

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

**ATIVIDADES MUSICAIS DAS OFICINAS DE MÚSICA COMO
MEDIADORAS DE CONFLITOS DENTRO DA SALA DE AULA:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

RONALDO DE CAMPOS MELO

RIO DE JANEIRO
2021

Atividades musicais das oficinas de música como mediadoras de conflitos dentro da
sala de aula: um relato de experiência

por

Ronaldo de Campos Melo

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto Villa-Lobos do
Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciado em Música sob orientação do
Professor Dr. José Nunes Fernandes.

Rio de Janeiro
2021

CIP – Catalogação na Publicação

M
M528a Melo, Ronaldo de Campos
 Atividades musicais das oficinas de música como
 mediadoras de conflitos dentro da sala de aula: um
relato de experiência / Ronaldo Campos de Melo. – 40 f.

Orientador: José Nunes Fernandes.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Instituto
Villa-Lobos, Licenciado em Música, 2021.

1. Licenciatura em música. 2. Educação Musical. 3.
Formação de Professores de Música. 4. Mediação de Conflitos
Escolares. I. Fernandes, José Nunes , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA Instituto Villa-Lobos - IVL
Curso de Licenciatura em Música

"Atividades musicais das oficinas de música como mediadoras de conflitos dentro da sala de aula: um relato de experiência"

por

RONALDO DE CAMPOS MELO

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. José Nunes Fernandes

Professor Dr. Clayton Daunis Vetromilla

Professor Dr. Gabriel Muniz Improta França

Nota: 9,0 (nove)

SETEMBRO DE 2021

DEDICATÓRIA

Aos meus pais por me motivarem nos estudos.

Ao meu irmão pela amizade e companheirismo.

À minha esposa pelo incentivo e dedicação.

À minha filha por todo o seu amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

A **Deus** por me conceder força e determinação para alcançar os meus objetivos.

Aos meus pais, **Ociléa e Roosevelt** (*in memoriam*), por todo amor e ensinamentos de vida.

Ao meu irmão, **Renato**, por estar ao meu lado em todas as fases da minha vida.

À minha filha, **Júlia**, que é a minha maior inspiração.

À minha esposa, **Aline**, por todo o seu amor, carinho, dedicação e incentivo.

Ao meu orientador, **José Nunes Fernandes**, por ter me proporcionado os ensinamentos relacionados às práticas de Oficina de Música, que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao professor **Antônio Arzolla** (*in memoriam*) por me aproximar do contrabaixo acústico com toda a sua paciência e dedicação ao ensino do instrumento.

Ao professor **Haroldo Mauro** pelas práticas e aprendizagens de MPB e Jazz.

Aos **professores do Curso de Licenciatura em Música** pelas oportunidades e ensinamentos.

À **Banca Examinadora** pelas contribuições pertinentes na avaliação deste trabalho.

A todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para o desenvolvimento deste trabalho.

MELO, Ronaldo de Campos. *Atividades Musicais das oficinas de música como mediadoras de conflitos dentro da sala de aula: um relato de experiência*. 2021. Monografia (Licenciatura em Música) – Curso de Licenciatura em Música. Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Este trabalho aborda sobre a mediação de conflitos em sala de aula de música, por meio da prática e da observação dos resultados em variados aspectos das relações pessoais, e aluno - escola, a partir das atividades das Oficinas de Música. Tem por objetivos gerais relatar e refletir sobre a efetividade das práticas pedagógico-musicais das Oficinas de Música como mediadoras na redução de conflitos em salas de aula de música na escola pública. Tem por objetivos específicos relacionar as atividades de práticas musicais e sonoras ligadas as Oficinas de Música como mediadora de conflitos em sala de aula; descrever a experiência prática de se lecionar em uma sala aula de música em grandes e médios grupos e, a partir das atividades das Oficinas, criar subgrupos para melhor avaliação e inclusão do aluno em grandes turmas e; argumentar sobre a importância para a escola do papel da mediação de conflito na prática de ensino da música. Pesquisa do tipo Relato de Experiência, que foi desenvolvido na Escola Municipal Francisco Alves, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, no ano 2015. Nos relatos foram abordadas as experiências pedagógico-musicais desenvolvidas pelo próprio autor com um grupo de alunos utilizando a oficina de música como ferramenta pedagógica. Conclui-se que se faz necessário o futuro professor repensar a forma de transmissão tanto do conteúdo teórico como do repertório, pois, por muitas vezes, ele não se dará sem uma boa preparação pré-estabelecida pelo orientador, a partir da sua leitura do clima de recepção dos alunos para as propostas sugeridas em sala de aula.

Palavras-chave: Licenciatura em música; Educação Musical; Formação de Professores de Música; Mediação de Conflitos Escolares.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Tipos de conflitos nos conhecidos movimentos de rompimento de paradigmas.....	18
Quadro 2. Fatores objetivos e subjetivos dos conflitos	19
Quadro 3. Classificação dos tipos de conflitos e suas causas.....	19
Quadro 4. Classificação dos tipos de conflitos e quando eles ocorrem.....	20
Quadro 5. Histórico das Oficinas de Música no Brasil.....	31

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Objetivos	12
1.1.1 Gerais	12
1.1.2 Específicos	12
1.2 Justificativa	12
2 O ESTAGIÁRIO DE MÚSICA: A IMPORTÂNCIA DA FALA E DA ESCUTA NA COMUNICAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR	14
2.1 Os espaços acústicos e as paisagens: a escola e os novos jeitos de convívios sonoros	16
2.2 O espaço dos indivíduos entre Falas e Escutas: identificar conflitos	13
3 CONFLITOS E VIOLÊNCIAS NA ESCOLA	23
4 O JOGO E O BRINCAR: COMO ALCANÇAR O COMPROMETIMENTO COM A “PRÉ-MÚSICA”	27
5 POSSIBILIDADES DE INDIVIDUALIZAR PROBLEMAS E SOLUÇÕES POR MEIO DA OFICINA DE MÚSICA: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA SALA DE AULA DE MÚSICA EM GRUPO	29
6 METODOLOGIA	32
7 O RELATO DE EXPERIÊNCIA	33
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
9 REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

A temática desta pesquisa surgiu a partir da minha experiência na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no primeiro Estágio Curricular Supervisionado (ECS I) no Curso de Licenciatura em Música. O estágio foi coordenado pela professora Silvia Sobreira, que também era orientadora do estágio na Escola Municipal Francisco Alves, no município do Rio de Janeiro.

Durante o referido estágio é importante destacar a participação na disciplina de Oficinas de Música na UNIRIO com o professor José Nunes, pois foi nesse momento que houve o primeiro contato com as práticas das Oficinas na Universidade. A sala de aula dessa disciplina trazia aos alunos uma espécie de produção sonora em grupo, muitas vezes não usual tanto na prática em si da disciplina como em sua base metodológica. Esta classe continha profissionais da música, e não profissionais, de gerações variadas, e com disparidades em vários aspectos, como em relações às posições profissionais e sociais, onde alguns economicamente já se encontravam com uma certa estabilidade no mercado de trabalho e outros não. Disparidades também em suas práticas culturais, esteticamente, e em como vieram a ter o seu início na teoria e prática musical, suas vivências com a arte.

Havia músicos de vários instrumentos, músicos de orquestras sinfônicas profissionais e amadoras, de bandas marciais militares, bandas de baile e de *rock*, de Música Popular Brasileira (MPB), samba e, também, músicos ligados à música religiosa. Acredito ser uma característica do curso de licenciatura em música dessa universidade.

Nessas aulas tivemos acesso a modelos de atividades baseadas nas metodologias de R. Murray Schafer, de José Nunes Fernandes, entre outros. Sendo Schafer e Fernandes os autores que direcionam o enfoque deste estudo. Na classe de Oficinas de Música na UNIRIO o professor nos orientou em diversas atividades ligadas a escuta, criatividade e fazeres sonoros musicais com instrumentos musicais ou não, com uma proposta de tempo bem reduzido, onde éramos exigidos de forma ágil e coletiva, e na maioria das vezes divididos em pequenos grupos. Apesar disso, mesmo sem nenhuma intimidade pessoal e musical, pois se tratava do início do curso, deveríamos trazer soluções convincentes e articuladas musicalmente para todas as atividades propostas.

A execução das atividades era proposta em cada grupo de seis alunos e, assim, formavam-se vários grupos, onde éramos provocados a participar criativamente, mas não se resumia apenas a uma reprodução sonora, ou trabalhar algo do repertório comum a todos, era sim uma mistura de linguagens onde o resultado deveria ser como uma composição em conjunto. Foi em meio a esse processo das Oficinas que comecei a perceber o aparecimento de micro conflitos e alguns preciosismos, e divergências que apesar de normais, muitas vezes podem ser contraproducentes, caso não observadas e tratadas em processo criativo em grupo. Essas passagens, que considero como micro conflitos, foram observadas através da escuta dos diálogos entre os alunos ao começarmos a realizar as tarefas. Nesse momento, surgiam argumentos acompanhados de pouca empatia, onde o eu queria prevalecer, e não a escuta do outro. Percebi que corríamos o risco de não criar um conceito para efetivar a atividade e concluí-la em tempo e em grupo. Mas afinal, essa não seria a proposta?

Ao observar tudo isso, no momento da atividade me retirei do processo, não no sentido de guardar meu lado criativo, ou da não participação, mas redirecionava o meu olhar criativo ao todo, ficava atento à fala de cada um, de como cada um se posicionava, ou até se retirava por não conseguir se colocar diante dos colegas e então guardava para si sua opinião sobre a realização da atividade. E então procurei me estabelecer no processo como mediador ouvindo e percebendo diferenças, administrando o tempo gasto, e provocando o grupo para um término, pois era estipulado um tempo para a atividade, que logo após seria executada frente aos outros grupos e ao professor.

Entendi, então, em meio aos primeiros diálogos, que mais ideias não agregariam em nada. Desse modo, entrar em colisões criativas ao invés de escutá-las e administrá-las, foi uma estratégia positiva, pois os colegas traziam bastantes proposições e experiências, e com isso procurei escutar as divergências e procurei mediá-las. Percebi que um dó maior pode ter caminhos bem diferentes entre a escuta de um clarinetista erudito para uma cantora de bossa nova.

Nas abordagens das aulas de Oficinas de Música percebi que a questão da saúde de um grupo passa pelos indivíduos e suas trocas, e depende de alguns fatores que vão além da boa qualidade musical que esse grupo possa vir a ter. Serem bons praticantes ou bons executantes em si não basta. Entender aspirações e personalidades e desenvolver uma escuta ativa realmente devem estar no processo pedagógico musical, pois apenas hierarquizar por qualquer motivo que seja poderá trazer frustrações ou, até mesmo, a

não efetividade de todo um grupo. É, portanto, através da escuta ativa do mediador e, também, de uma atenção para cada fala e expressões faciais, que o mediador fará uso do seu posicionamento para trazer convergência às ideias.

É importante relatar a minha experiência como professor de música, de como estava acostumado lecionar, pois dava aulas particulares de violão e, também, em turmas de no máximo cinco alunos, onde, em resumo, cada aluno ficava com seu instrumento sendo observado e seguindo orientações escritas ou por imitação. Essa minha realidade de ensino com uma postura quase conservatorial foi de encontro à prática pedagógica dentro da Escola Municipal Francisco Alves, pois outras são as carências e particularidades apresentadas pelos alunos.

Dessa forma, o objeto de estudo desta pesquisa é a mediação de conflitos em sala de aula de música, por meio da prática e da observação dos resultados em variados aspectos das relações pessoais, e aluno - escola, a partir das atividades das Oficinas de Música.

1.1 Objetivos

1.1.1 Gerais

Relatar e refletir sobre a efetividade das práticas pedagógico-musicais das Oficinas de Música como mediadoras na redução de conflitos em salas de aula de música na escola pública.

1.1.2 Específicos

- Relacionar as atividades de práticas musicais e sonoras ligadas as Oficinas de Música como mediadora de conflitos em sala de aula.
- Descrever a experiência prática de se lecionar em uma sala aula de música em grandes e médios grupos e, a partir das atividades das Oficinas, criar subgrupos para melhor avaliação e inclusão do aluno em grandes turmas.
- Argumentar sobre a importância para a escola do papel da mediação de conflito na prática de ensino da música.

1.2 Justificativa

A partir deste relato de experiência, e sua divulgação, é possível que o professor de música possa abrir um caminho para reflexão sobre as Oficinas de Música junto à

mediação de conflitos, de maneira que elas possam auxiliar a criar estratégias pedagógicas para a prática de lecionar música em grandes grupos, e, além disso, também possa sociabilizar os alunos através das atividades colaborativas das Oficinas.

2 O ESTAGIÁRIO DE MÚSICA: A IMPORTÂNCIA DA FALA E DA ESCUTA NA COMUNICAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

O espaço escolar apoia-se em uma estrutura propícia a encontros e convívios, nos quais os conflitos são naturais e que o estagiário deve fazer uso desse momento para fazer uso de uma escuta ativa. Escuta essa apontada por Tartuce (2017), para com isso colher dados e referências do ambiente de aprendizagem. Barbosa (2010), por outro lado, aponta para a atenção emotiva do discurso, que reforçará a boa qualidade da mediação, como apontaram Chrispino e Chrispino (2011) que preconizam nesse convívio multifacetado a orientação para revelar caminhos através das comunicações intraescolar, para com isso se criar avaliações e direcionamento de resoluções de conflitos.

A atenção à comunicação como a boa escuta dos diálogos em sala de aula é fator importante que originará e, também, encaminhará possíveis soluções de contendas, como destacam Chrispino e Chrispino (2011), pois está nela na boa percepção da comunicação entre os entes do ambiente escolar que trará aos diálogos e sentidos que construíram acessos ao cerne dos conflitos, nessa observação caberá o momento para se elencar quem protagoniza o conflito, qual a visão de cada um dos atores dentro da discussão

Também pode ser inversamente proporcional a má comunicação, como descrevem Chrispino e Chrispino (2011), onde ações conflituosas não percebidas, ou até mal interpretadas, ou tratadas de forma superficial podem ter consequências maiores. Ou seja, um acúmulo de tensão que poderá atingir o entorno dos protagonistas principais, e com isso pode-se criar protagonistas secundários ao problema, e assim trazer mais complexidade ao mediador.

A mediação pode, e deve, fazer uso dessa comunicação sempre como uma facilitadora, e na escuta colher dados para resolver problemas, e não apenas identificar para silenciar com o uso de críticas ou de punições sumárias aos envolvidos. É muito importante trazer nessa perspectiva, uma atitude positiva para o conflito, é não o perceber como um ruído a ser eliminado ou aparentemente excluído.

2.1 Os espaços acústicos e as paisagens: a escola e os novos jeitos de convívios sonoros

Em “A afinação do mundo”, Schafer (1997) nos faz refletir sobre um projeto acústico inteligente, onde tudo que nos cerca, como som que nos envolve de diversas maneiras em variadas fontes e interações. Surgem possibilidades de se identificar como toda essa produção sonora nos influencia. O som e o ato de percebê-lo, com consciência ou não, não nos separa da paisagem sonora. Ao contrário, somos parte e compositores dessa paisagem, sendo sonoridades naturais ou mecânicas. O quanto pode o som ou não som nos influenciar em seus signos? E como agem em nossa construção social e artística? A paisagem sonora, a música e o som, podem trazer diversas relações afetivas positivas ou negativas. Podemos ter alegria ou deleite poético ao ouvir o som de um riacho, o som de pássaros, ou mesmo ter o medo e a impotência (vide os sons de armas, comuns aos bairros e comunidades do Rio de Janeiro. Não entro aqui na avaliação das questões estéticas que possam existir nesse convívio com a violência, mas sim no convívio real, do dia a dia do morador das favelas principalmente, e da cidade como um todo) ou esteticamente podemos também ter a falta de qualquer afeto positivo, como o preconceito pela ignorância, que muitas vezes podem estar atrelados à percepção do indivíduo, com certas sonoridades, sejam elas naturais e mecânicas ou musicais, em seus vários aspectos socioculturais, socioeconômicos ou até sociocognitivos.

Somado a tudo isso atualmente a mudança tecnológica, o aumento das cidades, que junto ao acesso à informação cria uma explosão de trocas culturais e sonoras. Esse crescimento demográfico então cria uma ampliação de variedade sonora como nunca antes foi vista e ouvida, essa relação som, indivíduo e coletividade ganha um peso quantitativo.

Essa reflexão, agora voltando a Schafer (1997), que em um momento do seu trabalho nos direciona a entender a paisagem acústica como um invólucro cultural, ou seja, um grupo ou região envolvidas por suas particularidades sonoras que ele denomina como uma comunidade acústica. Esse ponto de vista amplo é definido por ele:

Uma comunidade pode ser definida por muitos modos: como entidade política, geográfica, religiosa ou social. Mas proponho que a comunidade ideal pode ser definida, com vantagens, por linhas acústicas. A casa pode ser apreciada como um fenômeno acústico projetado para a primeira comunidade, a família. Dentro dela, os membros podem produzir sons privados, sem nenhum interesse fora de suas paredes. (SCHAFER, 1997, p.300)

Dentro dessa questão, ao trazer a comunidade acústica para a escola, podemos ter em mente seus desdobramentos, dentro e fora de suas paredes. A escola como

receptora e produtora e a partir dessas pessoas atingidas e produtoras de várias paisagens sonoras, entram em um convívio rotineiro que a escola proporciona. Com isso, são levadas a essas experiências de ambientes acústicos diversos em suas qualidades, e assim, essa somatória resultará em outro ambiente sonoro, será outra produção que estará ali sendo criada, é orgânica, é viva e irá compor outras formas junto a toda a paisagem e estrutura da escolar.

2.2 O espaço dos indivíduos entre Falas e Escutas: identificar conflitos

A ordem desse título poderia ser inversa, ou até poderíamos criar uma palavra para representar essas duas ações muito importantes para uma boa atitude mediadora. Porém, devemos destacar o que de fato as duas ações representam. Elas são a base deste trabalho, para se alcançar significados aos gestos e falas, a identificação e a compreensão das emoções dentro dos discursos gerados em uma sala de aula.

Barbosa (2010) traz um enfoque em seu trabalho sobre o discurso emotivo, na análise das interações verbais dentro da sala de aula, como provocadoras de ações e reações entre os agentes no espaço escolar. Assim, aponta que é no gesto discursivo afetivo, e não na linguística que a autora observa e destaca que é aquilo que está nas emoções, e emoções essas não podem definir um ser. Põe as palavras como uma fonte da realidade momentânea, mas não o indivíduo como ser. No que diz respeito a tudo isso, a autora pontua:

A análise discursiva que considere a existência das afetividades precisa ter como objeto a linguagem que significa nas situações de interação entre interlocutores (isso é o que foi amplamente afirmado pelas análises). Essa linguagem é signo de qualquer coisa que não existe como materialidade concreta, mas que é constituidora desse signo afetivo. A tristeza, a alegria, a irritação, não podem ser consideradas pelo modo como o sujeito as manifesta em seu psiquismo, muito menos como uma categoria que se põe de acordo do que é uma pessoa (nervosa, irritada), ou segundo a situação que se encontra (quando se encontra diante do perigo). Muito menos podem ser analisados como o sintoma de um comportamento coletivo. O discurso de emoção é um signo do que pode ocorrer ao sujeito que, pondo-se no interior de uma situação de discurso, pode enunciar “eu tenho medo”, “eu estou alegre ou triste”. (BARBOSA, 2010, p. 245, grifos do original)

A possibilidade de não se rotular de primeira qualquer tipo de pessoa envolvida em um conflito, é um exercício importante para resoluções de problemas em suas

complexidades. É certo que a tomada de lado, ou de avaliações precipitadas podem fazer uma mediação ser inócua. E ainda, também, saber que a má escuta e avaliação precipitada ou a rotulação dos envolvidos pode provocar outros tipos de conflitos, que podem até atingir o mediador.

Barbosa (2010) ainda coloca em relevo a questão da palavra e sua ressonância no outro. O encontro como provocador das emoções, que através das falas emotivas emergem as subjetividades, onde as alteridades se pronunciam dentro do contexto, mas que não apenas demonstram um ponto de desequilíbrio, e sim sua existência como corpo para e análise. Deste modo, pode-se compreender de maneira mais ampla as relações dentro da sala de aula. Muitas emoções são trazidas para escola, expectativas diversas são colocadas em conflito, tanto por alunos como professores.

Algumas reflexões sobre o significado de conflito, após a exposição feita anteriormente de que alguns autores trazem, corroboram as ideias de Barbosa (2010). Tartuce (2017) traz a definição de conflito como uma crise de interação humana. Essa interpretação, destacando o enfoque na interação humana, nos mostra a amplitude dos tipos de abordagens abrangentes que o mediador deve ter em relação ao conflito.

Chrispino e Chrispino (2011), por outro lado, nos pontuam de como os conflitos estão atrelados a nossa vida e que convivemos com eles em vários níveis.

O conflito nos envolve desde as relações de países (que podem gerar guerras ou nas trocas de interesses comerciais) ou nas brigas de vizinhos, até a relação aluno e professor. E, com tudo isso, nos mostra que apesar desse convívio temos dificuldades para lidar com problemas, fugir do conflito e muitas vezes até o ignoramos. Os autores Chrispino e Chrispino (2011) denominam o conflito inicialmente como embate de opinião divergente, e, também, nas interpretações diferentes sobre um problema que envolva duas ou mais pessoas.

Três panoramas serão aqui destacados, de acordo com Chrispino e Chrispino (2011), para observarmos a amplitude do tema, e de como o conflito é uma questão multidisciplinar e de desdobramentos globais. Indo em uma visão macro e micro do conflito para demonstrar como o indivíduo é atingido.

Apresentando uma perspectiva de quatro autores que protagonizaram mudanças de perspectivas dentro das áreas sociopolítica, psicológica, biológica e pedagógica. Dentro de cada matéria existem abordagens ligadas a ações que levantaram grandes

debates e discórdias, que rompem com alguns paradigmas. (REDORTA apud CHRISPINO; CHRISPINO, 2011).

Quadro 1. Tipos de conflitos nos conhecidos movimentos de rompimento de paradigmas.

AUTOR	TIPO DE CONFLITO	PROCESSO RESULTANTE	SÍNTESE
Freud	Conflito entre o desejo e a proibição	Repressão e defesa	Luta pelo dever
Darwin	Conflito entre o sujeito e o meio	Diferenciação e adaptação	Luta por existir
Marx	Conflito entre classes sociais	Estratificação social e hierarquia	Luta pela igualdade
Piaget	Conflito nas decisões e experiências	Aprendizagem e resolução de problemas	Luta por ser

Fonte: REDORTA apud CHRISPINO; CHRISPINO, 2011, p.38.

O Quadro 1 demonstra como os posicionamentos e as atitudes movimentam o estabelecido, trazendo posicionamentos, interesses, desejos e aspirações que formatam as relações humanas, e, com isso, resultam posições que por algumas vezes podem estar equivocadas, não compreendidas, ou até mesmo serem antagônicas às regras estabelecidas pelo ambiente que vivemos. É um formador de conflitos. Sendo assim, ampliando nossas capacidades de escuta, e de entendimento, do que está no centro dos embates, Chrispino e Chrispino (2011, p.39) afirmam que:

Por tal, podemos dizer que o conflito faz parte do processo comum de interação de uma sociedade aberta. Por conta deles – os conflitos –, diferenças se apresentam e podem ser resolvidas, antagonismos se manifestam e podem ser superados. Em sociedades abertas e pluralistas, os conflitos tendem a assumir uma **função estabilizadora**, e poderemos encontrar pessoas conflitantes em torno de um tema, mas que sejam parceiras em um segundo tema, resultando no **exercício salutar das discordâncias e alianças**, sempre retornando ao estado de equilíbrio que caracteriza a sociedade para, depois, reassumir outras posições de conflito e estabelecer novas alianças. Dessas idas e vindas, resulta a transformação social.

Toda essa perspectiva é ampla, mas não generalista. Pois o entendimento do entorno do indivíduo, dos hábitos, da cultura que o cerca e da sua interação com toda essa estrutura social, é um dos pontos importantes para desencadear conflitos na escola. Entender o global também nos ajuda a entender o individual.

Caser (1996 apud CHRISPINO; CHRISPINO, 2011) propõe percebermos no indivíduo – mas acredito que podemos entender nas coletividades também – algumas causas e efeitos que carregam os porquês dos conflitos. Ele descreve como bases objetivas, a renda, o *status*, o poder, entre outros, e como exemplos de bases subjetivas, as hostilidades e as agressividades.

Existe nessas bases, quase uma matemática, uma espécie de soma de encontros das diferenças dos interesses que resultam em disputas. Os autores nos pontuam no quadro abaixo alguns fatores:

Quadro 2. Fatores objetivos e subjetivos dos conflitos.

FATORES OBJETIVOS	FATORES SUBJETIVOS
Aumento de salário	Prestígio
Controle de terra	Honra
Custódia do filho	Hierarquia
Chefia do grupo	Reconhecimento

Fonte: CASER 1996 apud CHRISPINO; CHRISPINO, 2011, p.40.

No Quadro 2 já surgem valores pessoais e suas possíveis perdas ou ganhos, aptos a conflitos que provocam nos indivíduos de maneira direta uma complexa gama de embates com questões das vivências comuns como moradia, trabalho e família.

A classificação dos conflitos é outro tema que Caser (1996 apud CHRISPINO; CHRISPINO) nos mostra, como uma ferramenta importante na mediação que através das falas, dos diálogos, e interações na sala de aula podem ser tipificados. Ao classificar, pode-se entendê-los em seu cerne. Ao entender a estrutura emocional dos discursos, os valores em jogo, tudo isso servirá como base, para que ele, o mediador, crie motivos iniciais para procurar soluções contextualizadas. Com isso, no início do processo, ele possa ter a justa posição das palavras. A função do mediador é identificar falas importantes que culminaram no embate. Sendo assim, o mediador poderá suprir bem seus argumentos, para que ambos os envolvidos possam juntos compreender e refletir sobre as causas do acontecido.

Moore (1998 apud CHRISPINO; CHRISPINO, 2011), apresenta a classificação de conflito. É o que descrevemos no Quadro 3 abaixo:

Quadro 3. Classificação dos tipos de conflitos e suas causas.

TIPOS DE	CAUSAS DOS CONFLITOS
----------	----------------------

CONFLITO	
Estruturais	Padrões destrutivos de comportamento ou interação; controle, posse ou distribuição desigual de recursos; poder e autoridade desiguais; fatores geográficos, físicos ou ambientais que impeçam a cooperação; pressões de tempo.
De valor	Critérios diferentes para avaliar ideias ou comportamentos; objetivos exclusivos intrinsecamente valiosos; modos de vida, ideologia ou religião diferente.
De relacionamento	Emoções fortes; percepções equivocadas ou estereótipos; comunicação inadequada ou deficiente; comportamento negativo repetitivo.
De interesse	Competição percebida ou real sobre interesses fundamentais (conteúdo); interesses quanto a procedimentos; interesses psicológicos.
Quanto aos dados	Falta de informação; informação errada; pontos de vista diferentes sobre o que é importante; interpretações diferentes dos dados; procedimentos de avaliação diferentes.

Fonte: MOORE 1998 apud CHRISPINO; CHRISPINO, 2011, p.51.

Quadro 4. Classificação dos tipos de conflitos e quando eles ocorrem.

TIPO DE CONFLITO	OCORRE QUANDO
De recursos escassos	Algo não existe suficientemente para todos
De poder	Algum de nós quer mandar, dirigir ou controlar o outro
De autoestima	Meu orgulho pessoal se sente ferido
De valores	Meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo
De estrutura	Há um problema cuja solução requer longo prazo, esforços importantes de muitos e meios que estão além de minha possibilidade pessoal
De identidade	O problema afeta minha maneira íntima de ser o que sou
De norma	Alguém descumpre uma norma social ou legal
De expectativas	Não se cumpriu ou se fraudou o que um esperava do outro
Da inadaptação	Modificar as coisas produz uma tensão que não desejo
Da informação	Algo se disse ou não se disse ou se entendeu de forma errada
De interesses	Meus interesses ou desejos são contrários aos do outro
De atribuição	O outro não assume a sua culpa ou responsabilidade em determinada situação
De relações pessoais	Habitualmente não nos entendemos como pessoas
De inibição	Claramente a solução do problema depende do outro

De legitimação	O outro não está de alguma maneira autorizado a atuar como o faz, tem feito ou pretende fazer
----------------	---

Fonte: REDORTA, 2004 apud CHRISPINO; CHRISPINO, 2011, p.52.

O espaço dividido com o outro provoca diálogos emotivos, como já dissemos, as diferenças se acentuam e logo os conflitos apareceram e devemos buscar um olhar positivo para a possibilidade de análise. Porém, Tartuce (2017) destaca que o conflito não pode ser considerado um problema a se calar ou silenciar, pelo contrário, ter a percepção direcionada ao que é dito, ter uma escuta ativa nessa hora, pode alimentar caminhos resolutivos ao mediador. Assim, então, propõe a autora: “por muito tempo, o conflito foi visto de forma negativa, como algo a ser desde logo negado, expurgado e eliminado peremptoriamente”. (TARTUCE, 2017, p.15)

A ação é a de não abafar, e sim encarar os embates. Sobre isso, Tartuce (2017, p.15) pontua que:

As dificuldades inerentes à abordagem do conflito são inúmeras por haver diversos fatores aptos a impedir a eficácia da atuação engendrada para eliminar a controvérsia. Assim, em vez de conceber tal eliminação de forma pura, simples e peremptória, pode ser preconizada uma abordagem mais adequada e completa do complexo tema.

Tudo isso passará também pela escuta e assimilação das partes em conflito, pois cada uma das partes tem sua interpretação da controvérsia. Assim, através da escuta, a mediação terá claro todos os pontos de vista dos que conflitam, e, portanto, conseguirá trabalhar na transformação e solução do conflito com autoridade.

Tartuce (2017) deixa em destaque, também, que, apesar da sua área ser jurídica, o tema mediação de conflito deve ter uma abordagem multidisciplinar. Deve-se sempre manter ter um olhar social, filosófico e psicológico, tendo em vista uma amplitude na leitura das situações, que muitas vezes podem ser complexas. E, também, alerta que além da atenção total que se deve ter na escuta ativa. Essa escuta deve demonstrar aos envolvidos positividade e tranquilidade. Deve-se ter sempre a percepção a alguns bloqueios de informações das partes impedindo uma boa análise do conflito.

Tartuce (2017) deixa claro, também, as possibilidades de posicionamento que o mediador deve ter. Porém, o posicionamento principal é o de estar fora do conflito. O mediador é o terceiro elemento, não deve ser parte do conflito. Deve ter também uma fala cuidadosa e uma escuta ativa, como propõe Tartuce. Para se ter uma mediação

assertiva, uma escuta ativa, deve-se ater plenamente à escuta. Evitar escrever ou fazer anotações de algum tipo na hora das falas, se mostrar receptivo evitando gestos ou algo do tipo, evitar provocar movimentações que possam distrair o interlocutor. É um momento de atenção plena, e que traga a todos no ambiente uma sensação verdadeira de se estar em um lugar propício para exposições de pontos de vista, sempre de forma clara e imparcial. Um lugar de soluções para todos os fatos ali expostos.

3 CONFLITOS E VIOLÊNCIAS NA ESCOLA

Recorrerei aqui à palavra violência para trazer uma reflexão que acho pertinente, para diferenciar a palavra conflito como sinônimo de violência (sendo ela simbólica ou física), que em muitos momentos se confundem. E que me confundiu ao começar a escrever o meu TCC. Porém, gostaria de reforçar o meu foco, que é o momento da sala de aula música onde existem violências e conflitos, mas que fique claro que devem ser bem discutidos e tipificados esses dois assuntos, para que dentro do TCC a mediação de conflito na sala de aula de música, que é a orientação deste trabalho traga um olhar sensível a pequenas alterações que possam existir na sala de aula, para a mediação agir de forma preventiva na busca de resoluções bem justificadas e contextuais que trate e evite progressões das violências.

Então, inicialmente, colocarei ideias de alguns autores para poder especificar violência e conflito, e assim diferenciar bem perspectivas e posições aqui neste trabalho.

Pereira e Willians (2008), em seu artigo, nos mostram ao descrever, como a busca de significado e a amplitude do tema traz dificuldade em nosso tempo para nos posicionarmos diante da complexidade do tema violência escolar:

Adicionalmente, não se pretende detalhar quais são os determinantes da violência escolar, uma vez que estes são múltiplos. Somente para enunciar alguns: há os que se referem a características do indivíduo (constituição genética, sexo, idade, etnia, história de vida, dinâmica familiar), os que se referem às características da instituição escolar (localização, instalações físicas, recursos humanos disponíveis, método de ensino empregado, ideologias predominantes, histórico da instituição, etc.) e os que envolvem aspectos da sociedade na qual a instituição escolar se insere (democrática ou não, com maior ou menor desigualdade socioeconômica, com ou sem igualdade de gênero e de etnia, entre outras). (p.47)

Pereira e Willians (2008 p.46) afirmam que “o tema da violência na escola, seja sob a forma de artigos, capítulos de livros ou apresentações orais em congressos, exponham os diversos conceitos de violência escolar e apontem a dificuldade em se encontrar um consenso entre os pesquisadores a esse respeito”.

Abramovay (2012) reforça a tessitura do assunto, e como tem sido abordada:

Esse é um tema vasto e abrangente, portanto, não se pode tratá-lo a partir de uma única causa, pois essas violências podem estar relacionadas a vários motivos. Diante de um quadro cotidiano de violência, sua extensão ao campo escolar suscita discussões, seja na família ou na comunidade, uma vez que a escola não é a única

responsável pela solução do problema, mas toda a sociedade, incluindo autoridades responsáveis. Por isso diversos especialistas têm abordado o tema com a finalidade de conhecer as suas causas, de forma ampla e não de forma fragmentada. (p.126)

Vemos que as interpretações e conceitos podem ter variadas propostas. Dúvidas submergem para se ter um consenso e, por muitas vezes, um direcionamento conclusivo da questão é muito complexo. Porém, não podemos renunciar a uma busca na direção para identificar e classificar os problemas dentro da sala de aula e na escola, para poder motivar ações assertivas nas soluções de problemas.

Ao pensar no mundo, em suas formas de violência e em todas as suas subjetividades, notaremos que é impossível evitar os conflitos. O que podemos conseguir é, em primeiro lugar, buscar compreender onde se iniciou o conflito, pois entendê-lo e mediá-lo, muitas vezes, pode se evitar uma violência maior.

Faz-se importante pensar na escola como um circuito fechado, ou melhor, quase como um roteiro, com início, meio e fim, onde todas as personagens são visíveis. Não resolveremos todos os problemas do mundo, porém, muitos dos problemas externos que atingem a escola podem ser identificados e postos em um debate para soluções pedagógicas e sociais.

Viscardi (1999 apud CHRISPINO; CHRISPINO, 2011) destaca a violência como um ente antagônico a escola, onde a palavra retrocesso, para demonstrar a distorção, ou com um olhar mais simplista podemos dizer, ele nota uma mudança da função da escola, que passa de um lugar para encontros dialéticos e aprendizagem, para ser tornar um espelho das mais variadas desestruturas sociais. E então expõe que:

A violência na escola realiza, de algum modo, um estranho retrocesso. Estranho dado que a violência é, por definição, a negação da palavra e do diálogo, sendo precisamente o que deveria permanecer fora da escola. Retrocesso em relação a capacidade do sistema educativo de se ampliar cumprindo com sua função de transmissão de valores e de conhecimento de uma geração a outra. (p.12)

Esse desvio de função vai aumentando a partir das lacunas sociais impostas a escola pelo meio externo, sobrecarregando-a adicionando uma outra razão de ser ao ambiente escolar. Todas as questões socioeconômicas corroboram com certa acomodação da violência na escola, pois sendo a escola portadora de uma expectativa acolhedora por boa parte da sociedade.

A escola é obrigada a suprir falhas de políticas governamentais como um todo, e alguns modelos de desestruturas familiares e da sociedade a sua volta. Tudo isso acaba em desaguar na escola. As questões são: qual a capacitação dos profissionais da escola (além dos professores) para esse tipo de mudança? Qual o posicionamento desses profissionais? Esses profissionais são escutados?

O que temos visto são os sistemas sociais bem alheios à escola, e sendo disfuncionais e querendo transformar esse local de ensino e de troca de conhecimentos e aprendizagens, para se transformar em um sistema de integração social, porém, muitas vezes, sem nenhum tipo de estrutura econômica, tecnológica, e de capacitação dos profissionais inseridos na educação. Existe uma aparente abertura da escola para a sociedade, mas com muitas ressalvas para gerir essa sociedade.

O fator econômico sempre está dentro da escola, mas por muitas vezes é dado a ele um esquecimento quase que proposital. É nessa abordagem que muitas motivações para violência estão escondidas na sua força motriz, pois a falta de entendimento dessa carência socioeconômica, ou seja, de percebê-la no histórico, na cultura da sociedade que a escola está inserida. O dia a dia social da escola fará dessa escola mais um agente dentro do conflito, e não uma mediadora ou confortável para interações sociais. Esse desencontro escola e sociedade Abramovay (2012 pg.67) nos demonstra em uma perspectiva:

Em meio às desigualdades que ainda caracterizam a sociedade brasileira, o problema da pobreza, que deixa milhões de indivíduos à margem do pleno acesso às condições minimamente necessárias a uma existência digna, tem sido alvo da preocupação dos poderes públicos e tem ocupado lugar de destaque na agenda nacional. Várias medidas vêm sendo colocadas em marcha, no sentido de atacar suas causas e, assim, diminuir seus efeitos, tornando menores os contrastes sociais e suas consequências na vida das pessoas, dentre as quais as violências a que são submetidas no cotidiano, inclusive no universo escolar.

Abramovay (2012) nos reforça que esse panorama socioeconômico não propõe condições mínimas para a escola. Essas diferenças sociais trazem conflitos que proporcionam aos jovens uma experiência ruim, juntamente aos profissionais da educação como um todo, e, por muitas vezes, podendo chegar à violência física propriamente dita.

No Brasil boa parte das nossas diferenças se dá no âmbito socioeconômico, essas questões são dinamizadas pelas novas tecnologias também, sua velocidade de

informação, mudanças tecnológicas no emprego, as alterações na forma de trabalho, poder, servir para muitas oportunidades, mas também podem trazer com isso novas carências e expectativas que promovem um quadro social hoje muito mais complexo. Todos esses fatores que envolvem a violência e a escola devem ser expostos a sociedade como propõe Souza (2008):

Deve-se conscientizar a comunidade escolar e não escolar sobre as formas da violência e suas consequências na vida do indivíduo, bem como lhe oferecer condições de análise quanto à influência dos inúmeros fatores de violência externos que refletem no comportamento das crianças na vida escolar, fornecendo subsídios para que os educadores identifiquem e busquem minimizar ou solucionar os mesmos, constituindo assim, outras pretensões. (p.18)

Trazer uma luz para todas as problemáticas da violência na escola e junto à sociedade que a frequenta basta? É preciso também ouvir professores e funcionários, assim pode-se ampliar o caminho para resolução de muito mais questões. A violência é fruto de conflitos não resolvidos, ou abafados em situações externas e internas a escola. Souza (2008) nos dirige a essa reflexão de como a violência altera as boas relações escolares, e ao se juntar a Abramovay (2012) que no seu apontamento destaca, que para além uma boa relação entre os entes escolares deve-se ter uma condição mínima de trabalho já na sua formação, e que tenha ferramentas que possam usar diante dos conflitos. Sendo assim Souza (2008) destaca:

Tais políticas também devem refletir sobre a formação de professores capacitados para lidar com os problemas hoje existentes no ambiente escolar. Identificar e analisar os comportamentos agressivos dos alunos, e promover trabalhos de maneira lúdica, inovadora e coletiva, conscientizando-os a respeitar e cooperar com o outro, estimulando as participações e interações em favor da coletividade, são algumas das ações, que um professor bem preparado, pode projetar e executar com sucesso. Contudo, a escola não é feita apenas por professores e alunos. A instituição como um todo, deve estar preparada para promover projetos multidisciplinares, extracurriculares, como a prática de esporte, cultura e lazer, juntamente com ações comunitárias solidárias, promovendo a sua maior interação com a sociedade. É preciso desenvolver nas escolas, ações de solidariedade e de resgate de valores, cidadania, tolerância e respeito mútuo. (SOUZA, 2008, p.15)

4 O JOGO E O BRINCAR: COMO ALCANÇAR O COMPROMETIMENTO COM A “PRÉ-MÚSICA”

A amplitude e a posição do jogo e do brincar serão abordados pelo enfoque Winnicott (2019), Huizinga (2012) e, também, Fernandes (2013) e Schafer (1997). Essas perspectivas trarão uma aproximação a esse apontamento que chamo de “pré-música”, um momento dentro da aula de música baseada e apoiada na Oficina, que pode ser uma ferramenta mediadora tanto no aspecto social, como no pedagógico. É fundamental orientar um grupo com a possibilidade de um melhor tratamento a possíveis conflitos, e, através das perspectivas dos autores citados, procurar entender certos posicionamentos do jogo e do brincar na sala de aula.

Essa abordagem do jogar e o brincar na aula de música pode trazer um ambiente de proposições positivas em relação ao aluno e ao professor, inclusive para toda a turma. O lúdico pode ser abordado pelo professor como uma forma aproximação e um local de observação para orientar seu trabalho. Importante nesse momento deixar o processo avaliativo em alerta. O momento da atividade ou jogo deve provocar muitas trocas e o professor deve estar muito atento aos sinais gerados. Com isso, se criará um relevo das características da turma, como “pró-atividade”, as formações de grupos por empatias, afinidades ou o ao contrário a falta de afinidades entre outras características. A possibilidade de o jogo na educação conter uma possível desconfiança por parte do educador não é pouca, a questão é como entrelaçar a música suas teorias e o jogo.

O brincar e o jogo podem caminhar com o conteúdo proposto. O professor deve evitar ver o lúdico como algo sem importância. É uma atitude de rompimento com uma natureza ritualística do homem, como defende Huizinga (2012). Essa natureza do jogo como rito, Huizinga categoriza em uma esfera outra que não a vida humana e suas racionalidades. Apesar disso, existem ordem e regras, onde outros lugares, momentos e importâncias são acessados pelo lúdico. E o autor afirma: “Todo jogo significa alguma coisa” (p.4). Significar algo é a proposta, principalmente aos olhos do orientador dessa brincadeira metodológica.

Nesse momento o jogo envolverá os participantes em um experimento espontâneo, onde habilidades e conhecimentos podem estar sendo praticados e apreendidos. Isso está na compreensão de Fernandes (2013, p. 135) ao esclarecer que:

Esponaneamente o professor consegue trabalhar a música usando os jogos e brincadeiras, oferecendo a criança maior sensibilidade,

entretenimento, e compreensão da música. Afetando a experiência musical desde uma forma simples até as formas mais complexa. O jogo atinge níveis elevados de experiência musical por ser uma atividade prática e prazerosa. Isso implica em dizer que através do jogo o professor pode trabalhar com elementos musicais muito complexos com facilidade.

Fernandes (2013) nos provoca a percepção em relação ao jogo dentro do experimento musical em uma capa de brincadeira, de ludicidade, mas também com um olhar pedagógico onde o professor vai trabalhar todos os aspectos do seu conteúdo de música, colocando o lúdico como uma lente para perceber os resultados, mas também gerar uma prática musical e pedagógica com o tempo da diversão.

A criança e essa natureza lúdica são destacadas também em Winnicott (2019). Em um de seus apontamentos, Winnicott busca nos orientar a respeito do brincar e a relações com objetos como uma transição, um fenômeno que faz parte de nossa construção do ser, e das mais diversas construções culturais. Para o autor, o brincar é a base desse lugar particular do desenvolvimento psíquico da criança. A comunicação com o externo começa a ser explorada, é local pessoal do fazer. Huizinga (2012) também aponta o enfoque do jogo como uma forma de interação basal, que pode ser identificada tanto nas crianças, como nos animais. Fato esse que nos põe em reflexão a respeito da estrutura do jogo como algo que tem uma natureza própria. Onde a cultura e a civilização, seja ela qual for, não interfere em sua existência, sendo uma coisa que vem antes da cultura.

Toda essa proposta da natureza que a criança tem com o brincar, do agir e estar no mundo pelo jogo, como afirma Fernandes (2013), traz uma perspectiva ao professor, um foco no lúdico na sua capacidade de provocar relações, comunicações e criação, onde a criança se movimenta como um todo, inventando seu mundo, com estímulos físicos e intelectuais a partir da imaginação.

5 POSSIBILIDADES DE INDIVIDUALIZAR PROBLEMAS E SOLUÇÕES POR MEIO DA OFICINA DE MÚSICA: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA SALA DE AULA DE MÚSICA EM GRUPO

Um dos pontos mais importante desse enfoque na Oficina e mediação de conflitos na aula de música em grupo é essa oportunidade de individualizar as questões, procurar dar relevância às especificidades de cada aluno e suas possíveis problemáticas.

O professor nessa perspectiva irá criar e aproveitar ferramentas de ensino tradicionais e da Oficina de Música como mediadora junto a sua metodologia, para com isso interferir de forma progressiva, onde a cada leitura de situação conflituosa tanto na parte musical, quanto nas relações entre os alunos, caso haja, ele possa desenvolver o seu agir mediador.

Essa discussão entre tradicional e inovador é sempre levantada nos centros acadêmicos, conservatórios entre outros. Porém, devemos ter em mente que a Oficina é fruto de um meio tradicional ou erudito (FERNANDES, 2020). Logo, caminhar junto atualmente deveria ser natural e possível.

É importante pensarmos no aparecimento da Oficina de Música como uma renovação ao abordar o repertório e a sua contextualização na educação musical. Nesse ponto de vista, também surge a pergunta: o que está entre o professor, o repertório, o som e o praticante musical? Começa a ficar clara uma outra perspectiva da metodologia musical.

Tudo isso constrói uma reflexão e um panorama de como, a cada período, a estética sonora dialoga com todo o ambiente sonoro a sua volta e faz provocações pedagógicas ao educador. Sobre isso, Schafer (1991 apud FERNANDES, 2020, p.37) afirma que “a educação musical tem obrigação de cultivar, principalmente, a música do tempo presente, sem abandonar o repertório de experiências musicais passadas”.

Sobre a música do tempo presente podemos traduzir para esse trabalho como a imposição mercadológica e a das mídias atuais que, por muitas vezes, tornam distante a possibilidade do convívio e apreciação das artes afirmadas como eruditas, junto às artes populares.

Dada essa exposição veremos agora a Oficina de Música como metodologia, de como ela faz uma espécie de transição de eras, procura romper com práticas estabelecidas, onde podemos até chamar de mediação, um período de trocas e

integrações artísticas no Brasil, pois essa preocupação da necessidade de a pedagogia musical falar com seu tempo transporta olhar macro e mais amplo para entendermos sua função e importância na cultura do país. Essa aproximação do ensino tradicional para com a Oficina de Música se faz muito importante, porém antes devemos destacar suas distinções.

O posicionamento histórico da Oficina de Música é o pós-guerra, como expõe Fernandes (2020), e foi através desse ambiente que se construiu essa estética, que foi nomeada de música contemporânea. Seus compositores idealizaram uma pedagogia musical que abarcasse esse novo panorama. Essa estética da música contemporânea traz para a metodologia musical outras perspectivas além da música, outros valores e relações com o som e além dele são inseridos. Destaca-se uma característica primária, onde Fernandes (2020) nos indica que é a multilinguagem artística.

Aparece nesse período uma convergência de linguagens artísticas. A música amplia-se e modifica-se a relação com sonoridades e formas de execução, e, também, são integrados outros materiais para forma de compor e reproduzi-las. Isso tudo vai proporcionar inserções de várias proposições artísticas mudanças também no ensino musical. Nesse momento, ocorre a ação de se juntar a música feita por aqueles compositores, com a necessidade de se ter uma pedagogia (movimento bem parecido com a música chamada pelo mercado de erudita ou clássica). O ensino deve estar em consonância, com seu tempo de se pensar a estética musical daquela atualidade juntamente ao ensino. Uma metodologia contemporânea onde seus valores e relação com o som traria mudanças. Porém, mudar pode ser também aditivar e não apenas retirar ou esquecer e ignorar.

O uso do termo Oficina de Música, muitas vezes, é usado para expor apenas um curso pequeno ou de médio prazo, seu conteúdo de ensino por muitas vezes se identifica mais com a tradição, do que propriamente uma metodologia que procurou romper com o passado. Nesse contexto, Fernandes (2020, p.16) pontua a respeito: “atualmente no Brasil, o termo oficina tem várias conotações. Para alguns significa a designação de uma metodologia de ensino puramente ativo ou prático, mas também pode esconder um curso exclusivamente teórico-tradicional”.

Em relação à Oficina de Música, o autor afirma que “numa primeira vista, parece ser um curso de música pequeno e rápido. Na maioria das vezes a Oficina de

Música é uma abordagem pedagógica musical que traz consigo um novo enfoque educativo e estético”. (FERNANDES, 2020, p.16)

Essa proposta de realocar o termo em seu significado nos permitirá enxergar melhor seu contexto, tanto no momento de sua criação, no período histórico que se encontrava, como para trazermos para a nossa contemporaneidade e, também, pensá-lo na sua adaptação aqui no Brasil. O Quadro 5 mostra o caminho histórico das Oficinas de Música no Brasil.

Quadro 5. Histórico das Oficinas de Música no Brasil

Década de 1960
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Workshops</i>; - Oficinas de Teatro, Espetáculos teatrais; - Influências da Psicanálise; - Primeiras manifestações no Rio de Janeiro e Bahia, usando a música contemporânea como princípio gerador, influenciadas pela Arte-Educação; - Sistematização da Oficina em Brasília (1968), quando cria-se a disciplina OBM – Oficina Básica de Música na UnB.
Década de 1970
<ul style="list-style-type: none"> - Experiências com a escola regular em Brasília; - Evolução e expansão da oficina no Departamento de Música da UnB – Cusco de Composição; - Festivais de Música de Ouro Preto e outras cidades nos quais aconteciam diversas oficinas; - Movimentos do Rio de Janeiro e Bahia; Encontros de Educação Musical e novos cursos de música no Rio de Janeiro; - Lei 5692/71 ao instituir a obrigatoriedade da Educação Artística no ensino regular causa a criação do Curso de Licenciatura em Educação Artística (1973). Nele as práticas da oficina e de outras ideias do Instituto de Artes da UnB servem de base para a estruturação do currículo dos cursos de licenciatura.
Década de 1980
<ul style="list-style-type: none"> - Oficinas levadas a muitos estados do Brasil através de curta duração; - Oficinas patrocinadas pela FUNARTE; - Oficina fixada em diversos estabelecimentos oficiais e particulares, muitas vezes com caráter obrigatório em forma de disciplina ou curso permanente. Quando em forma de disciplina, na maioria das vezes encontrada em cursos de licenciatura em Educação Artística, Licenciatura em Música, Bacharelado em Música e Bacharelado em Musicoterapia.
Década de 1990
<ul style="list-style-type: none"> - Abertura de novas perspectivas nas oficinas. Hoje ela já está assimilada e vem incorporando novos setores; - Produção de trabalhos reflexivos sobre oficinas, através dos cursos de pós-graduação em educação musical (Rio de Janeiro, Porto Alegre, Belo Horizonte, São Paulo, Brasília e Salvador).

Fonte: FERNANDES, 2020, p. 127.

6 METODOLOGIA

Pesquisa do tipo Relato de Experiência, que de acordo com Fernandes (2015, p.112) é “composta pela descrição e análise de uma prática de ensino de música”. Este estudo foi desenvolvido na Escola Municipal Francisco Alves, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, no ano 2015.

Nos relatos foram abordadas as experiências pedagógico-musicais desenvolvidas pelo próprio autor com um grupo de alunos utilizando a oficina de música como ferramenta pedagógica.

7 O RELATO DE EXPERIÊNCIA

Durante o estágio curricular desenvolvido na Escola Municipal Francisco Alves surgiu a necessidade de mesclar a minha experiência como professor de música desenvolvida fora da escola pública com toda a aprendizagem adquirida na UNIRIO que nesse momento puderam ser observadas e praticadas *in loco*.

No primeiro dia de sala de aula na escola E.M Francisco Alves o contato com os alunos foi acolhedor, e já me levava a uma reflexão: como ensinar música a tantos alunos ao mesmo tempo? A sala de música espaçosa tinha em torno de trinta alunos na faixa etária entre oito e dez anos, sentados no chão, e formavam um grande círculo intercalando alunos e professores estagiários de música. Nós, os novos estagiários, ficávamos observando a atividade. Algumas atividades eram feitas, em sua maioria rítmica, com palmas, voz e copos. Em certo momento, surgiu a orientadora do estágio solicitando a participação dos novos estagiários e fomos convidados a entrar na roda e participar de uma atividade de canto onde as crianças se apresentavam e batiam palmas de acordo com as sílabas do nome.

Mas, depois de certo momento, a atividade perdeu seu fluxo, e uma colega estagiária começou a observar a resistência de um aluno, onde ela, a estagiária, ampliou seu foco apenas no aluno que resistia à prática. Essa situação foi se estendendo, e quase resultou em uma discussão. Após certo desconforto, a relação professor-aluno foi suspensa para ser substituída por uma tensão não produtiva e mono direcionada. Nesse momento, já meio constrangido e não muito certo da minha ação, pedi a orientadora para fazermos outra atividade. Sugeri cantarmos a música Asa Branca de Luiz Gonzaga e a professora confirmou que eles conheciam a música, que para mim foi um alívio. Porém, em minhas reflexões, no meu modo de pensar o ensino quase conservatorial de música, ainda fora da escola pública, eu questionava se estava cumprindo um espaço apenas recreativo e não ministrando a aula de música.

Passada boa parte da atividade, uns trinta minutos, decidi por fazê-los cantar escalas musicais. O instrumento musical utilizado foi o violão e toquei acordes ascendendo e descendendo no tom de dó maior. Os alunos executaram bem, mas aos poucos foram dissipando a atenção, até me ver com apenas dez alunos, dos trinta que participavam, e toda a aula foi encerrada. Eu mesmo não me sentia motivado e

continuava pensando o que eu deveria objetivar ou “desobjetivar”, e qual seria o meu papel.

Vivenciar o ambiente escolar público, me fez aos poucos, ter um panorama melhor da realidade. A conversa com as professoras titulares da escola foi muito importante para entender boa parte da relação dos familiares e dos alunos com a escola, possibilitando individualizar questões pedagógicas e entender certos problemas pessoais dos alunos que possam surgir dentro do estágio.

Os estagiários também tinham que cumprir 15 horas de observação dentro da sala de aula do 5º ano. A professora nos recebeu bem, mas os alunos estavam estranhamente quietos, acredito que era pelo horário da manhã. Mas com o passar dos minutos de aula a turma foi acordando, e nos percebendo em sala, e aos poucos a turma começava a fazer perguntas. Você é professor de música? Qual instrumento? E informalmente nós íamos nos conhecendo.

Mas existiu um momento mais formal onde a professora pediu para nos apresentarmos, porém também procurei conhecê-los. Após a minha apresentação, eu comecei a fazer perguntas diretas sobre o que eles gostavam de música. Os perguntei de forma livre sobre estilos e ritmos e de como ouviam música, e muitos se mostravam bem empolgados em falar, e expor seus gostos e o que ouviam em sua casa. Mas surpreendentemente a professora da escola me chamou ao canto e me disse: os alunos têm condição socioeconômica baixa, logo, não é apropriado abrir essa relação de escutas em casa, ou coisa do tipo, sendo que ali tinha até um menino que começava a estudar saxofone em sua igreja, e também um porta bandeira mirim, entre outros.

Realmente essa visão de não ter condições de escutar música em casa foi paradoxal para o meu entendimento. Schafer (1991, p.23) reforça que é importante dissociar a música de tipos de pessoas ou grupos específicos, quando afirma que “Eu nunca seria tão cego e preconceituoso a ponto de me recusar a ouvir a parada de sucessos; vocês também não seriam a ponto de recusar-se a ouvir música de câmara. Música não é uma propriedade privada de certas pessoas ou grupos. Potencialmente, todas as músicas foram escritas para todas as pessoas”.

Mas, como eu era estagiário e a professora residente estava prestes a se aposentar (ou já estava aposentada, porém ainda trabalhava) e carregava muita experiência, logo passei a questão para frente. Hoje penso que poderia existir uma preocupação da professora em relação ao tempo cronológico das atividades escolares

em geral, onde possa não existir, dentro da escola, um tempo que possibilite certas digressões pedagógicas.

Porém, sendo bem específico ao meu caso, confesso que não enxergava as possibilidades de como trabalhar, mas não pelos alunos, e sim pelo meu ritmo de trabalho, mais estático e com o foco na execução direta de um instrumento, repertório e esquecendo que o aluno é o instrumento, e as dinâmicas de uma aula de música devem ser variadas em sua metodologia.

Com isso tudo, todos os rituais para o início de nos introduzirmos ao estágio foram feitos pela escola. Em algum momento nos foi comunicado que haveria uma apresentação no final do semestre, organizado com estagiários e com os alunos para ser apresentado como um trabalho final de todos, e nos foi proposto o Samba do Avião de Tom Jobim. Para nós tudo bem, pois tínhamos apoio das professoras com a letra na sala de aula curricular e em algum momento ensaiaríamos a letra e a forma da música.

Ao começo das nossas aulas de música a minha sensação ainda era a mesma do primeiro dia. Havia uma certa dispersão, os alunos em grupo cantando música de roda, mas com nenhuma ou pouca inserção pedagógica. Essa sensação permanecia, pelo menos da minha parte, pois não poder individualizar os problemas dos alunos em relação à música era um incômodo. Como poder auxiliá-los em alguma dúvida?

No início, aos primeiros sinais de conflitos e dispersões entre os alunos, algo me chamou a atenção. Observei meninas brigando com meninos, o que me surpreendeu muito, pois na minha época escolar as brigas eram somente entre os meninos.

Ao passar dos dias começava a achar meio incerta minha continuação no curso, pensei em trancar a matéria, enviei um e-mail para a coordenadora do estágio comentando sobre isso, mas, a professora não aceitou e com total segurança e entendimento da prática pedagógica naquele ambiente, ela me ofereceu metade da turma para lecionar sozinho. Aceitei, porém ainda não sabendo como caminharia.

Foi então que, com essa turma de vinte alunos, depois de ter tentado em meio a um dia ruim, encerrei a aula com quinze minutos de antecedência. Os chamei para conversar e minha feição não estava muito boa, pois um aluno ao se aproximar da minha cadeira me pergunta: “Tio, o senhor está cansado?”. Eu olhei, mas não respondi, pois por dentro sim, eu estava. Fiz um círculo de cadeiras e pedi para todos se sentassem para umas palavras, e comecei a questioná-los do porquê de tanta briga, e

perguntei para uma aluna: “O que houve? Por que você estava brigando?”. E a aluna respondeu: “Ele passou a mão em mim” e eu na sala não havia percebido.

A partir dessa situação entendi que o problema era trazê-los a um momento de aprendizagem. Acredito que, como professor, ainda não tinha explicitado isso ainda, não havia diálogo. Foi quando abri uma conversa mostrando que certas ações eram inadequadas com os colegas, e para um ambiente escolar. Pedi ao aluno para que se desculpar com a aluna, e ela aceitou de pronto.

Após as desculpas feitas e aceitas, conversei sobre meu tempo de amizades e de como ouvíamos música. Falei sobre as trocas de fita k7, discos, entre outros, e de, apesar de minha geração ter tido muitas brigas, quando a música chegava era motivo de união e troca. Eles ficaram prestando atenção, o foco ficou direcionado, e, sinceramente, isso me levantou a confiança e percebi que precisava me aproximar deles. Mas, como?

Na minha experiência como professor de música, com aulas de violão com iniciantes de todas as idades, estive frente a frente com todo tipo de aluno, o interessado, o desinteressado, o com grandes dificuldades em habilidades manuais e musicais, mas não lidei com dispersão e conflitos que pudessem chegar a algum tipo de agressão física ou verbal. Apesar disso, sempre busquei refletir sobre qual o caminho metodológico seguir com cada aluno, e de como deveria direcionar a aprendizagem para tornar a iniciação com o instrumento uma introdução para o som e para música, e não só para o instrumento.

Entendi que deveria esquecer por algum momento de como eu estava acostumado a trabalhar, pois era outro o ambiente e as aspirações, e então procurei pensar como me inserir naquele tempo e espaço escolar. E por se tratar de crianças, como inserir questões musicais e sonoras e as múltiplas linguagens onde o som se insere e como ministrar teorias e práticas e ganhar deles o comprometimento.

Entendi que tinha que levar o som através do lúdico, do jogo, tentar trazer uma pré-música, chamarei assim para diferenciar do repertório e para não confundir com uma teoria distanciada da prática. Entendi que as atividades das Oficinas de Música provocavam a imaginação para a criatividade e para o brincar, e assim criava um caminho para trilhar com conteúdo musical.

As Oficinas de Música já tinham me dado uma direção para o que chamo aqui de uma pré-música, já tinha percebido os conflitos entre adultos lá na UNIRIO nas aulas da oficina, e de certo ponto fui mediado e mediei.

Logo, algo já se formava para o início de um diálogo metodológico pra mim no ambiente escolar em uma aula em grupo, mas objetivo estava o agir com os alunos. Uma fonte de ações de ensino e de aproximação e introdução para qualquer estilo de música ou metodologia.

Deste modo, e junto aos alunos acessávamos o lúdico e praticávamos música. Foi uma porta pedagógica. Com tudo isso também percebi que foi impresso nos alunos a percepção do som do outro e do som em si. Pois a existência e as possibilidades das mais variadas fontes sonoras que o convívio humano pode vir a produzir dialoga e pode auxiliar nesse encontro de métodos, alunos, de tradição e renovação.

A construção desse diálogo sonoro deve trazer à escola a prática da escuta e uma criação de paisagens sonoras como preconiza Schafer (2009, p.17) quando afirma que: “Acredito que o caminho para melhorar a paisagem sonora mundial é simples. Precisamos aprender a ouvir. Parece que esquecemos esse hábito. Precisamos sensibilizar o ouvido para o mundo miraculoso de sons à nossa volta”. Ele amplia a questão da escuta e seus sentidos, sentidos esses que me fizeram refletir sobre o ambiente escolar.

Comecei a nossa Oficina na E.M Francisco Alves trabalhando com as vozes, palmas e pés, e busquei simplificar. Inicialmente em uma turma de 18 alunos separei-os em dois grupos, um para cantar e outro para fazer a parte rítmica, através de palmas, e os acompanhei ao violão. Reparei nesse momento que uma atenção maior dos alunos aconteceu. A introdução das palmas, ou seja, um novo instrumento surgiu. Esse novo som pediu uma nova percepção de cada um de dentro do grupo, exigiu uma atenção maior deles com a prática musical.

A divisão em dois grupos levantou a possibilidade ali de certo diálogo, onde pude observá-los notei que alguns não se relacionavam com o ritmo de forma mais consciente. Um se destacou muito que irei chamar aqui de Paulo. Mais apesar de tudo parecer mais parecido com um clima de aula, conversas paralelas e algumas discussões permaneciam, mas em menor escala.

Voltando ao Paulo, o aluno que me pareceu musicalmente menos comprometido, mas não no sentido da postura como aluno, mas como aparentava ter uma dificuldade maior musical. Ele me fez refletir como poderei subir o nível da turma e não o deixar para trás, e ter recuar com o conteúdo podendo deixar o resto da turma sem novas

práticas, como fazer esse reparo em movimento. Foi então que me lembrei das oficinas de música na UNIRIO.

Distanciei-me um pouco da música com o direcionamento direto no repertório, e procurei introduzir a questão da pré-música. Um momento mais lúdico, com experimentos de postura criativa, onde eu pudesse introduzi-los as questões rítmicas e melódicas de forma prática, porém experimental. Aqui nesse trabalho destacarei alguns momentos práticos do estágio.

O primeiro foi uma cobra cega, onde com os olhos vendados pôr panos, seriam divididos em duplas onde cada um deveria encontrar o seu colega através do som da voz um do outro. As duplas foram divididas em voz (a) e voz (b).

A voz (a) falaria ou cantaria, a escolha da reprodução sonora era livre, a voz (b) escutaria e depois inverteriam a posição de reprodução. Os alunos entraram em acordo para definir como se identificariam através do som. Tudo combinado eu os espalharia na sala, que preparada, sem obstáculos para evitarmos acidentes. Também procurava cuidar para que não corressem. Se algum professor ou diretor entrasse naquele momento não entenderia nada, pois como falei cada um criava sua referência sonora para encontrar seu companheiro de dupla. As sonoridades foram diversas, de sustentação de notas aleatórias até som de animais, era uma floresta sonora. O ambiente se tornou outro,

Para o segundo momento de aula lembrou-me do repertório, da apresentação que teríamos para o fim do estágio, é o samba do avião, tínhamos pouco tempo. Temos que dar um jeito de fazê-los aprender melodia e letra, a forma da música. Esse momento seria com os colegas, e lá mesmo no estágio decidimos começar a passar a música, sem dividirmos a turma.

Éramos três, um estagiário, uma estagiária e eu. Fiquei com o violão enquanto a estagiária apoiava com sua voz no meio do coro das crianças, e o outro colega regia e procurava ajustar a turma. Essa aula foi na sala de aula normal deles, junto a professora de outra disciplina, existência e não na sala de música da escola. Nesse dia a letra foi escrita no quadro a giz, para podermos tê-los de cabeça erguida e observando os gestos do colega que regia, se fosse uma anotação no caderno ou algo parecido perderíamos boa parte da atenção deles. Inicialmente se saíram bem, porém alguma parte do ritmo e da melodia, conseqüentemente não ficavam claras para nós na escuta, tínhamos que fazer alguns acertos.

Não era uma turma de leitura e escrita formal, porém muito musicais e inteligentes, e quando interessados, em sua maioria, procuravam nos ouvir. Pensei na questão visual que poderia nos apoiar com a letra. Fiz um teste em outro encontro com desenhos, não que eu seja um desenhista para fazer uma revista em quadrinhos do samba do avião, mas poderia apenas fazer ícones como do Cristo de braços abertos sobre a Guanabara e etc. Até ai estava indo tudo bem, ficou uma espécie de jogo de adivinhação, onde a partir de cada conjunto de estrofes era um grupo de desenhos, mas na parte do “...estou morrendo de saudades...” desenhei uma caveirinha, um se levantou e disse professor isso é muito triste, é feia a caveirinha, fiquei meio sem ação, foi então que um colega sugeriu um coração quebrado, e todos concordaram, e a aula continuou mas notei nisso que com o desenho a relação com a letra ganhou uma outra dimensão.

Na outra aula, foi uma aula com a turma dividida, porém eu queria testar umas atividades relativas ao ritmo que não estávamos bem. Pois, existiam algumas passagens que eles não executavam bem ritmicamente no samba do avião, resolvi fazê-los perceberem as frases em questão a partir das palmas isoladas, onde o trecho cantado seria executado apenas com palmas, sem letra e melodia, apenas ritmo. Saíram-se muito bem.

Foi então, que nesse terceiro momento tive um sinal muito importante para esse trabalho com a Oficina de Música e seu resultado. Percebi de como a divisão da turma melhorou a relação professor-aluno, tudo se ajustava, mas não só pela quantidade de alunos, e sim pela ação em si do enquadramento do problema, que era o ritmo, com isso o meu ponto de vista ficava claro para eles, existia uma atenção real e não só um ato mecânico com seu ganho na repetição.

Outro ponto a destacar é a escolha dos grupos, e de como é feita a interação dos integrantes, esse momento é na verdade ou deveria ser o início da proposta da mediação dentro do ensino. Ao se escolherem aleatoriamente, sem a distribuição dos grupos pelo professor (assim era a minha visão, porém acredito que exista alguma espécie de seleção entre eles) alguns sobravam. Eram aqueles mais provocadores com mais inquietudes para lidar com a aula de música e seus colegas, aqueles mais calados, introspectivos e os que tinham alguma espécie de dificuldade.

E nesse momento vi que ao dividir e subdividir os grupos e ao colocar frente a frente alunos que não se davam muito bem, ou que, não se comunicavam tanto por alguma falta de afinidade ou até mesmo de oportunidade de estarem juntos em algumas

atividades da escola a prática musical da Oficina de Música poderia ser um caminho para um favorável aproveitamento das aulas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia para esse relato de experiência surge a partir do encontro das práticas da disciplina de Oficina de Música na UNIRIO e do Estágio curricular na escola E.M Francisco Alves. Apesar do presente estudo abordar a mediação de conflitos, não existirá aqui um aprofundamento, mas sim uma reflexão sobre o assunto aula de música e mediação de conflitos, pois se trata de um campo muito vasto e interdisciplinar que pode abranger muitos campos teóricos e práticos.

Porém o enfoque foi o momento da aula de música em si, onde a sua inserção, o da mediação de conflito pode gerar alguns recursos que são valiosos para a sala de aula de música, para a inclusão de alunos com problemas e dificuldades práticas da música ou não, o melhor aproveitamento do tempo de trabalho do professor de música dentro da escola. Afinal mediar processos pedagógicos e alunos sempre foi a função do professor, nada de novidade nisso, entretanto o atual trabalho procura pontuar algumas questões sobre mediação de conflitos e sua relação com as Oficinas de Música nas suas práticas.

Logo de início das aulas na disciplina de Oficina de Música na UNIRIO percebi que algo me trazia um desconforto, e eram as relações dentro das atividades coletivas e de criatividade, onde em muitas situações das atividades em grupos, entre os colegas, conflitos normalmente apareciam. Percebi então que poderia fazer uso da mediação de conflitos na sala de aula mesmo que não totalmente consciente, porém nessa ferramenta aparece algo interessante apareceu para a prática de ensino.

Também ainda não estava consciente e seguro em relação a parte teórica da licenciatura e a prática de ensino musical, e quais deveriam ser as minhas atitudes pedagógicas para com a escola pública. Apesar de toda estrutura e acolhimento da E.M Francisco Alves oferecia para o estágio, mesmo assim, esse ambiente se difere dos ambientes tradicionais de ensino música por isso necessita de outras perspectivas educacionais e metodológicas, as quais as Oficinas de Música muito se encaixam e me guiaram. Tendo em vista a grande quantidade de alunos na escola e, também, a convivência com as outras disciplinas escolares, só isso já oferece características bastante diferenciadas ao estagiário de música e dos alunos que irá encontrar.

Muitas vezes aparece no estagiário à vontade de apenas traduzir métodos já incorporados em suas práticas e aprendizagem com isso tentará replicar métodos, que

lhes pareçam de fácil assimilação, e com isso de ser aceitos pelos alunos, de certo modo apenas replicaria pedagogias similares a um conservatório ou aulas de música particular, que realmente não é o caso da escola pública.

No decorrer do estágio foram aparecendo questões que poderiam atrapalhar o presente e o futuro dele, desde brigas entre os alunos até a aparente não adaptação do estagiário de música com o novo desafio. Pois lidar com conflitos de qualquer nível com os alunos na escola pública não é fácil e pode fazer desistir do processo.

Mas, contudo, se faz necessário o futuro professor repensar a forma de transmissão tanto do conteúdo teórico como do repertório, pois por muitas vezes ele não se dará sem uma boa preparação pré estabelecida pelo orientador, a partir da sua leitura do clima de recepção dos alunos para as propostas sugeridas em sala de aula. Se faz importante também estar atento ao ambiente cultural da escola, do aluno entre outros fatores que podem interferir na aprendizagem do conteúdo musical que será proposto.

Portanto estar com a escuta ativa dentro da sala, ou melhor, ao pisar no chão da escola o estagiário deve procurar não se envolver emocionalmente com os problemas dos alunos ou da escola, pois como um terceiro ente na prática e ensino musical o estagiário ou o professor terá condições de mediar possíveis conflitos. Também deve estar em sintonia com as aprendizagens da universidade, suas práticas de ensino antes do seu ingressar na mesma, contudo deve estar de ouvidos abertos também para os funcionários da escola, pois muitas informações, de cada aluno, podem ser obtidas nessas aproximações.

Cada escola reserva suas qualidades e carências, que com isso o professor ou do estagiário de licenciatura antecipadamente buscar ter uma leitura ampla do ambiente, escolar trará uma experiência, com isso poderá trazer uma melhor adaptação e condição de trabalho.

Outra questão é o aproveitamento de se ter um estágio feito em grupo. Para haver tal aproveitamento, é importante que ocorra a troca de informações e intenções coordenadas logo no início do estágio. Existem egos, inseguranças, e valores que carregamos, sendo assim ao aparecerem diferenças e se nada for comunicado ao orientador (a) do estágio muito tempo pode ser perdido. Hoje em dia a comunicação está fácil demais então não precisamos perder muito tempo. É muito importante encontros para reflexões coletivas.

Pontuo aqui também a total ciência do calendário escolar na mão, pois no período do estágio perdemos muito tempo com feriados e eventos escolares. Um exemplo disso na prática dentro do estágio foi que no dia da aula de música, uma semana antes da apresentação final tinham uma visita ao cinema.

Chega o dia da apresentação dos alunos. Foi nesse dia, então, que me foi gerada uma cena que não esquecerei jamais. Uma aluna era passista mirim de uma escola de samba e veio a ideia de ensaiarmos junto a um menino. O menino era aquele que podemos dizer que era bem agitado, porém, já bem comprometido com a aula. Não conseguimos ensaiar a parte da dança, devido a feriados e, uma semana antes da apresentação final, houve um passeio da escola para um cinema da região. No ensaio da apresentação final do coro não havia lembrado dessa parte da dança, porém, a aluna, que era passista, a me perguntou se ela precisava dançar. Nesse momento, a respondi, com certo pesar, que não havia tempo para o ensaio. Essa experiência me fez refletir como as crianças são interessadas e comprometidas quando são provocadas de maneira dialogada e propositiva.

9 REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. *Conversando sobre violência e convivência nas escolas*. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.
- BARBOSA, M. V. *O discurso emotivo nas interações em sala de aula*. São Paulo: Annablume, 2010.
- CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. *A mediação do conflito escolar*. São Paulo: Biruta, 2011.
- FERNANDES, J.N. *Mil e uma atividades de oficina de música: caderno de exercícios*. 1.ed. Rio de Janeiro: Ed. do autor, 2015.
- _____. *Oficinas de Música no Brasil: história e metodologia*. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 2020.
- HUIZINGA, J., 1872-1945. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- PEREIRA, A. C. S.; WILLIAMS, L. C. A. *Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente*. Temas em Psicologia, 2010, vol.18, nº1, 45-55.
- SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.
- _____. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- _____. *Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- SOUZA, M. R. *Violência nas escolas: causas e consequências*. Caderno Discente do Instituto Superior de Educação, Ano 2, nº2, Aparecida de Goiânia, 2008.
- TARTUCE, F. *Mediação dos conflitos civis*. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2018.
- WINNICOTT, D. W. [1986-1971]. *O brincar e a realidade*. São Paulo: Ubu Editora, 2019. 256p.