e o vídeo pode ser acompanhado pelo link: <https://youtu.be/7-UQeQgqwzo>.

Figura 34 - Quadro branco com adjetivos dados pelos estudantes no encontro de 18/09/2024 (5º G – segunda oferta)



Fonte: Arquivo pessoal

Houve uma reflexão sobre percepções e demonstração de sentimentos ou adjetivos através do desenho, ou seja, perguntei aos estudantes como seria desenhar determinado sentimento. As respostas apresentadas para essa reflexão não revelam a identidade dos estudantes que responderam. Por exemplo, para cada pergunta houve duas respostas ou mais respostas diferentes conforme se observa abaixo:

Pesquisadora: como seria desenhar algo "maravilhoso"?

Estudantes: nuvens, ouro.

Pesquisadora: Como seria desenhar algo tranquilo?

Estudantes: paz, sem trânsito, vir de carro todo dia para a escola.

Pesquisadora: Como seria desenhar algo bonito?

Estudantes: decoração, grafite.

(Segunda oferta, 5º G, 18 de setembro de 2024)

A relação entre imagem e sentimento é uma oportunidade de conexão com o espaço escolar para evocar o sentimento de pertencimento. Nesse momento o objetivo foi auxiliar os estudantes em suas produções artísticas finais na elaboração dos cartazes por meio do desenho em uma tentativa de facilitar a representação visual a partir dos sentimentos também. A primeira composição para a propaganda foi composta por um grupo apenas de meninos, cuja letra foi:

Mano eu vou mandando na real
O CEF 03 é a melhor escola, da Estrutural
E isso não é um insulto
Não só da Estrutural, é a melhor do mundo
Tum tum tu tá, tum tum tu tá.
(Composição 1, dos estudantes F, I e N, 5º G, dia)

A composição de número 2, foi uma réplica da batalha de rimas que aconteceu no segundo encontro, onde na verdade, apenas a estudante E escreveu a rima. No entanto, durante o processo de composição, a estudante C pede para entrar neste grupo e sugere uma nova letra, que não é acatada pelo grupo. Segue abaixo a letra da composição e o áudio gravado durante um momento de prática que aconteceu apenas neste dia e pode ser acompanhada pelo link: https://drive.google.com/file/d/1_UNiCmbZGYfnsjezuWSpyZC-jnvA-9l-/view?usp=sharing.

A minha escola é bonita, boa e legal,
Cinza, alta e cheia de amor,
E perfeição.
(Composição 2 da estudante C, 5º G, dia 18 de setembro de 2024)

A composição 3 faz parte de um grupo exclusivamente de meninas que, da mesma forma que o grupo da composição 1, se mostrou engajado e entrosado desde o início. A estudante B escreveu sozinha embora estivesse com um grupo de meninas. Sua composição aparece apenas em uma gravação e ela não deu continuidade para finalizar o processo. O áudio com a estudante cantando em um dos encontros pode ser acompanhado pelo link: <https://youtu.be/TFdcYj1nChI>.

Canta meu povo, o CEF veio “pra” alegrar seus dias
É aqui, a gente tem muita companhia
(Composição 3 da estudante B, 5º G, dia 19 de setembro de 2024. Grifo meu)

Quando a estudante B mostrou sua composição para outras meninas, uma delas falou que se parecia com uma música já existente – “Você chegou” – do grupo Barbatuques. Trata-se de uma estrutura de duas frases melódicas cuja estudante possa ter se inspirado na canção do grupo Barbatuques, no entanto eu não indaguei a estudante sobre esse fato, apenas me

concentrei em perceber se a letra poderia corresponder a uma divulgação da escola a partir do olhar dela.

Para demonstrar em números o que cada estudantes realizou artisticamente apresento quadros com os dados dessas produções do 5º G:

Quadro 3: Produções artísticas dos estudantes do 5º G.

Estudante	Produção artística
A5º G	Cartaz coletivo e duas composições coletivas
B5º G	Desenho individual, cartaz coletivo e duas composições coletivas
C5º G	Cartaz coletivo e uma composição coletiva
D5º G	Desenho individual, cartaz coletivo e duas composições coletivas
E5º G	Desenho individual, cartaz coletivo e duas composições coletivas
F5º G	Desenho individual, cartaz coletivo e duas composições coletivas
G5º G	Desenho individual, cartaz coletivo e uma composição coletiva
H5º G	Desenho individual, cartaz coletivo e duas composições coletivas
I5º G	Desenho individual, cartaz coletivo e uma composição coletiva
J5º G	Desenho individual, cartaz coletivo e duas composições coletivas
K5º G	Desenho individual, cartaz coletivo e duas composições coletivas
L5º G	Desenho individual, cartaz coletivo e uma composição coletiva
M5º G	Um desenho individual, um cartaz coletivo e duas composições coletivas

Fonte: autora

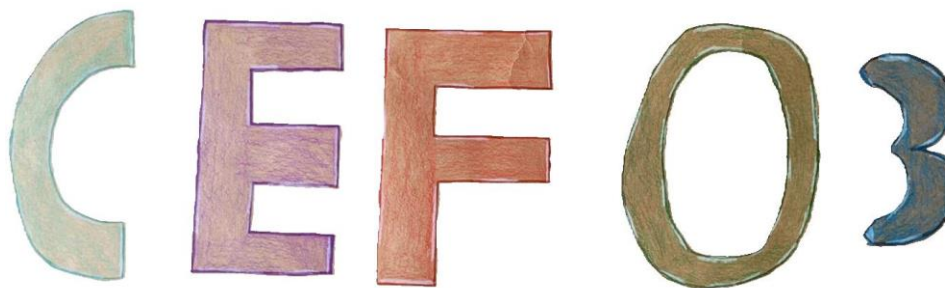
A produção da propaganda da segunda oferta seguiu o mesmo processo da propaganda da primeira oferta. Algumas das imagens editadas para a propaganda foram selecionadas considerando incluir todos os estudantes como por exemplo:

Figura 35 - Desenho coletivo do 5º G, grupo das estudantes A, D, E, J e K



Fonte: arquivo pessoal

Figura 36 - Desenho coletivo do 5º G, grupo das estudantes A, D, E, J e K. (editado)



Fonte: arquivo pessoal

Para refletir sobre o conceito de propaganda, alguns termos foram empregados por dois estudantes para definir o que é uma propaganda:

Pesquisadora: o que é uma propaganda?
 Estudante B: é tipo um anúncio.
 Estudante C: algo para divulgar.
 (Reflexão na segunda oferta, 5º G)

Essa reflexão foi importante para que os estudantes entendessem o processo criativo e pudessem considerar aspectos relevantes da comunidade escolar quando estivessem em criação. De acordo com Eça, “as imagens não surgem do nada e proporcionam associações infinitas de formas e de significados” (Eça, 2013, p. 78). Para além de um roteiro que foi seguido com flexibilidade, os estudantes precisavam fazer associações entre o visível, seus contextos e as obras de arte observadas a fim de transformarem suas ideias em anúncios, como o estudante B respondeu. Gostaria de analisar a relação existente entre os desenhos e as composições musicais finais para compreender se houve engajamento para cidadania artística nesses processos.

4.3. Relação entre música e desenho

Para Hernández, “as artes levam *o fazer* ao campo da investigação” (Hernández, 2023, p. 48, grifo do autor). O autor destaca uma perspectiva fundamental sobre a relação entre arte e pesquisa. Esse pensamento sugere que as práticas artísticas não são apenas formas de expressão, mas também modos de conhecimento e investigação, nos quais o fazer – ou seja, o ato de criar – assume papel central na produção de saberes.

Ao sugerir o fazer no campo da investigação, Hernández aproxima a arte das metodologias investigativas, legitimando as práticas artísticas como processos reflexivos e epistemológicos. Isso implica que a arte não apenas transmite ideias ou emoções, mas também gera novas compreensões sobre o mundo e a realidade. O processo criativo, nesse sentido,

torna-se uma ferramenta investigativa, conectando teoria e prática e permitindo novas formas de olhar, interpretar e transformar o conhecimento.

Hernández (2023) nos convida a valorizar as artes não apenas como produtos estéticos, mas como processos ativos de pesquisa, aprendizado e transformação, ampliando as fronteiras entre o fazer artístico e a produção de conhecimento acadêmico e social. Cada grupo de estudantes, por meio de sua abordagem criativa e performática, investigou não apenas aspectos técnicos e expressivos da música e das artes visuais, mas também questões pessoais, sociais e emocionais.

Foi realizada uma análise da relação entre os desenhos e as composições musicais para compreender o fazer artístico e como as canções dos estudantes poderiam ou não se conectar com seus desenhos pessoais. O processo de composição da música para propaganda da escola se deu depois da elaboração dos desenhos individuais. Reforço essas etapas para refletir que, primeiramente houve uma conscientização sobre o espaço escolar, um processo criativo visual sobre esse espaço e depois um processo criativo musical que amarrrou toda a proposta.

A primeira composição por exemplo, do grupo de meninas do 5º B, deu destaque ao processo de ensino aprendizagem e possível acompanhamento dado pela escola aos estudantes. Os desenhos dessas estudantes são as figuras 6, 8, 9 e 10. Entre essas 4 produções, é visível na figura 9, o destaque que a estudante deu às artes, considerando a imagem e a frase usada. Considerando as figuras 6 e 8, podemos sugerir elementos estéticos característicos de propostas artísticas do contexto do ensino fundamental, como o mosaico por exemplo. Sobre a figura 8, perguntei para estudante o que ela havia desenhado, e ela respondeu: “pesquisei sobre grafite professora, e desenhei” (Estudante B, 5º ano B). Aqui a estudante procurou referências a partir da obra geradora do artista Kobra.

Com relação à figura 10, a estudante compartilhou sua vivência dentro do ambiente escolar pela prática de desenhos de animes, pois essa é uma prática comum entre os estudantes do ensino fundamental. Trata-se de uma estudante bastante engajada com o ambiente escolar e se destacava em sua classe pelo rendimento acadêmico. Ao final do ano de 2024, estive com a turma em sua sala de aula regular para me despedir e agradecer por todo o empenho dos estudantes, quando fui surpreendida pela estudante M – autora do desenho da figura 10 - com uma pasta de desenhos feitos por ela. Todos tinham a temática “anime”.

As estudantes trouxeram em suas ilustrações pessoais, elementos que ligavam elas de alguma forma à escola. Quando disseram na letra da música que o “CEF 03 está com você, do dia que entrar até o que você sair”, há uma reflexão sobre acolhimento no CEF 03. Portanto,

percebo que as estudantes conseguiram projetar algumas de suas ideias sobre comunidade escolar em suas produções artísticas, com reflexão e engajamento. Quando as estudantes começaram seus esboços, estavam próximas umas das outras, conversando e trocando ideias, mostrando uma vontade de se conectar umas com as outras ou apenas de buscar apoio para iniciar o desenho. Os demais estudantes se comportaram da mesma forma durante a elaboração de seus desenhos.

Sobre a segunda composição, onde o destaque estava no espaço físico e nos jogos esportivos, temos as figuras 4, 5, 7 e 11. Nas figuras 4 e 5 observamos desenhos do prédio visto externamente, e na figura 7, a área interna da escola com destaque para a quadra de esportes. Na figura 11, há o elemento visual “pipa” colorida, trazendo uma forte relação com a canção geradora, assim como a figura 4, que trouxe crianças soltando pipa na área ao lado da escola, e aqui há uma relação com a canção geradora e a obra de Portinari. Os estudantes refletiram sobre a vida em comunidade, escola e obras geradoras, bem como sobre a ideia de valorização do espaço escolar.

Sobre os desenhos do 5º G, analisei a primeira composição, uma rima sobre a escola. Os desenhos realizados pelos estudantes desta composição são as figuras 23, 27 e 29. A figura 23 tem um lindo sol e um parquinho do lado esquerdo do prédio da escola. A figura 27 também possui um sol, porém sorridente e bem maior, e a figura 29 tem alguns alunos soltando pipa ao lado da escola. A letra da composição deles fala sobre um CEF 03 que é o melhor da região.

A estudante B, compositora da canção que convida as pessoas a cantarem: “canta meu povo, o CEF 03 veio pra alegrar seus dias”, foi a mesma estudante que pediu para desenhar o prédio da escola no início do projeto e desencadeou entre os colegas a mesma ideia. Em seu desenho – figura – 32, temos a frase “essa é a melhor escola”, logo acima do desenho do prédio. O desenho todo tem um contorno colorido e a imagem é bem vibrante. As demais colegas, que auxiliaram na composição e na prática musical são as estudantes A e M. A estudante A não realizou o desenho pois não estava presente nos dois primeiros encontros. O desenho da estudante M pode ser observado na figura 28, onde podemos ver o prédio da escola e ao lado esquerdo um parquinho.

Por último, a composição das meninas da batalha de rimas. Seus desenhos são as figuras 24, 25, 26, 27 e 30. Seus desenhos são coloridos com elementos variados. O desenho da estudante E, por exemplo, possui 8 áreas específicas da escola. Três destes possuem a figura de uma mulher na porta da escola que, não foi especificado por elas, mas poderia ser uma pessoa da gestão escolar. Relembrando a rima inicial de autoria da estudante E:

Vou mandando na real
O CEF 03 tem a biblioteca mais legal.
(Estudante E, 5º G, segunda oferta)

Eu vou mandando aqui na minha improvisação,
O CEF 03 é a melhor escola da região.
(Estudante E, 5º G, segunda oferta)

Ao final do encontro, o grupo de meninas não conseguiu gravar uma versão final, mas produziram durante toda a oferta. E refletindo sobre seus desenhos também, podemos observar alguma relação com o espaço escolar, sobretudo no que diz respeito ao engajamento delas umas com as outras para uma prática mais dialógica. Essa dialogicidade abre espaço para as divergências também, que precisam ser acolhidas e compreendidas.

Houve divergências entre os estudantes no que se refere às suas criações artísticas quando desenhavam ou faziam música, ou seja, embates entre eles que veremos com mais rigor no próximo capítulo. Com relação às propostas feitas por mim durante as práticas artísticas, eles poderiam ter se oposto ao projeto e à ideia de criarem uma propaganda de divulgação da escola, sob a justificativa de não gostarem ou apoiarem a escola, mas isso não aconteceu. Ainda que não tenha acontecido, neste projeto entendo a dissidência como a produção de sentidos que pode não acontecer como o esperado, mas pode revelar modos únicos de expressão. Nas práticas artísticas dos estudantes do ensino fundamental, a dissidência pode se manifestar quando suas criações questionam padrões e mostram outras formas de imaginar e representar a escola por exemplo.

Por exemplo, nos desenhos e nas letras das composições, desenhar ou compor sobre “a escola” pode ser apenas uma representação da fachada da escola ou a da quadra de esportes, mas um estudante pode representar a escola como um parque encantado, ou como um lugar de conflitos, ou até como um lugar que gostaria que fosse diferente, como muitos fizeram. Isso é um gesto dissidente, porque ele não se limita ao esperado, e sim cria uma outra narrativa. Então percebo que a dissidência ocorreu em parte, no modo em que os estudantes representaram sua comunidade escolar.

O capítulo que se encerra é um relato poético, mas com criticidade, de tudo o que significaram as práticas artísticas, com uma análise que remete aos materiais artísticos e experiências dos estudantes. A seguir analisaremos alguns dados da pesquisa de acordo com o Modelo teórico de Narita para uma cidadania artística no contexto do ensino fundamental.

5. Pertencimento e engajamento no CEF 03

Eu me conheço, me desconheço e me reconheço em cada virada de eventos que mudam minha paisagem.

-Tatiana Fernández

A BNCC (2018) nos mostra características próprias dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental afirmando o trabalho pedagógico para essa faixa etária, que precisa ser focado no interesse das crianças e em suas vivências, e acredita que com base nessas vivências é possível à criança “apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar” (BNCC, 2017, p. 58 e 59). Acredito que compreender o espaço escolar e expressar-se nele e sobre ele, pode levar os estudantes a um pertencimento dele.

Desde o primeiro encontro em ambas as ofertas, os alunos foram levados à reflexão sobre a escola e a vida em comunidade através das obras geradoras, para um sentimento de pertencimento ao espaço escolar que levasse à cidadania artística. Castro destaca que “pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de [pertencimento]” (Castro, 2011, p. 27).

Sobre a participação deles na escola para levar ao entendimento sobre coletivo foi interessante perceber que nas duas ofertas as reflexões foram parecidas, provavelmente por existir um alinhamento do trabalho pedagógico no CEF 03 que proporciona esse entendimento por parte dos estudantes. Após reflexões sobre a importância de nossas ações na busca pelo bem comum fiz a mesma pergunta nos momentos de reflexão das duas ofertas. Sobre o papel deles como partícipes desse espaço, alguns foram pontuais em dizer que precisam ser participativos e evitar o bullying. Freire (2022) chama de transitividade crítica o momento em que há uma profundidade na interpretação dos problemas, voltado para responsabilidade social.

Essa reflexão foi realizada através das práticas artísticas onde os estudantes, em ambas as ofertas revelaram que “aprenderam” a trabalhar em grupo. Pensar o coletivo é importante para alcançarmos pertencimento pois ambos se alimentam mutuamente na construção de identidades e vínculos sociais. No momento de reflexão sobre as criações artísticas houve uma pausa para pensarmos sobre estarmos juntos e pertencer:

Pesquisadora: O que é coletivo?

Estudante H: Muitos.

Estudante C: Pessoas juntas.

Estudante D: Um grupo.
 Pesquisadora: Nós vivemos em coletivo no mundo?
 Todos: sim.
 (Primeira oferta, 5º B, 22 de agosto de 2024)

Os sentimentos em relação à escola oscilavam bastante. Em alguns momentos, os estudantes faziam muitos elogios, enquanto em outros demonstravam descontentamento com o ambiente escolar, mas mesmo nos momentos de crítica, era perceptível uma forma de conexão com a escola. Por exemplo, retomando a figura 34 - Quadro branco com adjetivos dados pelos estudantes no encontro de 18/09/2024 - 5º G – segunda oferta – é possível observar adjetivos como “incrível”, “horrível”, “perfeita” e “um pouco chata”. Esses adjetivos são um reflexo das relações pessoais dos estudantes com o espaço escolar e não apenas uma oscilação de sentimentos, e mostram a dissidência.

No entanto, é importante destacar que, no contexto do processo investigativo, essa conexão não se mostrou evidente entre todos, pois a investigação busca levantar questões que nem sempre terão respostas claras ou que podem exigir uma observação mais aprofundada. No contexto da a/r/tografia é importante destacar que, por ser uma “Pesquisa Viva”, muitas questões podem surgir ao longo da pesquisa, conforme Irwin que destaca, “o ato da Pesquisa Viva admite que esses problemas evolverão durante o desenvolvimento do projeto” (Irwin, 2023, p. 31).

No tópico seguinte, para refletir sobre os tipos de engajamentos dos estudantes ao longo das práticas artísticas a partir de Narita (2014, 2015, 2024), é necessário retomar algumas das práticas artísticas relatadas no capítulo anterior. Narita analisou o engajamento de licenciandos (ação do professor) em música, no entanto aqui analisei o engajamento de estudantes de educação básica em nível de 5º ano nas duas linguagens artísticas do projeto - música e artes visuais.

5.1. Engajamento nos modos pedagógicos de Narita

Retomando o Modelo teórico de Narita (2024) para análise das práticas artísticas dos estudantes, é importante rever que a autora chegou à definição de cidadania artística ao analisar seu modelo pedagógico articulado aos estágios de consciência de Freire (2022), que considera a consciência crítica o estágio onde o ser humano consegue dialogar consigo e com o mundo em compromisso mútuo por uma profundidade na interpretação dos problemas.

Alcançar o estágio de consciência crítica implica em passar pelos estados de consciência intransitiva e de transitividade ingênua, pois para Freire a intransitividade consiste em “um quase compromisso do homem com a existência” (Freire, 2022, p. 82). Portanto, Narita (2024) chega à conclusão de que o nível de engajamento dos professores está ligado à consciência, e discute como se dá o engajamento social dos professores em direção à cidadania artística.

Sendo assim, considereei como as práticas artísticas voltadas para a valorização da escola em direção a um sentimento de pertencimento, poderiam agregar esse modelo de Narita para novas possibilidades de alcançar uma cidadania artística, e expandir o conhecimento sobre o tema. Pensando no domínio do “mundo musical dos estudantes”, que considera o envolvimento do professor com esse mundo, considereei como o mundo “artístico” dos estudantes em envolvimento com eles mesmos foi palco para aprofundar o sentimento de pertencimento no CEF 03 da Estrutural.

Por isso, para a análise considereei as práticas artísticas musicais e visuais realizadas pelos estudantes. Cada prática foi planejada para focar na ação dos estudantes de forma que pudesse refletir o quanto eles se sentiam pertencentes ou não ao espaço escolar. Analisar de acordo com os modos pedagógicos de Narita fortaleceu a importância do engajamento consciente, pois as obras geradoras por exemplo, mostram uma relação direta com o mundo social e artístico dos estudantes. De acordo com Narita (2024),

Considerando a humanização como nossa transformação como sujeitos ativos em nossos mundos para satisfazer nossas necessidades, demandas e sonhos, foi o que chamei de “educação musical libertadora”, alcançada por meio da mobilização dos três domínios do ensino de música - *a autoridade e o conhecimento teórico do professor, a habilidade prática do professor e a relação do professor com os mundos musicais dos alunos - que eu, como formadora de professores de música, pude me sentir humanizada*²⁶ (Narita, 2024, p. 25. Grifo meu. Versão kindle. Tradução por DeepL com revisão).

O trecho em destaque foi uma análise da autora a respeito de sua práxis docente, mas para considerar apenas o engajamento dos estudantes, poderíamos considerar “autoridade e

²⁶ Considering humanisation our transformation as active subjects in our worlds to fulfil our needs, demands, and dreams, it was in what I termed "liberating music education" achieved through the mobilisation of the three domains of music teaching-the teacher's authority and theoretical knowledge, the teacher's practical musicianship, and the teacher's relation with learners' musical worlds- that I, as a music teacher-educator, could feel humanised.

conhecimentos teórico artísticos dos estudantes”, “habilidade prática (artística) dos estudantes” e a “relação dos estudantes com suas concepções artísticas e dos colegas”. Sendo assim, me fortaleço nas perspectivas da própria autora quando destaca a possibilidade de análise em outro contexto e no surgimento de novos modos, conforme afirmação da autora: “Neste sentido, o modelo apresentado está aberto a outros 'modos pedagógicos' que podem surgir em outras circunstâncias”²⁷ (Narita, 2014, p. 64).

Primeiramente analisei o engajamento de um grupo de meninas da segunda oferta - 5º G, formado pelas estudantes D, E e J. Elas estavam organizadas na parte externa do terraço por um momento, enquanto deixei o celular filmando o processo de composição delas e me ausentei para acompanhar outro grupo. Quando retornei, elas me disseram que haviam gravado um vídeo pessoal, que particularmente eu achei interessante e divertido. Houve interação com as estudantes em um momento de criatividade que as levou a improvisarem versos a partir da rima inicial composta no segundo encontro do 5º G – a batalha de rimas. Na gravação, a estudante E canta: “Mano eu vou mandando a real, a diretora é a melhor da Estrutural”. Em seguida a estudante E faz um anúncio e ao fundo as estudantes D, J e K endossam a fala com gestos de apoio:

Oi, galera bora curtir nossas rimas do 5º G, a melhor turma do mundo. Eu amo a tia Kelly (eu), o professor H (professor regente), a “x” é a melhor diretora do mundo e a “y” também (vice-diretora). E a tia Kelly (eu) é a mais amada da escola né gente, porque ela faz muita aula de música com a gente né. Beijo, amo vocês tias (Gravação espontânea do 5º G em 19 de setembro de 2024).

Para o engajamento entre os estudantes, considero que as estudantes interagiram entre si validando os mundos musicais umas das outras ao improvisarem rimas sobre a escola, sobre mim e sobre a diretora. Há uma tentativa dialógica que mostra uma busca por socialização. Há um sentimento de pertencimento ao espaço escolar quando ouvimos a fala da estudante E em parceria com as colegas do seu grupo. Há um processo criativo que uniu uma rima composta inicialmente e permaneceu em diálogo com o mundo musical das estudantes. Conforme Narita, “isso indica que os indivíduos saem de seu estado de consciência intransitiva para um estado de transitividade, anunciando tentativas de mudança e de estar no comando dessas mudanças” (Narita 2024, p. 23, versão Kindle). As estudantes podem ter alcançado uma “educação musical libertadora”, correspondendo a uma prática de cidadania artística.

²⁷ In this sense, the model presented is open to other 'pedagogic modes' that may come up in other circumstances.

Na segunda oferta um grupo misto se formou, com duas meninas e um menino, para criação da composição musical. O menino do grupo apresentou uma letra inicialmente sem melodia, cujo grupo não conseguia cantar, então apenas recitaram para mim. Seguiram dessa forma até o encontro seguinte. Os estudantes deste grupo eram C, G e H. A estudante H e o estudante G eram muito tímidos. No segundo encontro o grupo ainda não conseguiu criar uma melodia para a letra criada e dessa forma, a estudante C saiu do grupo e pediu para continuar com um grupo apenas de meninas.

Minha intenção sempre foi deixar os estudantes confortáveis no espaço escolar para que o processo de criação fosse o mais natural possível, então concordei que ela fosse para outro grupo. Ela escolheu o grupo das meninas da batalha de rimas. Quando ela chegou no grupo, criou uma linha melódica com letra, distinta do que o grupo já havia criado, então tentaram chegar a uma única composição com seus dois estilos, mas nenhuma delas estava pronta para renunciar a suas ideias. Elas discordaram o tempo todo causando exclusão mútua, revelando o modo “prática musical alienada”, em que cada estudante estava isolada em suas práticas. Há um embate de decisões sobre suas composições. Dessa forma, a estudante C muda mais uma vez de grupo e se junta com as meninas da composição 3.

No caso da estudante C da segunda oferta, ela mostrava uma preocupação com sua performance e parecia trabalhar melhor sozinha do que em grupo. No último encontro busquei realizar uma última gravação com as composições prontas. O grupo da composição 3, não conseguiu realizar a gravação final pois a autora da letra, a estudante B, não estava presente e as demais meninas não se sentiram confortáveis para cantar a letra. Nesse momento do encontro final chamaram a estudante C para cantar, pois segundo elas, a estudante C possuía a melhor voz. No entanto ela alegou que não conhecia a letra e decidi não insistir para que cantassem, pois, o objetivo das práticas era tornar os estudantes protagonistas dos processos com criticidade e humanização. No final, a estudante C fica sem grupo e sem composição final.

A estudante revelou possuir conhecimentos musicais que poderia ter compartilhado com os colegas, mas isso não aconteceu, demonstrando um “diálogo não-musical” e uma insatisfação ao não ver suas ideias sendo aceitas. A estudante poderia estar “apegada” a uma ideia pessoal (individualista) de composição ou processo criativo e não foi capaz de dialogar com os demais colegas. No entanto a estudante também se mostrava em um engajamento no modo “prática musical alienada”.

A estudante C apresentou características de dois dos modos pedagógicos de Narita – “diálogo não-musical” e “prática musical alienada” – portanto a estudante transitou entre os modos durante suas práticas. No “diálogo não-musical” há uma insatisfação por não agirem como músicos, no que diz respeito ao engajamento dos professores. Interpretando a partir dos estudantes, verifiquei que a estudante C estava insatisfeita por não poder se colocar como autora e intérprete da composição. Tal comportamento revela um engajamento em transição, que conforme Freire (2022) possui uma certa simplicidade no modo de interpretar um problema. Trata-se de uma consciência transitiva e “preponderantemente ingênua” (Freire, 2022, p. 83). De acordo com a ação da estudante C, podemos definir “colagem de modos”, pois se trata de uma combinação de modos, onde os estudantes podem se encaixar em diferentes formas de engajamento.

Analisando agora os estudantes da primeira oferta, percebi que o estudante L demonstrou irritabilidade e insatisfação constante com as atividades. Em momentos em que havia canções do MC Marks, o estudante L se conectava, compartilhava ideias e cantava as músicas, porém em outros momentos ele se desconectava. No primeiro encontro com a turma (5º B) por exemplo, no início do playback, o estudante L já identificou imediatamente a música e conhecia toda a letra da canção. Mas em momentos de improvisação ele não parecia estar interessado e se distraía facilmente.

No quinto encontro, quando estávamos fazendo análise das duas composições e corrigindo alguns detalhes, o estudante sugeriu que ao final todos entoassem “CEF 03” como um grito de guerra. Todos concordaram e ele participou da última gravação, no entanto, o estudante L não mostrou interesse em se conectar com os demais durante as práticas anteriores. Esse momento de reflexão descrito, aconteceu durante a finalização do cartaz, e neste momento ele estava o tempo todo com o grupo dando ideias, porém, não realizou nenhum tipo de intervenção no cartaz do grupo de meninos. Analisei que o estudante L estava no modo “laissez-faire”, se eximindo da responsabilidade do fazer artístico e não se engajando dialogicamente, que pode ser explicado também pelo fato do estudante não se sentir confiante com suas habilidades artísticas.

Retornando para o segundo encontro ainda no 5º B e analisando o mesmo estudante, no momento da apreciação do vídeo Baianá, ele comentou: “que [droga] é essa”? Observando essas experiências durante as práticas, percebo que não houve engajamento por parte do estudante L, pois demonstrava interesse apenas quando as canções apresentadas estavam dentro de seu

mundo musical, ou seja, havia uma recusa com o processo de educação e uma certa individualidade.

Porém, no último encontro, o mesmo estudante se engajou nas práticas finais, se aproximando do teclado quando sugeri que eles cantassem com o acompanhamento instrumental. De prontidão, o estudante L chamou o estudante H para perto a fim de cantarem juntos para a gravação. Embora ele tenha feito o comentário sobre o vídeo Baianá, eu pude perceber ao final dos encontros que o estudante L se sentiu como parte do projeto e pôde alcançar uma “educação musical libertadora”. Em um momento de reflexão ao final dos encontros, verifiquei que ele se manifestou reconhecendo que de alguma forma havia contribuído pela primeira vez:

Pesquisadora: Para finalizar o nosso encontro de hoje, eu queria que vocês me dissessem um de cada vez, o que que vocês aprenderam hoje?

Estudante L: eu foquei mais.

Pesquisadora: Focou mesmo. Deu ideia para finalizar a música e a música ficou massa.

(Reflexão na primeira oferta, 5º B, 22 de agosto de 2024)

Houve o processo de transitividade necessário para a conscientização, e o estudante L chegou ao final do projeto engajado e consciente. Porém, o estudante passou por dois modos pedagógicos ao longo das práticas, primeiramente um modo não dialógico para depois alcançar a transitividade crítica: “laissez-faire” e “educação musical libertadora”. Sobre o momento de apreciação do vídeo Baianá, do Barbatuques, surgiram questões relevantes para o processo investigativo no contexto da percepção sobre materiais musicais. Assistimos ao vídeo e na sequência fizemos uma reflexão:

Pesquisadora: Tem dois grupos. Vocês perceberam?

Estudante H: Sim. Um de homens e um de mulheres.

Pesquisadora: O que cada grupo está fazendo?

Estudante M: As mulheres estão cantando e os homens estão fazendo ritmo.

Pesquisadora: quais instrumentos estão usando?

Estudante H: as mãos, a voz e o pé.

(Reflexão do 5º ano B, segunda oferta em 04 de julho de 2024)

Percebi neste instante a compreensão de alguns estudantes sobre a prática musical em grupo e materiais musicais. Esse momento teve como objetivo inspirar os estudantes em seus próprios momentos de improviso, nos círculos sonoros e nos processos de composição musical. Nesse momento o processo de conscientização sobre o fazer artístico estava acontecendo, e

trazer esses dados para a análise reforça o fato de que os estudantes juntos construíram uma “educação musical libertadora” e uma cidadania artística.

Houve um momento de reflexão sobre as composições dos estudantes na primeira oferta. A análise se tratava da seguinte composição:

Eu só quero paz
Eu só quero paz
E mesmo assim realizei um sonho (2x)
Um sonho, um sonho, um sonho.
(Composição 1 das estudantes B, G e I, 5º ano B, primeira oferta)

Ao finalizarmos a apreciação do vídeo das estudantes cantando a canção acima, alguns estudantes fizeram críticas pejorativas e comentários sobre materiais musicais. Um dos meninos se referiu à composição como sendo “paia” e um outro acrescentou que havia preferido a composição dos meninos. Com isso, precisei intervir:

Pesquisadora: o que vocês consideram diferente dessa composição das meninas para a composição dos meninos?
Estudante H (menino): teve muita repetição.
Pesquisadora: isso é legal?
Estudante H: ela falou a mesma frase um montão de vezes.
Pesquisadora: e não pode? O que acham?
Estudante C: fica repetitivo.
Estudante H: fica difícil saber qual é o refrão.
Estudante F (menina): uma coisa que podia melhorar é acrescentar algo na parte da repetição.
(5º B, durante reflexão, 04 de julho de 2024)

As reflexões a respeito do processo de aprendizagem também podem levar à compreensão sobre engajamento. Houve uma tentativa de dialogar com o mundo musical das meninas, mas ainda não sabiam como fazê-lo, portanto, aqui não é possível definir um modo ao qual essa prática se encaixaria a partir do modelo de Narita. Mas ainda analisando esse tipo de comportamento dos estudantes, retomo para o primeiro encontro com essa mesma turma, quando um comentário surgiu sobre “o que seria uma música repetitiva”, ao praticarmos o primeiro círculo de improviso com o playback de Céu de pipa. Conforme diálogo na página 95, alguns estudantes descreveram a canção como repetitiva, e daí emergiu uma reflexão sobre materiais musicais como ritmo e letra.

Neste momento houve engajamento por parte dos estudantes em uma tentativa de dialogar e o que era uma “crítica” se transformou em material de análise que serviria para práticas futuras e isso foi interessante, pois realizamos outra prática artística para demonstrar “repetição” em canções populares. Sendo assim, nesta análise houve um engajamento mais

crítico e participativo, pois quando observaram uma canção, fizeram seus comentários e se engajaram em uma prática para entender o conceito de repetição. Poderia considerar um engajamento em nível de “educação musical libertadora” e uma cidadania artística após reflexão e tentativa de compreender o que se estava analisando.

Outra análise realizada foi sobre o processo criativo do grupo de meninas do 5º B. É importante destacar que elas experimentaram muitos processos desde o início. Inicialmente as meninas haviam criado duas versões para a composição de propaganda da escola, uma composta pela estudante B e a outra composta pela estudante F. No terceiro encontro com a turma, coloquei a gravação das duas versões para que todos escutassem e pudessemos juntos refletir, e dessa forma eu poderia verificar o engajamento dos estudantes. As letras das duas versões foram:

Uóóó
 CEF 03, está com você,
 CEF 03, pode ficar tranquilo,
 Que com a gente você vai aprendeeer,
 Estaremos contigo até você crescer,
 Do dia que você entrar, a até o dia que você sair,
 Uóóó
 CEF 03, está com você,
 CEF 03, pode ficar tranquilo,
 Que com a gente você vai aprendeeer!
 (Versão da estudante B, no encontro de 20 de agosto de 2024)

Áudio:<https://drive.google.com/file/d/1juwlZWPoisyR5n9qTowXRwSUuH423YeW/view?usp=sharing>.

CEF 03, tá com vocêêê
 Pode ficar tranquilo que com a gente, você vai aprender
 Estaremos contigo até você crescer.
 (Versão da estudante F, no encontro de 20 de agosto de 2024)

Áudio:https://drive.google.com/file/d/1dvWZoSmG_EZz66PUcPh6F2oCdV028beo/view?usp=sharing.

As versões têm melodias e ritmos diferentes, no entanto as letras de ambas possuem versos bem parecidos. A primeira com algumas repetições e a segunda mais curta e sem repetições. Analisando o engajamento das meninas do grupo, todas foram flexíveis para que uma versão fosse aceita e que fizessem ainda alguns ajustes. Analisando a letra da composição final, podemos refletir melhor sobre o engajamento das estudantes com a prática musical no sentido da valorização da escola, que possa ter levado a uma “educação musical libertadora”. Vejamos novamente a letra final da composição:

CEF 03 está com você
 CEF 03, você vai aprender
 Do dia que entrar até o dia que sair
 CEF 03!!!” (2x).
 (Composição das estudantes B, F, I e M, primeira oferta, 5º B)

Analisando a temática da letra, percebo que houve preocupação em abordar aspectos afetivos durante o período que estiveram na escola: “*CEF 03 está com você.*” Há o entendimento de se sentir parte de algo e de ser apoiado e cuidado. Podemos perceber que a escola apoia os estudantes quando eles dizem: “*do dia que entrar até o dia que sair*”. Há também uma relação com o aprendizado quando dizem: “*você vai aprender*”. Na visão das estudantes, no CEF 03 haverá aprendizado do início ao fim da vivência do estudante naquele espaço. Segundo Narita, “a cidadania artística compreende tanto a ação quanto a reflexão²⁸” (Narita, 2024, p. 29. Tradução por DeepL com revisão). As estudantes criaram duas versões para a divulgação do CEF 03 e em seguida precisaram dialogar entre si para chegar a uma escolha, demonstrando habilidade com o trabalho em grupo e capacidade de perceber o mundo musical umas das outras.

Todo esse processo levou a uma outra análise que nos faz refletir sobre o reconhecimento do mundo musical dos estudantes, enquanto toda a turma analisa as duas versões das estudantes B e F. É possível perceber o domínio do “mundo musical dos estudantes” na reflexão que aconteceu da seguinte forma:

Estudante C: a [música] da B ficou ‘mais boa’.
 Pesquisadora: a nossa análise não é pra dizer ‘melhor’, ‘pior’, ‘bonito’ e ‘feio’.
 A nossa análise não é essa, principalmente de quem não fez nada, não pode criticar de forma negativa o que o colega fez. Eu vi na terça-feira um empenho muito grande das meninas para fazer a composição. Os meninos se empenharam também muito, mas nem todos. Da primeira versão que a B cantou para essa última, quais as diferenças?
 Estudante D: a versão da F tem mais ritmo de música.
 Pesquisadora: como é isso?
 ...
 Estudante F: a versão da B tem mais batida.
 Estudante C: mais canção. A F só ficou ‘hum, hum, hum’.
 Pesquisadora: A [versão da] B cantou mais?
 Estudante C: sim.
 Estudante F: a B acrescentou um pouco mais de texto.
 Pesquisadora: meninas, vocês vão definir qual versão será.
 Estudante C: a segunda [estudante B].
 Estudante M: segunda.
 Estudante H: a primeira música foi de quem?

²⁸ Artistic citizenship comprises both action and reflection.

Pesquisadora: Fizeram juntas uma primeira versão que a estudante F cantou e depois fizeram uma segunda versão que a estudante B cantou. O trabalho é do grupo. Lembra que falamos do coletivo?

(Reflexão da análise de composição em 22 de agosto de 2024)

Verifiquei um apoio inicial por uma das versões das estudantes, e a partir daí o grupo decidiu por aprimorar essa versão “aceita” por toda a turma. Analisando o engajamento da turma nessa reflexão, e em como inicialmente os estudantes não sabiam como “criticar” ou comentar sobre as versões, foi necessária minha intervenção para que compreendessem o processo.

Após minha intervenção sobre o que deveríamos de fato analisar nas composições, os estudantes começaram a agir de maneira mais consciente, observando os materiais musicais e dando atenção ao mundo musical das meninas. Aqui houve duas análises; o engajamento das estudantes dentro de seu grupo durante as práticas artísticas, e o engajamento da turma ao refletirem juntos sobre os processos de criação dos colegas, por isso, com relação às integrantes do grupo, houve uma “educação musical libertadora”, e com relação ao engajamento dos demais, aconteceu a “transitividade ingênua” inicialmente. Com isso, os estudantes estavam “afinando” uns com os outros quando consideraram os mundos musicais de todos nos dois modos pedagógicos.

Pude perceber durante as práticas artísticas, e neste momento estávamos na prática do desenho, que houve alguns embates em momentos de criação. Durante a realização dos cartazes com o 5º G, o estudante L se posicionou para “acusar” um dos colegas do grupo (F) de não ter contribuído:

Estudante L: professora, foi só eu e o I que fez.

Pesquisadora: Gente, eu estava aqui junto. Eu estava aqui acompanhando [e o vi] pintando.

Estudante L: mas ele tinha que ajudar mais.

Pesquisadora: Por que que uma parte é mais importante do que a outra?

Estudante L: Mas ele não ajudou. Ele só foi pintando.

Pesquisadora: Mas isso é menos importante? E se ele não tivesse pintado, não daria tempo de todo mundo pintar. Vocês não estão sendo generosos. É um trabalho coletivo. Todo mundo é importante no coletivo. Certo?

(Reflexão do dia 01 de outubro de 2024. Segunda oferta, 5º G)

O estudante L considerava mais importante os processos de criação dele e do estudante I, e o processo de finalização com a pintura não foi considerado. Isso mostra um processo de conscientização intransitivo, pois poderiam ter refletido para considerar o trabalho coletivo, mas não o fizeram. O estado de consciência intransitiva, conforme a abordagem de Narita na criação de seu modelo, apontaram para três modos não dialógicos, o “bancário, laissez-faire e prática musical alienada”. No entanto, não é possível identificar neste exemplo, qual modo

pedagógico dentro do modelo de Narita estaria posicionados os estudantes L e I. Talvez, poderia emergir desse exemplo, uma outra maneira de considerar o engajamento individualista e excludente dos estudantes. Mas ainda assim, foi possível perceber que o processo de conscientização não alcançou a consciência crítica que dialoga e compreende.

Para finalizar a análise, gostaria de considerar situações que aconteceram em ambas as ofertas sem especificar quais estudantes estavam envolvidos, e sim, o grupo. Considerando o modo educação (musical) bancária, mas considerando as artes visuais também, verifiquei que, estudantes com mais habilidades musicais ou de prática de desenho costumaram impor suas ideias para os demais do grupo sem considerar o mundo musical e/ou artístico do outro, sem dar atenção aos demais, demonstrando comportamento não dialógico e, portanto, bancário.

De acordo com Freire, “a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 2013, p. 72, versão Kindle). Freire destaca esse comportamento nos professores, da mesma forma que Narita observou em seus licenciandos.

Um modo bancário de educação (musical) é um exemplo de prática desumanizadora, pois reduz os outros a objetos, sem poder criativo para transformar a própria realidade²⁹ (Narita, 2024, p. 20. Versão Kindle. Tradução por DeeL com revisão).

Verifiquei que esse comportamento se fez presente em ambas as ofertas. Analisando o professor, Narita (2015) diz daquele (professor) que deposita seu conhecimento sem considerar os conhecimentos dos estudantes. Considerando o engajamento dos estudantes, eles estavam depositando seus conhecimentos ou habilidades sem considerar os conhecimentos ou habilidades dos colegas.

Outro comportamento observado aconteceu após a reflexão e conscientização sobre a influência da escola na vida deles. Com os grupos formados, os estudantes deveriam compor canções a partir das frases do grafite do artista Kobra, porém alguns preferiram esperar que seus colegas tomassem a iniciativa e não se posicionaram para contribuir ou dar continuidade ao que estava sendo realizado. O mesmo aconteceu em rodas de improviso. Apesar disso, quando alguns apresentaram o produto em forma de canção, houve aprovação geral por parte de todo o grupo com o que estava sendo feito, talvez por se sentirem aliviados de terminar uma “tarefa”

²⁹ a banking mode of (music) education is an example of a dehumanising practice since it reduces others as objects, with no creative power to transform one's reality.

ou por satisfação com o resultado. Esse comportamento se assemelha ao modo “laissez-faire”, “quando a falta de confiança nas habilidades musicais impede os professores de fazer intervenções como modelos musicais” (Narita, 2015, p. 68). No engajamento dos estudantes houve uma insegurança por parte de alguns sobre suas habilidades, portanto se sentiram representados pelos colegas que tomaram a iniciativa de realizar a atividade.

Percebo como professora de artes visuais que, quando há uma proposta de trabalho em grupo, os estudantes têm a tendência a eleger o estudante do grupo com maior habilidade na prática do desenho, e assim torná-lo responsável por materializar a proposta do grupo. Neste ponto é perceptível o nível de engajamento dos estudantes desde o momento da decisão sobre quem deve desenhar, pintar ou escrever, até o momento da ilustração na prática.

5.2. O alcance da proposta

Nessa primeira tentativa de analisar práticas de estudantes a partir do Modelo pedagógico de Narita para alcançar uma cidadania artística, percebo que podem existir outras possibilidades para além dos modos pedagógicos a fim de alcançar uma educação [artística] libertadora: cidadania artística. As práticas artísticas analisadas durante os 12 encontros nas duas ofertas mostraram uma mobilização nem sempre simultânea dos três domínios de práticas artísticas na perspectiva dos estudantes.

Haveria que considerar, conforme analisado ao longo do capítulo, uma nova perspectiva para a utilização do modelo de Narita para práticas artísticas de estudantes de educação básica, como a autora sugere:

Assim, este modelo tornou-se um dispositivo para compreender as ações dos *professores* neste contexto particular, com potencial para ser transferido para outros contextos, ou pelo menos para ser testado em outros ambientes, e aberto a melhorias e à inclusão de outros modos pedagógicos³⁰ (Narita, 2014, p. 66. Grifo meu. Tradução por DeepL com revisão).

Com base na investigação realizada e nos momentos de reflexão dos estudantes sobre as práticas uns dos outros, conforme relatados ao longo do capítulo, sugiro que esses aspectos não sejam analisados exclusivamente sob a perspectiva dos modos pedagógicos do diagrama de Venn de Narita. Isso porque, dentro dos três domínios de [prática] da música, não é possível

³⁰ Hence, this model turned to be a device for understanding teachers' actions in this particular context, with a potential to transferability to other contexts, or at least able to be tested in other environments, and open to improvements and inclusion of other pedagogic modes.

considerar que a reflexão sobre o engajamento dos colegas represente, por si só, um engajamento social voltado para a cidadania artística. Tal prática não articula diretamente o fazer musical nem a inserção no mundo do outro, elementos essenciais para essa forma de engajamento. Poderia ser uma prática isolada que eu chamaria de “engajamento individualista” onde o estudante se posiciona sem dialogicidade para observar o engajamento do outro a partir de um “pré-julgamento” das ações do outro.

Ao analisar a prática dos professores, a autora revela como aconteceram alguns diálogos onde não houve uma reflexão crítica entre os envolvidos:

O diálogo ocorria quando os professores e os alunos se posicionavam nos seus próprios mundos e em relação ao mundo dos outros. Embora esta abordagem para identificar práticas dialógicas parecesse razoável, alguns destes diálogos não pareciam conduzir a um envolvimento mais crítico com o mundo musical³¹ (Narita, 2014, p. 65. Tradução por DeepL com revisão).

A autora explica como se deu a elaboração dos domínios e consequentemente dos modos pedagógicos oriundos do engajamento dos professores com seus estudantes a partir dos seus domínios de atuação. No contexto do CEF 03 percebi que, por se tratar de adolescentes que costumam reproduzir comportamentos de “pré-julgamento” para com os colegas, essa seria uma abordagem para avaliar o engajamento dos estudantes com eles mesmos.

Em todos os grupos formados das duas ofertas, houve estudantes que apoiaram seus colegas em suas composições, seja por insegurança em assumir o controle da atividade ou mesmo por se identificarem com as propostas de composição. Contudo buscavam em algum momento “conhecer” ou “reconhecer” os mundos musicais dos colegas. Percebi esse fato nos dois grupos de meninos e meninas de ambas as ofertas e no grupo misto da segunda oferta.

Ao longo de todo o projeto pude verificar algumas situações em que os estudantes valorizam as habilidades artísticas de seus colegas em sala de aula, quando se interessam por suas performances e esperam que eles atuem como líderes. Esse comportamento também me faz refletir sobre um suposto descompromisso com a prática artística em alguns aspectos, um possível *laissez-faire* que se mostra livre de sua responsabilidade para com a prática artística. Sendo assim reflito que o modo possa ser considerado para esse tipo de comportamento onde os estudantes não se comprometem com a prática e esperam que apenas os seus colegas finalizem o trabalho.

³¹ Dialogue would occur when teachers and learners positioned themselves in their own worlds and in relation to the world of the others. Although this approach to identify dialogical practices seemed reasonable, some of these dialogues did not seem to lead to a more critical engagement with the musical world.

Também considerei que o nível de engajamento de um ou mais estudantes não poderia ser plenamente analisado a partir dos modos pedagógicos propostos por Narita para práticas artísticas. No entanto, seria possível emergir um novo modo que permitisse contemplar estudantes que, embora não se engajem diretamente nas práticas artísticas, demonstram um compromisso individual com a escola ou com causas específicas, como a elaboração de uma campanha promocional para o CEF 03. Este foi o exemplo da estudante C da primeira oferta, 5º B. Trata-se de uma estudante colaborativa e dedicada, considerada aluna destaque em alguns bimestres, no entanto não se engajou no coletivo.

Observando a capacidade dos estudantes de valorizarem o espaço escolar ainda que com tantas carências sociais presentes no grupo. Não se trata de um trabalho individual e sim construído no coletivo onde todos os atores presentes na pesquisa foram capazes de se conectar. Os estudantes construíram suas narrativas com música e desenhos em um espaço com poucos recursos materiais, porém, com muito diálogo e reflexão mútua. O resultado se mostra nas expressões, nos traços, nas vozes ouvidas em cada áudio e revelam o processo de pertencimento.

Reflito sobre o quanto do Modelo de Narita possa ser utilizado para analisar estudantes durante criações artísticas, considerando que o tempo do projeto não permitiu conversar um pouco mais com os estudantes sobre suas criações e percepções. Haveria que considerar um projeto com mais encontros por exemplo, para incluir reflexões sobre as composições e os desenhos logo após cada criação. Tratando-se de uma investigação que buscou a dialogicidade a partir de Freire, senti falta de mais momentos de reflexão nesse processo de conscientização.

Finalizando essa mostra artística, vamos contemplar imagens dos estudantes do CEF 03 da Estrutural em seus momentos de criação que elevaram a importância dessa pesquisa. O recorte abaixo reúne alguns dos registros feitos ao longo dos 12 encontros com os estudantes do CEF 03 da Estrutural.

Figura 37 - Colagem de fotografias do projeto ‘Práticas artísticas’ construída no Canva



Fonte: arquivo pessoal

6. Artista, pesquisadora e professora no CEF 03

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

-Paulo Freire

Minha trajetória profissional me trouxe até essa pesquisa e esse texto revela minha práxis docente juntamente com uma nova arte-educadora após o processo, pois me transformei e me reinventei em cada etapa, avalio que houve uma transformação na minha prática. Para refletir sobre esse processo de ser artista, pesquisadora e professora nessa pesquisa gostaria de começar citando Freire, que destaca o fato de que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (Freire, 2023, p. 25).

Chego aqui com a certeza do quanto aprendi com os estudantes do CEF 03 em 2024. Reitero que foi desafiador não estar como professora regente da turma na escola, mas como pesquisadora, em licença remunerada para me qualificar e experienciar o aperfeiçoamento de minha práxis docente. Em momentos assim, sinto maior leveza como professora, sem as tensões que nos são impostas com calendários apertados, projetos, avaliações, organização dos diários e contatos com os responsáveis pelos estudantes. Conhecedora de todos os deveres como professora em uma rede de ensino pública, não descredito nenhuma dessas ações, mas ressalto que não estar presa a nenhuma dessas demandas me proporcionou focar na investigação apesar de investigar minha própria prática.

Eça afirma que,

O pesquisador ou a pesquisadora não se limita a recolher histórias, é alguém que se expõe tanto quanto os outros sujeitos da investigação, que sofre a erosão da investigação, uma personagem vulnerável em um processo de crises e rupturas provocadas pelo impacto da realidade que se está a tentar compreender (Eça, 2013, p. 74).

Acrescento à citação o fato desta pesquisadora ser também uma professora que está em contato com múltiplas realidades que acima de tudo precisam ser respeitadas, cujos saberes vêm formados, mas também estão se moldando, por isso há uma vulnerabilidade cujo papel do professor é de extrema importância e precisa de compromisso. Freire nos fala sobre o papel do professor:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele

respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado (Freire, 2023, p. 63).

Esse diálogo do professor com seu percurso escolar se torna fundamental na investigação para compreender seu papel e o papel da escola na sociedade. De acordo com Eça,

Narrando as suas práticas escolares, os protagonistas contam-nos as suas biografias profissionais, confiando-nos as suas perspectivas e reflexões acerca do que consideram uma boa prática de ensino, o papel da escola na sociedade contemporânea, os lugares donde ensinam, os critérios de intervenção curricular e docente que utilizam e os seus pressupostos (Eça, 2013, p.74).

Considerando meu lugar como professora, prossigo em análise retomando dados da pesquisa com recortes do meu relato de experiência para analisar minha atuação conforme os modos pedagógicos de Narita juntamente com Freire na *Pedagogia da autonomia*, para compreender como se deu minha atuação na arte-educação. Mostro se foi possível construir um processo criativo e dialógico conforme meu engajamento.

Começo trazendo um momento de reflexão com os estudantes sobre materiais musicais analisando o primeiro círculo de improviso da primeira oferta, 5º B, quando o estudante L disse conhecer a canção geradora “Céu de pipa”. Ao perguntar o nome da canção ele respondeu corretamente, então continuei:

Pesquisadora: Vocês concordam com ele?
 Estudantes se dividiram nas respostas: sim/não
 Pesquisadora: Vocês já curtiam então?
 Estudante L: é comédia essa música aí. É paia.
 Pesquisadora: mas o que é ‘paia’?
 Estudante F: a letra da música.
 Pesquisadora: por que a letra da música é paia?
 Estudante B: o ritmo é chato. Repetitivo.
 Pesquisadora: o que fez você perceber que era repetitivo?
 Estudante F: tem as mesmas batidas.
 Pesquisadora: o que mais é repetitivo?
 Estudante F: o som, o piano.
 (Reflexão 5º B, primeira oferta, 20 de junho de 2024)

Foi importante me conectar com o mundo musical dos estudantes para compreender as críticas que o estudante L fez sobre a música, apesar de demonstrar durante toda a coleta de dados que gostava do MC Marks. Então, após as colocações dos estudantes sobre o que era repetitivo na canção, sugeri que fizéssemos um exercício de percepção com alguma cantiga de roda. A estudante B sugeriu “borboletinha”. Pedi que cantássemos marcando cada tempo/batida com palmas ou batendo na perna pois os estudantes estavam sentados em roda no chão

inicialmente e depois cantamos apenas entoando lá, lá, lá. Houve mais uma reflexão para perceber se havia repetições e qual a opinião deles sobre isso.

Pesquisadora: tá repetitivo ou não?
 Estudante B e F: sim
 Pesquisadora: será que isso é uma coisa normal?
 Alguns Estudantes: é!
 Estudante L: não!
 (Reflexão em 20 de junho de 2024, 5º B, primeira oferta)

Na sequência não é possível entender o que os estudantes falam porque enquanto falavam continuavam batendo com as mãos no chão. É possível perceber que eles ficam confortáveis após a reflexão. Neste primeiro encontro consegui extrair dos estudantes informações sobre materiais musicais, por exemplo o entendimento deles sobre ritmo. É possível acompanhar pelo link: https://drive.google.com/file/d/1bkELiVmQfBWxzVLiyDrzymIGPp_xBqZV/view?usp=sharing.

Do ponto de vista dos modos pedagógicos, quero refletir sobre o domínio “Relação com os mundos musicais dos alunos”. Busquei o diálogo com os estudantes para verificar o quanto estavam engajados com a prática musical naquele momento e para sondar os mundos musicais e conhecimentos prévios dos estudantes. Reflito se eu poderia ter demonstrado junto a um instrumento musical por exemplo, ou se eu poderia ainda trazer um contexto musical sobre características do rap e do funk como padrão rítmico que demonstrasse minha habilidade teórico/prática. Talvez tivesse auxiliado um pouco mais nos processos de criação que viriam.

Narita afirma que,

o conhecimento do conteúdo musical é tanto prático quanto teórico e, portanto, durante a prática de ensino, pode se manifestar, quando os professores mobilizam seus domínios de habilidade prática e autoridade (de conhecimento teórico)³² (Narita, 2014, p. 154. Tradução online com minha revisão).

A questão surgiu a partir de reflexão com os estudantes sobre a canção geradora, portanto não estava previsto no planejamento e isso me faz retomar a proposta da a/r/tografia que destaca o surgimento de muitas questões que podem emergir durante uma investigação, e este foi um dos exemplos durante a pesquisa. Ainda assim, mesmo que se desponham novas

³² musical content knowledge is both practical and theoretical and, thus, during teaching practice, can be manifested when teachers mobilize their domains of practical musicianship and authority (of theoretical knowledge).

questões, como professora, devo estar pronta para mostrar o conhecimento teórico e prático em música e/ou artes visuais quando estiver em um diálogo artístico com os estudantes.

Outro exemplo, no início do projeto, quando apresentava aos estudantes do 5º B – primeira oferta - a canção Céu de pipa, ao surgir uma reflexão dos estudantes sobre o refrão da canção, o estudante C me perguntou se eu sabia tocar o refrão. De prontidão eu fui ao teclado enquanto todos se juntavam ao meu redor e toquei as cifras e a melodia do refrão. Eu estava com as cifras em mãos e aproveitei para perguntar aos estudantes se eles sabiam o que eram aqueles códigos. A estudante F respondeu que “era pra tocar a música”. Comecei então a demonstrar acorde por acorde acompanhado da melodia dos versos do refrão. O estudante L perguntou: “e o ritmo”?

Expliquei que estava demonstrando melodia e harmonia e aproveitei para perguntar se eles conheciam o nome e sequência das notas, então a maioria recitou a sequência das notas. Toquei no teclado para que ouvissem a altura de cada nota e cantei com eles. Essa prática foi repetida no quinto encontro de ambas as ofertas quando toquei a flauta doce e o saxofone alto para as duas turmas, com o objetivo de fornecer conhecimento teórico aos estudantes para incentivá-los em suas práticas musicais.

No momento dessa demonstração ao piano a estudante F perguntou como eu sabia ler as informações no papel, e respondi que havia estudado música e como se deu esse processo de aprendizagem na medida que vamos estudando passo a passo leitura de notas e significados das figuras e cifras musicais. Essa curiosidade sobre como aprendi a ler notação musical também surgiu na segunda oferta, com o estudante I, quando utilizei a partitura “A casa”, de Vinícius de Moraes para tocar na flauta e no saxofone. Percebo a curiosidade dos estudantes sobre música sobretudo quando perguntam se “iriam aprender a tocar instrumentos” e isso demonstra uma valorização da música enquanto habilidade. Me ofereci a fornecer o máximo de informações sobre as perguntas embora o projeto não tivesse como objetivo “ensinar” notação musical ou prática em instrumentos.

Nesse momento percebo que estava no domínio da Habilidade prática do professor, que conforme Narita, “refere-se às ações que ilustram suas habilidades musicais práticas. Isso requer “conhecimento em primeira mão” da criação musical, “saber como” fazê-la. Além disso,

não se trata apenas de saber mecanicamente ou acriticamente como fazê-la”³³ (Narita, 2014, p. 66).

Ainda no domínio da Habilidade prática do professor, durante a primeira oferta, já no último encontro, busquei oferecer um modelo musical que fizesse os estudantes experimentarem a audição e a percepção musical quando toquei no teclado a harmonia e melodia das composições dos dois grupos – masculino e feminino. Levei aos estudantes as notas musicais que faziam parte de suas composições que tirei de ouvido, a fim de fornecer o máximo de materiais musicais que pudessem se tornar experiências musicais para eles. Então convidei os dois grupos, um de cada vez, a se aproximarem para cantar suas composições enquanto eu tocava os acordes em um momento de ensaio.

O domínio da “habilidade prática do professor” inclui o modo não dialógico: “prática musical alienada”, e na intersecção com os outros domínios revela os modos em tentativa de diálogo “transitividade ingênua” e “liberdade ilusória” e o modo dialógico “educação musical libertadora”. Me percebi dialogando com os estudantes e chegando mais perto da “educação musical libertadora” nesses primeiros dois exemplos que citei.

Analisando outro momento, ainda na primeira oferta, durante momento de criação com os grupos separados, os alunos do grupo masculino me chamaram para ouvir o estudante H cantando uma canção em inglês, pois segundo eles o estudante cantava "muito bem". Aproximei-me para ouvir e gravei o estudante cantando. É interessante perceber quando os próprios estudantes valorizam as habilidades artísticas dos colegas e como professora de arte também enxergo a necessidade de atuar valorizando e auxiliando os estudantes em suas habilidades.

Contudo, não acrescentei nada a esse momento e tão pouco fiz sugestões que pudessem auxiliá-lo em seus processos criativos. Eu poderia ter refletido junto com o grupo de meninos nesse momento de apresentação do estudante H possibilidades do uso da voz, melodia, altura e letra da música também e ainda demonstrado através de minha habilidade artística, cantando ou tocando um instrumento.

Considerando Freire, que destaca o papel democrático do professor que “não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 2023, p. 28). Reflito que foi um momento de admiração dos colegas pelo estudante H e uma oportunidade de alavancar a habilidade do estudante e de

³³ relates to the actions that illustrate their practical musical skills. It requires 'first-hand knowledge' of music-making, 'knowing how' to do it. Moreover, it is not only mechanically or uncritically knowing how to do it.

mostrar minhas habilidades, no entanto me debrucei no cumprimento do tempo de planejamento naquele momento e me retirei do grupo para auxiliar outro grupo. Dessa forma reflito no quanto eu poderia estar no modo não dialógico “laissez-faire”, pois permiti que o estudante cantasse enquanto os demais apoiavam, mas não me envolvi, o que corresponde à definição de Narita “em que os alunos são deixados fazendo o que querem, sem intervenção do professor” (Narita, 2015, p. 67).

A partir dessas análises é possível observar que minha atuação como artista foi bem maior no campo da música do que das artes visuais. Para justificar essa afirmação, considero que atuei muitas vezes como instrumentista e trouxe aos estudantes os conhecimentos teóricos que julguei mais importantes durante as práticas. No que diz respeito à atuação como artista plástica, vejo que forneci informações sobre as obras de arte observadas e certo contexto histórico dessas obras, bem como orientações técnicas específicas sobre a prática do desenho, no entanto não realizei junto aos estudantes o “desenhar”. Tal fato se explica pelo valor acadêmico do mestrado em música, no qual preciso deixar a linha de pesquisa “formação musical” bem clara dentro da investigação.

Mesmo assim, a pesquisa se fez valer destas duas linguagens da arte – música e visuais – para uma abordagem contextualizada, considerando minha formação acadêmica e profissional ao longo de mais de 15 anos de atuação, e o resultado revela minha intervenção no ambiente escolar. Refletindo sobre as análises feitas até aqui, gostaria de abordar o modelo de Narita para uma “educação musical libertadora”, modo pedagógico encontrado a partir da conexão dos três domínios do professor. A autora considerou práticas potencialmente libertadoras de modo que os professores e os alunos pudessem manter uma relação dialógica e para isso utilizaram elementos dos três domínios do ensino da música, se fazendo como modelo musical para os alunos, considerando os mundos musicais dos estudantes e ainda exercendo a autoridade de professor em sala de aula. A autora conclui:

Além disso, os licenciandos que adotaram uma abordagem “libertadora” apresentaram um certo grau de reflexividade, demonstrando conscientização de seus papéis no mundo e com o mundo dos alunos e professores (Narita, 2015, p. 72).

Considerando minha atuação como artista, pesquisadora e professora de arte, vamos refletir sobre cada uma das três práticas defendidas por Narita para existir uma provável educação musical libertadora. Primeiro, quando ofereci modelos musicais aos meus estudantes atuei como musicista na maior parte do tempo e artista plástica. Quando musicista trouxe

conhecimentos práticos e teóricos durante as práticas e como artista plástica forneci orientações básicas sobre o desenho.

Segundo, considerei o mundo musical dos estudantes quando recebi suas preferências musicais e os deixei escolher ritmos familiares para suas composições. Acolhi as composições sugerindo correções sobre materiais musicais a fim de aperfeiçoar a prática musical. Terceiro, precisei me posicionar em momentos de turbulência e conflitos para que entendessem meu papel de autoridade e dessa forma ser capaz de conduzir todo o projeto até o final.

Observando o domínio da Habilidade prática do professor, considerando a prática artística na música e artes visuais, estive presente em cada contexto que pude partilhar minha prática artística e praticar a escuta atenta à curiosidade dos estudantes. Freire destaca que, “o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; (...) transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência” (Freire, 2023, p. 58).

Dessa forma me vejo na execução de uma educação musical libertadora que, “após passar pelo estado de consciência intransitiva e os vários graus de consciência transitiva ingênua, por meio de uma educação dialógica e problematizadora e por meio da práxis, alcançamos o estado de consciência transitiva crítica”³⁴ (Narita, 2024, p.25. Versão Kindle, tradução por DeepL com revisão). Esse processo leva à cidadania artística que pode ser alcançada por meio da mobilização dos três domínios do ensino de música conforme Narita (2024).

Sendo assim, há ainda outras duas análises que preciso trazer para finalizar a reflexão sobre minha prática docente. Considerando mais um momento de reflexão com os estudantes durante análise de composições, conforme relatado na página 87 do capítulo anterior, observo que não me ausentei do meu papel de autoridade quando o estudante C elegia uma das versões apresentadas como sendo “a melhor”. Observando sua fala, de um modo geral o estudante não foi rude ou inapropriado, no entanto, essa não era a intenção deste momento e observando o comportamento do estudante C até aquele dia, pude verificar o baixo nível de engajamento dele nas criações de seu grupo.

³⁴ After the state of semi-intransitive consciousness and the various degrees of naïve transitive consciousness, through a dialogical and problem-posing education and through praxis we achieve the state of critical transitive consciousness.

Por isso foi necessário me posicionar para explicar ao grupo que, os momentos de análises das composições uns dos outros se tratava de um momento de aprendizagem, quando nos debruçamos sobre as ideias dos colegas e sobre seus mundos musicais a fim de chegar a um diálogo crítico e consciente e consequentemente a um engajamento para cidadania artística. Me vejo em tentativa de diálogo em nível de consciência crítica, que me leva a uma “educação musical libertadora”. Desse modo, eu exerci a autoridade do professor para dialogar com os estudantes e não me ausentei de meu papel como professora diante de questões relevantes à investigação.

Outra questão que merece destaque surgiu na segunda oferta durante o exercício de escolhas de adjetivos para o CEF 03. Um dos estudantes sugere o adjetivo “presídio” para a escola. Nesse momento foi preciso parar e refletir sobre a questão:

Pesquisadora: O que é um presídio?

Estudante F: prisão.

Pesquisadora: o que as pessoas vão fazer no presídio?

Estudante L: ficar presa.

Pesquisadora: ficar presa para cumprir uma pena por algo que cometeu que é errado.

Estudante I: foi ele que disse professora (apontando para o colega).

Pesquisadora: vocês estão fazendo isso aqui?

Todos em uníssono: NÃO.

(Reflexão no dia 18 de setembro com o 5º G, segunda oferta)

Na sequência eu omiti essa palavra do quadro de adjetivos e segui com a prática conforme havia planejado. Após assistir à gravação, durante a análise dos dados, fiquei refletindo sobre o motivo de haver omitido esse adjetivo citado pelo estudante, e penso que inconscientemente desejei preservar as palavras que serviriam como material para uma futura improvisação musical. A pausa realizada para refletir sobre a palavra “presídio” foi necessária, pois coloca o tema “pertencimento” como um foco no diálogo com os estudantes. Talvez esse seria o sentimento do estudante quando se refere à escola, por se sentir “obrigado” a estar ali todos os dias, e pensar a escola como uma prisão pode refletir sua visão de sociedade, e se valoriza ou não a escola. É importante destacar que a palavra presídio não poderia ser incluída no quadro de adjetivos por se tratar de um substantivo. Reflito, no entanto, o quanto o estudante adjetivou a palavra para expressar seu sentimento, que poderia ter estado presente em sua composição musical por exemplo. Não houve mais tempo para refletir com eles sobre questões como esta que surgiram, e considero importante para a formação de uma consciência crítica dos estudantes e minha também.

Nesse capítulo, no entanto, reflito sobre meu engajamento com os estudantes, e percebo que me coloquei no papel de buscar criticidade e auxiliar os estudantes a se engajarem com a escola. Busco me conscientizar de meu papel no mundo e com o mundo. Freire defende a parceria educador/educando como uma esperança, “a esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria” (Freire, 2023, p. 70).

7. Cidadania artística na educação básica

Problem-posing education, as a humanist and liberating praxis, posits as fundamental that the people subjected to domination must fight for their emancipation³⁵.

- Flávia Narita

Considero que o engajamento analisado entre os estudantes do CEF 03 da Estrutural passou por vários estágios de consciência. No início de cada oferta observei que estava diante de grupos com muito potencial criativo, mas também com limitações relacionadas a insegurança e timidez, comuns nesta faixa etária. Para lidar com situações de timidez e insegurança proporcionei autonomia aos estudantes, sugerindo que eles trabalhassem em equipe ou não, e que escolhessem com quem gostariam de trabalhar. Acredito que essa ação gerou mais confiança nos estudantes com a proposta do trabalho, a fim de valorizarem o coletivo na interpretação de como podemos ser cidadãos de um espaço compartilhado.

O texto da BNCC destaca entre as competências gerais da educação básica que o exercício da cidadania deva estar alinhado a um processo de valorização da diversidade de saberes e das vivências culturais, e que esse processo seja feito com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. O projeto “práticas artísticas” foi alinhado às orientações da BNCC no que diz respeito ao tema “cidadania artística”, que considera o estudante como sujeito em um espaço formador para a cidadania com consciência, criticidade e participação.

Visando responder aos meus objetivos de pesquisa, gostaria de refletir sobre como se deu a análise das práticas artísticas dos estudantes como elementos de formação para uma cidadania artística, considerando que houve um total de nove modos pedagógicos verificados, divididos em cinco modos para a primeira oferta e quatro modos para a segunda oferta analisados da seguinte forma: primeira oferta – 5º B – foram verificados os modos “bancário”, “transitividade ingênua”, “laissez-faire”, “afinando com os alunos” e “educação musical libertadora”; segunda oferta – 5º G – foram verificados os modos “prática musical alienada”, “diálogo não musical”, “colagem” e “educação musical libertadora”. Ao todo verifiquei oito modos diferentes.

Houve um relato detalhado de toda a produção dos estudantes visando divulgar a escola como um espaço escolar no qual os estudantes se sentem pertencentes. Quando levei os

³⁵ Educação problematizadora, como práxis humanista e libertadora, considera fundamental que as pessoas sujeitas à dominação lutem pela sua emancipação (Tradução por DeepL com revisão).

estudantes a referenciarem as obras de arte geradoras neste projeto, havia a expectativa de criar significados que levassem os estudantes a compreenderem seus espaços e se sentirem parte deles. E assim, no processo criativo vi nascer ideias e conceitos reais, presentes no cotidiano de meus estudantes. A produção da propaganda não foi realizada juntamente com os estudantes, mas todo o rico material produzido por eles foi o produto da pesquisa para divulgar a escola.

As canções compostas por eles revelam suas conexões com a escola onde pude verificar suas preferências por esportes, a importância dada pelo processo de aprendizagem, a constatação de que há alegria no espaço escolar e a vontade de colocar a escola deles como a melhor da região. Cada uma dessas características apontadas nas composições leva à verificação de um sentimento de pertencimento ao espaço escolar, que reforça a aquisição de uma cidadania artística. Do mesmo modo, analisando os desenhos, há o desejo por uma escola “ideal” para eles, com parques, mais quadras de esporte, crianças soltando pipa, e mais “aulas de arte.”

A a/r/tografia é considerada uma metodologia de pesquisa baseada nas artes, que busca conectar a prática artística, a investigação e a educação enfatizando a produção de conhecimentos por meio da criação, reflexão e experiência artística. Considerando minha atuação como artista, pesquisadora e professora, analisada a partir do pensamento crítico freiriano para alcançar uma cidadania artística, refleti como minha práxis docente poderia me colocar no centro da pesquisa e ao mesmo tempo repensar meus saberes e abandonar alguns que não articulam com o pensamento crítico freiriano na busca por conscientização para humanização. Sendo assim me percebo no caminho da conscientização após o processo investigativo que me levou a rever conceitos que antes adotava não dialógicos e não humanizadores.

Refletir juntamente com Freire, fez com que a caminhada de mais de quinze anos em sala de aula me levasse ao entendimento de que sou um ser inconcluso e que preciso me refazer no contato com cada ser que encontro nos espaços educativos. A jornada educativa é desafiadora e instigante quando nos colocamos no lugar do outro, para pensar o bem comum.

Essa pesquisa ainda me levou à produção de quatro artigos acadêmicos que foram apresentados no XXXIII CONFAEB 2024, no ENLIC Centro-Oeste 2025, no IV ColóquioArte: Colóquio do Mestrado Profissional em Artes da UnB, e na ISME 2025, com objetivo de contribuir para o diálogo sobre cidadania artística no contexto escolar do ensino fundamental. Sigo no desejo de partilhar os conceitos sobre cidadania artística que levem ao sentimento de

pertencimento tão necessários nos contextos escolares brasileiros onde a desigualdade social ainda impera e desafia.

Refletindo sobre a metodologia da pesquisa, espero que as futuras gerações de a/r/tógrafos se mobilizem em uma multiplicidade de formas de arte e desejem derrubar barreiras acadêmicas existentes entre as muitas linguagens da arte. Tal sugestão se dá pelo fato de, ao longo do processo de pesquisa de referenciais teóricos, muito pouco conteúdo relacionado ao emprego da metodologia a/r/tografia ter sido encontrada para práticas musicais, por exemplo. A grande maioria encontrada foi no campo das artes visuais, teatro, dança e performance e no campo da pedagogia. Portanto, desejo que possamos entender que um trabalho de criação e a crescente teoria conceitual da a/r/tografia está dentro da comunidade acadêmica e precisa ser mais ampla para favorecer sempre os processos de aprendizagem.

Sinto-me nobre por ter participado de tudo isso, desde a seleção para o mestrado, passando pela satisfação de saber que seria acompanhada pela professora doutora Narita, que foi quem me apresentou à proposta de uma educação mais humanizada através de Freire. Tive a alegria por poder coletar dados junto à escola onde já estava atuando que tanto me fazia sentir acolhida e pertencente. Sentir o carinho dos estudantes foi um dos pontos mais incríveis do processo, quando percebo que consigo conexão e desta forma o diálogo flui melhor. Por fim, o grande desafio de utilizar um modelo tão grandemente elaborado por Narita a fim de contribuir para fomentar a pesquisa em cidadania artística, me concede esperança de continuar essa jornada para novas salas de aula da rede pública.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte, Educação e Cultura**. Portal Domínio Público. Disponível em: <https://encurtador.com.br/oQfix>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CASTRO, Paula Almeida de. **Tornar-se aluno: identidade e pertencimento um estudo etnográfico**. Rio de Janeiro, 2011. 159 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10314>. Acesso em: 06 de dez de 2024.

CHAIA, Miguel. **Artivismo – Política e Arte Hoje**. Aurora, 1: 2007

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Cultura política e política cultural**. Estudos Avançados, v. 9, n. ja/abr. 1995, p. 71-84, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n23/v9n23a06.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania Cultural: O Direito à Cultura**. 2. ed. – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Belidson. **PEBA: a arte e a pesquisa em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 221-236, set./dez. 2017. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

DIAS, Belidson. **Preliminares: A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes**. 2018. Disponível em <https://encurtador.com.br/aXIot>. Acesso em 26 de outubro de 2024.

EÇA, Teresa Torres. **Perguntas no ar sobre metodologias de pesquisa em arte-educação**. In: DIAS, Belidson. IRWIN, Rita L. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte A/r/tografia**. Santa Maria: RS: Editora IFSM, 1ª edição, 2013. p. (71) - (82).

ELLIOTT, J. David. **Music Education as/for Artistic Citizenship**. Music Educators Journal, v. 99, n. 1, 2012.

FERLIM, Uliana Dias Campos. **FLUXO, IMPROVISACÃO E PADRÕES QUE CONECTAM: uma etnografia do musicar na Música do Círculo e suas implicações para a educação musical**. Tese de doutorado, São Paulo, Universidade Estadual Paulista, 2023.

FERNÁNDEZ, Tatiana. CASTRO, Rosana de. **Os artistas como pesquisadores na virada pedagógica da arte**. ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes | v.6 n.2, 2019.

FERNÁNDEZ, Tatiana. DIAS, Belidson. **A Investigação Baseada em Arte (IBA) e a Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA): quatro questionamentos baseados**

nas concepções de arte e artista. Brasília, VIS – Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB V.16 nº2/julho-dezembro de 2017.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã.** São Paulo: Cortez Editora, 2010.

GARCIA-CUESTA, Sergio. **Listening All Around: What Could the Fluid Conceptualization of Artistic Citizenships Do?** Mayday Group, v. 23, 2024.

GREEN, Lucy. **Why ‘Ideology’ is Still Relevant for Critical Thinking in Music Education.** Action, Criticism & Theory for Music Education, Mayday Group, v. 2, n. 2, 2003

GREEN, Lucy. **Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula.** REVISTA DA ABEM. Londrina, v.20 - n.28. p. 61-80, 2012.

GREEN, Lucy. **Music on Deaf Ears: Significado Musical, Ideologia e Educação.** Portuguese Edition. Editora Appris. Edição Kindle, 2022.

HERNÁNDEZ, Fernando H. **A investigação baseada em artes.** In: DIAS, Belidson. IRWIN, Rita L. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte A/r/tografia.** Santa Maria: RS: Editora IFSM, 2ª edição, 2023. p. (41) - (70).

HOOKS, Bell. **Pertencimento: uma cultura do lugar.** São Paulo: Elefante, 2022.

IRWIN, Rita L. Museu de Arte da UFC - Mauc. Live: **A/r/tografia: uma conversa sobre Pesquisa Educacional Baseada em Arte com a Prof.^a Rita Irwin.** YouTube, 22 de setembro de 2020. Disponível em <https://youtu.be/rILxLY7bZZw?list=LL>.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson. IRWIN, Rita L. (Org.) **Pesquisa Educacional Baseada em Arte. A/r/tografia.** – 2. Ed. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2023. P. (29) – (38).

JUNQUEIRA, Mariana Lopes; PERUZZO, Leomar; CARVALHO, Carla. **A Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) e a música.** Revista da ABEM, v. 26, n. 41, p. 21-39, jul./dez. 2018.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEDUR, Rejane Reckziegel. **A BNCC e o ensino das artes visuais**. REVISTA FAEB número 3/ano 5 - julho/agosto 2023. P. 6 – 15.

McCOWAN, Tristan. **Rethinking citizenship education: a curriculum for participatory democracy**. London: Continuum International Publishing Group; New Yoork: Continuum International Publishing Group, 2009.

MENDES, Ovídio Jairo Rodrigues. **Concepção de cidadania**. São Paulo, 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Teoria Geral do Direito). Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br>. Acesso em: 17 set. 2024.

NARITA, Flávia Motoyama. **Music, informal learning, and the distance education of teachers in Brazil: A self-study action research project in search of conscientization**. PhD thesis, London, England: Institute of Education, University College London, 2014.

NARITA, Flávia Motoyama. **Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal**. Revista da ABEM, Londrina, v. 23, n. 35, 2015.

NARITA, Flávia Motoyama. **Social Engagement towards Artistic Citizenship in Music Teaching**. In: Westvall, Maria; Akuno, Emily Achieng'. **Music as Agency: Diversities of Perspectives on Artistic Citizenship**. Routledge: New York, 2024. Edição do Kindle. P. (19) – (31).

NARITA, Flávia Motoyama. SILVA, Ederson Luiz da. FELIPE, Lorena Aires. **Música em diálogos: Reflexões para uma educação libertadora e humanizadora**. In: Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024. P. (19) – (33).

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PRENDERGAST, Monica; GOUZOUASIS, Peter; LEGGO, Carl & IRWIN, Rita L. **A haiku suite: the importance of music making in the lives of secondary school students**. Music Education Research Vol. 11, No. 3, September 2009, 303-317.

Projeto Político Pedagógico CEF 03 da Estrutural_Guará. Versão 1. Disponível em: <https://encurtador.com.br/PIh35>. Acesso em: 10 out. 2024.

RIOS, Aurélio Virgílio Veiga; FECHER, Viviane. **Cidadania e Justiça de Transição no Brasil**. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de; et al. (org.). **O direito achado na rua: introdução crítica à justiça de transição na América Latina**. Brasília: UnB, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TOURINHO, Irene. **Aspectos e fragmentos de narrativas sobre o visual na prática educativa.** In: DIAS, Belidson. IRWIN, Rita L. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte A/r/tografia.** Santa Maria: RS: Editora IFSM, 2023. P. (213) – (223).

WESTVALL, Maria; ACHIENG'AKUNO, Emily. **Artistic citizenship in a global perspective. Music as Agency: Diversities of Perspectives on Artistic Citizenship** In: WESTVALL, Maria; ACHIENG'AKUNO, Emily. (org.). **Music as Agency: Diversities of perspectives on artistic citizenship.** New York: Routledge, 2024. p. 1-7. Edição do Kindle.