

Musicando e Filosofando para crianças - das vivências ao pensamento em comunidade de investigação

Dissertação de Mestrado

Ana Mónica Silva Pacheco

Mestrado em

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS



Ponta Delgada
2024

Musicando e Filosofando para crianças - das vivências ao pensamento em comunidade de investigação

Dissertação de Mestrado

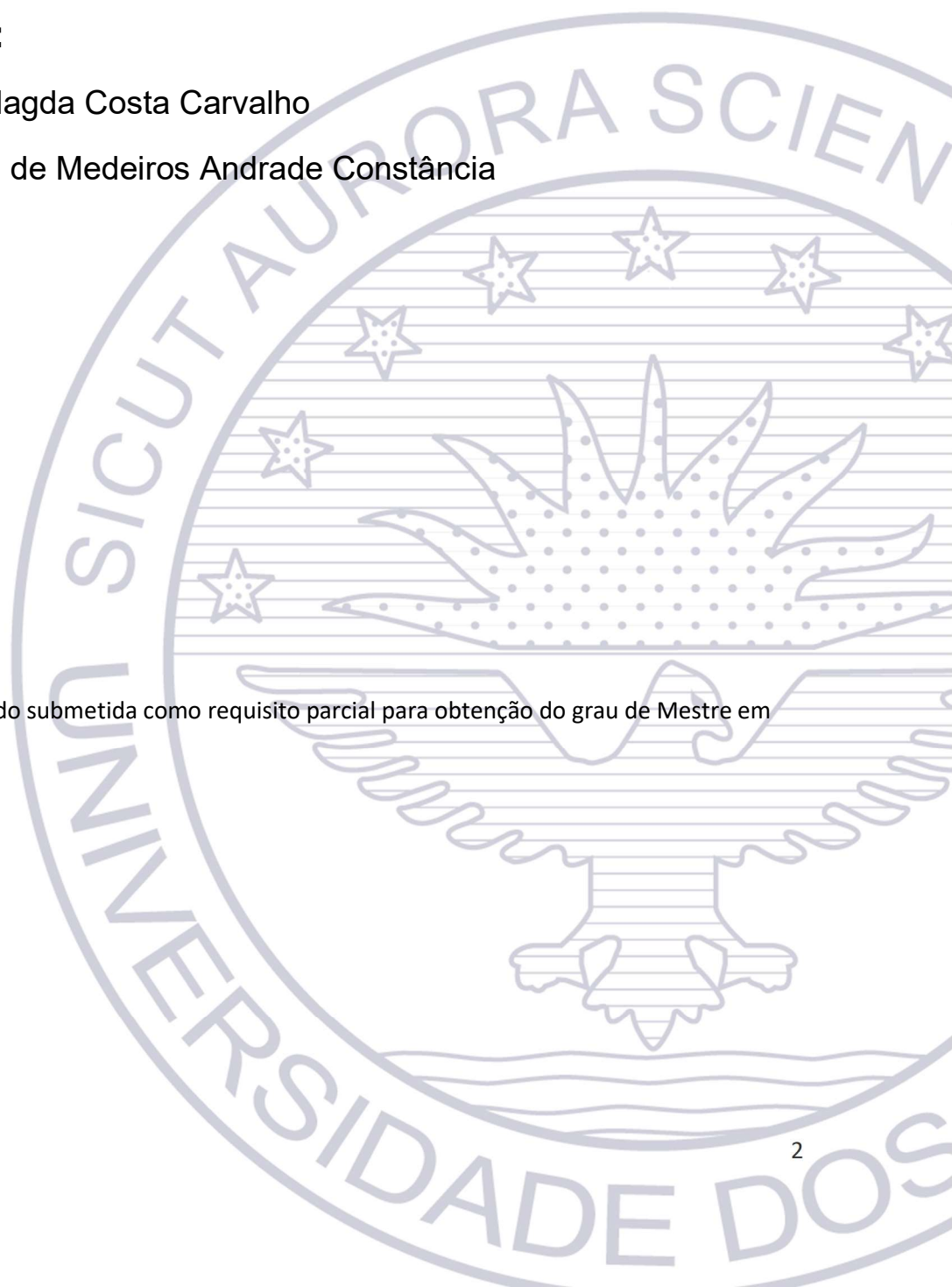
Ana Mónica Silva Pacheco

Orientadores:

Prof.^a Doutora Magda Costa Carvalho

Prof.^a Ana Paula de Medeiros Andrade Constância

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Filosofia para Crianças



Resumo

Nesta Dissertação procuramos indagar sobre a aproximação entre a música e a Filosofia para Crianças, através da abordagem da comunidade de investigação (Sharp, 1987; Kennedy, 2020), desafiando e provocando o diálogo filosófico a partir da composição de 12 propostas de atividades práticas.

A música faz pensar uma comunidade de investigação filosófica? É esta a pergunta com que abrimos a nossa investigação e com a qual nos propusemos a questionar o poder que a música pode revelar numa investigação filosófica em comunidade.

A nota de abertura da investigação *Dó* é pautada pelos porquês da música – origem, valor e sentido – e da comunidade de investigação filosófica – modelo filosófico e educativo desenvolvido por Matthew Lipman, Ann Sharp e outros colaboradores do IAPC: Institute for the Advancement of Philosophy for Children (Montclair State University, EUA). A partir deste estudo teórico, experimentamos entrecruzar a música e a filosofia, harmonizando-as com as vivências das crianças e procurando descobrir: o humano (Ana Paula Andrade, 2020; Kohan, 2018), a canção (Silveira & Rebelo, 2012), o silêncio (Lone, 2010; Cage, 1952), o gesto (Beethoven, 1808; Kennedy, 2020), o criar (Sharp, 1987), as vivências escolares (Andrade, s.d.; Costa Carvalho & Santos, 2018) e a presença da música e da filosofia na escola (Andrade, s.d.). Este andamento *Dó* foi fundamental para que no segundo, *Ré*, pudéssemos tocar o pensar da música (Huisman, 1984), do poder da vivência ao poder do pensamento (Dewey, 1959b; 1979) e *Da capo* «*mousiké megiste philosophia*» (Kohan, 2018; Platão, *Fédon*, 61a; Bosso, 2016; 2018), pensando as experiências promovidas pela/com a música no contexto da promoção da investigação filosófica em comunidade. Seguiu-se o andamento *Mi*, marcado pela tonalidade e ritmo das comunidades de investigação filosófica com quem partilhamos este estudo, bem como por “novas melodias” (Santi, 2016) e o que estas nos deram a pensar, mais especificamente a partir de duas perguntas “será o diálogo filosófico arte?” (Splitter & Sharp, 2008) e “será o facilitador músico/maestro?” (Santi, 2016; 2017). Apresentamos, ainda, algumas propostas de atividades práticas que executamos com/em comunidade de investigação. Concluímos a Dissertação com o andamento *Coda*, procurando ressoar o vivenciar da música em comunidade de investigação, e criando uma sintonia para experienciar a escuta, a voz, o coração, a música, o pensar. Pensamos, assim, que com esta investigação podemos defender que a música pode tocar o pensar da comunidade de investigação filosófica.

Palavras-Chave: Música, comunidade de investigação filosófica, Filosofia para Crianças, vivências, pensamento, prática.

Abstract

In this Dissertation we seek to inquire about the rapprochement between music and Philosophy for Children, through the community of inquiry approach (Sharp, 1987; Kennedy, 2020), challenging and provoking philosophical dialogue through the composition of 12 proposals for practical activities.

Does music make a community of philosophical inquiry think? This is the question with which we opened our investigation and with which we set out to question the power that music can reveal in a philosophical investigation in community.

The opening note of the investigation Dó (C) is guided by the reasons behind music – origin, value and meaning – and the community of inquiry – philosophical and educational model developed by Matthew Lipman, Ann Sharp and other collaborators at IAPC: Institute for the Advancement of Philosophy for Children (Montclair State University, USA). From this theoretical study, we experimented with intertwining music and philosophy, harmonizing them with children's experiences and seeking to discover: the human (Ana Paula Andrade, 2020; Kohan, 2018), the song (Silveira & Rebelo, 2012), silence (Lone, 2010; Cage, 1952), gesture (Beethoven, 1808; Kennedy, 2020), creating (Sharp, 1987), school experiences (Andrade, n.d.; Costa Carvalho & Santos, 2018) and presence of music and philosophy at school (Andrade, n.d.). This Dó (C) movement was fundamental so that in the second, Ré (D), we could touch the thinking of music (Huisman, 1984), from the power of experience to the power of thought (Dewey, 1959b; 1979) and *Da capo* «*mousiké megiste philosophia*» (Kohan, 2018; Platão, Fédon, 61a; Bosso, 2016; 2018), thinking about the experiences promoted by/with music in the context of promoting philosophical investigation in community. The Mi (E) movement followed, marked by the tonality and rhythm of the philosophical research communities with whom we shared this study, as well as by “new melodies” (Santi, 2016) and what they gave us to think about, more specifically from two questions “is philosophical dialogue art?” (Splitter & Sharp, 2008) and “will the facilitator be a musician/conductor?” (Santi, 2016; 2017). We also present some proposals for practical activities that we carry out with/in the research community. We concluded the Dissertation with the *Coda* movement, seeking to resonate the experience of music in a research community, and creating a harmony to experience listening, the voice, the heart, music, thinking. We therefore think that with this investigation we can argue that music can touch the thinking of the community of philosophical inquiry.

Keywords: Music, Community of Philosophical Inquiry, Philosophy for Children, experiences, thought, practice.

Índice


Agradecimentos.....	3
Resumo.....	3
<i>Abstract</i>	5
Índice.....	6
Índice de figuras.....	8
Introdução – (re) encontros	9
Dó – Overture (abertura).....	15
I. Os porquês da música.....	17
I.1. A música é arte?	18
I.2. A origem da música.....	19
I.3. Convocar “a escutar o problemático”	24
I.4. Provocar “a pensar a perplexidade”.....	25
I.5. Valor e sentido da música.....	26
I.6. O porquê da música com crianças	28
II. Os porquês da comunidade de investigação filosófica	30
II.1. O que é filosofia?	30
II.2. O nascer de ideias.....	32
II.3. Seguir a comunidade de investigação filosófica	40
III. Musicando e filosofando com crianças.....	41
III.1. Descobrir o humano.....	42
III.2. Descobrir a canção.....	44
III.3. Descobrir o silêncio	46
III.4. Descobrir o gesto	51
III.5. Descobrir o criar	53
III.6. Descobrir as vivências escolares.....	53
III.7. Descobrir a presença da música e da filosofia	56
Ré – Cânone musical com crianças.....	58
I. Pensar a música.....	59
I.1. Repetir	61
I.2. Lembrar	62
I.3. Afetar e reagir.....	63
I.4. Contemplar	66
I.5. Ecoar.....	68
I.6. Linguagem.....	70
I.7. Vivenciar e experienciar.....	71
II. Do poder da vivência ao poder do pensamento	74
II.1. Ar p’ra viver.....	75
II.2. Magia do som (Parte 1).....	77
II.3. Magia do som (Parte 2).....	80
II.4. Superpoderes	83
III. <i>Da capo «mousiké megiste philosophia»</i>	87

III.1. Experienciar uma escuta	87
III.2. Experienciar uma voz	91
III.3. Experienciar o coração.....	95
III.4. Experienciar a música.....	101
Mi – Doze meios tons	105
I. A tonalidade da comunidade de investigação filosófica	107
II. O ritmo da comunidade de investigação filosófica.....	110
III. Será o diálogo filosófico arte?.....	117
III.1. Escutar a proposta.....	117
III.2. Contemplar a pergunta.....	118
III.3. Da pergunta ao diálogo	120
III.4. Compor o diálogo	120
III.5. Tocar	123
IV. Facilitador ou maestro?	124
IV.1. Será a voz?.....	125
IV.2. Será o músico?.....	126
IV.3. Será o maestro?.....	128
IV.4. Porquê o Jazz?	130
IV.5. Novas melodias.....	131
IV.6. Quem é o facilitador?	133
V. As obras	134
V.1. Pensar e inspirar.....	135
V.2. Inflexão do pensar.....	136
V.3. O nascer das práticas.....	137
V.4. Motes das práticas.....	141
CODA – Considerações Finais	160
Referências Bibliográficas	164
<i>Webgrafia</i>	168
Anexos.....	169

Índice de figuras

Fig.1 – Labirinto.....	19
Fig.2 – Reflexão da Criança Réb	29
Fig.3 – Filosofia para todos.....	35
Fig.4 – Mapa conceptual da sessão ¿cigarra ou formiga?.....	44
Fig.5 – Composição de um pensamento das Crianças Mi e Si	48
Fig.6 – O que não pode faltar na Música da Filosofia	48
Fig.7 – Letras da música da filosofia	50
Fig.8 – Onda de som	57
Fig.9 – Avaliação da prática do Balamento	65
Fig.10 – As mãos tocando.....	68
Fig.11 – O nosso refletir.....	73
Fig.12 – Ciclo da composição do som	79
Fig.13 – Compor a escuta.....	81
Fig.14 – Eu tou feliz	83
Fig.15 – Agarrar a Grândola Vila Morena	86
Fig.16 – Agarrar a liberdade	86
Fig.17 – Música do coração	100
Fig.18 – A nossa afetação	102
Fig.19 – Vozes de Vivaldi.....	108
Fig.20 – As composições	112
Fig.21 – Construção	116
Fig.22 – Juntar	117

Introdução – (re) encontros

“encontrar.comunidades no pensar da filosofia. “No berço que a ilha encerra, bebo as rimas deste canto”, escreveu um poeta açoriano. Se a roda começou na infância e na amizade para depois encontrar a filosofia, a terceira volta é a da comunidade.” (Costa Carvalho & Vieira, 2022, p.19)¹ 

Se olhássemos para trás e fizéssemos uma retrospectiva, o que escutávamos? Esta transcrição das palavras das professoras Magda Costa Carvalho e Paula Vieira acompanhada pela musicalidade da professora Ana Paula Andrade, com que começamos a nossa investigação, exteriorizam o nosso pensamento cantador². Um caminho de encontros em que arriscamos, em consciência, na Filosofia. Neste percurso reencontramos a música pelo acolhimento das infâncias no seu berço. Conectamos com pessoas e desbravamos trilhos em direção às “comunidades de investigação filosófica”³. Experimentamos e exploramos em família, aprendemos a ser mais flexíveis e permissivos com a improvisação, inspiramo-nos na persistência e na resiliência para apurar e afinar o nosso espírito crítico, criativo (Lipman, 1995) e *caring*⁴ (Lipman, 2003). Tentamos viver e descobrir o “amor à sabedoria” para crianças e o “saber do amor”⁵ (Ferraro, 2018, p.113), promovendo um encontro com a arte dos sons – a música.

A nossa Dissertação teve como ponto de partida a seguinte pergunta: a música pode fazer pensar a comunidade de investigação filosófica? Pretendeu-se indagar sobre a

¹ https://www.youtube.com/watch?v=KO8k_GvPJnk

² Pensamento cantador reflete o nosso modo de pensar. Um pensamento que interpreta em todas as palavras que ouve uma conexão com uma música.

³ O conceito de “comunidade de investigação filosófica” será desenvolvido no subcapítulo II. Os porquês da comunidade de investigação filosófica do capítulo Dó – *Overture* (abertura). Este conceito é complexo e tem produzido discussão entre os especialistas. A expressão refere-se ao modelo filosófico e educativo para a prática de Filosofia para Crianças, pensado por Matthew Lipman (2003) e Ann Sharp (1987), tendo como pressupostos a escuta com respeito pelos pensamentos individuais em coletivo, encontrando boas razões para defesa da posição e desafiando os outros participantes a dialogar sobre os pensamentos, as ideias e os argumentos. De acordo com Lipman e Sharp, a comunidade de investigação filosófica é constituída por um grupo de crianças e alguns adultos que dialogam colaborativamente sobre os seus pensamentos e sobre as suas experiências e vivências, isto é, sobre assuntos que os afetam e interessam.

⁴ Vamos manter o termo “caring” em inglês ao longo da Dissertação, pois o nosso pensar aproxima-se ao de Lipman, sendo que consideramos que uma tradução para a língua portuguesa poderia fazer com que a palavra perdesse os seus sentidos originais.

⁵ Os conceitos de “amor à sabedoria” e “saber do amor”, este último proposto por Giuseppi Ferraro, serão aprofundados no subcapítulo II. Os porquês da comunidade de investigação filosófica do capítulo Dó – *Overture* (abertura).

aproximação e/ou encontro entre a música e a “Filosofia para Crianças”⁶, através da abordagem da comunidade de investigação filosófica (Sharp, 1987; Kennedy, 2020), desafiando e provocando o diálogo filosófico a partir da composição de 12 propostas de atividades práticas, a que chamamos “Doze meios tons”⁷. Estas propostas têm como ponto de partida uma ideia de Lipman: “Uma comunidade de investigação filosófica tenta seguir o diálogo para onde ele conduz” (2003, p.20).

Esta necessidade de apresentar propostas para o trabalho prático com crianças deveu-se ao facto de, ao longo do nosso percurso académico, constatarmos a quase inexistência de obras e recursos que apresentassem sessões em comunidade de investigação dinamizadas e exploradas através da música. Fundamentados por esta ausência, propusemo-nos questionar o poder da música numa comunidade de investigação filosófica, procurando aproximar algumas competências presentes na música e no pensar filosófico.

Assim, o principal objetivo da investigação consistiu em promover a experimentação do pensamento filosófico com e através da música, em comunidades de investigação, refletindo acerca das especificidades que essas experiências revelaram em relação ao pensamento produzido colaborativamente pelas e com as crianças.

Compreender os andamentos

Ao experienciarmos a música em comunidade de investigação filosófica⁸ consideramos importante revelar o que as suas vozes e as suas descobertas nos deram a pensar, o “pensar a partir das crianças” (Costa Carvalho & Kohan, 2022, p.331) por meio da escrita da nossa Dissertação. Desta forma, todos os capítulos da pesquisa tentam entrecruzar a música


⁶ A “Filosofia para Crianças”, à semelhança da “comunidade de investigação filosófica”, é um conceito que tem gerado muita discussão entre os especialistas e praticantes. A “Filosofia para Crianças” é um Programa Educacional implementado por Lipman, Sharp e outros colaboradores do IAPC: Institute for the Advancement of Philosophy for Children nos EUA (mais informação em <https://www.montclair.edu/iapc/>). De referir que este conceito – “Filosofia para Crianças” – será investigado no subcapítulo II. Os porquês da comunidade de investigação filosófica do capítulo Dó – *Overture* (abertura). Neste estudo consideraremos a expressão “Filosofia para Crianças” com um sentido mais abrangente. Assim, usaremos a designação “Filosofia para Crianças” para nos referirmos às nossas práticas de trabalho filosófico com crianças, dinamizadas e exploradas com obras e recursos que promovam a experimentação do pensamento filosófico com e através da música.

⁷ Os “Doze meios tons” foram nomeados por: 5.1. A gente; 5.2. VOZ; 5.3. Compor uma escuta; 5.4. Sonata do silêncio; 5.5. Música do coração; 7.1. Fuga das estrelas; 7.2. Inventar o palhaço; 7.3. Balamento; 7.4. A magia do som; 7.5. ç cigarra ou formiga? 7.6. Porquê matemática?; 7.7. Movimento de um adeus. Estas 12 propostas de atividades práticas dinamizadas e exploradas através da música poderão ser consultadas no subcapítulo V. As obras do capítulo Mi – Doze meios tons. Também poderão encontrar o seu resumo no Anexo QR2.

⁸ As comunidades de investigação filosófica que aceitaram o nosso convite foram três turmas do 1.º Ciclo que colaboram no projeto “Filosofâncias: comunidades de investigação filosófica”, desenvolvido pela Escola Básica e Secundária Armando Côrtes-Rodrigues e uma turma do Pré-Escolar da EB/JI Dr. Francisco Carreiro da Costa, em S. Miguel - Açores. Para mais informação sobre os grupos de crianças com quem desenvolvemos a nossa pesquisa em comunidades de investigação de filosófica, consultar os subcapítulos I. A tonalidade da comunidade de investigação filosófica e II. O ritmo da comunidade de investigação do capítulo Mi – Doze meios tons.

e a filosofia através de possíveis diálogos entre as comunidades de investigação filosófica, a investigadora, os músicos e os filósofos⁹, pois consideramos que “Não se nasce sozinho. De cada vez que se chega ao mundo, há acolhimentos que nos vão tornando capazes de ser voz.”, numa descoberta colaborativa (Costa Carvalho, 2022, p.9).

Alguns destes diálogos tiveram como notas iniciais canções originais da “minha querida”¹⁰ professora, compositora e música Ana Paula Andrade¹¹. Pensamos que a melodia e a narrativa das canções que escolhemos da compositora, quer as que integram o livro *A Festa da Bicharada* (2020) e que são no domínio público, quer as que são do património do seu trabalho¹² e que a professora Ana Paula Andrade gentilmente nos ofereceu e autorizou a utilizar no contexto da presente investigação, permitirão à comunidade de investigação experienciar os seus pensamentos e imaginação e provocá-la-á a problematizar. As canções da compositora são inspiradas em temas tão diversos como os animais, as tradições, o brincar, pelo que poderão despertar a curiosidade das crianças e convidá-las a cantar o que M. Santi designa como “novas melodias” (Marina Santi, 2016; 2017). Deixamos, assim, registada a nossa gratidão pela partilha destas belas canções.

Ainda no âmbito dos diálogos convocados pela nossa escrita, propomos que sejam acompanhados pela musicalidade da comunidade de investigação filosófica. Por isso, assinalamos graficamente vários momentos da Dissertação, sobretudo em notas de rodapé, com o ícone . Este ícone contém uma hiperligação que convida os leitores a escutarem¹³. A presente Dissertação foi pensada para ser lida e escutada, convidando os leitores para uma experiência única, pois pretende-se que os desafiem (Huisman, 1984) a arriscar no pensar a música e os faça refletir sobre esta experiência, dando continuidade à mesma (Dewey, 1979).

De salientar que transcrevemos a musicalidade das vozes e gestos das crianças tal como tocou na escuta da nossa investigação, com os seus erros gramaticais (e que destacamos

⁹ A escolha dos músicos e filósofos que inspiram a Dissertação passou pelos encontros de pessoas que cruzaram as nossas vivências e que nos tocaram de algum modo.

¹⁰ Ana Paula Andrade e José Jacinto foram as pessoas que nos fizeram tocar a arte dos sons na nossa infância, no Conservatório Regional de Ponta Delgada. Eles marcaram-nos pela sua generosidade e com a sua sensibilidade musical.

¹¹ Ana Paula Andrade para além de dedicar-se ao ensino de música, à divulgação da música (arte) e à composição de canções para crianças, ela tem contribuído para a cultura e para a formação de cidadãos na nossa comunidade açoriana.

¹² As composições da Professora Ana Paula Andrade nasceram do trabalho conjunto que tem desenvolvido com o Coro Infantil do Conservatório Regional de Ponta Delgada, em S. Miguel (Açores), e de canções que tem escrito para as crianças participarem em diferentes festivais e eventos infantis.

¹³ Convidamos a escutar a musicalidade das vozes tal como elas tocaram num determinado momento. Os vídeos da pasta partilhada (<https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI>), e que poderão consultar o seu resumo (dos ícones) no Anexo QR1, têm uma qualidade de som que reflete as características das salas de aula e a dinâmica das crianças nas sessões em comunidade de investigação filosófica.

em itálico, para uma melhor compreensão) e sem corrigir a sua voz e os seus pensamentos. Entendemos que tentar perceber as expressões do mesmo modo como as crianças as dizem é um exercício que abre novas possibilidades para refletir o mundo da infância e, sobretudo, para a nossa própria escuta.

Importa ainda referir que os nomes das crianças não constam da Dissertação, por uma questão de proteção da sua privacidade. Usamos, por isso, as designações das notas musicais¹⁴, antecedidas da palavra “Criança”¹⁵, como meio de reforçar que é pelas e através das crianças que executamos musicamente e escutamos esta Dissertação. Pretendemos escrever a música por elas cantada, escrever as canções entoadas pelas notas musicais (crianças) e que celebram descobertas na música e na filosofia.

Pauta da Dissertação

Relativamente à abordagem que adotámos, esta incidiu no “pensar sobre o pensar” com os conceitos, os textos, os autores e as perspetivas em análise, assim como na vivência em comunidade de investigação filosófica. Fomos articulando compasso a compasso o nosso pensamento com o dos autores que lemos e a nossa comunidade de investigação, na procura por estruturar e compor as descobertas que fomos fazendo.

A investigação foi pensada para ser uma composição com 5 andamentos. Neste primeiro andamento, que denominamos como “Introdução – (re)encontros”, trataremos dos aspetos introdutórios para se compreender a organização da pesquisa e a intensidade com que pretendemos tocar.

Seguidamente, a nossa pesquisa – Capítulo Dó - *Overture*¹⁶ (abertura) – passará por apresentar o conceito de música, os seus diferentes significados e vertentes, ancorando na música com crianças. Porquê? Porque buscamos partilhar, vivenciar, experimentar e explorar com um grupo de crianças esta arte com propriedades universais – a música. *A pari passu* procurar-se-á elaborar uma harmonização com a abordagem da Filosofia para Crianças,

¹⁴ Elaboramos uns cartões com o nome das notas musicais. Atendendo a que número de membros que integram uma comunidade de investigação é superior a 12 (na escala cromática de Dó encontramos apenas sustenidos - #) incluímos também os bemóis - b -, que existem por enarmonia no sistema temperado de afinação. Pedimos aos membros de cada uma das 4 comunidades de investigação, com quem experienciamos as práticas, para escolherem um cartão. A nota musical que constava de cada cartão é que identifica cada membro da comunidade de investigação na nossa Dissertação.

A enarmonia no sistema temperado de afinação refere-se à equivalência de notas ou acordes com diferentes nomes, mas que, na prática, possuem o mesmo som.

¹⁵ Por vezes, nas nossas transcrições, aparecerá a palavra “vozes”, o que significa que: ou são muitas vozes a discursar em simultâneo, ou não nos conseguimos recordar de qual a voz que verbalizou uma determinada ideia.

¹⁶ *Overture* (do francês e do inglês) – É um termo musical que significa uma pequena peça musical, com uma forma de composição própria, e que antecede/introduz uma obra musical maior. É a abertura.

através do modelo filosófico e educativo desenvolvido por Matthew Lipman (2003) e Ann Sharp (1987) no IAPC: a comunidade de investigação filosófica.

A partir do filão do musicando e do filosofando em comunidade de investigação, pretendemos não só pensar sobre se a música, enquanto arte, permite e concorre para a construção de uma comunidade de investigação filosófica, mas também entender se a música pode afetar o pensamento filosófico da comunidade. Na continuidade desta linha de musicar e filosofar com crianças, propomo-nos realizar um contraponto com a música em contexto de sala de aula, mais especificamente entre as possibilidades de ela surgir como uma provocação desencadeadora de pensamento, isto é, como coadjuvante das aprendizagens, ou, numa perspectiva mais aberta, da música enquanto realidade multifacetada e polimorfa (momento de fruição, experiência estética que, em si mesma, pode ser já uma linguagem) surgir enquanto pensamento musical.

No Capítulo Ré – Cânone musical¹⁷ com crianças, aspiramos pensar a música e construir uma ponte que nos leva do poder da vivência da música ao poder do pensar com e a partir dela. Propomos pensar com estas questões e autores, dando seguimento ao *leitmotiv* de Huisman (1984), segundo o qual para compreender e conhecer é preciso vivenciar. O filósofo faz-nos pensar sobre a nossa atitude estética face à existência, pois se não a experimentarmos ela deixará de existir. Esta é uma das razões para que a nossa investigação assuma a intenção de estudo da música em comunidade de investigação filosófica. Posteriormente, e após vivenciar e experienciar um conjunto de atividades práticas, pretendemos dedicar-nos à reflexão de pensar estas sessões, suportada pelo “aprender da experiência” que John Dewey¹⁸ defende (1959b).

Neste capítulo, ainda adentraremos no lugar da repetição, no lugar *Da capo*¹⁹ das vivências ao pensamento. Perante isto, é nosso intuito estudarmos algumas aproximações entre a música e a filosofia pelo experienciar da escuta, da voz e do coração²⁰ a partir da perspectiva de Walter Kohan (2018), segundo a qual a música e a filosofia “são compreendidas como exercício de pensamento em forma de escuta”, “do pensamento feito música, da vida vestida de música no pensamento” (p.29).

¹⁷ Cânone musical – “Peça em que cada linha melódica se desenvolve em frases de igual comprimento. As entradas das vozes ou instrumentos são desfasadas para imitar o eco. Se o cânone é rigoroso, a linha melódica é exatamente repetida por todas as partes.” (Burrows, 2007, p.501).

¹⁸ Dewey foi um percussor nos debates sobre o pensar na educação para a democracia, tendo inspirado fortemente Matthew Lipman e Ann Sharp na criação da comunidade de investigação, reconhecendo que a experiência é que auxilia no direcionamento do conhecimento e do pensar, sendo que é nesta direção que pretendemos investigar.

¹⁹ *Da capo* (do italiano) – “Literalmente «do princípio», retomar desde o início.” (Burrows, 2007, p.502)

²⁰ Estes são alguns dos conceitos que investigamos na nossa Dissertação e que pensamos aproximar a música da filosofia ou *vice-versa*.

Deste modo, no Capítulo Mi – Doze meios tons – reforçamos a nossa pretensão de pesquisa para compreender a ideia do poder da música para a co-construção do conhecimento filosófico em comunidade de investigação, bem como refletir sobre uma possível musicalidade do diálogo filosófico. Na investigação, também procuraremos pensar como a experimentação de música na comunidade de investigação filosófica pode ampliar nos participantes uma outra problematização: a do papel do facilitador²¹ nas sessões, mais concretamente o que se pretende deste elemento enquanto construtor de um espaço para os participantes argumentarem com as suas razões – o papel do adulto-facilitador e/ou do adulto-maestro? Propomo-nos, ainda, tecer um diálogo com o pensar de Marina Santi (2016; 2017), no que concerne à improvisação, à competência musical e ao acreditar na criação de “novas melodias na sala de aula” (p.392).

Por conseguinte, torna-se fulcral executar, interpretar, vivenciar e pensar práticas de pensamento filosófico, em sessões de comunidade de investigação, dinamizadas e exploradas com música, buscando a co-construção de conhecimento e de pensamento colaborativo, de modo a ecoar a nossa *Coda*²² (Considerações Finais).

Posto isto, seguem-se as Referências Bibliográficas e posteriormente os Anexos onde constam as 5 atividades práticas que aconteceram em comunidade de investigação (Anexo D – Dinâmica Filosófica); o quadro com o resumo dos ícones [↩] de hiperligação (Anexo QR1 – Escutar); e o quadro com o resumo das 12 propostas de atividades práticas (Anexo QR2 – Resumo “Doze meios tons”).

E é com estas notas, inspiradas na nossa conceção enquanto maestros/facilitadores de uma comunidade de investigação e pautadas pelos pensamentos de Ann Sharp, John Dewey, Denis Huisman, Marina Santi, Matthew Lipman e Walter O. Kohan, assim como pelas canções de Ana Paula Andrade, que nos propusemos a compor a pouco e pouco uma harmonia na Filosofia para Crianças. Uma harmonia com o intuito de sintonizar e ressoar nos nossos leitores a necessidade de quererem arriscar-se na filosofia, na música, na educação.

²¹ O conceito de “facilitador” foi desenvolvido no subcapítulo IV. Facilitador ou maestro? do capítulo Mi – Doze meios tons da nossa Dissertação. De destacar que este conceito tem sido pensado de diferentes modos pelos especialistas e praticantes de diálogo filosófico com crianças. Lipman e Sharp, no âmbito da abordagem de Filosofia para Crianças do IAPC, conceberam a figura do facilitador e atribuíram este papel à pessoa adulta. O “facilitador” é o indivíduo que conduz/orienta, mantém e garante que o diálogo é filosófico na comunidade de investigação, sendo esta a perspetiva na qual nos posicionamos ao longo da nossa Dissertação.

²² “*Coda* (italiano) – Literalmente «cauda». A secção final de uma peça de música, distinta da estrutura geral da obra, no entanto baseada nos seus elementos temáticos.” (Burrows, 2007, p.501)

Dó – Overture (abertura)

Há muito tempo, quando começamos o *overture* de aprender e audiar²³ a música, perguntavam-nos: “Vais aprender o dó, ré, mi?”, “Estás a gostar de aprender o dó, ré, mi?”. Presentemente, perguntam-nos: “O que andas a fazer?”, “O que estás estudando?”, “Porque escolheste este projeto?”, “O que já escreveste?”.

Estas perguntas fazem-nos pensar num tom de retrospectiva que nos direciona para um futuro. Uma retrospectiva pautada por escolhas concernentes à nossa formação, quer no passado, no presente e no futuro. São escolhas feitas por nós, pelos pais e pela sociedade e que acabam por nos modelar enquanto cidadãos e seres de saber. As perguntas também nos remetem para (re)encontros com pessoas com quem voltamos a conviver ou novas pessoas que encontramos ao longo do nosso andar. (Re)encontros com algo que nos dá(eu) prazer, que nos desafia(ou) a imaginar e que nos inspira(ou) a criar: a música. Perguntas que nos fazem pensar nas nossas vivências e experiências desde que nascemos, desde a nossa infância. Perguntas que nos fazem pensar sobre o significado da nossa vida.

Ao refletirmos com as perguntas sobre o antes, o agora e o depois, damos por nós a escrever: no nosso pensamento para pensar, na partitura para criarmos e nos libertarmos, no *excel* para nos organizarmos e focarmos, e no Diário da Filosofia²⁴ para não nos esquecermos. E foi a partir deste Diário que escolhemos cunhar com a nossa mão uma carta para desabafar e confessar os nossos pensamentos, tendo como inspiração a música *Postal dos Correios* dos Rio Grande (1996)²⁵. É uma carta que começou a ser escrita numa atividade de uma aula do 2.º ano do Mestrado, com o Prof. Walter Kohan, e que dirigimos às pessoas que trilharam o andamento da nossa educação e que nos ajudam nesta aventura e neste desafiante caminho para compor a Dissertação: os nossos pais.

Importa salientar que esta carta foi escrita em março de 2024, no interregno entre as sessões em comunidade de investigação dinamizadas e exploradas através da música e o momento de começo da escrita da presente Dissertação. Na carta procurávamos fazer uma reflexão sobre os quês do projeto, as nossas dificuldades, dúvidas e medos naquele momento específico. Para uma melhor contextualização, é revelante referir que naquela época experimentávamos a escrita de modo a encontrar o nosso registo. Pensávamos em silêncio no

²³ Audiar – “Ocorre quando se ouve e compreende música cujo som já não está ou pode nunca ter estado, fisicamente presente.” (Gordon, 2000, p.17)

²⁴ O Diário da filosofia é um Diário de Bordo, um caderno onde registamos as nossas reflexões e tudo o que consideramos interessante nas nossas práticas em comunidade de investigação filosófica durante a nossa investigação, quer enquanto facilitadores, quer enquanto membros das mesmas.

²⁵ [Rio Grande - Postal dos Correios \(legendado\) \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...)

“porquê”, no “lugar”, no “quando”, no “para quê”, no “como” dar força à nossa escrita.

Nesta carta pretendíamos, ainda, começar a pensar sobre todas estas questões e cantar o “Dó” desta aventura de entrecruzar um possível diálogo entre as crianças, o investigador e os filósofos. Um diálogo pautado pela construção da comunidade de investigação filosófica, pela escuta do vibrar e ecoar da voz e do silêncio e pelo depurar com o coração.

«Lagoa, 21 de março de 2024
Querido pai, querida mãe...

... então que tal?
Nós andamos o jeito que Deus quer...
Entre os dias que passam menos mal,
Lá vem um que nos dá mais que fazer.²⁵ 🗣️

Hoje começa a primavera e estamos às voltas com o começo da escrita da nossa Dissertação. Como já havíamos conversado, a nossa investigação tem como ponto de partida a seguinte pergunta: “A música faz pensar a comunidade de investigação filosófica?”. Recordam-se que a comunidade de investigação filosófica é constituída por um grupo de crianças e alguns adultos que dialogam sobre os seus pensamentos e sobre as suas experiências e vivências. É na comunidade de investigação que as crianças fazem escutar a sua voz, os seus gestos, a sua razão.

E é com esta partilha e colaboração com as crianças que pretendemos indagar sobre a aproximação entre a música e a Filosofia para Crianças, através da abordagem da comunidade de investigação dos filósofos Ann Sharp e David Kennedy, desafiando e provocando o diálogo filosófico a partir da composição de 12 propostas de atividades práticas, ou seja, parafraseando o filósofo John Dewey *experimenta-se o mundo para se saber como ele é* e também Denis Huisman *se a Estética se recusa a ser experimental, precisa e positiva, deixará de existir*.

Neste preciso momento, já acolhemos e transcrevemos as 12 propostas práticas dinamizadas e exploradas através da música, mas ainda estamos a depurá-las. Promovemos a experimentação do pensamento filosófico com e através da música, em comunidade de investigação, mas agora estamos a ter um encontro com o refletir sobre as mesmas, quer enquanto facilitadores, compositores ou participantes da comunidade de investigação filosófica.

No que concerne aos nossos andamentos, devemos confessar que nos sentimos num labirinto de palavras de música! como afirmou a Criança Fá#. Encontramo-nos perdidos com a abertura da investigação, o *Overture*, com o começo da escrita do conceito desta arte invisível e tocável, mas sem ser tocável – a música. E damos por nós a pensar como a Criança Mi, que a meio de uma dinâmica com recurso à música, perguntou: *Já agora, o que é música?* A música pode ser definida como a arte dos sons produzidos por alguém que toca um instrumento ou que canta. Mas o seu significado ultrapassa uma definição, simples palavras. Ela faz parte de nós tal como disse a Criança Dó: *nós somos música porque temos voz*.

Neste exercício de escrita do capítulo inicial (Dó), pretendemos evidenciar a magia da Filosofia para Crianças enquanto atividade que procura ajudar as crianças a descobrir o pensamento, a partir da música!

Temos muito em que pensar, pois as crianças ofereceram-nos tanto nas atividades que fizemos com elas. No entanto, não sabemos como nos organizar, como começar a explorar este filão do musicando e do filosofando em comunidade de investigação. Vamos agarrar-nos ao que as crianças partilharam, ao tempo que as nossas orientadoras nos ofereceram e a ilimitada doação familiar para tentar prosseguir este nosso andamento de *seguir o diálogo para onde ele conduz*.

Gostaria de continuar, mas...

... já não tenho mais [TEMPO] pra escrever
Cumprimentos ao nosso pessoal
Um abraço desta que tanto vos quer
Sou capaz de ir aí pelo Natal.²⁵ 🗣️

Como partilhámos na carta acima, no Capítulo Dó – *Overture* (abertura) vamos pensar sobre a hermenêutica dos conceitos (a sua origem e a sua aproximação) de música e de Filosofia para Crianças (através do modelo filosófico e educativo desenvolvido por Matthew Lipman e Ann Sharp – a comunidade de investigação filosófica).


Para estes andamentos convidamos os músicos Ana Paula Andrade e Luís Muñoz, os musicólogos Enrico Fubini e Roland Candé, os filósofos Ann Sharp, David Kennedy, Denis Huisman, Giuseppe Ferraro, Magda Costa Carvalho, Matthew Lipman, Platão, Roberto Tibaldeo e Walter O. Kohan, e as comunidades de investigação para refletirmos as nossas experiências e conceitos.

I. Os porquês da música

Ao adentrarmos na escrita da nossa Dissertação, propomos pensar nos porquês da música por meio das vozes da comunidade de investigação e da sua vibração na nossa escuta. Uma escuta que nos fez pensar a música enquanto arte e refletir em como a curiosidade e as perguntas das crianças poderiam transformar-se numa proposta de um diálogo (imaginado por nós) entre estas e a origem da música²⁶.

Deste modo, pretendemos investigar: se a música é arte (I.1.); a origem da música (I.2.); se a música convoca “a escutar o problemático” (I.3.) e provoca “a pensar a perplexidade” (I.4.) (Costa Carvalho, 2022); o valor e sentido da música (I.5.); o porquê da música com crianças (I.6.).

Vamos começar com a questão que fez sustentar o nosso pensamento e todo o estudo subjacente a este subcapítulo, a pergunta da Criança Mi:

“Já agora, o que é música?” (Criança Mi)²⁷ 

Esta é uma pergunta pequena e simples com o som²⁸ da Criança Mi. A pergunta “o que é a música?” decompõe-se em dois artigos definidos, um verbo no presente do modo

²⁶ Na secção I.2 A origem da música do subcapítulo I. Os porquês da música pretendemos apresentar a música à comunidade de investigação que participou na dinâmica filosófica cujo mote foi *O que é música?*, dando-se esta (música) a conhecer através de questões despoletadas pelas descobertas das crianças. Assim, tentaremos construir um possível diálogo imaginário entrecruzando as perguntas da comunidade de investigação que surgiram na sessão *O que é música?*, em 12-12-2023 (Anexo D2) e a origem da música, de modo a desafiar facilitadores e crianças à sua experimentação em práticas filosóficas.

²⁷ Retirada da transcrição da sessão *Movimento de um adeus*, de 14-03-2024.

Vídeo 1.1.0 Olá -Executado na sessão *Descobrir o som*, em 12-04-2024, Anexo QR1

²⁸ Som – “É o elemento principal da música. Produz-se devido às vibrações de um corpo.” (Cebolo, 1997, p.3). São as sensações auditivas por vibrações do ar em movimento.

indicativo (o verbo ser), um pronome relativo, que introduz o nome comum, e por um sinal que manifesta a intenção do indivíduo que fala. A questão aconteceu não no começo, não no fim, mas no meio de um diálogo. Mesmo que a questão não tivesse ecoado no diálogo da comunidade de investigação filosófica, não teria ficado esquecida pois a pergunta captou a nossa atenção e convidou-nos a desconstruir um conceito que já tínhamos assumido como uma certeza: a música. O seu som desafiou-nos a re-pensar o(s) sentido(s) e os porquês da música. Um porquê que começa com: a música é arte?

I.1. A música é arte?

Neste exercitar de pensamento, a voz da Criança Mi fez-nos vibrar a seguinte pergunta: Será a música uma arte? A arte é um conceito muito complexo pois engloba as criações realizadas pelo ser humano que têm como propósito expressar de forma criativa uma mensagem, uma emoção ou uma ideia. É um expressar livre do ser humano, é uma manifestação universal. A arte é permissiva com vários tipos de linguagem (verbal ou não verbal), de liberdade de interpretação (em que cada um atribui um valor) e de contemplação. Como referiu Huisman ao parafrasear Platão, a arte é uma descoberta e um encontro:

“A arte para Platão encontra-se numa busca espontânea, natural, sã e sincera; a arte é uma descoberta. Trata-se de encontrar a harmonia ou de reencontrar o esplendor que todos nós possuímos escondidos nas profundezas da nossa preexistência.”

(1984, p.24)

Ainda no seu livro *A Estética* (1984), o filósofo pensa sobre “A «Correspondência das Artes»” referenciando uma passagem do *La correspondance des arts* de Étienne Souriau e à classificação dos ramos das artes, na qual reconhecemos a presença da música como arte:

“Souriau tinha concebido (...) a ideia de uma correspondência das artes onde não seria feita a menor distinção entre as artes menores e as artes maiores, as artes do espaço e as artes do tempo, as artes da visão, as do olfato, as do paladar, ou as do ouvido²⁹. O princípio da sua classificação é o de um sistema perpétuo sem começo nem fim (necessariamente circular) onde as artes se distinguem unicamente em função do seu primeiro ou do seu segundo grau. (1984, p.117)

Aquelas palavras atribuídas a Platão, “a arte é uma descoberta”, e a necessidade de Huisman pensar sobre o quadro circular de correspondência das artes que Souriau concebeu, despertam-nos para uma compreensão do conceito. Mas como compreender a música? Como nasceu a música? Qual a sua origem? Em que contexto apareceu a música? O que a influenciou

²⁹ Souriau, É., *La correspondance des arts*, Flammarion, 1947.

e precedeu à sua transformação? Será que a sua compreensão se consubstancia num “labirinto de palavras de música”³⁰, tal como considerou a Criança Fá# ao ver a Fig.1, com recurso ao mapa do conhecimento da sua história?

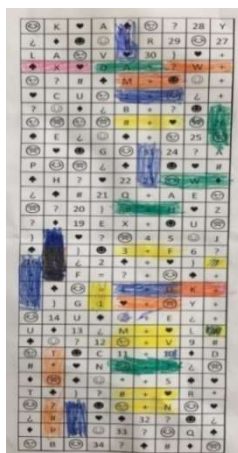


Fig.1 – Labirinto

I.2. A origem da música³¹

“Quando é que a música e a magia começaram a fazer parte do conhecimento humano? (...) A arqueologia não encontrou partituras ou textos que nos ajudem a entender como é que os humanos faziam música na Pré-História. (...) os primeiros seres humanos começaram por codificar sons simples como os dos elementos naturais ou da voz (...) E isso foi feito à volta de uma fogueira” (Muñoz, 2021, pp.21-22)

“o *homo sapiens* começa então a inventar a música, provavelmente ao mesmo tempo que a linguagem. Como? Porquê? Não se sabe. Mas o certo é que a música primitiva, como linguagem, devia ter servido (...) na luta pela vida.” (Candé, 1980, p.14)

Ao pensar nas nossas últimas perguntas e no que as crianças nos deram a pensar, mais concretamente a Criança Fá#, firmamos que o voltar ao começo, ao estudo da origem, poderá acrescentar conhecimento à nossa investigação, pois a música teve, em relação às outras artes, um lugar e um percurso histórico peculiar. A sua origem permanece num enigma, tal como afirma o maestro Muñoz, embora a história refira que a música tenha começado na pré-história, como evidencia o musicólogo Candé, em que a música tentava uma aproximação a uma linguagem, a um exprimir, a um comunicar pela execução de sons com a voz.

³⁰ Retirada da transcrição da sessão *Porquê matemática?*, de 07-03-2024. Aquando da execução desta atividade filosófica foi distribuído o mapa (em branco) a que se refere a Fig.1 e que continha um enigma. Foi proposto às crianças descobrir o código que o decifrava através da escuta da letra *Canção das Contas* e de colorir o mapa (o resultado era uma clave de sol). E foi, assim, que durante a apresentação das propostas das crianças, ao ver a Fig.1 a Criança Fá# pensou que a resolução passava por um “labirinto de palavras de música”.

³¹ De recordar que nesta secção pretendemos construir um diálogo imaginário que entrecruza a origem da música com as perguntas das crianças que emergiram na dinâmica filosófica cujo mote *O que é música?* (Anexo D2).

Todavia, os primeiros vestígios de instrumentos de música (flautas paleolíticas) foram encontrados no Neolítico. E é ao som de flautas que começamos a compor o diálogo imaginário entre a comunidade de investigação e a música, em que as crianças Mi e Dób melodiam com a voz a sua curiosidade e o seu pensar:

“Música traz muito alegria, música tem dança e movimento”. (Criança Mi)

“Música é feliz para a gente todos. E alegre.” (Criança Dób)

Estas vivências e pensamentos das crianças que ligam a música à alegria encontraram repto no antigo Egipto e Mesopotâmia, em que a música “definia-se com um termo semelhante a alegria (*hy*).” (Muñoz, 2021, p.22). As crianças contagiadas pela alegria são impulsionadas a formular perguntas que demonstram a sua afetação pela música:

“Música é para cantar e dançar?” (Vozes)

“Porque é que há as letras da música?” (Criança Lá)

“As notas servem para dançar e dormir. Música é saber?” (Criança Do#)

A comunidade de investigação tenta conhecer a música pelas questões que executa. As crianças interrogam a música enquanto arte, os seus objetivos, o como promove a aquisição de habilidades e os seus elementos. Estas indagações das crianças pulsam no nosso íntimo em tom de surpresa. Não esperávamos que as crianças tivessem tanto interesse pela música como o que demonstram nas suas perguntas e que nos abrem novos caminhos para este diálogo imaginário e para descobrir a história da música num novo lugar. No lugar onde se constituiu a pólis e a democracia, e onde nasceu a filosofia.

Foram nos tempos da Grécia Antiga que encontramos a aproximação às questões pensadas em comunidade de investigação filosófica: “Música é para cantar e dançar?”, “Música é saber?”, pois nesta época os gregos interessavam-se pela música sendo que “não tiveram outra palavra senão *sophia* para a designar; *sophia* que significava «sabedoria, habilidade, mestria»” (Candé, 1980, p.16). A etimologia de *mousiké*³² nasceu na Grécia Antiga, e o seu conceito significava a “arte das musas, as belas-artes, especialmente as dos sons” (Nascentes, 1955, pp.347-348). Ela estava ligada à mitologia e à magia, representando o “reflexo da influência divina no mundo e um elemento identificador da origem divina da

³² “Entre os gregos a palavra música tinha sentido mais extenso que entre os modernos: designava todo o comércio com as musas e, segundo Platão, toda a educação da alma. Mesmo no sentido mais restrito da palavra, a música compreendia todo um conjunto de artes: a harmónica, a orgânica ou fabrico dos instrumentos, a orquestrica ou a dança a rítmica, a métrica, etc. De outro lado, salvo raras exceções, os gregos não conceberam a música como arte independente da poesia. E demais, a música se misturava a todas as manifestações da vida helénica: festas, guerras, cerimónias religiosas, epopeias, lirismo, teatro etc. A música, a poesia e a dança constituíam uma só arte de grande intensidade e expressão.” (Nascentes, 1955, pp.347-348)

espécie humana.”, segundo Muñoz (2021, pp.25-26).

Durante os séculos VI e V a.C., a *mousiké* integrou tanto a música, a dança, a tragédia (teatro) ou a poesia (Muñoz, 2021, p.25), ou seja, as expressões artísticas. A *mousiké* abarcava o som, o movimento, a palavra, respetivamente. Também os filósofos da Grécia Antiga pensaram sobre a música e no papel que ela desempenhava na vida, tal como encontramos na escrita dos diálogos filosóficos de Platão: “é de temer que a adoção de um novo género musical ponha tudo em perigo. Com efeito, nunca se assesta um golpe contra as formas da música sem abalar as maiores leis das cidades” (*A República*, 1965, 424b-e), em que para o filósofo a música tinha de ser respeitada pois esta exercia uma grande influência na política, no Estado. Para Platão como a *mousiké* alcançava rapidamente a alma do indivíduo, modelando-a para o mal e para o bem, o filósofo considerava que a educação em música era essencial para orientar a conduta (política, moral e social) e o discurso do cidadão livre.

Não obstante, a música não ter sofrido transformações na época romana, a curiosidade das crianças continua a nos desafiar a um desenrolar do diálogo imaginário em novos tempos:

“Podemos fazer música com palavras?” (Criança Dó)

“Música é cantada com várias palavras.” (Criança Fá)

Os pensamentos das crianças Dó e Fá foram intersectados pela importância da verbalização na música – as “palavras” – e pela música da Europa na Idade Média, em que esta assumiu um papel, quase que exclusivamente, religioso. A música neste período era essencialmente vocal e monódica³³ – “cantada com várias palavras”. A Criança Dó contribuiu para o diálogo com mais uma pergunta:

“Parecia ver uma pessoa que estava na ópera e que a professora estava a ensinar música a um grupo ..., mas não deu para ouvir... será uma ópera?” (Criança Dó)³⁴

Esta pergunta da Criança Dó surge em modo de construção face às reticências. A Criança Dó usa-as, recorrendo para tal ao silêncio, no interregno do pensar e do verbalizar, parecendo transparecer que procura por juntar as palavras ao pensar. Tal como numa música cuja composição junta letra, notas e ritmos. A sua questão (Criança Dó) vem recordar o período barroco na música, o qual foi marcado pela criação da ópera e da oratória e pelo prosperar da música instrumental³⁵. Estas inquietações das crianças Dó e Fá sobre a relação

³³ Música monódica – Significa que possui apenas uma linha melódica.

³⁴ Retirada da transcrição da sessão *Sonata do silêncio*, de 20-02-2024.

³⁵ Na época do barroco assistiu-se ao triunfo da criatividade e de um estilo de canto que permitia aos compositores transmitir uma mensagem de um texto através de uma voz solista ou de um coro. A par da ópera, deu-se o desenvolvimento das orquestras e de diferentes estilos musicais.

entre a música e as palavras, despoletaram um interesse na comunidade de investigação contrário, ou seja, da inexistência de palavras:

“Existem músicas sem palavras?” (Vozes)

No período do Iluminismo, talvez encontremos um novo estilo de composição que entrecruze uma possível resposta à pergunta das vozes das crianças. A música neste período foi influenciada pelos movimentos que se vivia, mais concretamente ao do pensar focado na razão tal como refere Burrows “os compositores procuravam um estilo em que uma simples melodia fosse acompanhada de progressões harmónicas. O Iluminismo, centrado na razão e nos ideais humanos, desempenhou um papel fundamental nesta mudança de valores estéticos” (2007, p.127). A música instrumental, que é uma “música sem palavras”, tornou-se popular em detrimento da música vocal. E foi a primazia da razão e da linguagem verbal que fizeram com que a música, no séc. XVIII, fosse classificada como a arte do tempo, rebaixada a arte menor por não ter capacidade de ascender à pura razão. O filósofo Fubini considerou-a:

“uma arte dotada de reduzido ou nulo poder educativo em relação à poesia, o que veio reforçar a ideia de que a música é um tipo de arte à parte, com uma história própria, com problemas específicos, uma arte que põe em jogo atividades e recetividades diferentes da das artes da palavra” (2019, p.15)

A música, até ao séc. XIX, era servil e tinha uma natureza efémera, pois assumia uma função complementar quer à poesia, quer ao teatro, quer à liturgia. No entanto, com o movimento Romântico, no século XIX (1810-1920), emergiu um novo período na história da música na Europa, pautado pela originalidade, em que os compositores ficavam tocados “pelo que se passa no mundo...então anseio exprimir os meus sentimentos na música” (Schumann³⁶ cit in Burrows, 2007, p.194). Também a comunidade de investigação exprime as suas afetações e interesses em relação à música, questionando os elementos que precisa para ser música: ter palavras ou não ter palavras. Neste pensar conjunto das crianças surgiu pergunta da Criança Dó sobre a música ter uma única palavra, possibilidade esta que fez ecoar nas vozes a inexistência de som:

“Podemos fazer música com uma palavra?” (Criança Dó)
“Existem músicas sem som?” (Vozes)

³⁶ No Romantismo as composições eram inspiradas na natureza (paisagens) e o poder emocional, sentimental (o amor, principalmente) e o instintivo sobressaíram. Robert Schumann utilizava, no processo de composição, a encriptação para incluir mensagens secretas. De referir que este músico nos inspirou à construção do estímulo da sessão *Porquê matemática?* com a encriptação da clave de sol.

Por entre este diálogo imaginário entre as crianças e a música, eis-nos chegado ao século XX, caracterizado por um período de revolução da música. Será que as perguntas das crianças vão descobrir um repto neste período histórico? Esta época foi notável face à influência dos avanços tecnológicos que aconteceram, tal como referiu Burrows “O impacto da tecnologia sentiu-se em todos os géneros musicais” (2007, p.384). Com a invenção do rádio, nos finais do século XIX, e o surgir de inovações associadas à gravação, reprodução e à divulgação das obras musicais, deu-se o aparecimento de novas linguagens musicais com repercussões no século XX. Despontaram compositores como Arnold Schönberg (1874-1951), que criou a técnica dodecafónica³⁷ e John Cage (1912-1992), que através da composição do silêncio – a obra 4’33’’ – procurava promover uma experiência auditiva. A diversidade da música que surgiu neste período contemporâneo manifestou-se numa panóplia de géneros³⁸ musicais: o *jazz*³⁹, o *rhythm and blues* (R&B), o *country*, o *folk*, o *rock and roll*, *pop*, *hip-hop*, o *rap*, o *reggae*, o samba, o bossa nova, o *funk*, o *dance music*, a electrónica, metal, *punk* e o fado (em Portugal), em que cada género musical possui características intrínsecas.

A aventura de convocar um diálogo imaginário entre a comunidade de investigação e a música, a respeito da história desta e da ligação com as perguntas das crianças, fez vibrar o nosso pensamento. As suas questões desafiaram-nos a pensar a música pela escuta da imaginação que encontrou força nos acontecimentos do passado da música. A curiosidade das crianças permitiu-nos investigar e analisar os factos que marcaram a música com uma outra compreensão. Uma compreensão que convida facilitadores (músicos e não músicos) a experienciarem música nas suas práticas filosóficas com crianças após conhecerem que a música, ao longo do seu percurso que começa na origem, não foi só experimentada, tocada, pensada e sentida por músicos. A comunidade de investigação através das suas indagações pensou e fez-nos pensar em: O que é que a música tem de ter para ser música? Terá de ter ou não palavras? Quais os efeitos e habilidades que ela promove? São estas as questões que nunca havíamos antes refletido. Enquanto estudantes de música, nunca se entrecruzaram estas possibilidades nos nossos pensamentos, talvez porque nunca nos proporcionaram um lugar para convocar estas questões. E onde é esse lugar no qual podemos desenvolver e criar uma linguagem musical que convoque “a escutar o problemático” (Costa Carvalho, 2022, p.7)?

³⁷ Para mais informação consultar o capítulo Mi – Doze meios tons.

³⁸ Género musical – É uma classificação que se dá a uma determinada música, tendo por base as suas características e qualidades, distintas, estilísticas e estruturais, agrupando-a e categorizando-a.

³⁹ Para mais informação consultar o subcapítulo IV – Facilitador ou maestro? do capítulo Mi – Doze meios tons.

I.3. Convocar “a escutar o problemático”

Vimos que a música, ao longo da história do pensamento ocidental, é feita de musicalidade e não tão somente de palavras. Porém, para tentar compreendê-la devemos examinar com muita atenção a sua composição musical tal como Adorno referiu “A história pode chamar-se o conteúdo das obras de arte. Analisar as obras artísticas equivale a perceber a história imanente nelas armazenada.” (1970, p.103).

A música ocidental esteve presente na vida do indivíduo, variando de civilização para civilização, de cultura para cultura, de tradição para tradição. Ao refletirmos com Fubini, “não existe uma música (...) mas muitas músicas na história e, sobretudo, muitas ideias de música nas várias civilizações” (2019, p.26), cogitamos que a música se tem transmutado, originando, uma multiplicidade de gêneros musicais.

A compreensão da música é dissonante da compreensão de uma língua estrangeira. Aprende-se na música as leis da acústica, as da harmonia, os elementos fundamentais da música (a altura do som⁴⁰, a intensidade⁴¹, o timbre⁴², a densidade⁴³ e a duração⁴⁴) e a executar e/ou construir os instrumentos e a compor as obras musicais. Mas será que isto define o que é música na sua essência? Não, estes são apenas ingredientes desta arte que se escuta, desta arte que não se vê, tal como refere Lopes “A música é uma arte invisível” (2002, p.5).

Afinal o que é esta arte invisível, tocável, mas sem ser tocável – a música? O que é esta arte que penetra profundamente em nós, que trespassa o interior da alma tal como expressado por Platão: “A educação pela música é soberana porque o ritmo e a harmonia gozam ao mais alto ponto, do poder de penetrar na alma e comovê-la fortemente” (*A República*, 1965, 401d-402b)? O que torna algo música? E damos por nós a indagar as palavras de Costa Carvalho, aquando do seu refletir sobre o “exercício de pensar filosoficamente com crianças”, mais especificamente, se o próprio conceito de música “Convoca a escutar o problemático e provoca a pensar a perplexidade” (2022, p.7)?

É surpreendente que o que nos parecia simples e objetivo, considerando que sempre conhecemos e vivenciamos a música, remete-nos, presentemente, para um silêncio, uma suspensão para o pensar e para uma escuta entre as notas e os ritmos musicais. Uma escuta que não é instantânea nem efêmera. Uma audição que implica um processo de ouvir com os ouvidos, percecionar com movimento do corpo e pensar com o som que ressoa na mente e que

⁴⁰ Altura do som – Características do som (grave ou agudo).

⁴¹ Intensidade – Força ou volume do som (piano, *mezzo forte*, forte).

⁴² Timbre – Característica que nos permite identificar o som, a fonte sonora (vocal, corporal e instrumental).

⁴³ Densidade – Maior ou menor número de sons simultâneos.

⁴⁴ Duração – É o tempo que o som irá permanecer (curto ou longo).

só é escutado pelo seu intérprete. Este nosso refletir permite-nos concordar com a problemática convocada pela Criança Sol, quando afirma que a “Música é um mistério.”⁴⁵.

I.4. Provocar “a pensar a perplexidade”

Não obstante, a música ser de fácil conhecimento, a sua compreensão é mais desafiante. Ela apresenta-se como enigmática e como um mistério, fazendo nossas as palavras da Criança Sol, pois a música consegue despertar, através das suas vibrações, emoções, sentimentos, sensações. A música tem poderes e potencialidades. O que nos faz pensar sobre se, alguma vez, o indivíduo viveu sem a proximidade desta arte que exprime os sons? Desde o começo que a nossa vida é marcada e dominada pelo pulsar do batimento cardíaco, ecoado pelo ritmo e pelo som. É no útero materno que encontramos a presença da primeira pulsação e a escuta do coração materno. É na alvorada da vida que abrimos a “porta” para os diversos estímulos musicais como “amor, paz”. É interessante que também descobrimos estes argumentos em colaboração com as crianças:

Facilitador – E será que o nosso coração é uma porta para alguém?

Criança Lá – A porta para o amor, paz.

Criança Ré# – Porque toda a gente vive tem coração.

Criança Ré# – Quando tu *tás* cansado o coração faz *trutrutrutru*.⁴⁶

O indivíduo “vive” porque “tem coração”. Este órgão⁴⁷ vital, o coração, compreende um lugar de ressonância de vibração sendo que tem ritmo, intensidade e duração. O coração sente a música e o seu batimento está sempre presente nos seres humanos enquanto tocar “*trutrutrutru*”. O ritmo é fundamental para o humano. Depois de nascermos somos expostos à musicalidade e, sem sequer nos apercebermos, somos invadidos por sons por todos os lados: quando trabalhamos, quando estudamos, quando necessitamos de nos concentrar, quando brincamos, quando nos divertimos, quando relaxamos, quando precisamos de distrair ou energizar, quando precisamos de expressar, quando comunicamos, quando procuramos uma cura, quando procuramos unir ou aproximar, ou seja, quando vivemos. O que nos provoca a pensar com a Criança Lá:

“Será que a música tem o superpoder de invadir as matérias:
filosofia, português, matemática...?”⁴⁸

⁴⁵ Retirada da sessão *O que é música?*, de 12-12-2023, Anexo D2.

⁴⁶ Citações retiradas da transcrição da sessão *Música do coração*, de 22-02-2024.

⁴⁷ “Órgão – Instrumento musical de teclado, formado de tubos que recebem o ar por um sistema de foles; cada uma das partes independentes do corpo de um ser vivo, que tem a seu cargo uma função específica.” in <https://www.infopedia.pt/dicionarios>. Pode ser um instrumento musical ou uma parte do corpo humano.

⁴⁸ Retirada da sessão *Carta Musicada*, de 11-04-2024, Anexo D5.

E é com estas palavras da Criança Lá, conjuntamente com os filósofos, músicos, comunidade de investigação e com os nossos pensamentos, que vamos construindo, aos poucos e poucos, através do arriscar a experienciar a sua presença (Kohan, 2018, p.299), um novo valor e significado para a música.

I.5. Valor e sentido da música

Para avançarmos na nossa investigação, e após adentrar na origem da música e sobre o que ela nos convoca e nos provoca, é necessário refletir sobre o valor e o sentido da música. Ao procurarmos o seu significado, constatamos a existência da presença de muitas querelas e dificuldades em definir não a *mousiké* mas a música, como evidencia Candé:

- A música é a ciência da ordem em todas as coisas (os pitagóricos)
 - A música é a arte dos movimentos bem executados (Santo Agostinho)
 - A música é ciência do número em relação com os sons (J. de Garlande. Séc XIII)
 - A música é um exercício secreto de aritmética e todo aquele que a ela se entrega, ignora que manuseia números (Leibniz)
 - A música é a arte de combinar os sons de uma forma agradável ao ouvido (J.J. Rousseau): adoptada pelo «Petite Larousse»
 - A música é uma revelação mais alta do que a ciência e a filosofia (Beethoven)
 - A música é a imagem adequada da própria Vontade (Nietzche)
 - A música é, antes de tudo, uma arte de expressão séria e sublime (Paul Dukas)
- (1980, p.10)

Igualmente no *Dicionário de Língua Portuguesa* encontramos sete possibilidades de significados, como que a aludir à melodia das sete notas musicais: “arte de combinar harmoniosamente vários sons, frequentemente de acordo com regras definidas; qualquer composição musical; concerto vocal ou instrumental; conjunto de músicos; filarmónica, orquestra; conjunto de sons agradáveis, harmonia; cadência, ritmo.”⁴⁹

A música, ainda, poderia ser identificada como a “arte de exprimir dos sons, compostos por várias notas” (Cebolo, 1997, p.3), produzidos por instrumentos ou por um indivíduo que canta. Mas cogitamos que o seu valor e o seu sentido transgridem uma definição, palavras escritas num livro. A sua dimensão é mais ampla, pois a música faz parte de nós como assumiu a Criança Dó “nós somos música porque temos voz”⁵⁰. A interpelação da Criança Dó levou-nos a pensar na voz especialmente porque é o nosso primeiro instrumento musical e cujo timbre toca de forma única. A Criança Dó ainda fez deslocar o nosso pensamento para pensar que a música integra quando nos toca, quando nos acompanha, quando não prescindimos da

⁴⁹ In <https://www.infopedia.pt/dicionarios>

⁵⁰ Retirada da sessão *A gente* de 06-02-2024.

sua escuta. A música habita o íntimo do indivíduo e influencia as nossas vivências (memórias, sistema nervoso), a “Música é uma coisa que a gente gosta.”⁵¹, segundo as palavras da Criança Fá# e que fazemos nossas. Por conseguinte, se a música é algo que apreciamos, será que todo o som que toca é música?

Se dialogássemos com a comunidade de investigação esta nossa inquietação, a criança Sol# afirmaria que a “Música tem que ter melodia. Para haver música tem que haver melodia e não ruído.”⁵². Por seu turno, a Criança Dó diria que a música tem de ter voz “para perceber o que a pessoa diz e como é o som da música...senão é só *hummmmm*.”⁵³ e a Criança Ré daria a seguinte razão ao considerar que o silêncio também é música: “É. Pode ser um som de música. A gente pode *tar* cantando...utilizando o som do silêncio para montar uma música.”⁵⁴.

Este trilhar de razões com as crianças convocou-nos a aprofundar a dimensão sonora da música: o som que pode ser inaudível⁵⁵ ou apreciável⁵⁶. O som provoca-nos a pensar sobre se a reação à musicalidade poderá estar, de alguma forma, relacionada com a magia⁵⁷ dos poderes da música? Uma magia que, segundo a Criança Dó significa “pensar que a gente não consegue fazer alguma coisa, mas no final consegue aparecer” acrescentando e dando um exemplo “Magia é mágica! Magia é conseguir fazer tudo. Magia é conseguir entrar num livro.”⁵⁸, consideramos poder transformar os indivíduos promovendo o desenvolvimento de competências como a criatividade, a invenção, a comunicação, a experimentação, a improvisação, a composição, a audição, o movimento, o vocabulário, o saber, a reflexão e a interpretação.

E nesta pulsação de multiplicidade de definições, ou seja, de a música ser “cantada com várias palavras”⁵⁹ (Criança Fá), consideramos que a resposta à pergunta da epígrafe não soará em unísono. O seu significado não é, não foi, nem será, consensual, uma vez que a música incorpora a vida humana, afetando os indivíduos de formas diferentes, ecoando nas palavras da compositora Ana Paula Andrade:

⁵¹ Retirada da sessão *O que é música?*, de 12-12-2023, Anexo D2.

⁵² Retirada da sessão *O que é música?*, de 12-12-2023, Anexo D2.

⁵³ Retirada da transcrição da sessão *VOZ*, de 16-02-2024.

⁵⁴ Retirada da transcrição da sessão *Sonata do silêncio*, de 05-03-2024.

⁵⁵ Som inaudível – São os sons inapreciáveis e que podem até ferir o ouvido (por exemplo o ruído, o barulho). São vibrações sonoras indefinidas e sem harmonia, em que o som se torna desagradável ao seu intérprete. É um som que nos remete para a dissonância, um som que incomoda e que causa uma sensação desagradável à escuta.

⁵⁶ Som apreciável – São aqueles sons que agradam ao ouvido.

⁵⁷ Magia – Arte que pretende agir sobre a natureza e obter resultados contrários às suas leis, por meio de fórmulas ou de ritos mais ou menos secretos; Produção de efeitos extraordinários por meios artísticos; encanto; fascínio. (in <https://www.infopedia.pt/dicionarios>)

⁵⁸ Retirada de uma sessão (23-05-2023) em que participamos como membros da comunidade de investigação.

⁵⁹ Retirada da sessão *O que é música?*, de 12-12-2023, Anexo D2.

“Música é a linguagem da alma. Há coisas que não conseguimos exprimir por palavras e que na música consegue-se exprimir, porque há momentos tão bonitos, há sons, há melodias tão bonitas e que dificilmente se consegue transpor por palavras e a música consegue exprimir.”⁶⁰ (2019, Episódio 72)

em contraponto com as partilhas da comunidade de investigação:

“Porque é que música é música?” (Criança Dó)

“Música é música.” (Crianças Dó#, Dób e Lá#)

“Música é tudo.” (Criança Fá)⁶¹

Pensando, assim, na pergunta que nos fez avançar neste subcapítulo “Já agora, o que é a música?” (Criança Mi) à qual se junta “Porque é que música é música?” (Criança Dó) e a concordância em unísono de 3 crianças “Música é música.” arriscamos, após vivenciar em comunidade de investigação as propostas de atividade prática dinamizadas e exploradas com/através da música, a refletir que: a música é “a gente”⁶² (instrumento), porque somos a “voz” (a palavra), o “coração” (o movimento), o “silêncio” e a “escuta” (o som)⁶³.

I.6. O porquê da música com crianças

A nossa Dissertação tem um convite implícito. Um convite a pensar sobre o pensar a “música” com as crianças, mais particularmente, com quem nos convoca e provoca a pensar – a comunidade de investigação filosófica.

Porquê música com crianças? Porque as crianças são a razão que nos move a realizar esta investigação. Uma investigação que pensa com e para crianças. Porque as crianças (en)cantam. Elas cantam, com recurso às suas vozes, melodias únicas e inspiradoras “de ver as coisas, às vezes coisas muito pequeninas que parece que não têm importância, às vezes coisas de profundidade que estavam esquecidas, às vezes coisas de superfície e que já nem vemos porque sempre estiveram ali.” (Costa Carvalho cit in Dias, 2021, s.p.). E, igualmente, encantam-nos para descobrirmos a sua magia em que podem “estar ensinando para nós, adultos, a olhar – uma vez mais – para as miudezas, as banalidades e até desimportâncias da vida cotidiana com mais amorosidade, partilha e igualdade” (Costa Carvalho & Berle, 2022, p.16).

⁶⁰ [A Voz dos Açores - Episódio 72 - Ana Paula Andrade - YouTube](#)

⁶¹ Retirada da sessão *O que é música?*, de 12-12-2023, Anexo D2.

⁶² “A gente” – Terminologia usada no vocabulário e expressões do “falar” Açoreano e que significa “nós”.

⁶³ Destacamos algumas das palavras desta frase entre aspas considerando que as nossas propostas de atividades práticas – “Dozes meios tons” – entrecruzaram estes conceitos (para mais informação consultar o capítulo Mi).

Neste entrecruzar a comunidade de investigação e a música tivemos encontros com as crianças que (en)cantam. As crianças, em tom de “amorosidade”, cantaram “eu gostei imenso”, após uma dinâmica filosófica cujo estímulo era uma canção⁶⁴, fazendo-nos pensar em como avaliam e rececionam a música na roda/círculo⁶⁵ da comunidade. Na sua “partilha” as crianças disseram em tom de surpresa com os seus próprios pensamentos: o “piano canta”, o “piano dança” porque “é muito mágico”, sendo que elas próprias se surpreendem com a sua escuta e pensar com e através da música. E em tom de “igualdade” as crianças apontaram que “hoje conseguimos fazer música na sessão de Filosofâncias”⁶⁶, em que o seu vivenciar a música entrecruzou-se com a aquisição de habilidades e de saber. (Fig.2)

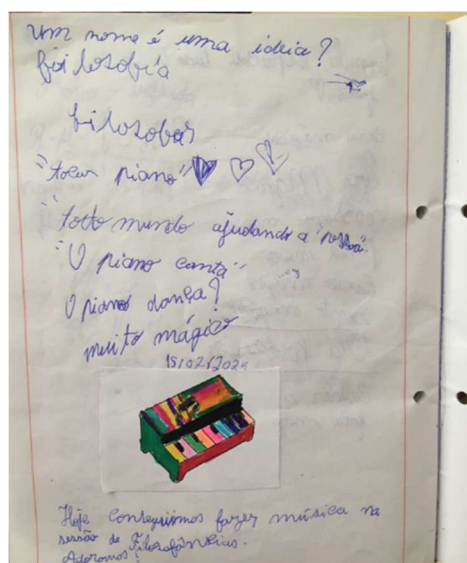


Fig.2 – Reflexão da Criança Réb

Deste modo, a abordagem ao “Os porquês da música”, que tanto nos fez pensar em como nos relacionamos e movemos pela música, convocou muitas ressonâncias e intensidades de afetos na comunidade de investigação. A música provocou nas crianças a procura pelo seu significado e pelo entendimento do seu valor. A comunidade de investigação, ao acolhê-la no diálogo, deu força à nossa investigação. A música manifestou-se nas crianças em formas (im)pensáveis. A música fez pensar a comunidade de investigação e fez-nos pensar no impensável. Pensar que temos de arriscar e ser audazes no que toca a pensar com as crianças, porque é fundamental fazer encontros de experimentações dissonantes em Filosofia para Crianças, porque a música tem poderes que afetam a infância e que precisam de ser descobertos, porque a “Música é uma nova esperança e alegria e também pode ter várias

⁶⁴ Canção – “Peça pequena de canto” (Burrows, 2007, p.501).

⁶⁵ Roda/círculo é a forma de disposição geralmente usada em comunidade de investigação para dialogar.

⁶⁶ Retirada da sessão *A Gente*, de 15-02-2024.

emoções.”⁶⁷, porque a música toca e aproxima a comunidade de investigação.

Neste sentido, e considerando que estamos a investigar os “porquês” torna-se importante também refletir “Os porquês da comunidade de investigação filosófica.”

II. Os porquês da comunidade de investigação filosófica

“Em todas as aulas a gente pensa e a filosofia a gente também pensa. O português a gente também pensa. Nas artes visuais, na ginástica...” (Criança Ré)⁶⁸
“Música pode ser filosofia?” (Vozes)⁶⁹

Num retomar da palavra “porquês”, prosseguimos o nosso estudo adentrando na comunidade de investigação filosófica. Vamos começar a desconstruir as camadas deste filão que é a comunidade de investigação a partir de uma pergunta que surgiu na sua roda/círculo: “O que é filosofia?” (II.1.). A pouco e pouco aproximaremos esta pergunta ao nascer das ideias (II.2.) de Lipman e Sharp, mais concretamente, da Filosofia para Crianças e aos pilares que sustentam a nossa Dissertação, ou seja, seguir a comunidade de investigação filosófica (II.3.).

II.1. O que é filosofia?

Foi durante uma dinâmica filosófica com uma das turmas com que fizemos as nossas práticas que nasceu, a partir de possíveis aproximações entre a filosofia e a matemática e o que as crianças têm vivenciado ao longo deste ano letivo, a pergunta “O que é a filosofia?”. Esta questão parecia guardar o convite a vivenciar novas investigações face ao repto que lançou na comunidade de investigação filosófica. A sua composição inspirou a pensarmos, em colaboração, nas afirmações da epígrafe e a refletirmos sobre o que diferencia a filosofia de outras atividades de procura de conhecimento, como, por exemplo, a economia, a matemática, a biologia, a física ou a química.

Recorremos à sua hermenêutica e descobrimos que é uma palavra composta a partir de outras duas palavras gregas: “*philia*” e “*sophia*” e que significam amor (amizade, desejo, mundo da natureza) e sabedoria, respetivamente. Etimologicamente “filosofia” significa “amor à sabedoria”. É uma área de investigação/estudos, onde se explora e procura o amor pela sabedoria. Caracteriza-se por ser uma avaliação crítica, pois exige que façamos uma avaliação imparcial e rigorosa das razões que temos para pensar, bem como identifica-se como uma atividade conceptual, ocupando-se de problemas acerca de conceitos fundamentais.

⁶⁷ Retirada da sessão *O que é música?*, de 12-12-2023, Anexo D2.

⁶⁸ Retirada da transcrição da sessão *Porquê matemática?*, de 07-03-2024.

⁶⁹ Retirada da sessão *O que é música?*, de 12-12-2023, Anexo D2.

Como fundamenta Kohan, a palavra “filosofia” é tão complexa “porque as pessoas se apropriam deles⁷⁰ [conceitos de filosofia, educação e infância] em diversos modos, estilos, sentidos: não há um pensamento comum” (2012, p.30). O filósofo oferece “uma perspectiva diferente” (2012, p.31) inspirado em autores como Sócrates, Rodríguez, Rancière e Jacotot, Foucault, Ferraro, Lipman e Sharp, Deleuze, Marcos, Derrida e Barros: “experiência de pensamento” (2012, p.30). Aceitando este convite de Kohan as palavras e nomes que mais ressoaram no nosso pensamento, enquanto investigadora, facilitadora e curiosa, foram: “a que a filosofia só se pode praticar entre amigos” (2012, p.39) do filósofo italiano Giuseppe Ferraro, em que Kohan partilha que “aprendemos de Giuseppe: que filosofia (...) é, mais do que um desejo, busca ou amizade pelo saber, um saber de desejo, busca e amizade” (ibidem). Ferraro pensa na filosofia não como “amor à sabedoria”, mas como o “saber do amor” (2018, p.113). A acentuação que Ferraro coloca nas palavras “amizade” e “afeição” (ibidem) e no “pensar é tocar e deixar-se tocar pelos outros” (2012, p.40), segundo Kohan, envolvem-nos em pensamentos e nos seus ecos.

O conceito de “filosofia” experimentado por Kohan (2012) e saboreado por Ferraro (2018), remeteu-nos para o ecoar da nossa intenção de investigação, mais especificamente de promover algumas experiências que entrecruzem a música e a Filosofia para Crianças. Estas possibilidades de aproximação ganham força com as questões despoletadas pelas crianças e que também nos afetam quanto aos nossos pré-conceitos, isto é, aos conceitos que já tínhamos como inquestionados antes de começarmos a investigação. As perguntas “será que a filosofia é matemática, a matemática é música, a música é filosofia e vice-versa?”⁷¹, “Música pode ser filosofia?”, que surgiram em comunidade de investigação levam-nos a pensar no valor e sentido que atribuímos à filosofia e à música.

Seguindo o caminho do vivenciar estas novas tonalidades, experienciamos o exercício “Filosofia para mim é...”⁷² e cuja melodia da comunidade de investigação filosófica soou “aprender, descobrir, pensar, ver, mistério, dialogar, escrever, escutar, conversar, estar atento,

⁷⁰ As palavras que estão entre os parêntesis são nossas, sendo que o filósofo se refere a estes conceitos na frase que antecede a transcrição.

⁷¹ Retirada da transcrição da sessão *Porquê matemática?*, de 07-03-2024.

⁷² Esta frase foi pensada a partir das perguntas da comunidade de investigação que surgiram durante um diálogo (01-02-2024). Diálogo que começou com o convite às crianças a participarem no Encontro “filosofâncias: oficinas de filosofias e infâncias”, promovido pelo NICA - Núcleo Interdisciplinar da Criança e do Adolescente e pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (projeto *escuto.te: vozes das infâncias entre a filosofia e a política*), da Universidade dos Açores, e pelo Projeto Filosofâncias, da Escola Básica e Secundária Armando Côrtes-Rodrigues, de Vila Franca do Campo. O convite despertou a curiosidade das crianças para o que acontece neste evento, para o filosofar e para o lugar da filosofia, sendo que durante uma semana refletiram sobre o que é a filosofia através de uma só palavra. A mesma foi escrita no quadro no início da sessão *Fuga das estrelas*, de 25-01-2024.

é palavras, ler, divertimo-nos, ajudar, ouvir”⁷³. A escuta das suas vozes desafiou-nos a uma reflexão sobre o verbo “pensar” e os lugares em que ele toca. Este verbo toca em todas as citações das crianças que evidenciamos, pois está presente com forte intensidade na composição “a gente também pensa”, “a gente pensa”, “pensar” da epígrafe. Uma epígrafe transcrita da nossa escuta das vozes das crianças e que surgiu pela execução das propostas de atividades práticas – Doze meios tons. Mas qual é a nossa escuta?

Escutamos a comunidade de investigação a cantar o refrão “A música fez pensar a comunidade de investigação e fez-nos pensar no impensável”. É o impensável e a surpresa que vivenciamos, enquanto facilitadores, investigadores e compositores, quando o diálogo começa em que constatamos que música ao tocar a sua alma, inspira-os a “pensar”. As crianças ao vivenciar a música, pensam. Então, porque é que a música convoca as crianças a pensar?

II.2. O nascer de ideias

As perguntas trazem outras perguntas: O que é pensar? Como pensar o pensar? Do mesmo modo, o filósofo Matthew Lipman, fundador com Ann Sharp do primeiro Programa de Filosofia para Crianças, debruçou-se sobre o pensar:

“(…) desde o início do meu envolvimento com a filosofia, fui atraído pela ideia de pensar sobre o pensar (...) Uma maneira de entender a frase “pensar sobre o pensar” era vê-la como uma legenda para uma certa interpretação da filosofia: que ela é sempre um pensar sobre um assunto ou disciplina, como “Filosofia da Biologia” ou “Filosofia da Religião”. Por outro lado, a frase poderia referir-se também à educação – isto é, pensar sobre o pensar educacional – pois não era a educação o esforço de pensar, mesmo que de maneira mais elementar, sobre o que cada disciplina estava pensando?” (2023, pp.72-73)

Parece-nos que Lipman também pensava como a Criança Réb: “se a gente estivesse aprendendo coisa de matemática seria a filosofia da matemática.”⁷⁴. Para Lipman, a sua investigação de filosofia prendia-se com a “busca de uma compreensão mais objetiva do mundo.” (2023, p.74). O pensamento tornava-se central na educação que visionava “O aspeto mais poderoso da futura revolução educacional, aspeto em que Dewey e Vygotsky se

⁷³ Retirada da sessão *Fuga das estrelas*, de 25-01-2024.

⁷⁴ Retirada de uma sessão (01-02-2024) em que participamos como membros da comunidade de investigação. Como referimos na nota 72, o diálogo desta sessão começou com o convite às crianças a participarem no Encontro “filosofâncias: oficinas de filosofias e infâncias. Uma das curiosidades que este convite despertou nas crianças foi o lugar da filosofia. Esta inquietação fez a Criança Láb afirmar que a “Filosofia é um lugar que pensa, escreve e ouvimos o que os outros falam.” enquanto a Criança Dó expressou “Às vezes não é sempre ouvir. Dar ideias e onde pensamos.”. Por seu turno a Criança Dób acrescentou “Descobrir coisas.”, produzindo na Criança Fá “Aqui não se faz contas!” e ressoando na Criança Réb este pensamento sobre a matemática e a filosofia.

destacaram como pioneiros, foi a insistência na primazia do pensamento e não do conhecimento na educação.”⁷⁵ (Lipman, 2004, p.18).

O Programa Educacional de Filosofia para Crianças de Lipman, Sharp e dos seus colaboradores do IAPC foi influenciado por John Dewey, que defendia que na educação não só se ensinava aquilo que os professores se dedicavam a ensinar, como também se ensinavam indiretamente outras coisas. Lipman pretendia que o foco da atividade de pensar se pautasse pela aquisição de competências capazes de passar do abstrato para o concreto (Lipman, 2004, p.96), de pensar o pensar (pensamento filosófico) de modo multidimensional: crítico, criativo (Lipman, 1995) e *caring* (Lipman, 2003), isto é, não só focado na dimensão cognitiva, mas também metacognitiva.

Para o filósofo, o sujeito deveria envolver-se no processo educacional, tornando-se essencial para a reestruturação deste conceito – pensar. Lipman fez a analogia do pensar centrado apenas na lógica com a aprendizagem do instrumento musical, o piano (2023, p.158). O autor argumentou que se ensina música ao tocar uma só tecla do piano, ou tocar com um só dedo, mas há um potencial musical ainda por explorar “tentar ensinar a pensar ensinando algumas poucas habilidades cognitivas individuais é como ensinar alguém a tocar piano instruindo o aluno a tocar usando uma única tecla ou um único dedo.” (2023, p.158).

Como nasceu esta ideia de criar e imaginar a Filosofia para Crianças? Talvez Matthew Lipman também tenha intrincado as questões alavancadas pelas crianças da nossa comunidade de investigação como “O que é pensar? Como pensar o pensar?”. Talvez o lugar da sua infância, onde habitou com o seu pai (entre ferramentas e motores na oficina mecânica), foi inspirador para “uma preferência quase preconceituosa da minha parte pela prática em detrimento da teoria.” (2023, p.28). Talvez Lipman se tenha perdido nos caminhos da sua experimentação da infância escolar, considerando que aquando do seu questionamento sobre a “memória mais antiga?” (Lipman, 2023, p.19), na sua autobiografia, o filósofo reflete sobre a sua recordação de falta de entusiasmo no seu percurso “os anos escolares pareceram recuar para um espaço monótono e familiar, tornando-se cada vez mais entediantes” (idem, p.20) sendo o seu pensamento ou os seus sonhos que o acolheram e motivaram “Talvez somente em meus pensamentos eu possa voar pelos ares. Ou talvez seja apenas em meus sonhos” (idem, p.19). Talvez foram as suas vivências escolares e uma possível ligação com a pergunta “podem as escolas ser diferentes?” (idem, p.20).

⁷⁵ Tradução nossa de “El aspect más poderoso de la futura revolución educativa, aspecto en el que destacaron como pioneiros Dewey Y Vygotsky, era la insistencia en la primacia del pensamiento sobre el conocimiento en la educación.”

Foi com esta proposta sobre o pensar, a educação e as suas experiências que, anos mais tarde (em 1969), Lipman sustentou o seu principal questionamento, nomeadamente sobre se a educação das crianças era apropriada para prepará-las para a entrada na universidade⁷⁶. Esta indagação foi determinante para o que hoje se identifica como comunidade de investigação filosófica, uma ideia de “comunidade de investigação em sala de aula” pensada nos anos 1960 (Lipman, 2023, p.107). E foi este o gatilho que o levou, em 1974, em conjunto com Ann Sharp, a desenvolver uma proposta pedagógica que proporcionasse a formação das capacidades para o filosofar, para o “pensar bem” (Lipman, 1995, p.37). Um projeto educativo que permitisse que as crianças raciocinem por si próprias, descobrindo os critérios que sustentem as decisões e forma de agir, e sem adultos para instruí-las. Como recorda Lipman:

“Com a chegada de Ann Sharp ao IAPC, pensei que a primeira coisa a fazer era dar um nome à atividade que desenvolvíamos. Rapidamente decidimos por “Filosofia para Crianças”, do qual gostei especialmente porque parecia se contradizer dramaticamente: se fosse realmente filosofia, as pessoas diriam que as crianças não poderiam praticá-la; e se as crianças pudessem praticá-la, então as pessoas diriam que não poderia ser de fato filosofia.” (2023, p. 136)

A revolução na filosofia que Lipman e Sharp estavam a propor encontrava-se no “para crianças”, pois até então a filosofia era destinada a adultos e, por conseguinte, não era acessível a todos. Estes autores procuravam incluir a criança enquanto indivíduo que dialoga com os seus pares (outras crianças), com a participação de um adulto, transformando a filosofia, tal como descrito pelo professor Alex Andonov, numa “«Ora, é uma filosofia *virada pelo avesso!*»». Que visão maravilhosa da parte de Andonov sobre a relação entre filosofia para crianças e filosofia tradicional!” (Lipman, 2023, p.119).

Neste processo revolucionário da educação (Tibaldeo, 2023), Lipman e Sharp deram enfoque à educação e formação dos professores, que deveriam ser facilitadores de diálogos filosóficos com crianças. Os professores deveriam afinar a sua sensibilidade e a sua escuta por forma a “«envolver a mente da criança, de modo a satisfazer a fome da criança por significado» (Lipman, 2017, p.4 cit in Tibaldeo, 2023, p.23)⁷⁷.

Este pensar de Lipman fez-nos recordar um dos nossos encontros, de Filosofia para Crianças, em que estávamos, em comunidade de investigação, tentando compor uma música sobre a filosofia. Ao vivenciarmos a letra e a música, irrompeu a seguinte discussão filosófica:

⁷⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=zBbdz0vUXdl&t=69s>

⁷⁷ Tradução nossa de “to engage the mind of the child so as to try to satisfy the hunger of the child for meaning (Lipman, 2017, p.4).”

Facilitadora – O que a gente pode acrescentar? – referindo-se à composição da música.
 Criança Dób – Fazer um coração grande. – diz ao contemplar a Fig.3
 Facilitadora – Porquê? – pedindo a razão.
 Criança Dób – Porque é filosofia.
 Criança Sol – Será que é importante todos viessem para a filosofia?
 Vozes – Sim. –, com entusiasmo e quase que a cantar a uma só voz.
 Criança Sol – Porquê?
 Criança Dó# – Porque é uma festa. – seguindo-se um momento de pausa.
 Criança Dób – Porque a gente aprende. Porque a gente brinca, fica muito tempo, fica muito felizes, a ... a gente aprende muitas coisas. – pausa – Filosofia é muito importante para as crianças, muito importante.
 Criança Sol – Mas porquê?
 Criança Dób – Porque a gente aprende muitas coisas boas.
 Criança Sol – Mas qual é a diferença entre as coisas que nós aprendemos na filosofia e as coisas que aprendemos noutra lado?
 Criança Dób – A gente gosta. A gente aprende igual às crianças.⁷⁸ 🗣️

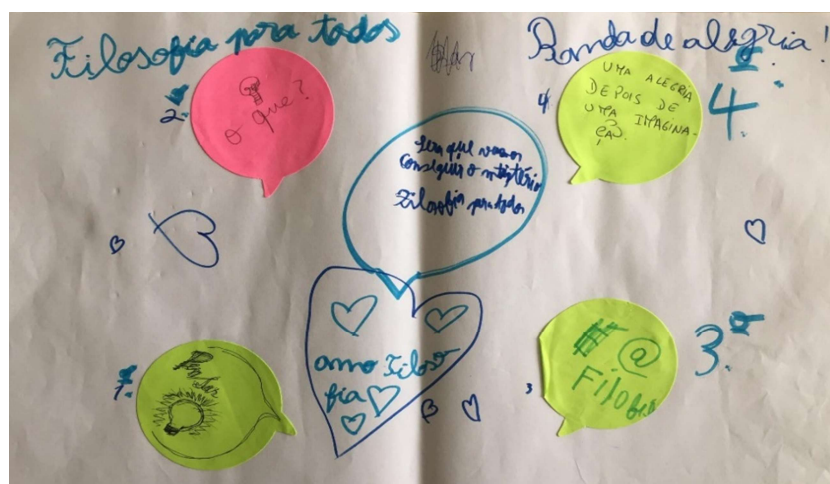


Fig.3 – Filosofia para todos

Na comunidade de investigação ecoou “A gente aprende igual às crianças.”. Foi como se a Criança Dób, através da sua espontaneidade, estivesse a transmitir uma mensagem sobre algo de fácil compreensão, mas que, para nós adultos, é de difícil de perceção. Ela estava cantando a magia da Filosofia para Crianças enquanto atividade que a ajuda e ajuda as crianças a descobrir o pensamento. Ao escutarmos a acentuação que a Criança Dób deu à palavra “crianças”, os nossos pensamentos fizeram uma ligação com o artigo “A conversation with children about children ...” (2018), do professor Kohan, mais concretamente, com a afirmação da criança “C” sobre a filosofia ter sido inventada por “uma pessoa que queria lembrar de ter sido uma criança.”⁷⁹ (Kohan, 2018, p.120). A intensidade com que as crianças Dób e a “C”

⁷⁸ Retirada da transcrição da sessão *Sonata do silêncio*, de 20-02-2024, bem como o Vídeo 1.2. Filosofia para todos: <https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI>

⁷⁹ Tradução nossa de “she was a person who wanted to remember having been a child.” (2018, p.120)

vocalizam a palavra “crianças” provocaram-nos a pensar que nós adultos fomos “crianças. Uma criança nos lembrou que fomos crianças.”⁸⁰ (Kohan, 2018, p.123). Por conseguinte, na filosofia nós, adultos e facilitadores, não devemos aprender igual às crianças? Não devemos primar pela prática em detrimento da teoria, acolhendo o concreto no abstrato?

Retomando o programa inicial de Filosofia para Crianças, preconizado por Lipman e Sharp, sustentava-se que a principal pretensão era ensinar as crianças a “pensar bem” e autonomamente, através de uma prática de refletir em conjunto, em comunidade de investigação filosófica (Sharp, 1987, p.39). Surgiu, assim, a comunidade de investigação filosófica (idem, p.38), que se constituiu como um modelo filosófico e educativo para a prática de Filosofia para Crianças, tendo como pressupostos a escuta com respeito pelos pensamentos individuais em coletivo, encontrando boas razões para defesa da posição e desafiando os outros participantes a dialogar sobre os pensamentos, as ideias e os argumentos. Mas, como edificar esta comunidade de investigação filosófica para/com crianças e adultos?

Como referimos, consideramos que as crianças primam pela espontaneidade, frontalidade e simplicidade. Por oposição, os adultos estão conotados com conhecimentos associados a um saber pensar por si próprios, como indivíduos e não como comunidade, e impactados com os compromissos dos direitos e dos deveres. Porém, não seremos todos (crianças e adultos) seres únicos, diferentes uns dos outros e dotados de subjetividade? E é neste limbo que pensamos estar o caminho para que um grupo de indivíduos, em conjunto, partilhem as identidades e as vivências e comunguem da dinâmica da interação uns com os outros assumindo o compromisso de dialogar. O caminho para encontrar o pensamento e conhecimento filosófico, a escuta, as vozes, os gestos, a melodia e harmonia de uma comunidade. É o começo e solidificação do “Nós”, do “Eu coletivo” tal como A. Sharp valoriza no artigo “What is a Community of Philosophical Inquiry?”:

“(…) quando começam a pensar em termos de “nós” (...) a criança não via as coisas desta forma, agora vê-as. Mas as crianças sabem que o grupo adquiriu um grande significado para elas: a Felicidade de cada um é tão importante para elas como a sua própria. Preocupam-se verdadeiramente uns com os outros como pessoas, e esta preocupação permite-lhes conviver de uma forma que nunca tinham feito antes. Podem fazer perguntas sem receio de rejeição ou humilhação. Podem experimentar ideias que nunca teriam pensado em expressar antes, só para ver o que acontece.”⁸¹(1987, p.43)

⁸⁰ Tradução nossa de “child. A child reminded us that we have been a child.” (2018, p.123)

⁸¹ Tradução nossa de “when they begin to think in terms of 'we' (...) the child did not look at things this way, now she/he does. But children know that the group has taken on a great significance for them: each one's happiness means as much to each of them as their own. They truly care for each other as persons, and this care enables them to conv.erse in ways they never have before. They can engage in inquiry without fear of rebuff or

E esta experiência, de aprender em comunidade de investigação filosófica, Sharp adquiriu, segundo Tibaldeo no seu livro *Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp – Filosofia para Crianças Revolução Educacional* (2023), pelas discussões filosóficas que tinha com os seus alunos, de ensino privado (treze adolescentes com doenças mentais), com os quais ela conversava filosoficamente. Os temas eram díspares, destacando-se os diálogos sobre as músicas de Tchaikovsky, Beatles e Bob Dylan e que permitiram A. Sharp ficar “«muito mais recetiva à música popular depois de ter tido essa experiência com eles. Então devo muito a eles [...]. Mas o principal que lhes devo é o sentido de trabalhar em comunidade [...]. Acho que aprendi mais sobre como viver em comunidade com eles do que com qualquer outra pessoa.» (Sharp, 2018, p.21 cit in Tibaldeo, 2023, p.6).⁸²

Ao longo dos últimos 40 anos, a divulgação da Filosofia para Crianças, enquanto Programa Educacional que contempla onze novelas para crianças, duas novelas para adultos, os respetivos manuais de apoio ao professor, e a comunidade de investigação filosófica, enquanto modelo filosófico e educativo para a prática de Filosofia para Crianças (Rolla, 2004), espalhou-se por todo o mundo. O Programa curricular foi despertando interesse, tendo surgido diferentes apropriações e adaptações, assim como distintos modelos de trabalho filosófico com crianças como menciona Costa Carvalho “Vários autores (...) tomaram o projeto de M. Lipman como ponto de partida para outras tantas propostas de cruzamento entre filosofia e a infância” (2022, p.94).

Ora, o projeto de Filosofia para Crianças de Lipman e Sharp, ao se propagar pelo mundo, promoveu um movimento (Vansieleghem & Kennedy, 2011). Um movimento que permitiu a abertura a novas perspetivas, constituindo-se segundo Costa Carvalho como “uma rede complexa de discursos fundados em diferentes pressupostos filosóficos” (2022, p.94). No entanto, consideramos que todos os modelos e propostas que adotam a comunidade de investigação filosófica comungam do entrecruzar de saberes e de experiências para a construção de um pensamento. Também a expressão “Filosofia para Crianças” passou a designar uma área de estudos e práticas de filosofia com crianças.

Por outro lado, por vezes verifica-se uma tendência para confundir a Filosofia para Crianças com a comunidade de investigação filosófica, no que concerne ao modo de trabalhar,

humiliation. They can try out ideas that they never would have thought of expressing before just to see what happens.” (1987, p.43)

⁸² Tradução nossa de “was much more receptive to popular music after having had that experience with them. So I owe them a lot [...]. But the main thing I owe them is the sense of working in community [...]. I think I learned more about living in community from them than from anybody else. (Sharp, 2018, p.21)”

ou seja, o de levar a filosofia para a sala de aula. Um dos filósofos que teorizou e pensou a comunidade de investigação filosófica foi David Kennedy (2020).

A abordagem de Kennedy (2020) passa, também, pela abertura da comunidade de investigação filosófica a dimensões não discursivas da comunicação. O autor afirma que o conceito é complexo e está em movimento, em virtude da experiência. Kennedy repensa o conceito, distribuindo-o em cinco comunidades: Gesto; Linguagem; Mente; Amor; e, Interesse/Cuidado (Kennedy, 2014). Para o autor, estas dimensões não devem ser dissociadas umas das outras “Cada comunidade não pode ser totalmente interpretada sem ter em consideração as outras.”⁸³ (Kennedy, 2020, p.94) e devem contribuir para o diálogo de um corpo embebido em sentidos, com significado. Kennedy chama-as de «comunidades» uma vez que “cada um delas é a expressão de um processo comunicativo e interpretativo que converge em um corpo”⁸⁴ (Kennedy, 2020, p.94). As comunidades acontecem pelo pulsar do ritmo do corpo da criança que partilha movimentos de integração, cooperação, socialização, comunicação e pensamentos, os quais devem ser tidos em conta em comunidade de investigação filosófica. Ao refletirmos com Kennedy a comunidade da linguagem, compreendemos que a escuta da musicalidade da discussão filosófica é fundamental para dar sentido à expressão (quer de amor e quer de poder), às palavras, aos gestos. É necessário um escutar de composições como a ordem, a chamada de atenção, a autocorreção, a pergunta, a velocidade, a melodia, o ritmo, o padrão de pensamento:

“O elemento musical do discurso é essencial ao sentido, desde o mais genérico, o toque melódico da pergunta, a ordem, a advertência, a tranquilidade, etc., até a sutileza particular, por exemplo, a qualidade da pessoa comunicada pela voz. (...) O nível musical da língua está em relação (...) com todas as comunidades; e (...) expressa todos eles e é incompleta sem eles.”⁸⁵ (Kennedy, 2020, p.102)

Ainda refletindo com Kennedy, questionamos: Como é a musicalidade das comunidades de investigação que partilharam a sua experiência neste estudo? As crianças expressam que a comunidade de investigação filosófica é “Um lugar para estar atento e investigar coisas, prestar atenção aos outros” (Criança Lá), “É um lugar que pensamos, escrevemos e ouvimos o que os outros falam” (Criança Láb), “Às vezes não é sempre

⁸³ Tradução nossa de “No se puede interpretar acabadamente cada comunidad sin tener en cuenta a las otras.”

⁸⁴ Tradução nossa de “cada una de ellas es la expresión de un proceso comunicativo, interpretativo que converge en un cuerpo”.

⁸⁵ Tradução nossa de “El elemento musical del discurso es esencial al sentido, desde lo más genérico, el trazo melódico de la pregunta, la orden, la advertencia, la tranquilidad, etc., hasta la sutileza particular, por ejemplo, la calidad de la persona comunicada por la voz. (...) El nivel musical del lenguaje está en relación (...) con todas las comunidades; y (...) las expresa a todas y es incompleta sin ellas. (2020, p.102)

ouvir...dar ideias e onde pensamos” (Criança Dó), “Descobrir coisas” (Criança Dób), “Esforçar a mente” (Criança Lá#), “Comunidade e verdade rimam” (Criança Lá)⁸⁶. A comunidade de investigação é pensada com unidade (*com+unidade*), como uma preposição que aproxima a companhia (*com+amigos*) à coerência do pensar de verdade. As crianças melodiaram com diferentes timbres e ritmos os seus pensamentos sobre “O que é uma comunidade de investigação?”. As crianças pareciam transformar todas as suas afetações e saberes na composição de um cânone musical repleta de ligações, de pontos de encontro e de concordância. Consideramos que os seus gestos, os seus corpos, a sua escuta, as suas vozes, se uniam para construir uma harmonia: a música da comunidade de investigação. Ao escutarmos “Comunidade e verdade rimam”, esta harmonia de palavras remetem-nos a pensar numa melodia (comunidade) que se junta a uma letra (verdade) e cuja ligação dá lugar a uma canção.

Em suma, a expressão “Filosofia para Crianças” pode ter hoje vários sentidos, mais concretamente pode reportar ao Programa inicial desenvolvido por Lipman e Sharp, à área de estudos e à autonomização do modelo filosófico e educativo para praticar Filosofia com Crianças – Comunidade de Investigação Filosófica.

Ora pensemos por analogia entre a composição de uma obra musical e construção de uma comunidade de investigação. Para registar/escrever uma composição musical é necessária uma pauta, sendo que para pensar filosoficamente é necessário o questionamento, o problematizar, o construir do saber. Deverá existir uma inspiração e/ou uma motivação, um começo para compor uma música. Também para filosofar é necessário haver um começo, uma inspiração/investigação criativa. Igualmente têm de constar os elementos da música⁸⁷, o que poderá aproximar-se do diálogo filosófico e da co-laboração que acontece em comunidade de investigação.

E, poderíamos questionar, qual a relação entre os músicos/intérpretes/público – as crianças e os adultos? Será que a cooperação e partilha para a descoberta e exploração de um pensar em conjunto é o caminho para entrecruzar a composição de uma obra musical e construção de uma comunidade de investigação? Será que os membros de uma comunidade de investigação conseguem, em conjunto, construir o “a gente”? Pensar sobre estas questões eleva-nos e direciona-nos para: O que significa “A gente”, o “Nós”? Como os procurar? Será que a música co-labora com o “Nós”, o “A gente”? Será que a música, enquanto arte, permite e concorre para a construção de uma comunidade de investigação, através do modelo

⁸⁶ Retirada de uma sessão (01-02-2024) em que participamos como membros da comunidade de investigação.

⁸⁷ Para mais informação consultar o capítulo Dó, mais concretamente o subcapítulo I. Os porquês da música.

filosófico e educativo da comunidade de investigação filosófica, proposto por Lipman e Sharp? Como é que a música afeta o próprio pensamento filosófico da comunidade?

Estas foram algumas das questões que em “jeito de provocação” nos guiaram para o desenvolvimento da nossa investigação. Por conseguinte, o artigo de Sharp “What is a Community of Philosophical Inquiry?” (1987) acompanhar-nos-á ao longo do nosso estudo, principalmente como meio de estudar e refletir a atividade prática sobre o “A gente”⁸⁸, pela possível edificação da comunidade de investigação filosófica com/atraves da música. Importa referir que “A gente” é um termo, recorrentemente, utilizado como início de verbalização de um pensamento aquando de um diálogo filosófico em comunidade de investigação e que significa: “A gente é as pessoas que vivem no mundo.” (Vozes)⁸⁹. Um diálogo filosófico com crianças que se fundamentou numa ideia de Lipman:

"Assim, podemos agora falar em "converter a sala de aula numa comunidade de investigação" em que os alunos se ouvem com respeito, se baseiam nas ideias uns dos outros, se desafiam mutuamente a fornecer razões para opiniões não fundamentadas, se ajudam mutuamente a tirar ilações do que foi dito e a procurar identificar os pressupostos uns dos outros. Uma comunidade de investigação filosófica tenta seguir o diálogo para onde ele conduz" (2003, p.20)

II.3. Seguir a comunidade de investigação filosófica

Foi precisamente com base nestes princípios de Lipman, evidenciados neste excerto “Uma comunidade de investigação filosófica tenta seguir o diálogo para onde ele conduz”, que temos tentado co-construir comunidades de investigação filosófica promovendo uma experiência conjunta e individual para o exercício do pensar, com e através da música, com uma dinâmica centrada “Num diálogo cada argumento suscita um contra-argumento e ultrapassa o outro e leva a avançar para além dele mesmo.” (Lipman, 1988, p.93), produzido colaborativamente pelas e com as crianças.


Conjuntamente, pretendemos seguir a linha de pensar de David Kennedy, no que concerne às dimensões não discursivas da comunicação em comunidade de investigação, aferindo sobre a musicalidade da língua, o timbre, os sotaques. A musicalidade que doamos à voz quando entoamos as palavras, isto é, quando e como falamos. Estamos sempre a cantar. Numa comunidade, os sentidos estão intimamente envolvidos no diálogo filosófico, os ouvidos veem, as mãos saboreiam, os olhos falam, a boca toca, o nariz escuta. É a imaginação da espontaneidade ao rubro.

⁸⁸ Poderá ser consultada mais informação sobre esta proposta de atividade prática no subcapítulo V. As obras, do capítulo Mi – Dozes meios tons.

⁸⁹ Retirado de uma sessão (16-11-2023) em que participamos como membros da comunidade de investigação.


Assim, no próximo subcapítulo propomos experienciar para descobrir possibilidades de aproximação entre a música e a Filosofia para Crianças, através da abordagem da comunidade de investigação de Sharp (1987) e Kennedy (2020).

III. Musicando e filosofando com crianças...

Venha toda a criançada, venham todos a correr
À Festa da Bicharada, que divertido vai ser
(Andrade, 2020, pp.17-22)⁹⁰ 

A criança é o cerne da revolução educacional⁹¹ projetada por Lipman em colaboração com Sharp. Para que esta aconteça é essencial que “Venha toda a criançada, venham todos a correr, à festa da [comunidade de investigação filosófica]⁹², que divertido vai ser” a descoberta, a curiosidade, a espontaneidade, a inquietação e o espanto das suas questões. Escolhemos esta epígrafe de Ana Paula Andrade (2020) porque canta a riqueza da presença das crianças como brincar (correr), divertir (festa), gostos (animais), união (todos).

Mas qual é a etimologia da palavra “criança”? Ela tem a sua origem do “latim *creantia*, do participio presente neutro plural de *creare*, e significa «criar; fazer crescer»⁹³. Estas duas palavras, criança e *creare*, encontram-se no *overture* do som “cri”, que tem como sentido criar, produzir, gerar. Efetivamente, a criança tem a habilidade de criar, experimentar (produzir) e pensar (gerar) as coisas numa perspetiva diferente da dos adultos, pois a criança, ao contrário destes, não se deixa dominar pelo conhecimento. Ela é destemida e propensa à mudança. A criança gosta de experimentar a ver o que acontece, desafiando o “pensamento e pensar outros lugares para a experiência” e dialogando através da “lógica da experiência e não a partir da lógica do saber ou do conhecimento.”, como afirma Kohan (2018, p.299).

Dito isto, e (re)encontrando a escuta da canção entoada por vozes de crianças da epígrafe, indagamos sobre se será que as crianças que cantam ou que escutam a canção⁹⁴  imaginam, interpretam e pensam a música? Como pensar a imaginação e a experiência das crianças, não só na experiência proporcionada pela canção, como também na experiência

⁹⁰ Vídeo 1.3.0 Criança -Executado na sessão *Fuga das estrelas*, em 25-01-2024, Anexo QR1
<https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4Iscl>

⁹¹ Para mais informação consultar o subcapítulo II. Os porquês da comunidade de investigação filosófica do capítulo Dó.

⁹² A letra original contempla a palavra “Bicharada” sendo que nós é que introduzimos a palavra “comunidade de investigação filosófica” e os parêntesis.

⁹³ In <https://www.infopedia.pt/dicionarios>

⁹⁴ Concerto A Festa da Bicharada, em 20-01-2021, no Coliseu Micaelense:

https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=3062364800671555

vivenciada e na experiência sobre a qual o autor compõe? Após refletirmos sobre o valor e o sentido dos conceitos de música, de Filosofia para Crianças e de definirmos a abordagem de comunidade de investigação a adotar, podemos começar a descobrir as possibilidades de aproximação entre as mesmas: humano (III.1.); canção (III.2.); silêncio (III.3.); gesto (III.4.); criar (III.5.); vivências escolares (III.6.); e presença da música e da filosofia (III.7.).

Tratam-de possibilidades que consideramos terem de ressoar em comunidade de investigação, para que surja interesse e diálogo. Ora, estudamos a aproximação entre a música e a filosofia a partir da musicalidade das perguntas das crianças:

“Podemos investigar algo na filosofia com a música?” (Criança Dó)⁹⁵

“Será que a música faz parte da filosofia?” (Crianças Láb e Si#)

“Será que podemos fazer música na Filosofia?” (Criança Fá)⁹⁶

A estas perguntas das crianças Dó, Láb, Si# e Fá, que nasceram em comunidade de investigação, nas diversas atividades que experimentamos a música, juntamos a nossa inquietação: será possível entrecruzar a filosofia e a música?

A leitura de alguns livros da bibliografia das disciplinas lecionadas no ano curricular do Mestrado em Filosofia para Crianças, que apresentam possibilidades de propostas de atividades práticas, como o *Hospital das Bonecas* de Ann Margaret Sharp e Laurance Splitter, o *Brincar a Pensar* de Dina Mendonça, a *Filosofia para Crianças* de Jordi Nomen e *A máquina dos SES* de Peter Worley, fez-nos questionar sobre o porquê de haver pouca exploração de dinâmicas filosóficas com recurso a estímulos musicais. Por exemplo, Nomen no seu livro propõe a abertura de uma “janela filosófica” para o diálogo através de um “conto acompanhado de um jogo e de uma proposta artística” (2021, p.84) como modo de ensinar as crianças, com idades compreendidas entre os 9 e 12 anos, a “pensar por si próprias” questionando “Quem é que nunca teve uma criança a pedir que lhe contasse uma história?” (2021, p.36) ao que lhe devolvemos a interrogação ampliando-a: quem é que já viu uma criança que nunca cantou? O cantar, este agir do ser humano de produzir som incita-nos a refletir com a questão da Criança Sol: “O que é ser humano?”⁹⁷

III.1. Descobrir o humano

Como surgiu esta questão cantada pela Criança Sol? Aquando da experiencição da escuta da canção de Andrade *A cigarra e a formiga* (2020, pp.49-54) foi provocado, em

⁹⁵ Retirada da sessão *O que é música?*, de 12-12-2023, Anexo D2.

⁹⁶ Ambas citações retiradas da sessão *Carta musicada*, de 11-04-2024, Anexo D5

⁹⁷ Retirada da transcrição da sessão *çcigarra ou formiga?*, de 23-02-2024.

comunidade de investigação, um diálogo envolto nas afetações “Eu gosto mais de ser cigarra do que ser formiga.” (Criança Sol) e nas razões das escolhas, com o “Porquê?”⁹⁸ (Criança Sib). A discussão transportou-nos para o pensar o paradigma entre cantar e trabalhar. O paradigma da cigarra que só queria aproveitar o seu tempo para fazer o que mais gosta e que não se preparou para o inverno, arriscando o seu futuro - a cigarra que pensa no movimento. Por outro lado, a formiga é uma personagem muito trabalhadora, que planeia e que prepara as possibilidades do amanhã – a formiga que pensa no método. Durante esta discussão filosófica emergiu uma voz a sussurrar, mas convicta da sua razão:

“Eu não quero ser a cigarra nem a formiga. Eu quero ser humano!” (Criança Fá)⁹⁹

Houve uma escuta que estava atenta ao vibrar do fraco som da sua voz suave, e que lhe pediu para repetir. A musicalidade da repetição convidou, conseqüentemente, a comunidade de investigação à escuta da sonoridade do silêncio, enquanto modo de pensar (Kennedy, 2020) e fez-nos pensar no porquê a Criança Fá ter pensado fora da pergunta. O que fez a Criança Fá abrir o diálogo para novas possibilidades? O que a fez pensar para além das personagens narradas na letra da canção? Será que a voz que entoava a melodia fez-se escutar enquanto humano que fala?

Esta ligação que a Criança Fá fez entre os movimentos que os humanos executam nas suas vivências (cantar e trabalhar) e o agir da formiga e da cigarra que escutamos na canção, foi muito interessante. Porquê ser outra coisa se podemos ser nós mesmos? Esta foi mesmo uma questão que nos fez agir para um pensar.

Após este momento de pausa que habitou na roda/círculo da comunidade de investigação, seguiu-se um andamento forte e intenso do pensar com a partilha de vivências e com encontros com a ação dos verbos: viver, ter, ser. (Fig.4). Verbos que também entrecruzam uma música. Uma música tem de viver para além do papel, da pauta, tem de ter elementos musicais e alma, tem de ser tocada e escutada.

⁹⁸ Retirada da transcrição da sessão *¿cigarra ou formiga?*, de 23-02-2024.

⁹⁹ Idem.

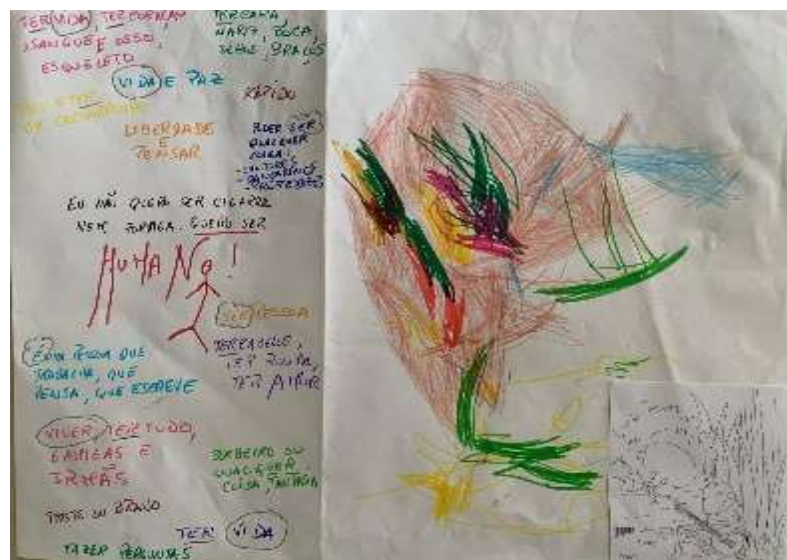



Fig.4 – Mapa conceptual da sessão *¿cigarra ou formiga?*

Em breves traços, a partir da palavra da canção *A cigarra e a formiga* (Andrade, 2020) e da experiência que as crianças têm com as coisas, descobrimos novos lugares para a exploração da curiosidade e da interrogação desafiando o conforto e, pensando com Kohan, a busca pelo acontecer e conhecimento: “Então é um risco, uma experiência de verdade é um risco. Mas, de facto, há coisas interessantes na vida que só vêm quando corremos alguns riscos, no conforto da inércia nada acontece” (2018, p.299).


Procuramos despertar a comunidade de investigação para a sensibilidade musical e ficamos com as perguntas: Será que a música dialoga com as crianças e faz a comunidade de investigação dialogar? E como será esta materialização do dialogar da música pelas experiências e vozes das crianças? Talvez a resposta para esta abertura de novos pensares, esteja no entoar de novas melodias, refletindo com a proposta, que podemos escutar, da Criança Mi¹⁰⁰  e com os argumentos de Silveira & Rebelo:

“a melodia canta, demonstra uma continuidade do começo ao fim, percorre por muitos caminhos, explora intervalos e tonalidades diferentes e estranhas. Tudo isso expressa o que a vontade deseja: sofrimento, tédio, ansiedade, alegria, tristeza, felicidade, saudades, dor e langor. No entanto, esta melodia sempre repousa sobre seu tom fundamental, na qual está enraizada.” (2012, p.11)

III.2. Descobrir a canção

Os autores Silveira & Rebelo escrevem “a melodia canta” expressando que a melodia cantada por uma voz abre muitos caminhos para o entendimento, pois “Não dá para perceber qual é o problema sem a pessoa falar, nem conseguíamos, nem... não conseguimos perceber o som, também.”, de acordo com o argumento da Criança Dó. Isto foi o que a Criança Dó

¹⁰⁰ Melodias que surgiram durante o pensar a cigarra e a formiga. A primeira melodia só tem voz (Vídeo 1.3.2. Criança Mi 1 - Primeira performance), enquanto que a segunda tem ritmo, percussão e alegria, como que num ampliar da primeira melodia (Vídeo 1.3.3. Criança Mi 2 - Com melodia e percussão): <https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI>

explorou através de uma tonalidade em que a canção *Loja do Mestre André* tocava, mas sem voz¹⁰¹ . A Criança Dó verbalizou a sua inquietação e iniciou um diálogo em comunidade de investigação filosófica sobre as possibilidades do enraizamento da melodia, mais especificamente quem seria a pessoa que cantava a canção e o que lhe tinha acontecido para que a voz não estivesse presente. Uma canção muitas vezes utilizada em contexto de sala de aula como uma ferramenta pedagógica para ajudar na socialização, no desenvolvimento da motricidade motora e na audição musical, como propõem os documentos curriculares Aprendizagens Essenciais - 1.º Ciclo do Ensino Básico I Educação Artística – Música:

“a interpretação de uma canção obriga a uma identificação e a um reconhecimento de elementos musicais, a reprodução de motivos e frases musicais e, (...), de escolhas de intencionalidades expressivas, sendo uma atividade onde se intercetam apropriação, interpretação e criação. (...) uma das competências é: Canta, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando (...) qualidades técnicas e expressivas”. (2018, pp.4-5)¹⁰²

Importa salientar que esta canção (*Loja do Mestre André*) é acolhida muitas vezes pelos professores em sala de aula, uma vez que convida a conhecer e a experimentar os instrumentos e o seu timbre, enquadrando-se no Programa Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por conseguinte, esta é uma melodia que faz parte do universo musical infantil, pelo que, ao tocarmos a mesma numa nova tonalidade (sem voz), desafiou a comunidade de investigação a vivenciar uma mudança da escuta e a uma exploração do seu pensar. A discussão filosófica das crianças aproximou-se da importância que a música tem na vida delas face aos efeitos que produz. O pensamento da comunidade de investigação parecia ter-se entrelaçado com as pretensões de Silveira & Ribeiro (2012) fazendo-nos sustar as perguntas: Como é que a música se torna música? Antes de uma melodia ser melodia, o que é que ela é?

De acordo com as crianças, a melodia antes de ser melodia é um som produzido pelo nosso corpo “O som vem de nós, porque nós é que falamos com o som e nós é que fazemos o som com a nossa língua. Quando nós falamos a língua mexe. Então a língua é que faz o som.”¹⁰³ (Criança Dó). Nós temos som na língua, no paladar, na boca, na barriga, na mão, nos dentes, no nariz, no *hummm* (quando exercitamos a produção de som sem movimentar a boca, isto é, usufruindo das cordas vocais), no movimentar, no assobiar. O que nos catapulta a

¹⁰¹ Retirada da transcrição da sessão *VOZ*, de 16-02-2024. A proposta prática *Voz* teve como ponto de partida a audição instrumental de uma música infantil (<https://www.youtube.com/watch?v=SEhZiKdfUMs> - Karaoke), isto é, sem voz e sem letra. O estímulo como que convidava a comunidade de investigação a descobrir se faltava algo à música. Para mais informação consultar a sessão *VOZ*, de 16-02-2024.

¹⁰² In <https://www.dge.mec.pt/educacao-musical>.

¹⁰³ Retirada da sessão *Descobrir o som*, de 12-04-2024, Anexo D3.

refletir com a questão: até onde poderá ecoar o nosso som, a nossa melodia? Talvez uma possível resposta nos aproxime do pensar da Criança Lá “Depende da nossa voz, se a gente falarmos muito alto vai muito longe. Se a gente falar baixinho, que é o som médio, pode ir até metade de um caminho grande e se for pequenino vai metade de um médio.”¹⁰⁴

Na continuidade desta linha de entrecruzar a música e a filosofia com crianças, a partir das provocações das perguntas que nascem na comunidade de investigação filosófica, como por exemplo, “Podemos fazer filosofia nas aulas de música?” (Criança Sol#), “A filosofia tem todas as aulas que nós fazemos?”¹⁰⁵ (Criança Réb), propomo-nos, também, a realizar um contraponto com a música em contexto de sala de aula, mais especificamente, entre as possibilidades de ela surgir como uma provocação que desencadeia o pensamento, isto é, como coadjuvante das aprendizagens, ou, numa perspectiva mais lata, da música, enquanto realidade multifacetada e polimorfa (momento de fruição, experiência estética que, em si mesma, pode ser já uma linguagem) surgir enquanto pensamento musical.

III.3. Descobrir o silêncio

Investigamos e encontramos, assim, os trabalhos de Jana Mohr Lone (2010), cofundadora da PLATO¹⁰⁶, que explora, em comunidade de investigação filosófica, questões sobre a estética e o sentido da música questionando sobre “se o silêncio pode ser música” (p.127). Para estudar esta sua inquietação, a autora recorre à escuta da obra mais conhecida de John Cage 4’33’’¹⁰⁷, composta por silêncios, por aquilo que aparentemente não conseguimos escutar e em que cada interpretação é única. No entanto, perguntamos: será que o silêncio pode ser escutado, explorado, vivenciado e pensado, baseando-se numa única obra e cuja técnica de composição integra procedimentos aleatórios – o uso do acaso na música? E ainda acrescentamos: não deverão os indivíduos experimentar e vivenciar sonoridades e musicalidades diferentes para vivenciarem e pensarem dando a sua razão?

¹⁰⁴ Idem.

¹⁰⁵ Ambas citações foram retiradas da sessão *Carta musicada*, de 11-04-2024, Anexo D5.

¹⁰⁶ PLATO – Organização de Ensino e Aprendizagem de Filosofia. Mais informação em <https://www.plato-philosophy.org/>

¹⁰⁷ Esta obra 4’33’’ de John Cage é uma peça composta totalmente por silêncio, em que quaisquer sons aleatórios podem tornar-se parte desta obra. Também os diálogos em comunidade de investigação constituem-se pelos diferentes pensamentos discursivos ou não discursivos das crianças. Tudo pode tornar-se parte do diálogo. Assim, a nossa proposta prática *Sonata do silêncio* teve por objetivo provocar a comunidade de investigação a pensar sobre o silêncio que ocorre em comunidade de investigação filosófica.

No artigo, “Silence and music: questions about aesthetics”¹⁰⁸ (2010), a filósofa Mohr Lone e o músico Cage convidam, a comunidade de investigação filosófica¹⁰⁹, para uma experiência auditiva única, pois ao escutarem a música as crianças experimentam-na e exploram-na fundamentados pela sua vivência, pela relação única que têm com a arte, transpondo-a para a expressão de emoções. A música começa a assumir um novo papel. Um papel em que a comunidade de investigação filosófica através da audição do silêncio tenta aproximá-lo de um pensamento filosófico, indagando se este poderá ser música, evocando não só emoções e memórias, mas também a razão, o espírito crítico e transformador – um pensamento musical.

Deste modo, este texto foi uma fonte de inspiração para a composição de uma das nossas propostas de atividades práticas¹¹⁰ – *Sonata do silêncio*. Construindo, também, uma ponte com a comunidade de investigação filosófica, as crianças, muitas vezes, manifestam uma suspensão do seu som, o que nos remete para: O que é o silêncio em comunidade de investigação filosófica? Será um momento para refletirem? Será um momento em que se esqueceram do que iam verbalizar? Será um momento em que o não verbal se sobrepõe ao verbal? Será um momento de contemplação, de usufruição ou de escuta? Ou será que “o gato comeu a língua da gente.”¹¹¹ (Criança Ré)?, isto é, um momento em que não somos afetados e não temos interesse na problemática?

Foram estas as perguntas que nos levaram à experimentação e vivência filosófica do silêncio, ampliando novas possibilidades de sonoridades e musicalidades para decifrá-lo, pensando novos tons para a experiência de Mohr Lone e Cage. Apresentamos o estímulo¹¹² composto por silêncio. Um silêncio que permitiu pausar a comunidade de investigação filosófica e inspirá-la para *A música da filosofia*. O pensamento da comunidade de investigação enredou-se, assim, numa composição de música e de filosofia. O que nos fez retomar a questão: o que é o silêncio em comunidade de investigação filosófica?

¹⁰⁸ Neste artigo, Mohr Lone faz a descrição do que aconteceu numa sessão de Filosofia para Crianças, de 10 anos de idade, em que a proposta para o diálogo filosófico consubstanciava-se na audição da referida composição inspiradora de Cage, 4 minutos e 33 segundos em silêncio, em conjunto com a visualização de nove perguntas, sobre a música, escritas num quadro. Estas perguntas problematizavam, essencialmente, o que uma música deve ter para ser considerada como tal, o que a música invoca em quem compõe, em quem interpreta e/ou em quem a escuta. A autora propõe um diálogo filosófico-musical tendo como ponto de partida a interseção entre a arte musical e o pensamento crítico.

¹⁰⁹ Comunidade de investigação que integra o projecto da Northwest Center for Philosophy for Children.

¹¹⁰ Para mais informação, consultar o subcapítulo V. As obras do capítulo Mi – Doze meios tons.

¹¹¹ Retirada da transcrição da sessão *VOZ*, de 16-02-2024.

¹¹² O estímulo caracterizou-se por posicionar a comunidade de investigação como se fossem assistir a um concerto. Com recurso à mímica, a facilitadora, executou os seguintes movimentos: abertura dos panos do concerto; abrir a partitura imaginária; acenar com a batuta e imitar um maestro; imitar a execução de instrumentos; e, no fim agradecer com vénia. O silêncio foi interrompido com a questão: “O que escutaram?”

O silêncio imposto pela apresentação do estímulo despertou as crianças, não para o sentido da audição, mas para o sentido da visão, pois as crianças tiveram ideias e construíram pensamentos a partir das memórias das imagens que retiveram. Também nós, enquanto facilitadores, observamos o acolhimento e a receção da comunidade de investigação ao silêncio. Consideramos que aquele momento permitiu-nos fazer a tal suspensão de pausa que acontece nas sessões em comunidade de investigação, o silêncio que vai além de si mesmo, o silêncio interregno entre o pensar e a materialização deste (verbal ou não verbal). Um silêncio que procura uma resposta ou uma nova questão, um silêncio de esquecimento, de distração ou preocupação com outras coisas, de paz e tranquilidade.

Quando o silêncio findou, houve lugar a um entrecruzamento de três caminhos – um do nada, um do mapa da mímica e um do movimento na qual a criança Ré propôs “E se a gente misturar tudo? Dá para fazer a música dos sons?”, a Criança Si compôs a rima do seu pensar (Fig.5) e a Criança Mi interpretou entoando com melodia e movimento. Assim, fomos enredados neste decifrar de um mapa da música explorando em co-laboração as perguntas e as ideias da comunidade de investigação até nos encontrarmos com a canção, composta por duas crianças Mi e Si¹¹³ (Fig.5), e que resumia a provocação da música nas crianças (Lone, 2010, p.136).

Mas o silêncio da música e da filosofia ainda nos desafiou a refletir e a preparar um continuum de experiências, pois a Criança Mi propôs: “Porque é que não fazemos a música da filosofia?”. Esta conclusão de andamento foi permissiva com as notas iniciais do novo andamento. Um andamento em que cada membro da comunidade de investigação ofereceu um contributo para o começo da composição e que está contemplado na Fig.6.

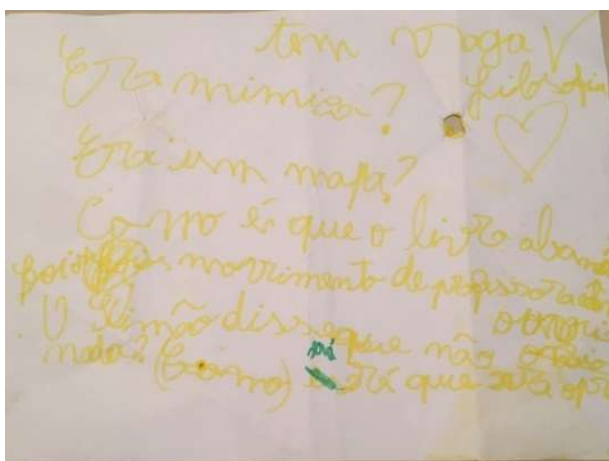


Fig.5 – Composição de um pensamento das Crianças Mi e Si



Fig.6 – O que não pode faltar na Música da Filosofia

¹¹³ Vídeo 1.3.4 Canção Resumo - Executado na sessão *Sonata do silêncio*, em 23-02-2024, Anexo QR1 <https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI>

De referir que esta composição da dinâmica musico-filosófica, não foi pensada para ter nem dois andamentos, nem três andamentos. Simplesmente aconteceu esta possibilidade impensada. Quando pensávamos que iríamos compor o Andamento da “Música da filosofia”, fomos sobressaltados com uma outra musicalidade, a do compositor Criança Mi, que por entre tímidas tentativas, tomou coragem e desafiou a comunidade de investigação filosófica à escuta do inusitado: “Eu no fim de semana *tive* pensando, que eu queria ver os pensamentos das pessoas, o que as pessoas pensam e elas dizem... eu trouxe aqui uma coisa que *tá* aqui comigo, eu queria ver o que as pessoas veem nesta carta, ver os pensamentos delas.”. Primeiramente, ninguém percebeu o que a Criança Mi estava tentando transmitir, mas ela sabia exatamente o que pretendia. E ao mostrar o estímulo, a carta 9 vermelha do jogo de cartas UNO, a Criança Mi acrescentou:

“Eu gostava de pensar o que as pessoas pensam. Eu gostava de ver o que elas imaginavam. As pessoas olhavam para aqui e depois diziam o que elas pensavam. Eu gosto muito disso, porque eu vejo a imaginação das pessoas. (...) Eu quero ouvir os pensamentos. As pessoas pensam e dizem o que estão pensando. (...) Eu gosto de pensar por isso é que eu vim com esta proposta.”¹¹⁴

E, aos poucos e poucos, conseguimos sob a batuta da Criança Mi, a uma velocidade vagarosa, suave, mas imponente, construir um Adagio¹¹⁵ subordinado à sua afetação com a primeira sessão da prática *Sonata do silêncio*. Ainda de referir que este Adagio mereceu uma reflexão do seu compositor (Criança Mi) após escutar a Criança Dó sobre o verso da carta:

“Eu pensava que ninguém ia olhar para trás, que ia pensar num número, mas tu (Criança Dó) viraste a carta. Tu viraste a carta e eu gostei, porque eu pensava que ninguém ia olhar atrás, porque só tem *escrevido* UNO. Mas tu olhaste para trás e pensaste. E tu disseste isso parece ONU (Pausa). Em casa eu *tava* pensando nisso. Eu gostei muito do teu pensamento quando tu viraste e pensaste.”

Como pensar este soar do Adagio de “ouvir a imaginação”? Parece que a nossa proposta prática, em que o estímulo consistia numa experiência auditiva do silêncio, desencadeou durante o fim-de-semana na Criança Mi um processo de pensar, à semelhança do ambicionado pelo músico John Cage com a sua obra musical *4' 33''*: “O trabalho de Cage, que pretende ser uma experiência filosófica, permite aos alunos compreender de forma robusta as questões levantadas pelo pensamento (...)” (Lone, 2010, p.135). Como é que a música conseguiu impactar e enredar-se no pensar da Criança Mi? A procura da Criança Mi para

¹¹⁴ Retirada da transcrição da sessão *Sonata do silêncio*, de 27-02-2024.

¹¹⁵ Adagio – É um andamento musical lento e que integra os segundo e/ou terceiros andamentos de uma obra musical como a sinfonia ou sonata.

“ouvir a imaginação” fez-nos pensar também sobre qual será a melodia que escutaremos da imaginação? Será silenciosa? Ou integrará na sua composição silêncios/pausas? O que sabemos é que esta dinâmica do Adagio foi ritmada por momentos de pausas, de silêncios. Por entre respirações que permitiam à comunidade de investigação pensar nas palavras que cantavam o que ia na nossa imaginação.

Mas a prática filosófica *Sonata do silêncio* tinha ainda um andamento para tocar. A terceira sessão, ou o terceiro andamento, desta atividade aconteceu com a construção da proposta deixada em suspensão, uma composição da música da filosofia que teve como *Coda* pensar com Mohr Lone “se o silêncio pode ser música (...) ou a nossa experiência dela que a definem como música.” (2010, p.127). A proposta teve a sua origem no diálogo:

Criança Mi – Porque é que não fazemos a música da filosofia?

Criança Sol – Como seria a música da filosofia?

Facilitadora – O que precisamos para fazer a música?

Vozes – A letra...


Facilitadora – E não pode ser um silêncio?

Criança Dó – Não! Se não a gente fica assim ... – imitando com o corpo uma múmia, e que significava como seria a música em silêncio.¹¹⁶

e potenciou o aparecimento das palavras que podemos contemplar na Fig.7.



Fig.7 – Letras da música da filosofia

A curiosidade pela procura do significado do silêncio foi aguçada pela pergunta “O que é o silêncio?”, da Criança Sol, elevada pela onomatopeia *Xiuuu* que apareceu na letra da canção *A Sónia não tem juízo*¹¹⁷ . Após a sua escuta emergiu uma afetação por descobrir a sua definição: “É não falar, não fazer barulho” (Criança Ré), “Não haver som. É ausência do som.” (Criança Sol#). Outros pensamentos pautaram-se por considerar a inexistência do mesmo “Eu acho que o silêncio não existe.” (Criança Solb) gerando uma manifestação de

¹¹⁶ Retirada da transcrição da sessão *Sonata do silêncio*, de 20-02-2024.


¹¹⁷ Vídeo *A Sónia não tem juízo* - Executado na sessão *Sonata do silêncio*, em 05-03-2024, Anexo C1 <https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4Iscl>

discordância fundamentada nos seguintes argumentos “Na música há pausas com várias durações, consoante o tempo que queremos dar. Nem que seja para respirar...” (Criança Sol#), “Quando a família está a dormir está tudo fazendo silêncio.” (Criança Lá#), “para desistir do silêncio basta andar – e começa a andar exemplificando o *terminus* do silêncio”.

Também surgiram razões que contrapuseram os argumentos da primeira sessão, mais especificamente, as crianças autocorrigiram-se e consideraram que o silêncio “Pode ser um som de música. A gente pode *tar* cantando...utilizando o som do silêncio para montar uma música.” (Criança Ré), dando exemplos “A gente pode fazer a música com o silêncio. Agora todo mundo que fique em silêncio.” (Criança Dó). Também a Criança Dób apresentou a sua definição recorrendo ao oposto “Eu sei fazer barulho! - começando a bater com a caneta.” e reforçando o seu pensar o silêncio através da execução de gestos, dialogando em silêncio com recurso à mímica (Kennedy, 2020), e deixando toda a comunidade de investigação surpreendida face ao expressar/materializar do seu raciocínio. Foi o inesperado a invadir a nossa proposta e os nossos pensamentos, sendo que a única coisa que ressoava na nossa escuta era “UAU”. Não havia palavras que expressassem e manifestassem a nossa surpresa.

O experimentar a música, mais especificamente as pausas, os momentos de silêncio, em comunidade de investigação fez-nos captar e pensar não só o silêncio que marca presença nas práticas filosóficas, como também o silêncio ressoou na nossa escuta. Escutamos uma composição que exercitava a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico com as crianças. Escutávamos a musicalidade da Filosofia para Crianças através de um diálogo que fluía pela autocorreção, pela exemplificação, pelas vivências e pela construção de saber. Foi estrondoso o aprender com a comunidade de investigação novos modos de reconhecer o silêncio. As crianças fizeram-nos pensar no impensável. Impensável, pois o silêncio empoderou-as para a composição de pautas musicais, para a implementação de ideias conjuntas. Descobrimos aos poucos e poucos o quanto o silêncio conseguiu unir a comunidade de investigação para a partilha de saber musical. E o que mais uniu as crianças?

III.4. Descobrir o gesto


O nosso experimentar em comunidade de investigação com crianças ainda tinha mais práticas a exercitar. Para além do silenciar a voz numa canção que integra as vivências musicais das crianças, e de experienciarmos o silêncio e o som, também investigamos um estímulo musical sem letra, nomeadamente um fragmento da Sinfonia n.º5, em Dó menor,  Op.67 Allegro con brio de L.Beethoven¹¹⁸. O objetivo da sessão *Cânone de pergunta à música*

¹¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=wsz2KRqpMhI>

era proporcionar à comunidade de investigação uma experiência conjunta e individual, um pensar a Música (arte) buscando o sentido e o valor para a arte, surpresa, espanto, emoção e sensibilidade, e promovendo a construção de um pensamento e de um agir apelando à imaginação e criatividade.

Quando paramos a escuta musical, a Criança Fá foi a primeira a levantar o dedo e a revelar o seu questionar “Eu posso fazer os gestos?”, ao que a facilitadora respondeu: “Os gestos?! Sim, diz. Não. É para formulares uma questão sobre aquilo que tu acabaste de escutar.” e ele retribuiu “Sim”, “Ah”¹¹⁹ e fez o gesto do violino. Ela continuou a desenvolver outro gesto – o piano. De seguida, as crianças começaram o jogo por elas pensado – o do gesto –, reproduzindo outros instrumentos como o violoncelo.

A pergunta que nos invadiu, enquanto facilitadores, foi o porquê de a comunidade de investigação estar a reproduzir os gestos apelando aos instrumentos musicais. A Criança Lá revelou que esta co-construção de um pensar em comunidade pressupõe a escuta do som deste fragmento de Beethoven. Surpreendeu-nos e espantou-nos como as crianças estiveram quase sempre unidas criando uma melodia que quase soava a uníssono – a canção do gesto, do não verbal (Kennedy, 2020). Enquanto facilitadora e compositora da prática, fomos totalmente encantados pela amplitude do pensamento das crianças. Jamais consideramos ou preparamo-nos para o que recebemos das crianças – invenção de um jogo gestos para experimentarem a música. O interesse das crianças foi tão intenso que nos fez pensar no porquê da nossa presença na sessão. Fomos, ainda, agarrados por uma memória e que nos fez indagar sobre: quantas vezes escutamos esta composição de Beethoven, quantas vezes a tocamos, quantas potenciais questões filosóficas pensamos, quanto exercitamos. E o que aconteceu? O que provocou esta sinfonia as crianças a pensar no gesto?


Porém o encontro mais (im)provável entre a música de Beethoven e o gesto das crianças ainda estava por surgir. A aproximação entre sinfonia e a Criança Mi fê-la executar esta melodia¹²⁰ . Todas as crianças da comunidade de investigação perceberam o Cristiano Ronaldo (jogador de futebol) no gesto da Criança Mi, mas nós (facilitadora) estávamos presos à nossa escuta da música, às nossas vivências, à nossa memória (como já tínhamos referido). Quando questionamos a Criança Mi para exemplificar a ligação, ainda ficamos mais desarmados, com mais fendas. O alcance das quatro notas musicais, a sua

¹¹⁹ Todas citações desta página são retiradas da sessão *Cânone de pergunta à música*, de 02-05-2023, Anexo D1.

¹²⁰ Vídeo 1.3.6. CR- Executado na sessão *Cânone de pergunta à música*, em 02-05-2023, Anexo D1 <https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI>

memorização e a inquietação que despertou naquela criança (gesto) e em toda a comunidade foi uma grande surpresa. Exigiu-nos uma grande elasticidade, como facilitadores.

III.5. Descobrir o criar

Outra experiência para tentar construir uma partitura¹²¹ entre o musicar e filosofar, que investigamos, foi o “experimentar ideias que nunca teriam pensado antes, só para ver o que acontece.” (Sharp 1987, p.43) pela criação de uma melodia em comunidade de investigação, inspirada na ordenação de cores. O mote desta proposta de atividade prática é o *A gente*¹²². As crianças pensaram e experimentaram “Para ver como é que é os sons.” (Criança Ré) e descobriram “um piano que fala”, “o piano canta” (Criança Réb), “Hoje conseguimos fazer música na sessão de Filosofâncias” (Vozes)¹²³, construindo e criando composições como a Casa dos sonhos, os Cartões mágicos, o Robot escada e a Árvore dos sentimentos, ecoando a *Canção Mágica*¹²⁴ .

Neste vivenciar a música numa perspectiva mais lata, a comunidade de investigação promoveu um pensamento musical, questionando e dialogando com/sobre a música, promovendo (re)encontros entre a escuta (Corporal, Voz, Instrumental, Silêncio) “estávamos a escutar a música, o que a senhora estava dizendo.” (Criança Dó) e a contemplação “A música acalma” (Criança Sib)¹²⁵, “A música estava lenta tipo árvore dos sentimentos é uma palavra grande e os sentimentos ia devagar.” (Criança Dó), “É uma música e combina com o que eles fizeram.” (Criança Ré), “Eles começaram do som mais grosso para o som mais fininho, ou se calhar é a música grossa do fino (...) Para fazer uma música bonita” (Criança Réb)¹²⁶. As crianças com as suas criações levaram-nos a pensar na beleza do descobrir até onde as nossas habilidades nos podem espantar.

III.6. Descobrir as vivências escolares

Esta investigação aponta, ainda, para a presença da música na escola ligada ao “poder educativo” e à aquisição das aprendizagens essenciais. Dito por nossas palavras, de a música ser um instrumento de acompanhamento para se atingir objetivos pedagógicos, focando-se a

¹²¹ Partitura – “é o livro ou o caderno onde se encontram reunidas todas as partes dos diferentes instrumentos, de forma a apresentar com clareza o que coincide no tempo.” (Candé, 1980, p.235)

¹²² Para mais informação consultar os subcapítulos V. As obras (onde consta a atividade prática) e II. O ritmo da comunidade de investigação filosófica (onde refletimos mais profundamente sobre esta dinâmica) do capítulo Mi – Doze meios tons.

¹²³ Todas as transcrições deste parágrafo foram retiradas da sessão *A gente*, de 15-02-2024.

¹²⁴ Vídeo 1.3.7. *Canção Mágica* - Executado na sessão *A Gente*, em 05-03-2024, Anexo QR1 <https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI>


¹²⁵ As 2 citações foram retiradas da transcrição da sessão *VOZ*, de 16-02-2024.

¹²⁶ As 3 citações foram retiradas da transcrição da sessão *A gente*, de 15-02-2024.

sua aprendizagem no comando da letra e da mensagem que se pretende comunicar, isto é, enquanto coadjuvante às atividades e às aprendizagens escolares. As crianças vêm-se envolvidas, com a presença da arte dos sons, nas suas salas de aula, quer em projetos relacionados com festividades e tradições, quer como material pedagógico de ensino. Mas, perguntamos, será que nestes momentos as crianças pensam sobre a natureza (imaginação e criatividade), o significado (belo) e a expressão da música? Ou será que o problema de as crianças não pensarem sobre/com a música pode estar na pedagogia do ensino, isto é, na relação entre o ensinar, o aprender e o saber?

A nossa Dissertação (des)envolveu-se com a seguinte pergunta: “A música faz pensar a comunidade de investigação filosófica?”, pelo que o nosso desafio passou por refletir a presença da música enquanto uma vivência experienciada pelas crianças em ambiente de escola. Propusemo-nos investigar, através das vivências em comunidade, o modo de promover a contemplação, a escuta e a investigação filosófica da música, bem como o contribuir para a formação de um indivíduo democrático, que pensa e expressa as suas razões.

Após a identificação destes pressupostos da pesquisa, pensamos sobre as possibilidades filosóficas da música, e testamos a nossa inspiração com auxílio de diversas ingressões em comunidades de investigação. A canção foi a escolhida para provocar e problematizar para a experiência/vivência musical das crianças, atendendo ao ritmo, altura, velocidade, cadência, pausa musical e à sua proximidade. A magia da canção é o concreto, pois as crianças encontram as coisas concretas nas canções: o tema, as letras, as palavras que conhecem da história. A canção começa por ser o concretizar de muitas coisas que para as crianças faz sentido, pelo que o facto de se partir dela poderá ser muito benéfico neste entrecruzamento. Estes fundamentos foram essenciais para experimentar e vivenciar a canção.


Chegados a este ponto, a exploração e vivência da canção de Carnaval *O Palhaço amigalhaço* (Andrade)¹²⁷ , permitiu à comunidade de investigação conhecer esta personagem com uma nova perspetiva. Ao não lhes facultarmos toda a letra da canção demos lugar e espaço para que as crianças construíssem o palhaço por dentro (íntimo). A partir da imagem exterior que conhecem dele, a comunidade de investigação apreendeu o interior do palhaço, sendo que a canção nos ajudou a investigar o que faz “ser” um palhaço “será que o

¹²⁷ Vídeo 1.3.8. *Inventar o palhaço*, em 02-02-2024, Anexo QR1.

<https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI>

A proposta prática passava por cantar e memorizar em comunidade de investigação a canção *O Palhaço amigalhaço*, de Ana Paula Andrade, com a letra da estrofe interrompida, ou seja, a letra original foi substituída por lá-lá-lá. Porquê? Para que as crianças pensassem novas palavras dando a sua razão, isto é, inventassem a figura – O Palhaço.

palhaço é feliz?” (Criança Réb)¹²⁸. Como é que alguém, que tem uma missão de fazer rir os outros, será por detrás da máscara? Será que ele é feliz? O que nos impele para a pergunta: O que é ser feliz? Sabemos o que nos faz feliz, mas o que é ser feliz?

Também provocamos um diálogo filosófico a partir da escuta da composição musical *Estrela, Estrelinha* (Andrade)¹²⁹ , procurando e promovendo encontros entre as tradições do Cantar às Estrelas, a escola, a música e a Filosofia para Crianças. A canção promoveu um encontro com “Será que essa estrela não tem amigos?” (Criança Dób), “Como as estrelas conversam se elas não têm vida?” (Criança Réb), “Porque é que as estrelas brincam se elas não têm vida?” (Criança Sib). A comunidade de investigação, para além de intrincar as suas vivências culturais e experiência no diálogo filosófico, também refletiram sobre a questão: O que é a vida? Consideramos que esta experimentação deu às crianças a possibilidade de elas darem uma razão e de mudarem, transformarem e desafiarem, mas perpetuando as tradições.

Ao pensarmos a música nas vivências escolares, fomos provocados a experimentar as possibilidades da música enquanto impulsionadora de ensino e de aquisição de competências. Aprofundamos um pouco mais a sua utilização (música) como recurso didático, mais concretamente, o uso de canções como meio de ensinar conteúdos, a verbalizar e a ter fluência na dição, a ensinar uma língua não materna, a ensinar cálculos/lógica, a ritmar uma aula e/ou a servir como “pano de fundo”. Pensamos que a canção ajuda nas aprendizagens, porque ela toca-nos. No entanto, estes pensamentos potenciam-nos a perguntar se as crianças compreendem o que estão a entoar (a letra e o sentido)? Se não fizerem gestos ou visualizarem uma imagem, será que pensam as palavras estrangeiras ou simplesmente estão a entoar a melodia, a copiar?

Outro uso de canções acontece na disciplina de Matemática. Utiliza-se as canções enquanto recurso que auxilia na memorização, por exemplo da tabuada. E será que a criança consegue compreender a lógica da mesma? Será que quando a operação de multiplicação não couber dentro de uma canção, a criança está preparada para resolver o problema? E o que acontece à própria música com esta instrumentalização? A música toma um papel de transversalidade ao ensino e às aprendizagens, um papel de coadjuvante, sendo esta uma das problemáticas com que a arte dos sons se depara - a problemática da interdisciplinaridade da música. O que faz com que a aquisição de habilidades musicais e o pensar a própria música (arte) sejam esquecidos.

¹²⁸ Retirada da transcrição da sessão *Inventar o Palhaço*, de 02-02-2024.

¹²⁹ Vídeo 1.3.9. *Fuga das estrelas*, em 25-01-2024, Anexo QR1

<https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4Iscl>

No entanto, estas problemáticas não são o enfoque da nossa investigação, pois o que pretendemos é descobrir nas vivências escolares se a música faz pensar. E foi no encalce desta procura que propusemos a atividade prática *Porquê matemática?*, em que através da escuta e interpretação da *Canção das Contas* (Andrade), se pretendia proporcionar à comunidade de investigação algumas experiências para um “pensar sobre o pensar” da música e da matemática.

Exploramos a canção com recurso à ação desencadeada do advérbio interrogativo «porquê» e que rega o pensar pois “o «porque» traz coisas especiais e dá perguntas”. (Costa Carvalho & Santos, 2018, p.2). Quanto ao experienciar a prática, a comunidade de investigação a partir do “tive uma ideia” (Vozes) disse: “Eu acho que a matemática também é filosofia. Porque na filosofia a gente pensa, na matemática a gente pensa o número que *vá dar*.” (Criança Dó)¹³⁰. As crianças pensaram na relação que poderá existir entre as disciplinas através do conector «porque», o qual está muito presente nas suas vivências. E nós compreendemos através das palavras de Costa Carvalho & Santos o porquê do «porque» ser “uma palavra especial porque era uma palavra generosa, uma palavra que ... dava ideias às cabeças, dava perguntas e também dava respostas, permitia mudar essas respostas, levava-nos a pensar mais, a saber mais coisas, a pensar “mais uma nisquinha’ (que, nos Açores, significa pensar mais um bocadinho...)” (2018, p.2). Encontramos no “porque” a relevância do pensar através do desenvolvimento de raciocínio. A *Canção das Contas* (Ana Paula Andrade) aproximou-se de muitas resoluções para decifrar o enigma e fez-nos pensar que a escuta é intrínseca a cada um sendo interpretada de acordo com a cultura e vivência.

III.7. Descobrir a presença da música e da filosofia

Chegamos gradualmente às questões: Será que a música e a filosofia estão presentes em tudo? Como reconhecer esta presença? Como é que se manifestam? Ao experimentarmos a música, quer enquanto arte, quer enquanto coadjuvante das aprendizagens, descobrimos nas crianças um som de espanto, surpresa, curiosidade, alegria e inquietação. Pelo que para entender este caminho da presença da música e da Filosofia para Crianças há que perseguir os seus andamentos. E um destes andamentos foi o modo como a comunidade de investigação relaciona e memoriza os conceitos, as ideias e as canções umas com as outras.

A música faz pensar a comunidade de investigação em canções que já conhecem, que já vivenciaram. Por exemplo, na dinâmica *Fuga das Estrelas* a Criança Réb cantou o *lullaby*¹³¹

¹³⁰ Ambas citações foram retiradas da transcrição da sessão *Porquê matemática?*, de 07-03-2024.

¹³¹ “*Lullaby*” – É um termo inglês e que significa música para adormecer, ninar.

Ré – Cânone musical com crianças

Será que a “Música é uma rede de sons e movimentos.”¹³⁵ (Criança Solb) que apanhou a “onda de som”¹³⁶ (Criança Ré) do diálogo da comunidade de investigação filosófica?

No interregno entre os andamentos do capítulo Dó e o do capítulo Ré, somos invadidos pelo eco da pergunta, que aproxima o *Da Capo*: Será que a “Música é uma rede de sons e movimentos” que apanhou a “onda de som” do diálogo da comunidade de investigação filosófica? À complexidade desta questão e à lacuna em relação à escassa bibliografia com possibilidades da introdução de música nas sessões de Filosofia para Crianças, juntamos mais outra pergunta: será a música, em si mesma, uma arte demasiado complexa para ser vivenciada e pensada por crianças?

Huisman (1984) desafia-nos, enquanto intérpretes, a arriscarmos a pensar nesta arte – a música –, que se pode integrar na dimensão filosófica da “Estética”¹³⁷. Através dos seus reptos, este filósofo desafia a nossa investigação a vivenciar a contemplação, para se poder compreender e conhecer a arte dos sons.

A música, uma arte em que “O som não se consegue ver, escuta-se, mas não se vê”¹³⁸ (Vozes). Uma arte cuja palavra, não é falada, mas sim cantada. Uma arte cujo alfabeto é composto por notas musicais. A música, uma arte com possibilidades de produzir superpoderes (competências) a quem não teme a sua experimentação. Portanto, a experiência é que auxiliará no direcionamento do conhecimento e do pensar, já refletia Dewey (1959b).

O que se pode escrever nesta pauta do cânone musical das crianças? Ora, consideramos que pensar as atividades filosóficas, em comunidade de investigação, com base em dinâmicas e explorações musicais de carácter estético, poderá ajudar-nos no transcorrer da nossa pesquisa. É nosso intuito debruçarmo-nos sobre as potencialidades e o poder da música, “a onda do som” pensada pela Criança Ré, na co-construção do conhecimento filosófico em comunidade de investigação, ou seja, “na rede de movimentos” cantada pelas crianças nos diálogos de cânones musicais. Por outras palavras, pretende-se aproximar a “onda do som” às habilidades presentes na Filosofia para Crianças descritas por Lipman (2023) em *Uma vida ensinando a pensar*.

¹³⁵ Retirada da sessão *O que é música?*, de 12-12-2023, Anexo D2.


¹³⁶ Retirada da sessão *Superpoderes da música*, de 09-04-2024, Anexo D4.

¹³⁷ Estética – É a área de estudo da filosofia que pensa a arte.

¹³⁸ Retirada de uma sessão (01-02-2024) em que participamos como membros da comunidade de investigação.

Por fim, a partir da perspectiva de Walter Kohan (2018), segundo a qual a relação entre a música e a filosofia existe de modo intrínseco, pois ambas “são compreendidas como exercício de pensamento em forma de escuta”, “do pensamento feito música, da vida vestida de música no pensamento” (p.29), iremos exercitar a composição alicerçada na repetição das vivências, das experiências e dos pensamentos da comunidade de investigação. E, por entre (re)encontros, em que se canta a música e a Filosofia para Crianças, adentramos no lugar da repetição, no lugar *Da Capo* «*mousiké megiste philosophia*» (Platão, *Fédon*, 61a)¹³⁹.

I. Pensar a música

Balamento, ganhei eu, balamento, ganhas tu
Balamento, é o [?]¹⁴⁰, mas que grande confusão
Todos se querem lembrar...
(Andrade, 2019)¹⁴¹ 

Abrimos este subcapítulo com a canção *Balamento*, que nos desafia a pensar a música por entre o repetir, o lembrar, o afetar e reagir, o contemplar, o ecoar, a linguagem, o vivenciar e experienciar. Aqui procuraremos tecer algumas considerações envolvendo na nossa pesquisa os diálogos que aconteceram em comunidade de investigação filosófica aquando da escuta das canções *Balamento* e *Canção da Despedida* de Ana Paula Andrade e o fragmento da *Sinfonia n.º 5*, em *Dó menor*, Op 67 *Allegro con brio* de L.Beethoven e os filósofos Huisman, Dewey, Lipman, Costa Carvalho & Santos, Mohr Lone, Jankélévitch e Kennedy.

O que é “Balamento”¹⁴²? Será que a música não faz pensar uma comunidade de investigação filosófica? Será que a música não afeta uma comunidade? Será a música, em si mesma, uma arte demasiado complexa para ser vivenciada e pensada por crianças? Para tentarmos compreender e conhecer estas inquietações, é preciso vivenciar tal como Huisman

¹³⁹ «*mousiké megiste philosophia*» foram três palavras que Platão escreveu no *Fédon*. É importante atribuir valor a estes três termos filosóficos gregos em que “*mousiké*” significa “a arte das Musas, música” (Peters, 1974, p.146), “*philosophia*” é “o amor da sabedoria, filosofia” (idem, p.187) e “*megiste*” é interpretado por Kohan como “maior” (2018, p.29). Assim as 3 palavras traduzem-se como a “música maior filosofia”. De referir que iremos pensar com esta expressão de Platão o subcapítulo III. *Da capo* «*mousiké megiste philosophia*» do capítulo Ré – Cânone musical com crianças.

¹⁴⁰ A letra original contempla a palavra “João”, sendo que nós é que introduzimos os parêntesis e os “?”, como exercício de escolha de um nome pela comunidade de investigação filosófica.

¹⁴¹ Retirada da transcrição da sessão *Balamento*, de 01-03-2024. Vídeo 2.0.0 *Balamento Anexo QR1*: <https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI>

¹⁴² O “Balamento” joga-se durante o período quaresmal e é uma brincadeira que se realiza entre duas ou mais pessoas os quais combinam as regras: as horas em que têm de dizer “balamento” ao adversário; o processo da pontuação; a data de *terminus* do jogo; e qual o prémio da vitória que o derrotado tem que oferecer ao vencedor. De referir que ganha quem surpreender o adversário com mais “balamentos”. Para mais informação consultar o subcapítulo V. As obras do capítulo Mi – Doze meios tons.

afirma “Se a Estética se recusa a ser experimental, precisa e positiva, deixará de existir.” (1984, p.122).

Não obstante haver argumentos que dissuadiam a correr o risco de testar a música com as crianças, pois não existiam muitos exemplos de como trabalhar esta em sessões em comunidade de investigação, Huisman desafiou-nos, enquanto intérpretes, a arriscarmos a pensar nesta arte - a música. Através dos seus reptos, este filósofo convidou-nos, então, a procurar e a propor atividades para sessões em comunidade de investigação filosófica, com base em dinâmicas e explorações musicais de carácter estético.

Munidos por estes diálogos internos e fundamentados por alguns textos de filósofos que investigaram nestas áreas, decidimos tentar explorar a dimensão da ligação entre música e Filosofia para Crianças, pensando sobre as possibilidades de a música cultivar/provocar ou não pensamento, questionamento e conceitos filosóficos. A música sem letra, a música com letra, a música em silêncio, a música que se escuta, a música que se contempla, a música que se audia, a música que se constrói, a música que acontece, a música que continua. A música enquanto experiência de uma «força em marcha» usando as palavras de Dewey (1979, p.29) para reforçar estas possibilidades de compor novas melodias do pensar, com e através da música, descobrindo novas modulações com as crianças.

A este trilhar de inquietações, a tomada de uma decisão emergiu como melodia na pergunta: Será a música uma experiência? E, para provocar esta exploração, concentramo-nos nos instrumentos necessários para musicar e filosofar, inspirados, novamente, em Huisman. Ele pensou com outros filósofos sobre a arte e a sua ligação com a afetividade e êxtase:

“reconhece a presença de arte pela afectividade (...) Tolstoi observava que o critério da arte estava no contágio afetivo: é preciso, com efeito, uma convergência mental para poder afirmar que se trata de uma obra de arte universal. (...) O único critério de arte é o êxtase.” (1984, pp.73-74)

Investigar uma nova experimentação, em comunidade de investigação filosófica, sob olhar atento da Estética e do saber da filosofia foi a nossa proposta. Preparamo-nos, por conseguinte, para a incursão do experimentar a música através de uma canção que se aproximava do “*Qués brincá?*”, “*Posso brincá?*” das crianças. Consideramos que brincar é a forma como as crianças experimentam o mundo e adquirem conhecimento. Assim, pensamos em experimentar a canção do *Balamento* de Andrade (2019), em epígrafe, através de uma proposta de atividade prática que pretendia promover o contato entre a música, a filosofia e este legado único que são as tradições açorianas, mais especificamente a tradição do “Balamento” que acontece durante o período quaresmal.

I.1. Repetir

A nossa reinterpretação da canção passava por cantar uma melodia que se repetia nas desiguais sonoridades das crianças (vozes e corpo) ou de instrumentos (música, recursos/materiais, ferramentas que ajudam a pensar), recorrendo a um diálogo promovido pelo cânone musical. Uma melodia que entoasse as vivências, as experiências e os pensamentos da comunidade de investigação, através do jogo da repetição. Uma repetição que, por mais que tentássemos repetir, nunca tocou com o mesmo som, nem com a mesma tonalidade. Houve sempre um ampliar e um improvisar da repetição com diferentes intensidades, velocidades, entoações, ritmos, ornamentos, argumentos, gestos, movimentos. A comunidade de investigação filosófica, ao experienciar a música, nunca o fez de forma igual. As crianças tentaram copiar-se, mas sem copiar, porque acrescentaram algo como um novo gesto um novo prolongar ou encurtar de palavras. A comunidade de investigação compôs novas melodias, ainda que partissem da mesma fonte de inspiração. E foi assim que aconteceu a composição da comunidade de investigação filosófica, que soou durante cerca de 10 minutos ininterruptos, como se pode escutar na audição da epígrafe¹⁴³.

As crianças tomaram a canção como sua, criando e inventando um diálogo, de escolhas de pensares e de construção de regras do jogo, transcrito numa pauta musical. Pensamos em como o espírito criativo e o desenvolvimento das crianças em sociedade emergiram. As crianças ordeiramente decidiram e deram a sua razão e exemplos. Ora, a comunidade de investigação reconheceu-se como fazendo parte da experiência musical:

Criança Fá# – Criança Sol#.

Vozes – Já foi.

Criança Lá – Já foi, meu querido. Fui eu que escolhi.

Criança Sol – Não se pode esquecer.

Vozes – Escolhe outra pessoa. (...)

Vozes – Quem falta?

Criança Dó – Vamos usar as pessoas que já foram?

Facilitadora – Não é o mesmo que voltar ao início? Ou é diferente?

Criança Dó – Sim. Não, é a mesma coisa.

Criança Sol – Era como se a Criança Si escolhesse a comunidade de investigação filosófica.

Criança Si – Eu vou escolher uma pessoa, Jesus.

Criança Sol – Mas Jesus não tem boca para comer amêndoas.

Vozes – Tem. Tem. Tem, sim. –, afirmaram em cânone.

Criança Si – Tem, tem. Como é que ele *vá* falar então (pausa) com os anjinhos?

¹⁴³ Retirada da transcrição da sessão *Balamento*, de 01-03-2024. Referimo-nos à escuta da epígrafe do capítulo Ré – Cânone musical com crianças.

Foi assim que presenciamos neste diálogo da comunidade de investigação um possível encontro entre a música e a Filosofia para Crianças no lugar da repetição, no lugar *Da capo* das vivências ao pensamento. Um encontro em que o vivenciar a música permitiu à Criança Dó pensar nas possibilidades para a música continuar a tocar: “Vamos usar as pessoas que já foram?”. A Criança Dó sugeriu um retomar do princípio, ressoando a concordância da Criança Sol “Era como se a Criança Si escolhesse a comunidade de investigação filosófica.”

Esta proposta de *Da capo* das crianças fez-nos “lembrar” também o nosso *overture*¹⁴⁴, o audiar de um violino:

“O som de um violino agrada-nos; a vista de um jardim encanta-nos, alguns versos de Mallarmé deliciam-nos. Outras tantas impressões específicas, a que se convencionou pôr a etiqueta de «sentimentos estéticos», tal como se estudam correntemente os «sentimentos morais» e «religiosos». Essas impressões não há exemplo de quem não as tenha sentido.” (Huisman, 1984, p.80)

I.2. Lembrar

As palavras de Huisman vibram com muita intensidade na nossa mente, pois fazem-nos viajar pelo imaginário, pelos pensamentos. “O som de um violino agrada-nos; a vista de um jardim encanta-nos (...)”, começa por escrever Huisman, convidando os seus leitores a pensarem nas memórias, na criatividade, na arte, nos afetos, no valor que se atribui à atitude estética e aos sentimentos experienciados. Mas o que significa, para Huisman, a “Estética”? Qual o valor que ele lhe outorga?

“Mas o que é exatamente a Estética?

Num primeiro sentido – que, aliás, e o seu sentido primordial – a Filosofia da Arte designa originariamente a sensibilidade (...) como tendo o duplo significado de conhecimento sensível (percepção) e de aspecto sensível na nossa afetividade.

Num segundo sentido, muito mais actual, designa «toda a reflexão filosófica sobre a Arte».” (1984, pp.9-10)

Este filósofo faz-nos “lembrar”¹⁴⁵ as nossas raízes. E “lembrar” remete-nos quer à letra da canção em epígrafe, quer ao que a comunidade de investigação instituiu como regra na atividade prática *Balamento*: “não se poder esquecer” (Criança Sol) dos nomes que já foram tocados/escolhidos. “Lembrar” interpela-nos para o nosso (re)encontro com a filosofia e com o pensar sobre a nossa atitude estética, pois se não experimentarmos a arte, mais

¹⁴⁴ No nosso décimo ano escolar um dos nossos primeiros encontros com a disciplina de Filosofia foi promovido por um exercício que proponha pensarmos este excerto de Huisman, o qual voltamos a reencontrar nesta investigação. Também repetimos sem repetir.

¹⁴⁵ Verbo que consta da epígrafe e que integra a ação/movimento da canção “Balamento”.

especificamente a música, em comunidade de investigação ela deixará de ser vivenciada e logo deixará de existir.

Interessante também que Huisman tece, através de uma referência a Beethoven – “*Durch Leiden freude.*”¹⁴⁶ (Huisman, 1984, p.84), um (re)encontro com outro “lembrar”. “Lembrar” o fragmento¹⁴⁷ da Sinfonia n.º 5, deste músico, que contemplamos e audiamos na nossa infância e nesta trajetória de experienciar a música na Filosofia para Crianças. “Lembrar”, contemplar e audiar a virtualidade e dramatismo da intensidade das quatro notas principais e iniciais desta composição “*TCHAM, TCHAM, TCHAM, TCHAM*”. Estas notas que se repetem, por diversas vezes, com diferente intensidade e altura sonora. Esta repetição de musicalidade que fica a ecoar dentro da nossa cabeça, mesmo quando a música não está presente. Esta repetição que nos faz “lembrar” as vozes das crianças a cantar cânones musicais. Este foi um possível começo do entrecruzamento entre a música e a Filosofia para Crianças.

I.3. Afetar e reagir

E neste “abrir de pano” a Beethoven, a sua música afetou-nos para novos movimentos e novas perguntas: A comunidade de investigação filosófica irá perceber e/ou terá prazer com esta nova vivência musicada? Quais serão as suas reações?

A ligação existente entre a música e o indivíduo é irrefutável, pelo já referido no subcapítulo I. Os porquês da música do capítulo Dó – *Overture* (abertura), sendo que a arte dos sons desempenha de acordo com Mohr Lone: “um papel significativo na vida da maioria dessas crianças pré-adolescentes, e questões sobre a natureza da música pode estimular discussões mais amplas sobre o propósito e o significado da arte”¹⁴⁸ (2010, p.130). Porém, a filósofa considera que as crianças “estão envolvidos em uma variedade de projetos artísticos em suas salas de aula, mas passam pouco ou nenhum tempo pensando juntos sobre o que constitui arte, a natureza da criatividade e imaginação, o significado da beleza, a expressão da emoção e sua relação com a arte, o valor da arte e os propósitos”¹⁴⁹ (2010, p.130), ou seja, não

¹⁴⁶ In *Carta de Beethoven à Condessa Erdödy*, de 10/X/1815: “Nós, seres limitados de espírito ilimitado, nascemos apenas para o sofrimento e para a alegria, e quase poderíamos dizer que os mais destacados se apropriam da alegria através do sofrimento (*Durch Leiden Freude*).” (Massin & Massin, 1997, p.614).

¹⁴⁷ Referimo-nos ao fragmento da *Sinfonia n.º 5*, em Dó menor, Op 67 Allegro con brio de L.Beethoven, o qual foi o estímulo da sessão *Cânone de pergunta à música*, de 02-05-2023, Anexo D1.

¹⁴⁸ Tradução nossa de “Music in particular plays a significant role in the lives of most of these pre-adolescent children, and questions about the nature of music can stimulate broader discussions about the purpose and meaning of art.”

¹⁴⁹ Tradução nossa de “are involved in a variety of art projects in their classrooms, but spend little or no time thinking together about what constitutes art, the nature of creativity and imagination, the meaning of beauty, the expression of emotion and its relationship to art, the value of art, and the purposes”

têm tempo para pensar a arte. As crianças são afetadas pela música, mas na escola não há tempo para explorá-la, contemplá-la, escutá-la e pensá-la.

Reconhecemos nas sessões em comunidade de investigação um lugar onde há tempo para as crianças experimentarem a sua afetação pela/com a música. As propostas por nós pensadas¹⁵⁰ nesta Dissertação permitiram à comunidade de investigação expressar a sua afetividade com a música pela execução dos seus gestos, na vontade que demonstram em querer dialogar e na alegria espelhada nos seus rostos e corpo. Quando uma canção desconhecida tocava pela primeira vez no ouvido, no pensamento e no corpo, as primeiras reações a surgir em comunidade de investigação foram o movimento, com o bater de palmas e com balancear o corpo e a verbalização, que ora foi cantada ora foi falada. Ao pensarmos na dinâmica filosófica do *Balamento*, lembramos o bater das palmas como um possível instrumento que acompanhou a canção, bem como lembramos a voz que verbalizou “dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó”, mas não entoando musicalmente a escala diatónica. As crianças, ao darem novos sentidos ao seu corpo, expressaram a sua afetação com a música.

Nestes andamentos de experimentar a música, também constatamos na comunidade de investigação o emergir da necessidade de executar a música, através do entoar melodias próximas da original e do interpretar ritmos diferente. Nestas composições escutamos não o uníssono da melodia, como se de uma só voz se tratasse, mas sim melodias cantadas a diversas vozes com diferentes timbres. E é por entre estas musicalidades que as crianças começaram a dialogar sobre o que as afetou numa música em específico. Por vezes as crianças pensam em músicas próximas, quer ao nível da letra quer ao nível do som, e outras vezes criaram novas músicas.

No entanto, o que mais nos surpreendeu neste experimentar foi a expressão facial que as crianças criaram – um cantar a sorrir – encontrando-se com o prazer e a afetividade das partilhas e das vivências de cada um dos membros da comunidade. Neste sentido, consideramos pertinente a existência de um diálogo com os oradores Huisman, que investigou a Estética, e Mohr Lone, que desenvolve os seus estudos na área de Filosofia para Crianças.

Huisman, no que concerne ao seu pensar as formas de reação, considera a existência de três possibilidades: “ou o objecto nos deixa bastante frios (...) próximos da indiferença; ou então há um prazer real (vivo ou seco) (...); Ou, finalmente, (...) podemos sentir na contemplação uma espécie de alegria interior (...) êxtase (...)” (1984, pp.81-82), cabendo a interpretação da execução da arte a três intervenientes: o criador, que passa a mensagem do

¹⁵⁰ Para mais informação consultar o subcapítulo V. As obras do capítulo Mi – Doze meios tons.


sentido da peça; o participante, que identifica-se com o executante e também com o criador “na medida em que repensa a obra” (1984, p.88); e o contemplador, aquele que “aprecia como conhecedor o mérito do objeto de arte”.

Por seu turno, Mohr Lone vem introduzir um novo interveniente no seu *Seen and Not Heard: Why Children’s Voices Matter* (2021): a criança contempladora. As “crianças contemplam o significado de ser humano e pensam sobre os problemas sociais, políticos e éticos”¹⁵¹ (2021, s.p.).

Ora passemos de executantes e compositores da prática *Balamento* a contempladores da avaliação da sessão da comunidade de investigação filosófica: o que contemplamos? Pela Fig. 9 apreciamos que há três expressares de crianças que aproximam um pensar a música em tom de prazer: “eu gosto de cantar”; “cantar”, “música”. Também houve um membro que ficou “frio” face à experiência evidenciando que “De nada. Não gostei.”. O brincar através da canção fez 4 crianças pensarem na música enquanto arte e no modo como a arte dos sons as afeta (gosto, não gosto). Tanto afetou que fê-los produzir uma reação aquando do momento de avaliação da prática filosófica. Esta avaliação não tinha como propósito pensar a música. No entanto, parece que a música foi tão potente que fez-se entrecruzar na razão das crianças e fez-nos contemplar um êxtase de “alegria interior”, pois a música fez pensar as crianças e fez-nos pensar no impensável.



Fig.9 – Avaliação da prática *Balamento*

Aproximando, ainda, o diálogo dos filósofos Huisman e Mohr Lone com a prática filosófica *Movimento de um adeus*¹⁵² , constatou-se que apesar do autor da canção, Ana

¹⁵¹ Tradução nossa de “Children contemplate the meaning of being human and think about social, political, and ethical problems.”

¹⁵² A facilitadora cantou de fora da sala para dentro da sala de aula a *Canção da Despedida* de Ana Paula Andrade (2020). Quando acabou de cantar entrou e aguardou pelos pensamentos da comunidade de investigação. Vídeo 2.1.0 Adeus - Executado na sessão *Movimento de um adeus*, em 14-03-2024, Anexo QR1: <https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI>

Paula Andrade, querer exprimir uma despedida com um possível regresso e do executante da prática (facilitadora) pensar as possibilidades do que pode caber dentro de um adeus, os contempladores (comunidade de investigação) tocaram novas melodias face às suas vivências, às suas afetações, à sua criatividade, ao seu pensar.

As melodias que ecoaram mais vezes foi o “Porquê o olá e o adeus têm o mesmo gesto?” (Criança Si#) e o cantar tinha “voz de letra” (Criança Fá#). Estas questões fizeram-nos parar para pensar que este gesto executado com as mãos pode ter significados diferentes e interpretações diferentes, quer enquanto compositor, executante ou contemplador. As crianças afetaram-nos e fizeram-nos pensar no gesto, um gesto que não tínhamos agarrado aquando da composição da prática. Foi novamente o impensável a tocar-nos.

I.4. Contemplar

A música promoveu tantos momentos de contemplação na atividade referida na secção anterior, que, ainda na semana subsequente, cantavam o refrão da *Canção da Despedida*, o que nos fez refletir no como é que este prestar de atenção da comunidade de investigação à música no tempo presente transpôs-se para uma vivência da intemporalidade da memória. A música parece que abriu um espaço, uma fenda para fazer pensar através da memória. Pensamos no que a música e a sua contemplação provocaram: O que é a contemplação? Será sinónimo de apreciar, de observar? É possível contemplar a música em comunidade de investigação filosófica e contribuir para a formação de «cidadãos democráticos»¹⁵³?

Neste pensar sobre o pensar, é imperativo parar, por momentos, para escutar as vozes da comunidade de investigação filosófica a questionarem-se sobre o significado de contemplar e de contemplação. Pensar nestas fendas que acontecem quando introduzimos palavras diferentes em comunidade de investigação e que podem ser estranhas às crianças. Palavras que podem fazer nascer novos sentidos e curiosidade ou contrariamente podem dificultar o diálogo filosófico e até mesmo suspender o interesse.

Quando estamos em comunidade de investigação, por vezes confrontamo-nos com o assumir de definições como compreendidas por todos, mas tudo parece mudar ao som da pergunta “O que é isso?”. As crianças num ápice modulam¹⁵⁴ para a tonalidade que as toca, pois procuram saber o significado das palavras que desconhecem (ou que conhecem, mas sobre as quais nunca pensaram).

¹⁵³ Expressão pensada por Splitter & Sharp, 2008, p.9.

¹⁵⁴ Modulação – Breve momento de tonalidade diferente do autor(s). No glossário de termos musicais significa “Processo de passagem de uma tonalidade a outra numa música.” (Burrows, 2007, p.503)

Ao folharmos o Dicionário de Língua Portuguesa, descobrimos que contemplar vem do latim *contemplāre* e define-se como “considerar atentamente; olhar com atenção, admiração ou amor; meditar profundamente”¹⁵⁵; admirar, observar, apreciar; ser extensivo a alguém ou alguma coisa; produzir efeito sobre; abranger, afectar, atingir; pensar demorada e profundamente em alguma coisa”¹⁵⁶. Por seu turno, contemplação, que também provém do latim *contemplatiōne*, é a “ação de contemplar; meditação; deferência; consideração; visão exacta.”¹⁵⁷; “aplicação demorada e atenta da vista e do espírito; concentração do espírito em assuntos intelectuais; meditação profunda; atenção.”¹⁵⁸ A primeira inflexão que temos ao refletirmos sobre as definições supra é que contemplar e contemplação aproximam-se do eco¹⁵⁹ de um pensar. Ao sermos estimulados por uma experiência, que nos toca, produzimos um som no nosso pensar. Ao apreciarmos algo, percecionamos de um modo muito intrínseco, o que este influi em nosso ser. E este som faz-se ecoar.

Como aconteceu quando tocamos uma taça tibetana, numa dinâmica filosófica¹⁶⁰ para estimular as crianças a descobrir até onde ia o som. Executamos o som a meio da dinâmica, batendo a baqueta na taça, como meio de procurar na vibração uma durabilidade. Sendo que encontramos uma atenção plena das crianças, uma vontade de quererem partilhar as suas vivências e saberes. Admiramos nas vozes da comunidade de investigação o seguinte diálogo:

Criança Lá – Faz eco...

Vozes – Eco, eco, eco...

Facilitadora – Até onde pode ir o som?

Criança Lá – Aos ouvidos...

Facilitadora – O que é o eco?

Criança Si – É uma tigela que faz barulho para se comunicar com as pessoas.

Criança Lá – A gente ouve um som e ele repete muitas vezes.

Criança Dó – Quando a gente repete muitas, muitas, muitas, muitas vezes.

Criança Fá – Eu acho que o eco faz barulho.

Criança Ré – Na minha casa tem um jardim perto e eu fiz «A». E começou a se repetir várias vezes assim «Aaaaaaaa».

Criança Lá – Sim, vai do som maior ao som mais baixo, não é Criança Ré?

Facilitadora – Até onde ele vai (eco)?

Criança Lá – Vai até aos 2 minutos.

Criança Si – É quando toca aquele coisa, mas com a mão ele também toca (referindo-se à baqueta).

¹⁵⁵ Torrinha, 1946, p.317.

¹⁵⁶ Casteleiro, 2001, p.945.

¹⁵⁷ Torrinha, 1946, p.317.

¹⁵⁸ Casteleiro, 2001, p.945.

¹⁵⁹ Eco – “Fenómeno acústico que consiste na percepção distinta de um som refletido por um obstáculo; segue alguns segundo após o som produzido pela fonte sonora directa.” (Allorto, 1989, p.59)

¹⁶⁰ Retirada da sessão *Descobrir o som*, de 12-04-2024, Anexo D3.

Criança Lá – Dá com a unha. –, instruindo a facilitadora ao movimento.

Criança Si – Isso tem a ver com isso. Até onde vai a voz. A gente tem som, mas a gente também tem voz. Isto tem a ver com o mistério disso.

Escutamos neste diálogo o som da descoberta do nós, do nosso timbre, da nossa ressonância, do nosso vibrato, da nossa intensidade e até da sua duração (“2 minutos”). Descobrimos e experienciamos com as crianças outras formas de tocar o nosso som, demos exemplos dos seus afetos (amor) e até mesmo encontramos um possível mistério entre a voz e o nosso som. Todas as experiências foram aceites e reconhecidas em comunidade de investigação. Foi o contemplar das possibilidades da temporalidade e lugar da musicalidade no qual “A música faz eco de si própria” (Jankélévitch, 2019, s.p.).

1.5. Ecoar

Para nós é importante compor e apreciar pautas de novas melodias permissivas com um eco de um pensar demorado e profundo. O que aconteceu a partir da escuta da *Canção da Despedida* (Andrade, 2020) e do gesto? Contemplamos o abrir do plano do diálogo filosófico. O primeiro verbalizar de pensamento foi de afeto “Não te vás despedir? Ela *vá-se* despedir?! A facilitadora?!” (Criança Sol#). Seguiu-se a pergunta do começo sobre o que tinham escutado, sendo que as crianças entoaram o cânone de “Uma música” (Vozes). O abrir do pano cedeu lugar à composição da pauta do diálogo.

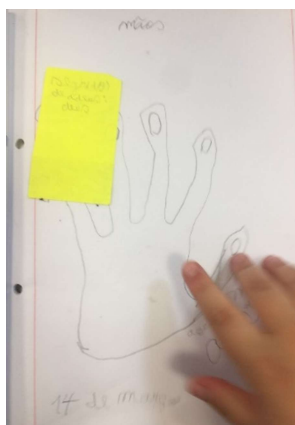


Fig.10 – As mãos tocando

O desenrolar dos fios da pauta deu-se com “A música do adeus (...) É que tu *ias te* embora” (Criança Láb) desenhando o que vemos na Fig.10, “Que a facilitadora ia embora e depois voltava...” (Criança Ré), “Eu acho que *aquilo* é um livro de palavras.” (Criança Fá#) um livro que a comunidade de investigação, colaborativamente, concordou em conter as palavras: “volta, adeus, embora, voltar, violino, sair” (Vozes).

No entanto, houve uma melodia dissonante que experienciou um denominador diferente e afirmou “Eu não concordo muito com a Criança Fá#. Ela diz que é um livro de palavras, mas eu acho que não. Eu acho que me parece mais um livro de música.”, dando razões para a sua contemplação: “Porque elas tão falando de uma música, não tão dizendo palavras...e também...tipo...não tem palavras tipo escritas...” (Criança Dó). E foi, assim, que emergiu um outro contra-argumento da Criança Mi “A música tem palavras. Concordo com a Criança Fá#. Porque se a música não tivesse letras a gente não podia saber a letra da música.”, mas que não convenceu a Criança Dó: “Eu não concordo com a Criança Mi, porque ela disse que têm palavras, mas aquilo não são palavras, são notas. E as notas, elas têm música... então é por isso que eu acho que são música, tipo a flauta”.

A comunidade de investigação estava, primeiramente, a contemplar a letra da música pensando sobre a mesma e sobre o como agarrar a “rede de sons e movimentos” (Criança Solb), dando as suas razões e co-construindo conhecimento. Estavam, colaborativamente, a executar a conexão da música com a bruma do desconhecido do pensar tentando apanhar a “onda de som” (Criança Ré). Mas os seus pensamentos ampliaram-se para a exploração da música enquanto arte. A Criança Dó repensou sobre os argumentos que escutou e autocorrigiu-se: “Eu ia dizer à Criança Fá# que eu acho nós as duas temos razão, porque a facilitadora...ela pôs ali a música”, reforçando “Eu acho que eu e a Criança Fá#, a gente tem, as duas, razão, porque tinha uma música a tocar com a flauta e a facilitadora *tava* cantando.”. Esta inflexão da Criança Dó permitiu à Criança Ré pensar a música enquanto realidade polimorfa: “Será que a facilitadora quando estava a cantar era uma nota de música?”, o que ecoou na comunidade de investigação como uma busca pelo “o que é que a música tem de ter” (“ritmos”) e “o que se pode juntar a ela”.

E por entre pensares emergiram duas questões que se entrecruzam “O que quer dizer “adeus”?” (Criança Si) e “Porque o “olá” e o “adeus” têm o mesmo gesto?” (Criança Si#). A Criança Si pensou no sentido da palavra “adeus” e a Criança Si# pensou no denominador comum – o gesto. Um gesto que não precisa de palavras para ser contemplado, à semelhança da música, um gesto que fez pensar o seu movimento, um gesto que encobriu “a linguística a ponto de fazer com que as palavras tenham um significado exatamente oposto ao seu significado habitual.” (Kennedy, 2020, p.100)¹⁶¹. Mas como expressar os efeitos que a música pode produzir nos pensamentos da comunidade de investigação?

¹⁶¹ Tradução nossa de “lo lingüístico hasta el punto de hacer que las palabras signifiquen exactamente lo contrario de su sentido habitual.”

I.6. Linguagem

Dando seguimento ao *leitmotiv* de Huisman (1984), a pergunta que fazemos é: será que o filósofo, ao afirmar “o objeto de arte ou obra é de uma tal diversidade (gravura o ânfora, poema ou sinfonia) que não se pode estudar na sua unidade, na generalidade” (1984, p.79), também está a reforçar que a magia da Estética poderá ser contemplada, criada e interpretada com/em diversas linguagens? O que nos faz pensar no papel da música enquanto linguagem: será a arte dos sons uma linguagem?

Ora, a linguagem é uma “faculdade humana de expressão e de comunicação de pensamentos e sentimentos, por meio de um sistema de signos convencionados, realizados oral ou graficamente, os quais constituem uma língua” (Casteleiro, 2001, p.2275). De facto, os elementos da música, em fusão, concorrem à criação de uma composição que fala aos recetores em muitos tons de vozes diferentes: o tom de voz, enquanto produtor de som, que comunica e realça a interpretação do compositor/criador, do executante/participante e do contemplador. A sua prática comunicativa tem ainda a articulação da voz da própria música como arte, que quer dialogar numa reciprocidade de perguntas e soluções de uma mensagem ou de uma ideia, podendo expressar-se por palavras ou não.

Neste sentido, Jankélévitch reforça o nosso pensar afirmando que a música é “uma espécie de linguagem cifrada cujo alfabeto são as notas da escala. A linguagem é o modo de expressão humano por excelência (...): O homem é um animal falante e, secundariamente, é um animal cantor”¹⁶² (2019, s.p.), pelo que a música evidencia e emerge o que a linguagem do verbo asfixia. A música evoca, ampara, protege, conforta e liberta para um exprimir de pensamentos em diferentes tonalidades, daí ser considerada uma linguagem universal.

Estar em comunidade de investigação permitiu-nos pensar estas aproximações entre a música, a palavra, o gesto. Ao refletirmos a atividade *Movimento de um adeus*, contemplamos os tons que as crianças cantaram ao pensar a música a partir do seu texto e que levou à construção de várias possibilidades. A audição de uma música vocal – *Canção da Despedida* (Andrade, 2020), em que há uma correlação da prosódia com a música, despoletou o seguinte diálogo filosófico:

Criança Réb – Será que a música tem letras?

Criança Fá – Também não é só letras, mas o que a gente costuma a cantar mais é com letras. (...) Quero responder à Criança Réb. A música tem letras tem, porque as músicas que eu canto no meu ATL¹⁶³ é só letras.

¹⁶² In Capítulo 2 – O *espressivo* inexpressivo.

¹⁶³ ATL - Centro de Atividades de Tempos Livres. Local onde as crianças convivem após o período do horário letivo.

Criança Lá# – Mas também tem ritmos e não só letras.

Criança Fá – Também não é só letras, mas o que a gente costuma a cantar mais é com letras.

Criança Láb – Eu não concordo muito com a Criança Fá. A gente também consegue inventar músicas e sem ter letras.

Criança Sol – Então a nossa comunidade está a conversar qual a relação que existe entre a música e as palavras que a gente canta. Então temos aqui esta palavra “adeus”, mas se dissermos esta palavra com entoação (cantarolando)... o que é que aconteceu a esta palavra?

“Esta palavra” passou a comunicar-se através de um discurso musical. A contemplação e a interpretação da palavra “adeus” transforma-se numa entoação com musicalidade, numa linguagem musical, numa linguagem cuja fruição ultrapassa a compreensão da palavra, despertando para a dimensão da sonoridade e para o modo como percebemos o seu tocar e ecoar.

A Criança Réb transmitiu a sua afetação e a criança Fá aproximou-a às suas vivências e aos seus costumes. No entanto, a Criança Fá não demonstrou estar confiante da sua razão, talvez por (prê)pensar que as palavras ocupam um papel principal no diálogo como refere Kennedy: “A comunidade linguística é sempre tentada a pensar que, seja qual for o tema, existe uma proposta formal em mãos – uma forma de «dizer tudo». Este papel presunçoso da língua como esfera objectiva, a comunidade em que se pode falar, muitas vezes impede-nos de ver”¹⁶⁴(2020, p.101) outras possibilidades.

Temos pensado que, em comunidade de investigação, há sempre um novo começar para o pensar, sendo que neste caso aconteceu pela modulação. Uma modulação cantada pela Criança Láb, que veio provocar um choque não só na Criança Fá, mas em toda a comunidade de investigação. A passagem para a tonalidade em que o “inventar” está presente foi fundamental para o desconcertar filosófico. Deste modo, a comunidade de investigação foi convidada, por si mesma, a pensar na musicalidade das palavras.

I.7. Vivenciar e experienciar

Neste vivenciar e experienciar os filões musicais, chegamos ao andamento que ecoa fortíssimo no nosso pensamento: Como pensar com/e a música? Ao contemplarmos a questão, escutamos a melodia que memorizamos desde que investigamos Lipman: «Dewey! Dewey!».

John Dewey foi um percussor nos debates sobre o pensar na educação para as democracias contemporâneas tendo inspirado fortemente Matthew Lipman, para o

¹⁶⁴ Tradução nossa de “La comunidad de lenguaje siempre está tentada de pensar que, cualquiera sea el tema, hay una proposición formal a mano – una manera de “decirlo todo”. Este rol presuntuoso del lenguaje como la esfera objetiva, la comunidad en la que se puede hablar, a menudo nos impide ver”.

“experimentalismo porque parecia encorajar o lado criativo da educação e o lado imaginativo da vida.” (Lipman, 2023, p.43), e Ann Sharp, na criação da comunidade de investigação filosófica (Lipman, 2023). Dewey reconheceu que a experiência é que auxilia no direcionamento do conhecimento e do pensar, sendo que é este o caminho que investigamos:

“Aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofre em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas.” (1959b, p.153)

É nosso propósito refletir com a experiência de Dewey a composição, a vivência e a interpretação das nossas atividades práticas com a música colocando a hipótese de estas práticas promoverem “experiências saudáveis e válidas” (Dewey, 1979, p.32) em comunidade de investigação filosófica suportadas pelo «Aprender da experiência». E será que, num mundo em que tudo está em constante transformação, as crianças devem aprender através da experiência (Dewey, 1979, p.7)?

Neste vivenciar a multiplicidade de experiências musicais, em que algumas destas nasceram de oportunidades mobilizadas quer por experiências vividas pelas crianças, quer pelo interesse despertado em comunidade de investigação para aprofundar ou descobrir novas experiências, as crianças refletiram através da escrita de possíveis cartas musicadas¹⁶⁵ o seu crescimento intelectual, físico e moral (Dewey, 1979, p.27). Cartas que permitem encontrar outras comunidades de investigação filosófica e partilhar uma continuidade de saberes, culturas e conhecimento, à semelhança de Lipman e Dewey. As crianças procuraram pensar uma problemática para as experiências que temos tentado, colaborativamente, construir ao longo do último ano letivo. Descobrir e exprimir as aproximações entre a Filosofia para Crianças e a música, em que o “Pensar é o ato cuidadoso e deliberado de estabelecer relações entre aquilo que se faz e as suas consequências.” (Dewey, 1979, p.165). Nesta ambiência de (re)encontro entre a filosofia e a música, a comunidade de investigação indagou¹⁶⁶:

Será que podemos fazer música na Filosofia? (Criança Fá)

O que é filosofia com música? (Criança Lá#)

Será que a filosofia é magia? (Criança Ré)

Nas Filosofâncias a gente só investiga? (Criança Lá)

Será que a música faz parte da filosofia? (Criança Láb e Si#)

Em Filosofâncias podemos ser livres de pensar? E musicar? (Criança Solb)

Podemos fazer filosofia nas aulas de música? (Criança Sol#)

¹⁶⁵ Para mais informação consultar a sessão *Carta musicada*, de 11-04-2024, Anexo D5.

¹⁶⁶ Retiradas da sessão *Carta musicada*, de 11-04-2024, Anexo D5.

Será que a música é igual a filosofia? (Criança Ré#)
 A filosofia é adivinhar? (Criança Mib)
 Porque o tempo passa? (Criança Dó)
 A música é igual a filosofia? (Criança Si)
 Nas Filosofâncias a gente canta? (Criança Dób)
 A filosofia é só palavras? (Criança Fá#)
 A filosofia tem todas as aulas que nós fazemos? (Criança Réb)
 Será que a filosofia é música? (Criança Sib)
 Será que podemos cantar? (Criança Dó#)

Seguidamente as crianças pensaram sobre o pensar, tendo emergido questões como o tempo cronológico, que parece passar muito rápido nas sessões de Filosofia para Crianças, culminando com o “Tempo é uma palavra mágica?” (Criança Ré) e o que é pensar. Mas a questão escolhida democraticamente, como aquela que faria marchar a comunidade de investigação foi: “Será que a música tem o superpoder de invadir as matérias: filosofia, português, matemática...”? (Criança Lá). Esta pergunta levou-nos a pensar em outra pergunta: Ou será que a música tem simplesmente o poder de nos invadir porque nos toca?

Foi ainda curioso presenciar, nas cartas musicadas uma transversalidade comum na escrita da comunidade de investigação – o auto-retrato (Fig.11). Porquê? Qual foi o(s) superpoder(es) que a música e a filosofia cultivaram na comunidade de investigação filosófica e que fez pensarem enquanto individualidade?

E é com este andamento que pretendemos prosseguir a nossa investigação, refletindo sobre a ligação entre o vivenciar e o pensar a música.

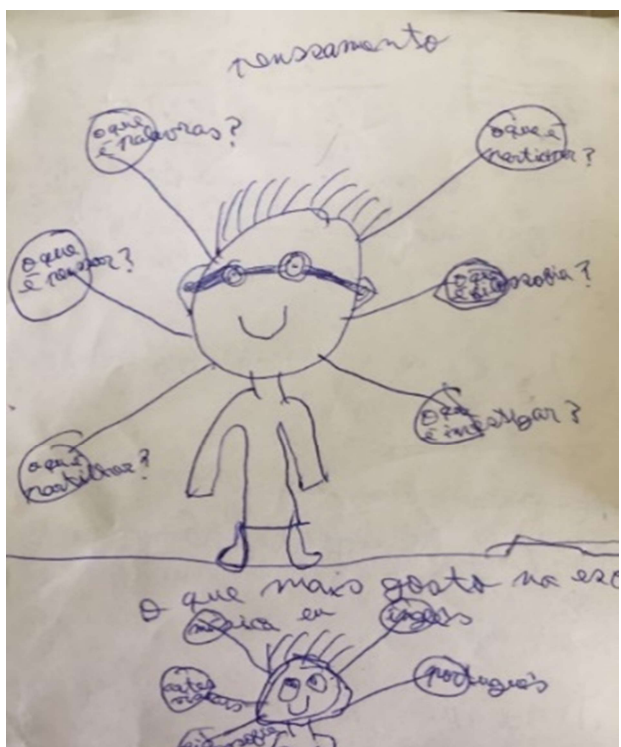


Fig.11 – O nosso refletir

II. Do poder da vivência ao poder do pensamento

Brilha o [som] todo o dia, Estão [os pensamentos] a nascer
E a [música] nossa amiga, dá-nos o ar p'ra viver
[Filosofia] é magia que nos faz crescer
[Comunidade] a florir, que alegria está no ar
E as crianças a sorrir, vão cantar¹⁶⁷
(Andrade, s.d.)

A epígrafe da presente secção foi construída a partir da canção *A magia da primavera* (Andrade) e da sua aproximação às vozes da comunidade de investigação filosófica e dos filósofos. A epígrafe canta aspetos que nos fazem vivenciar as experiências que aconteceram nas sessões de Filosofia para Crianças em que participamos. A investigação deste subcapítulo foi sustentada pela proposta de atividade prática *A magia do som* a qual envolveu esta canção e foi construída a partir de: Ar p'ra viver; Magia do som (Partes 1 e 2); e Superpoderes.

Ao pensarmos na primeira frase da epígrafe, escutamos a Criança Lá, despertada pela curiosidade aquando do começo da dinâmica *Descobrir o Som*¹⁶⁸, a ler não a palavra “som”, mas sim a palavra “sol”. Talvez esta transformação da palavra se justifique por a Criança Lá identificar as palavras com a sua vivência, isto é, a Criança Lá reconhecer o “sol” e de não vivenciar o “som”, a música.

Este movimento da palavra falada pela Criança Lá fez-nos pensar sobre as diferenças culturais, ambientais, sociais e políticas das crianças, nas suas experiências, e que influem nas suas vivências, nas suas perceções e no apreender. Também Dewey teve esta preocupação: “Ninguém discutirá que uma criança de favela tem experiência diferente da de uma criança de um lar cultivado de classe média, que o menino do campo tem experiência diversa da do menino da cidade” (1979, pp.31-32).

Este pensamento de Dewey provoca-nos a refletir com a palavra “como”. Como aproximar as diferenças das crianças e a sua experiência de vivências (Dewey, 2002, p.162) da nossa investigação? Como ir atrás das afetações das crianças, ir no encaço do interesse da comunidade de investigação (Lipman, 2003, p.20)? Intersectando a nossa epígrafe, como conceber experiências que conduzam os “[pensamentos] a nascer” com e através da “[música] nossa amiga”? Como criar, pensar e implementar, compor uma experiência? Como promover uma “experiência saudável e válida” (Dewey, 1979, p.32) neste mundo intrincado da música? Como invocar não só o expressar da criança, mas também provocar a criança a construir um

¹⁶⁷ A letra original contempla as palavras “sol”, “flores”, “árvore”, “primavera”, respetivamente sendo que nós é que introduzimos os *parêntesis* e as palavras que se encontram entre os mesmos.

¹⁶⁸ Sessão *Descobrir o som*, de 12-04-2024, Anexo D3.

raciocínio crítico “por meio de críticas, perguntas e sugestões, a fizermos tomar consciência daquilo que fez e daquilo que precisa fazer” (Dewey, 2002, p.45), para descobrir conhecimento? Como empoderar a criança de habilidades e competências para um “pensar sobre o pensar” (Lipman, 2023, p.72)? Estas são as nossas questões. Se Dewey, pudesse contribuir para o diálogo destas questões, o pedagogo daria ainda mais contributos para nos fazer pensar tais como “antes de mais viver, e aprender através e em interação com esta vivência” (2002, p.41), num lugar onde a criança viva (2002, p.40), isto é, no lugar onde ela possa transformar-se no indivíduo que age no “seio da família, no recreio, nas ruas dos bairros onde vivem.” (2002, p.39).

II.1. Ar p’ra viver

Nas 12 dinâmicas filosóficas em que a música deu ao diálogo “ar p’ra viver” (Andrade), a comunidade de investigação fez-se escutar pelas suas vivências:

- “Eu já joguei com o Vasco da Gama e a gente perdeu 9 a 2. Eu não treino muito, mas eles eram maiores, mas era óbvio que eles iam ganhar.”¹⁶⁹ (Criança Lá);
- “Ele pôs a música e esqueceu-se de comprar uma coisa e depois esqueceu-se da música. Foi comprar o fato.”¹⁷⁰ (Criança Mi);
- “É andando com o carro, dando música, e a gente tá dando um rolê.”¹⁷¹ (Criança Mib);
- “Eu posso dar um exemplo? Uma vez o meu primo bebé foi para a minha casa e eu pôs vídeo de crianças músicas. E ele ficou *calminho*, sempre assim olhando.”¹⁷² (Criança Mi);
- “quando eu *tava* na sala e depois eu fui para o meu quintal eu vi formigas a comer o doce”¹⁷³ (Criança Láb);
- “Quando eu *tou* na minha casa, eu *tou* virando no sofá e a luz que está lá em cima está-me seguindo, parece.”¹⁷⁴ (Criança Sib);
- “Sim. Eu já vi no *Youtube* palhaços, eles andavam de bicicletas só de uma roda.”¹⁷⁵ (Criança Si);
- “A minha amiga, apareceu logo da manhã na minha casa e ela disse se ela tinha ovos da Páscoa (...) tava tudo lá fora no meu jardim, da rua e a gente procurou, a gente tem assim um jardim grande do lado de fora e a gente brincou lá e no quintal da minha amiga também tinha e a gente se divertiu muito.”¹⁷⁶ (Criança Ré);
- “tô feliz porque hoje à noite vou para Água de Pau, eu não sei se é Nordeste, para as Poças da Beija. Para a água quentinha. É um lugar para relaxar e a gente deita-se ali. Eu só olho para as estrelas.”¹⁷⁷ (Criança Lá);

¹⁶⁹ Retirada da transcrição da sessão *A gente*, de 15-02-2024.

¹⁷⁰ Retirada da transcrição da sessão *VOZ*, de 16-02-2024.

¹⁷¹ Retirada da transcrição da sessão *Compôr uma escuta*, de 23-01-2024.

¹⁷² Retirada da transcrição da sessão *Sonata do silêncio*, de 05-03-2024.

¹⁷³ Retirada da transcrição da sessão *Música do coração*, em 22-02-2024.

¹⁷⁴ Retirada da transcrição da sessão *Fuga das estrelas*, em 25-01-2024.

¹⁷⁵ Retirada da transcrição da sessão *Inventar o palhaço*, de 02-02-2024.

¹⁷⁶ Retirada da transcrição da sessão *Balamento*, de 01-03-2024.

¹⁷⁷ Retirada da transcrição da sessão *A magia do som*, de 15-03-2024.

“Eu quando *tou* em casa eu fico cantando, só que a minha família não gosta, e eu vou para um lugar e começo a cantar.”¹⁷⁸ (Criança Si);
“Pode ser um labirinto para a gente passar. Se a gente não adivinhar a gente não passa. –, fazendo uma aproximação aos videogames.”¹⁷⁹ (Criança Mi);
“Tipo quando a gente sai de casa para ir para a escola e depois a gente volta pra casa.”¹⁸⁰ (Criança Mi)

Podemos escutar nestas frases o quanto a música tocou e fez tocar a vivência e o pensamento das crianças. Estes pensamentos e vivências das crianças vieram reforçar a importância da nossa pesquisa e o convite que ela faz à experimentação de música em comunidade de investigação filosófica. Consideramos que a música pode promover encontros apaixonantes com a Filosofia para Crianças, tal como iremos continuar a revelar no decurso desta Dissertação.

Importa destacar que começamos o nosso andamento de pensar, com e através da música, pela promoção da experiência fundamentada nos princípios que Dewey partilhou no seu livro *Experiência e Educação* (1979). Uma experiência cujo princípio assenta numa qualidade que integra uma reação imediata à mesma – (des) ou agradável – e que convoca, indiretamente, esforços para um novo convite a descobrir novas experiências (1979, p.16) e cujos critérios, que estão correlacionados, são: o do *continuum* experiencial, o que “significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subseqüentes” (1979, p.26); e da interação, isto é a troca que sucede entre o indivíduo e o meio. Em concordância com estes argumentos de Dewey, a música convidou a comunidade de investigação, através da composição de 12 propostas de atividades práticas, a ser escutada, vivenciada e experienciada¹⁸¹ nas suas mais diversas vertentes (como apoio, como fruição, como interpretação, com letra, sem letra, construindo, desconstruindo).

Ao aproximarmos o pragmatismo de Dewey das nossas vivências musicais em comunidade de investigação, deparamo-nos com algumas perguntas que nos impulsionam a tentar descobrir se a filosofia fez magia e/ou foi a música que fez magia para fazer crescer a comunidade de investigação filosófica. Até que ponto a música cultivou nas crianças, que têm as suas próprias vivências, ideias e as ajudou a problematizar? A música enriqueceu a sucessão de novas experiências?

¹⁷⁸ Retirada da transcrição da sessão *¿cigarra ou formiga?*, de 23-02-2024.

¹⁷⁹ Retirada da transcrição da sessão *Porquê matemática?*, de 12-12-2024.

¹⁸⁰ Retirada da transcrição da sessão *Movimento de um adeus*, de 14-03-2024.

¹⁸¹ Para mais informação consultar o subcapítulo V. As obras do capítulo Mi – Dozes meios tons e a Sessão *Magia do som*, em 22-03-2024.

II.2. Magia do som (Parte 1)

Foi com estas ambiências que chegamos às duas atividades cujo mote foi *A magia do som*¹⁸². O objetivo desta prática consubstanciava-se em expressar ideias e pensamentos através do som da primavera, compondo e explorando um diálogo sonoro em comunidade de investigação filosófica. A primavera é um tema que cumpre em si um conteúdo de aprendizagem escolar. O saber da “primavera” poderia passar por um experienciar, por um descobrir, por um criar, por um contemplar. No entanto, a escola transformou a primavera em teoria. Porquê? Porquê a inexistência de espaço e tempo para pensar a mesma na escola? Porque a imaginação cede o seu lugar à explicação? Estas foram as questões que nos desafiaram a compor a pauta desta atividade baseada no vivenciar.

Na nossa única experiência com uma comunidade de investigação do pré-escolar¹⁸³ pelo mote *A magia do som*, tentamos construir conjuntamente uma flor¹⁸⁴ (Fig.12), em que cada pétala tinha um desenho com o som da primavera pensado por cada criança. Assim, após o acolhimento, foi contada a história e escutada a canção *A magia da primavera* (Andrade), sendo que ambos foram contemplados com silêncio, sorrisos, movimento e sussurros.

Seguidamente questionamos: “Quais foram os sons que escutaram?” e após um diálogo filosófico introdutório, pedimos para (re)criar os sons mágicos que escutaram na canção, através da escolha de um elemento da natureza (folhas, flores) que tinham à sua disposição, para explorar as possibilidades do som da primavera. Não obstante depararmos com o desafio de escutar e de dar voz à comunidade de investigação, tendo em conta que a mesma era composta por 14 crianças e 19 adultos (pais), constatamos o conquistar do empoderamento das crianças pois elas incorporaram alegremente o papel de mágicos da investigação.

¹⁸² Este mote foi experienciado numa turma do pré-escolar aquando de um convívio com os pais, para celebrar a estação do ano a “primavera”. A Diretora de Turma desafiou-nos a participarmos e facilitarmos “A nossa Primavera com...sons. A atividade filosófica *A magia do som* foi revelada através da escuta de uma história e da canção *A magia da primavera* de Ana Paula Andrade. Seguidamente foi colocado ao centro da roda/círculo elementos da natureza (flores, folhas) em que cada criança escolhia um elemento para investigar um possível som da primavera, em grupos mais pequenos. Após conversarem nestes grupos, as crianças apresentaram à comunidade de investigação a sua escuta do som da primavera. Posteriormente desenhavam esse som na pétala da flor (em cartolina amarela) que iria ser plantada – “folhas da primavera”. Para mais informação consultar a secção V.4. Motes das práticas do subcapítulo V. As obras do capítulo Mi – Doze meios tons.

¹⁸³ A composição da comunidade de investigação foi pautada por crianças (entre os 3 e 7 anos de idade), pais e Diretora de Turma.

<https://www.facebook.com/educadora.facilitadora.de.filosofia/videos/938544214203522>

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=382180657959698&set=pcb.382176614626769>

¹⁸⁴ O som que cada membro desenhava na pétala da flor (em cartolina amarela) iria ser colocada num vaso de forma a construir/plantar uma flor (Fig.12).

A prática continuou a desenrolar-se com entusiasmo. Depois de a comunidade de investigação contactar com os materiais da natureza, procuraram o som nos mesmos. Mexer, abanar, rasgar, dividir, friccionar, soprar, movimentar, aproximar o ouvido do objeto, observar, cheirar foram algumas das ações que aconteceram aquando da experiência do som. A partilha entre pais e filhos, pautada pela familiaridade e vivências, a colaboração e interação destes com os materiais da natureza, e a descoberta do som foi o êxtase da dinâmica filosófica.

O tempourgia e a composição da flor de perguntas, que passou a denominar-se “folhas da primavera”, após a escolha das crianças, aguardava as suas preciosas pétalas recheadas pelo som da comunidade de investigação. As crianças revelaram a sua escuta através da sua composição: primavera – desenhando uma flor e um coração e justificando que o amor é lindo; a mamã – desenhando a letra “P” de presente; porco – *rrr*; som das folhas – friccionando a folha; vaca - *muuu*; passarinho – *piupiu*; abelha – *zzz*; abelha - *ze ze ze*; árvore – imitando o movimento de uma árvore quando faz vento; flor – (silêncio para pensar); chorar de um bebé – *Uéué*. Este último som foi interpretado por um bebé (irmão de uma das crianças da turma do pré-escolar) que incorporou a nossa comunidade de investigação, participando com a seu som – o chorar.

O nascer do diálogo filosófico, em que tentamos “integrar, de forma intencional, a exploração do questionamento, em vez de apenas apresentar às crianças perguntas já preparadas como pontos de partida da investigação” (Costa Carvalho & Mendonça, 2019, p.1), começou com o disparador «porquê» acompanhado de: Será que a primavera tem estes sons? Pensamos e ecoamos em comunidade de investigação os sons dos animais, animais que entrecruzam a familiaridade do pensar das crianças. Tentamos perceber a diferença de uma abelha que faz “*zzz*” de outra que faz “*ze ze ze*”, sendo que chegamos a uma primeira problemática: Serão estes sons iguais?

Também emergiu o argumento de que o “*piupiu*” do passarinho significava que a primavera estava quase a chegar. À pergunta subsequente de “será?”, a comunidade de investigação rompeu por entre “Sim’s” e “Não’s”. O não porque “está a chover” (vozes) e o sim justificado por uma criança que começou a executar um caminhar, sendo que este assemelhava-se ao som das caminhadas.

Contudo, ainda havia uma ambiguidade sobre a qual dialogar: o som da flor. Uma criança refletia que a flor (camélia) “tem som” e dava a sua razão exemplificando com o soprar e abanar a flor. Já outra criança considerava que a flor não tinha som, mas que não conseguia verbalizar a sua justificação. A comunidade de investigação, por entre cantar “umas têm (som), outras não”, não chegou a um entendimento, pois cada um valorizava o seu raciocínio

e o seu experimentar. No final, fizemos a avaliação em que três crianças revelaram, com uma nuvem, o seu descontentamento com a dinâmica. As razões dadas para a escolha da nuvem foram: “Porque estou muito bravo. (...) com a minha mãe.”; outra ficou em silêncio, o que respeitamos; e outra porque identificava-se com a imagem de nuvens, a afetação com o visual e o seu interesse, conforme Dewey preconizou. “para ela, em todos os lugares e em todas as coisas que lhe prendem a atenção ou sobre as quais ela age há uma superabundância de valor e significado.” (2002, p.58).

E o que as crianças nos deram a pensar com esta experiência? A musicalidade da primavera pensada e executada pela comunidade de investigação promoveu não só aquisição de conhecimento como promoveu a criação de memórias. Escutamos na ressonância da prática o vivenciar a música, os gestos, as vozes, o movimento, os afetos, a felicidade e o amor. Presenciamos que este encontro entre a música e a filosofia aproximou as famílias da escola. Vislumbramos, ainda, a imaginação que, segundo Dewey “é o meio em que as crianças vivem” (2002, p.58), a comunidade de investigação desenvolveu com a audição da *A magia da primavera* (Andrade) e como esta canção e os sons da primavera tocaram por intermédio dos elementos da natureza. A escuta das vozes das crianças ecoou pelo pensar e repensar os sons da primavera, em que descobrimos conjuntamente que o fazer som é “fazer barulho.” (Vozes).

Aconteceu a “[Comunidade] a florir, que alegria está no ar, e as crianças a sorrir, vão cantar.”, tal como se pode visualizar na Fig.12. Como a música permitiu às crianças a aquisição de habilidades para pensar, imaginar e tocar os sons da primavera?



Fig.12 – Ciclo da composição do som

Para além destes encontros esta dinâmica permitiu o começo de novas possibilidades, pois a prática primou pelo seu *continuum* experiencial (Dewey, 1979). Um *continuum* em que nós não fomos a facilitadora desta comunidade de investigação filosófica, mas que contribuímos para novas vivências entrecruzando a filosofia e a música. A diretora de turma absorveu com intensidade a riqueza da experiência e desenvolveu esforços para promover novas experiências. Uma delas passou por regar a flor com perguntas: “Porque é que a flor tem pétalas? A flor é bonita? Porque é que a flor é muito colorida? A flor é gigante? A flor tem filosofia? A flor deixa-nos ver o pólen? A flor deixa-nos pensar?”, sendo a mais votada “Porque é que a flor tem desenhos?” (Vozes)¹⁸⁵.

II.3. Magia do som (Parte 2)

Relativamente à turma do 2.º ano, do 1.º ciclo, improvisamos uma modulação¹⁸⁶ ao vivenciar esta dinâmica filosófica *A magia do som*¹⁸⁷. A escuta da história e da música manteve-se como estímulo, tendo despoletado na Criança Lá a seguinte dúvida:

Criança Lá – Tenho 3 perguntas. Na história há coisas. Eu ouvi umas coisas...na música eu ouvi respostas diferentes. Eu ouvi coisas diferentes. Eu *tou* perguntando se a professora inventou algumas palavras ou se a música é que está errada?

Facilitadora – O que é inventar?

Vozes – Imaginar algumas coisas.

Criança Lá – Imaginar...

Facilitadora – O que é inventar? – reforçando a questão.

Criança Ré – Imaginar para ver se é mágico.

Já tínhamos entrecruzado nos nossos pensamentos a possibilidade de “inventar” aproximar-se do “imaginar”. Mas nunca havíamos pensado no “inventar” como magia, como algo inexplicado que nos encanta e seduz. Este significado que a Criança Ré deu para o “inventar” encantou-nos, porque mais uma vez a música fez pensar a comunidade de investigação e fez-nos pensar no impensável. Aprendemos e perdemos-nos com tantas coisas impensáveis que as crianças “inventam”. Consideramos interessante ainda, ao pensar nas palavras da Criança Ré, que para acontecer o “inventar” é preciso “ver”. O visual (“ver”) encontra um papel importante na comunidade de investigação.

¹⁸⁵ <https://www.facebook.com/photo?fbid=398598329651264&set=pcb.398599519651145>

¹⁸⁶ Como referimos com o mote *A magia do som* pretendemos investigar como será que as crianças pensam e imaginam a primavera e se a música promove o expressar de ideias e pensamentos através do som da primavera. Assim propusemo-nos realizar duas dinâmicas, mas com comunidades de investigação distintas (idade).

¹⁸⁷ Este mote foi revelado à turma do 2.º Ano através da escuta de uma história e da canção *A magia da primavera* de Ana Paula Andrade (igual ao pré-escolar). Seguidamente foi proposto em grupos mais pequenos transcrever a escuta do som da primavera para uma folha de papel A3. Por fim, esta experiência foi apresentada e dialogada com a comunidade de investigação.

Assim, ao som de *A magia da primavera*, e por entre um sussurrar de “Eu quero mostrar o desenho.” (Vozes), a filosofia foi emergindo, sendo acolhida pelo diálogo:

- Criança Mi – Eu fiz a senhora cantando, a sorrir porque as crianças estão a sorrindo.
Criança Dó# – Eu não estou gostando muito do meu desenho, porque eu não gosto das linhas...porque está feio...porque divide o desenho...
Criança Dób – A Criança Dó# quer outra folha.
Criança Mi – Eu fiz o sol, porque a música estava dizendo.
Criança Fá# – Bonequinhos a dar dinheiro para as crianças, porque estão a gostar da música.
Criança Ré# – Isso aqui é as notas de música e isso é a magia que a música *tava* aqui cantando *tava* dizendo aí. O circo do Mickey e o Mickey *tá* dançando. A Criança Ré é que teve a ideia.
Criança Dób – Criança Mi fez os meninos a cantar e fez a magia no chapéu... Eu fiz um menino a sorrir, a música e a magia. A Criança Dó# não gostou e ficou com o coração partido. –, apresentando individualmente o pensamento conjunto.
Criança Si – Eu fiz umas nuvens e um passarinho voando, um sol com calor, uma árvore com 2 maçãs e também uma árvore com uma maçã e também montanhas e aqui também era para fazer um riacho. Eu não tive tempo. A Criança Lá fez nuvens o sol e também fez a primavera. Dividimos porque quisemos partilhar o desenho.
Facilitadora – E será que um traço é uma partilha?
Criança Lá – É partilha, porque a gente dividiu a folha ao meio.
Criança Fá – A primavera, flores a cair, o sol. Essa é a Criança Sib, essa é a outra Criança Réb e esse sou eu.
Vozes – Porquê o Criança Fá está voando?



Fig.13 – Compor a escuta

Presenciamos nesta conversa das crianças o inventar e o imaginar do som da primavera. Também presenciamos uma construção em colaboração de ideias aquando da partilha da Criança Ré#. Visualizamos na Fig.13 e no diálogo da comunidade de investigação a magia que a canção e a primavera produziram. A magia foi executada de diferentes modos. Modos estes que consideramos ser transversais às vivências e cultura aos contextos das crianças. Cada criança pensou de um modo especial e intrínseco a primavera. Cada criança criou um pensar diferente para a o som primavera e que nos fez regressar à pergunta: porque a imaginação cede o seu lugar à explicação na escola? Porquê o desencantamento da escola com a magia do inventar e do experienciar?

Talvez a Criança Fá amplie o nosso pensar ao desenhar-se a voar. Talvez a Criança Fá estivesse escutando o *continuum* da experiência na escola e/ou o *continuum* da experiência (Dewey, 1979) de *A magia do som* uma vez que o tempo cronológico da sessão havia voado. No que concerne ao experienciar a canção, a comunidade de investigação acolheu a pergunta “Vocês querem continuar a falar dos vossos desenhos para a próxima semana?” com um fortíssimo “sim”. Um “sim” que se aproximava da contemplação de desenhos reveladores de como a escuta, a interpretação e a escolha individual e conjunta estão conectados.

Deste modo, o “sim” teve o seu *continuum* experiencial no pensar das crianças com o “porquê de estar feliz”¹⁸⁸. A Criança Si, ao manifestar “Hoje estou muito feliz, porque depois de amanhã eu vou cortar o meu cabelo”, foi o rastilho que a comunidade de investigação potenciou para esta reflexão. Após a Criança Si ter partilhado a sua inquietação, os dedos no ar não pararam de surgir. As crianças pareciam encantadas com a escuta desta melodia da Criança Si, pois não só pareciam identificar-se com esta problemática, como também dançavam com os corpos e dedos para ter a palavra.

Consideramos que a aproximação da música à Filosofia para Crianças fomentou o acontecer de uma dinâmica filosófica pensada pelas crianças. E o pensar que parecia ecoar com maior presença era o das vivências que trazem dos seus lares para a escola: “Eu estou muito, muito, muito, muito mais feliz, porque vou ganhar umas sapatilhas” (Criança Láb); “*Tou* feliz, porque *tou* quase a fazer 9 anos. É daqui a 2 semanas. Eu vou ganhar presentes.” (Criança Lá#); “Eu *tou* feliz porque falta uma semana para eu usar óculos.” (Criança Dó#); “A minha tia da América, que foi dos E.U.A.¹⁸⁹, ela *tá* ainda ali. Mas depois ontem ela deu-me aquele caderno da Barbie. Tem dois, um para mim e um para a minha irmã, para a gente não brigar. Eu fiquei feliz.” (Criança Mib). As crianças transformaram as suas vivências em saber. E o saber, tal como a Criança Ré apontou “Toda a gente *tava* dizendo: eu *tou* feliz. Começava sempre: eu *tou* feliz com alguma coisa. Começava sempre assim.”, percorria sempre este início de frase “Eu *tou* feliz porque...”. Esta melodia pautava-se por fazer-nos questionar: “O que é estar feliz?” (Fig.14).

¹⁸⁸ Retirada da transcrição da sessão *A magia do som*, de 15-03-2024.

¹⁸⁹ E.U.A. – Estados Unidos da América.

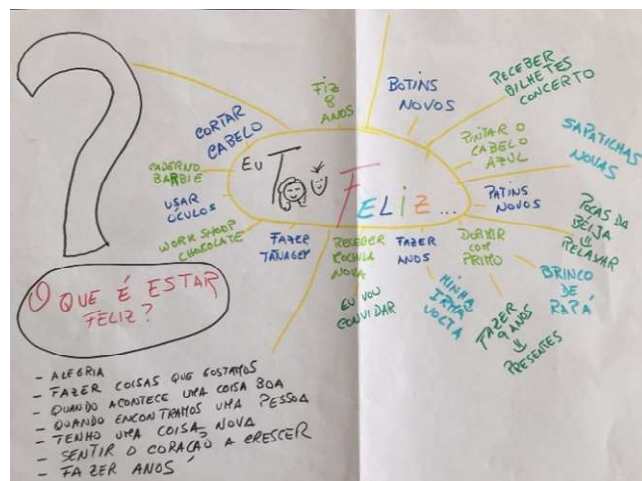


Fig.14 – Eu tou feliz.

II.4. Superpoderes

Neste *leitmotiv* de pensar sobre pensar, regressamos aos desenhos que integram a escuta do som da primavera (Fig.13). Estes, para além de terem o seu começo na audição da canção *A magia da primavera* (Andrade, s.d.), de igual modo foram criados ao som de *Da capo*, de voltar a tocar a música quando esta acabava: “A professora pode pôr de novo? Yeee”¹⁹⁰ (vozes)¹⁹⁰. A proposta prática foi-se deixando conduzir pela comunidade de investigação, pois não estava previsto a canção voltar a tocar. A canção repetiu por diversas vezes fazendo-nos indagar: Porque é que quando algo nos toca ou nos interessa queremos repetir? Porque é que as crianças quiseram escutar a canção enquanto transcreviam o som? Estas perguntas despertaram-nos a refletir sobre a ligação da escuta da música *versus* execução de algo (como, por exemplo, estudar, pintar, escrever, acompanhar). Como podemos relacionar o ato de “inventar” com este “pôr de novo” a música?

Ao investigarmos as possibilidades de conexão entre “inventar” e “pôr de novo”, encontramos-nos com a palavra “superpoderes”¹⁹¹ a qual se entrecruza com o pensar da Criança Dó “Música tem superpoderes”¹⁹² e com o inventor e construtor de instrumentos musicais leonardianos – Leonardo Da Vinci. O inventor identifica no seu *Tratado da Pintura* as competências que deve ter um pintor: “(...) Faz-se acompanhar às vezes por músicos (...), que fazem soar belas e variadas composições, as quais, longe de todo o ruído de martelos ou de qualquer outro bulício, são escutadas com deleite.” (cit in Muñoz, 2021, p.77). Ainda, segundo Muñoz, o pintor Da Vinci fez o retrato de *Mona Lisa/Gioconda* rodeado de músicos, que executavam obras musicais enquanto ele pintava: “Mona Lisa era muito bonita; enquanto a retratava, tinha gente a cantar e a tocar (...) que a alegravam para escapar à melancolia que costumava aparecer na pintura dos retratos.” (cit in Muñoz, 2021, p.76). Leonardo remete-

¹⁹⁰ Vídeo 2.2.0 Pode pôr de novo? Yeee - Executado na sessão 7.4. *A magia do som*, em 15-03-2024, Anexo QR1: <https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI>

¹⁹¹ Interpretamos esta palavra enquanto sinónimo de aquisição de competências e habilidades.

¹⁹² Retirada da sessão *O que é música?*, de 12-12-2023, Anexo D2.

nos, desta forma, para um novo andamento pautado pela aquisição de habilidades e de competências que entrecruzam a música e a Filosofia para Crianças. Estendemos este diálogo também a Jana Mohr Lone:

As pessoas vivem suas vidas rodeadas de música. A música evoca memórias, emoções fortes, experiências associativas vívidas. Falar sobre essas questões de filosofia da música é um lembrete de que muitas vezes são as facetas mais comuns de nossas vidas que mais nos deixam perplexas quando pensamos sobre elas. (2010, p.136)¹⁹³

As palavras de Jana e de Leonardo fixam a nossa escuta e visão e como que hipnotizam o nosso pensamento a lembrar momentos nas nossas vivências em que a música não estivesse presente. E o que nos foca a nossa atenção são perguntas: Será que a música é importante para o indivíduo? Será que o indivíduo não vive sem música? Como é que a arte dos sons nos move? Como é que a combinação de timbres, ritmos e notas cativa o nosso interesse? Quais os efeitos ela produz nos seres humanos? Será que a música está na origem do que faz um indivíduo ser um indivíduo? Será que a música habita dentro de nós? O que torna a música poderosa?

A música está por todo o lado, como afirma Mohr Lone. A música acompanha-nos ao longo do nosso crescimento e está presente em todas as fases da nossa vida. Igualmente Gordon¹⁹⁴ refere que “Todas as crianças nascem com pelo menos alguma aptidão para a música.”¹⁹⁵ (2000, p.15), sendo que “A aptidão musical dum criança é inata, mas é afetada pela qualidade do meio em que vive” (2000, p.16), pelo que quanto mais depressa as crianças começarem a viver um ambiente e estímulos musicais, mais fácil será para percecionarem e aprenderem música. Gordon acrescenta que “Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida (...) as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada.” (2000, p.6). Estes argumentos do músico e da filósofa reforçam na nossa investigação a importância de promover vivências e experiências filosóficas com as crianças, com e através da música. A sua importância levamos a problematizar:

¹⁹³ Tradução nossa de “People live their lives surrounded by music. Music evokes memories, strong emotions, vivid associative experiences. Talking about these philosophy of music questions is a reminder that it is often the most commonplace facets of our lives that are the most perplexing when we think about them.”

¹⁹⁴ Edwin Gordon (1927-2015) foi um contrabaixista, professor universitário e investigador norte americano que estudou a aprendizagem musical, mais especificamente, o desenvolvimento musical de recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar, nome que deu a uma das suas obras.

¹⁹⁵ Para Gordon “Aptidão musical é a medida de potencial de uma criança para aprender música; representa «possibilidades interiores». Desempenho musical é o resultado do que uma criança aprendeu relativamente à sua aptidão musical; representa «realidade exterior».” (2000, p.15)

“Será?” (Criança Si)¹⁹⁶
“Será que a música tem superpoderes?
Será que a música tem o superpoder de fazer pensar?” (Facilitadora)¹⁹⁷
Será que existe uma sintonia entre a música e o pensamento?

Estas questões desafiaram-nos a estudar em comunidade de investigação sobre os superpoderes da música. A Criança Si durante esta pesquisa questionou-se sobre a música ter poderes repetindo 11 vezes a mesma pergunta: “Será?” (Fig.6¹⁹⁸). Uma pergunta que, segundo a Criança Si, não representa uma melodia nem uma experimentação, o “Será?” manifesta tão somente o seu pensamento questionador. A música é uma arte abstrata que nós tocamos e que também nos toca. Compreendemos a inquietação da Criança Si, pois a música fica cravada no nosso pensamento e memória, ativando vários começos de andamentos e de possibilidades. A música reina no nosso pensamento quando nos afeta. Parafraseando a compositora Ana Paula Andrade:

“O facto de nós, músicos, ajudarmos com a música, a despertar estas sensações de beleza, do belo, do bonito, desses sentimentos nas pessoas, estamos a ajudar as pessoas. Porque a música está presente nos bons e nos maus momentos, nos momentos excelentes.”¹⁹⁹ (2019, Episódio 72).

Pensando com Ana Paula, a arte dos sons toca-nos e penetra nos nossos pensamentos estimulando o sistema emocional produzindo magia do “chorar, ter raiva, rir, lembrar, emoções, desaparecer, de rebentar com qualquer coisa (até uma coluna JBL)” (vozes)²⁰⁰. O experienciar música em comunidade de investigação potenciou nas crianças uma reação pelo mundo das memórias, da criatividade, da arte, dos afetos, conectando e unindo: “ela faz-nos dançar, conhecer pessoas, dançar coreografias, viajar com a imaginação”²⁰¹ (Vozes). Consideramos que a música fez e faz inspirar, refugiar, mover, abstrair, criar, expressar e dá prazer e fundamentamos os nossos argumentos com as vozes da comunidade de investigação “Divertir com a música, cantar juntos, mexer com o corpo, movimento, tem tons muito bonitos que até eu acho impossível de fazer”²⁰². Os superpoderes, ainda, poderão de acordo com as palavras das crianças, traduzirem-se nos “talentos, nas pessoas que criam e que têm um talento especial”.

¹⁹⁶ Retirada da sessão *Superpoderes da música*, de 09-04-2024, Anexo D4.

¹⁹⁷ Retirada da sessão *Carta musicada*, de 11-04-2024, Anexo D5.

¹⁹⁸ Para mais informação consultar o subcapítulo III. Musicando e filosofando com crianças do capítulo Dó – *Overture* (abertura)

¹⁹⁹ [A Voz dos Açores - Episódio 72 - Ana Paula Andrade - YouTube](#)

²⁰⁰ Retirada da sessão *Superpoderes da música*, de 09-04-2024, Anexo D4.

²⁰¹ Retirada da sessão *Superpoderes da música*, de 09-04-2024, Anexo D4.

²⁰² Todas as transcrições deste parágrafo reportam à sessão *Superpoderes da música*, de 09-04-2024, Anexo D4.

A música permite a descoberta do amor, na superação da ansiedade, do *stress*, da perda de memória, da dor. A música, ainda, agarra a liberdade ecoando a escuta, a voz e o silêncio de valores, lutas e esperança, como desenhou a comunidade de investigação (Figs.15 e 16):

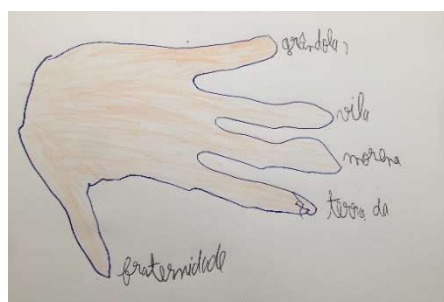


Fig.15 – Agarrar a Grândola Vila Morena



Fig.16 – Agarrar a liberdade

Neste sentido, quando lemos o que Lipman escreveu relativamente às habilidades de pensamento: “fizesse com que as crianças pensassem por si mesmas” (2023, p.123), compreendemos que o vivenciar a música vem não só aproximar-se do pensamento, como entrecruzar-se com este, face ao refletir de Andrade, de Gordon, de Dewey e, principalmente, da comunidade de investigação filosófica.

As crianças pela experimentação de música conseguiram “«descobrir as coisas», (...) descobrir seus erros de raciocínio, (...) se reconciliam com o fato de se enganarem e, assim, terem que investigar maneiras de corrigir seus erros (...)” (Lipman, 2023, p.129), isto é, conseguiram autocorrigir-se, usando a razão e “também a capacidade de respeitar e estar aberto ao uso da razão por outras pessoas.” (ibidem). O estímulo musical ainda permitiu às crianças “pensar no bem-estar da comunidade” (ibidem) modulando para a tonalidade carregada de afetos – “a gente”.

A música é uma arte com possibilidades de produzir superpoderes (competências e habilidades) a quem não teme a sua experimentação. Por conseguinte, o seu experienciar (música) contribuirá para o promover o desenvolvimento de conhecimento e do pensar, já exprimia Dewey:

“toda a arte envolve órgãos físicos, como o olho e a mão, o ouvido e a voz e, no entanto, ela ultrapassa as meras competências técnicas que estes órgãos exigem. Ela envolve uma ideia, um pensamento, uma interpretação espiritual das coisas e, no entanto, apesar disto é mais do que qualquer uma destas ideias por si própria. Consiste numa união entre o pensamento e o instrumento de expressão.” (2002, p.76)

Destacamos que, após pensarmos a música e de construirmos uma ponte que nos leva do poder da vivência da música ao poder do pensar com e/ou a música, mergulhamos no próximo subcapítulo no lugar da repetição, no lugar *Da capo* das vivências ao pensamento em

que tentaremos tecer algumas aproximações entre a música e a filosofia pela voz, escuta, coração²⁰³.

III. Da capo «mousiké megiste philosophia»

“Porque a música tem notas de música e a filosofia não tem?” (Criança Si#)²⁰⁴

Escutamos na pergunta da Criança Si# a presença *Da capo*, o que significa regressar ao começo, projetando uma alegria no (re)encontro da música (a) e da filosofia ao adentrarmos no lugar da repetição das vivências ao pensamento, no lugar *Da Capo «mousiké megiste philosophia»*.

Apresentaremos neste subcapítulo possibilidades para experienciar a música e a filosofia, que tentam aproximá-las através de três denominadores comuns: a escuta, a voz e o coração. Os nossos convidados que apanharão a “onda de som” do diálogo da comunidade de investigação filosófica serão os músicos Bosso, Gordon e os filósofos Cavarero, Costa Carvalho, Dewey, Kohan e Santi.

Após alguns meses a experienciar e a vivenciar atividades práticas em comunidade de investigação, que tentavam aproximar a música e a Filosofia para Crianças, convidamos a comunidade a refletir e a exercitar o seu pensamento para um possível entrecruzamento entre ambas. E eis que floresce a questão em epígrafe e que nos faz pensar se os nossos pensamentos não serão música, se a nossa escuta não é música e audição do pensar, se a nossa voz não é música e verbalização do pensar? Como escutar esta pergunta da Criança Si#? Será que podemos aliar ou alhear as habilidades apreendidas com a música e a filosofia? Será que a sua solução está na origem do indivíduo?

III.1. Experienciar uma escuta

Tudo começa para o indivíduo na alvorada da vida²⁰⁵. É no ventre materno que este se familiariza com o som, reagindo a estímulos promovidos pela escuta. A escuta que possibilita a sua evolução por meio da aquisição de habilidades como a fala, a leitura, a escrita, como menciona Gordon: “Todo este processo de desenvolvimento sequencial dos quatro vocabulários – audição, fala, leitura e escrita, por esta ordem – inicia-se com o nascimento.” (2000, p.8). Mas o que é a escuta? Como escutar? Porquê escutar? Será que escuta, ouvir e

²⁰³ Estes são alguns dos conceitos que investigamos e que aproximam a música da filosofia ou *vice-versa*.

²⁰⁴ Retirada da sessão *Carta musicada*, de 11-04-2024, Anexo D5.

²⁰⁵ Como referimos no subcapítulo I. Os porquês da música do capítulo Dó – *Overture* (abertura)

audiar têm sentido análogo? Estas são algumas das perguntas que nos convidam à investigação.

Procurando num dicionário, constatamos que ouvir (do latim *audīre*) traduz-se na “percepção de um som ou de uma sequência sonora produzida por alguém ou por alguma coisa, através dos ouvidos ou do sentido de audição.” (Casteleiro, 2001, p.2703), enquanto escutar (do latim *auscultāre*) significa “identificar ou reconhecer um som através do aparelho auditivo; ouvir com atenção.” (Casteleiro, 2001, p.1510). Mais concretamente, escutar compreende uma atenção, interpretação e compreensão do som que está sendo produzido, ao passo que ouvir é perceber que está a acontecer a vibração sonora, sem que tenhamos de interpretar ou compreender.

Por seu turno, audiar tem uma dimensão mais ampla. É uma técnica, uma habilidade, que se adquire exercitando através de um processo moroso. Audiar “ocorre quando se ouve e compreende música cujo som já não está ou pode nunca ter estado, fisicamente presente.” (Gordon, 2000, p.17), sendo o silêncio relevante nesta técnica de escuta. A audição em música possibilita uma habilidade para compreendê-la em silêncio. Por exemplo, ao criarmos uma obra podemos já escutar, em silêncio, como ela ecoará. Podemos, também, audiar uma obra sem nunca antes a termos executado, isto é, o exercitar intensivamente permite deleitarmo-nos sobre a partitura e cantá-la, tocá-la ou improvisá-la com afinação, com ritmo, com expressão, com interpretação.

E na Filosofia para Crianças, precisamos de audiar ou de escutar? No nosso vivenciar a comunidade de investigação filosófica percebemos a importância da escuta, principalmente no que se refere a orientar que as crianças se escutem umas às outras. Mas como ajudar a comunidade de investigação a escutar, ou seja, a escutar e a fazer-se escutar? Como afetar a comunidade de investigação pela escuta? Como promover o diálogo se as crianças não vivenciam a escuta? Elas ouvem, mas será que escutam?

Ora, consideramos que a filosofia deve afetar pelo sentido da audição, sendo que a música poderá ser a êxtase desta experimentação da escuta na filosofia. Estamos convictos de que a argumentação, o diálogo, a partilha e a surpresa emergirão nesta missão de investigar a proximidade, ou não, da música e da filosofia. Neste sentido, procuramos criar uma dinâmica filosófica que pensasse a escuta da música na filosofia. Convidamos, assim, a comunidade de investigação ao “cantarolido”²⁰⁶ (Giovani & Castro, 2022, sp.) do livro musical *Cantaroler* (2022). Pensamos sobre se esta obra seria interessante para “ênfatar a discussão” e para a

²⁰⁶ Os autores Giovani & Castro utilizam esta palavra para expressar o objetivo da sua composição, mais concretamente, uma obra que deve ser cantada e lida.

promoção do “aguça o raciocínio” (Lipman, 1988, p.41) da comunidade de investigação, visto que as nossas expectativas passavam por “seguir o diálogo para onde ele conduz (...)” (Lipman, 2003, p.20).

O que aconteceu? Esta foi a pergunta que dominou o experienciar a música e que nos fez desconstruir a escuta partindo da ideia do pensar “dentro e fora da caixa” (Santi, 2016). Começou a surgir uma composição das crianças, sem qualquer indicação ou instrução para tal, ao folhearmos página a página da obra musical *Cantaroler*. A música espontânea soava em tom criativo: “*Brum, trum, dru, du, brum, dum dum, trum trum, xxxxx, lalálá*”. Eram sílabas soltas de sons agudos e graves, sobrepostos, em que cada elemento da comunidade de investigação, por sua iniciativa, explorava o seu som. Entre este *mix* de experimentação e de composição, escutamos uma voz que entoava a sua melodia e que nos fez transportar para as notas da música *Missão Impossível* de Lalo Schifrin. O livro musical de Giovani & Castro continuou a tocar, entre as vozes das crianças, provocando um diálogo, envolto em imaginação e criatividade, sobre um pensar o que é o som:

Criança Dó – Todas as páginas que tu viraste tinham canções.

Criança Si – (parafraseando a criança Dó) Tu disseste que todas as páginas que viraram tinham canções ... mas tens na capa... imagina que a professora vira uma página e aparece uma banda de música...

Criança Lá – Todos os sons é de instrumentos, mas se eu fizer “*dudum*” e pode não ser de um instrumento...

Criança Dó – Mas estás a fazer um som?!

Criança Lá – Mas o som pode não ser de um instrumento.

Criança Ré – Porque é que a professora não vira mais uma página?

Este pensar em conjunto despoletou-nos para o porquê de as crianças atribuírem significado às palavras que desconhecem como, por exemplo, «*roler*»? Por entre estes diálogos, em comunidade de investigação, e improvisos, da facilitadora, chegamos ao momento em que foi pedida uma partilha sobre a perceção do livro. A criança Dó, convicta nas suas experiências e conhecimentos, pediu a palavra para descrever a sua contemplação:

Criança Dó – Aquele livro é tipo uma banda...tem sons muita coisa...(pausa) um bocadinho satisfatórios, vamos virando as páginas, tem mais coisas... aquilo é uma banda chamada *Cantaroler*.

Criança Sol – É um livro que canta, mas não tem palavras.

Criança Dó – Ele não canta!

Criança Si – Eu não concordo com a Criança Sol, porque tem ali duas palavras *Canta Roler*, nas páginas é que tem sons de instrumentos.

Criança Dó# – E também a gente pode falar fazendo gestos. –, recorrendo à história do livro.

Criança Si – Acho que sei o que o Dó tá pensando...

Criança Dó – Eu não pensei no livro *Cantaroler*, eu só pensei nos instrumentos. Mas eu pensei dentro do livro, eu não pensei fora da caixa, pensei dentro da caixa.

Foi assim que a atividade do *Compor uma escuta* se transformou em diferentes significados para o pensar “dentro e fora da caixa” percorrendo os caminhos do desenho, da exploração, da analogia com jogos (jogo da velha/galo) e *Youtubers*, do edifício escola e da música. A palavra “caixa” ecoava tantas vezes, como que se tivesse um sinal de repetição permanentemente ligado às vozes das crianças, mas em tonalidades diferentes como se fosse um cânone musical, tendo só sido interrompido pelo soar de outro som – o sino da saída. A comunidade de investigação teimou nesta palavra que de quando em quando se transformava na frase “pensar dentro e fora da caixa” e que nos catapultou para o pensamento de Marina Santi.

Também esta filósofa italiana investigou sobre a importância deste som do “pensar dentro e fora da caixa” quer na Filosofia para Crianças quer no *Jazz*²⁰⁷, mais especificamente, sobre como o improvisado na música remete a escolhas de elementos musicais e na filosofia a um pensar sobre pensar:

“A improvisação está associada a um alto nível de competência musical para permitir que o músico de jazz pense dentro e fora da caixa. O músico de jazz tem uma visão geral, mas pode adicionar novas notas, alterar o tempo, dê um passo para trás para permitir que o solista tenha os holofotes sobre si mesmo, ou dê um passo à frente para se tornar o solista no centro das atenções.” (2016, p.392)

Neste contexto, e refletindo com Santi, o improvisado e o “pensar dentro e fora da caixa” poderão ser mais umas das aproximações que escutamos da música e da Filosofia. Continuamos a nos questionarmos com a prática *Compor uma escuta* sobre o que aconteceu entre a música, a Filosofia para Crianças e o “imaginar o som”. A possibilidade do som de um livro sem som trilhou caminhos (im)pensáveis, entrecruzando as habilidades comuns à música e à Filosofia para Crianças – a imaginação e a criatividade. O contraponto do que “aconteceria se uma pessoa não tivesse um braço, uma perna?”²⁰⁸, do filosofar, com “O que aconteceria à música se não escutássemos o seu som?”, do musicar, permitiu o acontecer da escuta do som da voz da comunidade de investigação e da escuta de um cânone musical sobre o pensar “dentro e fora da caixa”. Estas foram algumas das vivências e experiências - as “novas

²⁰⁷ Jazz – É um género musical, com origem na música dos negros norte americanos, que apareceu nos anos 1913-15. “Os elementos que contribuíram para o Jazz foram os ritmos da África Ocidental, a harmonia europeia e o canto dos *gospels* americanos. Antes de se usar o termo *jazz*, *ragtime* era a designação popular para este género.” (Kennedy, 1994, p.360). O *Jazz* baseia-se na improvisação e numa forte componente rítmico-percussivo.

²⁰⁸ Pensamento de uma criança e que nos inspirou, também a pensar esta atividade.

melodias na sala de aula” (Santi, 2016, p.392) -, das aproximações entre a escuta da música e a escuta da Filosofia para Crianças encontradas em comunidade de investigação.

III.2. Experienciar uma voz

Prosseguindo para um outro andamento, encontramos a voz. Desde o nosso primeiro suspiro que cantamos. O nosso instrumento musical, a voz, é o primeiro a ser executado e escutado. A voz é a nossa primeira expressão. Ela ecoa o começo da vida, o começo da existência do humano.

Um bebê vocaliza sons com intuito de descobrir e divertir-se com o estranho. Ele começa com o movimento de entreabrir a boca e lançar a língua para fora, formando como que uma bolinha de sabão. Esta fase do pré-palrar dá lugar à intenção do palrar das vogais como “*ué, au, aaaa*”, em que um bebê emite um som de troçar, ou em que uma criança tenta dialogar com um bebê. O ser experimenta e atreve-se a comunicar, pois apercebe-se que, ao abrir a boca, grita som (presença do método e do movimento). De seguida, começa a adicionar consoantes, produzindo os “*dada, gugu, papa, mama*»” contemplando a construção, mas ainda não identificando uma linguagem. Apercebe-se, desta forma, que consegue captar a atenção dos demais e intensifica o som com a tentativa de copiar e repetir as primeiras pequenas palavras (im)perfeitas como “bola”. É o balbuciar das primeiras palavras. Consequentemente tenta comunicar a sua mensagem com recurso à linguagem (falada, corporal e gestual – verbal e/ou não-verbal) dando início a um discurso e diálogo com distorções que passam pelo murmúrio, pelas omissões, pelo gaguejar, pela tagarelice, pelo grunhir, pela hesitação, pelo titubear, pelo (des)afinar. Nesta fase de balbucio, a criança ainda não distingue a voz falada da voz cantada. No entanto, acaba por adquirir, mais facilmente, habilidades para a fala do que para o cantar face à familiaridade do som em que convive.

A voz permite, assim, à experimentação, ao movimento e ao mundo do faz-de-conta. A voz está aberta à experimentação dos sons, aos gestos através do palrar, balbuciar, fala, em busca da construção da língua materna. A voz, o nosso primeiro instrumento, começa a sua caminhada na procura da aproximação ao pensamento, atuando de acordo com quem se está, onde se está e em que situação se está, através da educação do timbre, do ritmo, da intensidade e da velocidade.

Esta construção da voz, que busca a verbalização de frases compreendidas e que acompanha a transformação do organismo, é condição para o ser humano amadurecer nas diversas fases de desenvolvimento da sua vida, inclusive da passagem da infância à juventude,

desta à do adulto, e do adulto à do idoso. Este instrumento de timbre harmonioso e único, quando usado intencionalmente, desperta para o conteúdo, para o pensamento.

A voz, audição, fonação e fala são a tecnologia de ponta de expressão muscular do ser humano cuja corrente energética se identifica com os foles dos pulmões. A filósofa Cavarero, no seu estudo sobre a voz, descreve-a: “A emissão é uma espécie de prazer vital [godimento], uma respiração acusticamente perceptível, onde se modela o próprio som revelando-se único.” (Cavarero, 2005, p.4).²⁰⁹ De acordo com Cavarero, ao modelar a voz, o ser humano amplia a fonia do seu discurso com entoação e promove a escuta. A voz como um todo permite expressar e comunicar. A voz dá o tom ao modo mais imediato de compor música, conforme salientou Allorto: “A voz (...) usa-se para cantar quer para falar (...) A diferença está no modo como a voz é emitida e, portanto, no “produto” da emissão vocal. Ao falar, produzem-se palavras e frases, ao cantar, sons e melodias.” (1989, pp.37-38). A voz que canta sons do passado, do presente, do futuro e do começo. Como é que a voz ganha presença, poder e força? Como encontrar esta voz? Como essa voz se fará escutar?

Pensando com o texto de Costa Carvalho “Será que a voz que ouvimos por dentro é a mesma que as pessoas ouvem por fora?” (2022) e com a criança que lhe provocou um “rasto de afetação” (2022, p.1), será que temos mais do que uma voz? O artigo centra-se em dois dos principais instrumentos usados na Filosofia para Crianças e na música – a voz e a escuta. O mesmo ajuda à nossa investigação, pois “levanta o véu” para possíveis ligações e aproximações entre a música e a filosofia. Também é potenciador de uma reflexão sobre o conceber recursos ou instrumentos (ferramentas) de pensamento que possamos usar em comunidade de investigação filosófica, a partir da música, ou seja, a composição de propostas de atividades práticas. É importante já manifestar algumas das considerações filosóficas que o artigo nos invoca, nomeadamente: Como escutar a(s) voz(es) da criança? Como sabemos que voz escutar? O que pensar sobre as modulações da voz? Como saber reconhecer as vozes diferentes?

É de salientar que encontramos uma conexão especial com o texto, pois a questão tida como ponto de partida para a reflexão foi colocada durante uma sessão de Filosofia para Crianças, por Lara Almeida, uma criança da mesma Escola em que realizamos as nossas atividades. A Lara afetou com o seu pensamento a comunidade de investigação ao realizar a pergunta que deu o título ao artigo. A voz infantil desta criança foi escutada, reconhecida e

²⁰⁹ Tradução nossa de “The emission is a kind of vital pleasure [godimento], an acoustically perceptible breath, where one models one’s own sound revealing it to be unique.”

apreciada. A problematização nasceu em comunidade de investigação, sendo que é esta, também, a fundamentação que buscamos para a reflexão das nossas práticas – construir, desconstruir e refletir.

No que concerne à riqueza para a nossa Dissertação, este artigo é inspirador, pois contempla sonoridade, ritmo, melodia e harmonia, andamentos, tal como afirma a autora: “O título deste texto é uma pergunta que se deu como som” (2022, p.4), “pausar ou diminuir o ritmo” (2022, p.5), “três momentos ou três possíveis entradas”. Se pensarmos em aproximar algumas destas palavras ou frases produzidas à luz da filosofia à composição musical da prática *VOZ*, na procura de escutar a construção da voz de um modo diferente, talvez consigamos inquietar comunidade de investigação pela ausência da mesma (voz), desconstruindo o seu uso e ecoando este “rasto de afectação” (2022, p.1) através do diálogo filosófico.

A criança está habituada a ouvir música, na sua familiaridade, com voz e com letra. Será que é sempre preciso haver uma voz e discurso numa composição musical para que se comunique algo? Ao introduzirmos esta inovação, de calar a voz da familiaridade, o que vamos provocar na comunidade de investigação? Assim, foi escutado apenas o instrumental da canção *Loja do Mestre André* tendo sido atribuído uma afetação à falta da voz, após a questão “Falta algo aqui?”, pela Criança Dó “Não dá para perceber qual é o problema sem a pessoa falar, nem conseguíamos, nem... não conseguimos perceber o som, também.”²¹⁰., o que nos fez pensar a importância da voz numa música. O rasto da Criança Dó levou a comunidade de investigação filosófica a dar voz à sua imaginação e criatividade, percorrendo um caminho pelas vivências do seu mundo. Por conseguinte, o problema encontrado pela Criança Lá foi “Eu acho que a pessoa que ia cantar aí, ficou sem voz”, dando a justificação “há pessoas que gritam muito, muito alto e *ou depois* ficam sem voz, durante um dia.”. Aprofundou, ainda, que “Ela ficou sem voz e só ficou a música.”.

De salientar que este refletir teve o seu começo numa “voz”. Numa escuta de uma voz que soou por entre o sussurrar de outras vozes. Esta vivência do sussurrar das vozes aquando da revelação do estímulo potenciou a investigação da Criança Réb: “Eu *tava* a ouvir a música e ouvi algumas pessoas a falar. (...) Eu não consegui ouvir a música *tava* muito barulho.”. A sua voz e vivência ecoou no pensar da Criança Ré que partilhou “Para mim não *tava* nada silencioso, porque havia algumas pessoas a *gritá*, a *falá*, a fazer algumas coisas.”.

²¹⁰ Retirada da transcrição da sessão *VOZ*, de 16-02-2024.

Estas palavras das crianças como que deixavam ressoar as palavras de Costa Carvalho “O que pode ecoar quando pensamos filosoficamente sobre a voz?” (2022, p.7). Ao darmos continuidade à prática de pensarmos a voz em comunidade de investigação, eis que a voz ecoou a aproximação do seu som à escola. Assim, a importância da voz foi timbrada por um ditado popular ecoado pela Criança Ré “É importante no dia-a-dia (...)” e pela Criança Réb “Porque a professora manda a gente responder algumas coisas e a gente não *tá* respondendo parece que o gato comeu a língua da gente.”. A Criança Réb ainda reforçou a sua ideia dando um exemplo “Quando a professora manda, é para ler o texto. Aqueles meninos, eles falam baixo. Mas só que agora eles falam alto, tipo a Criança Sib.”. Quando lhe foi pedido para desenvolver um pouco mais este pensamento de mudança da intensidade do som de piano para forte, a Criança Réb criou a ideia de que o som piano ou baixo ocorre quando “eu acho *co* gato comeu a metade da língua.”.

A música e a filosofia permitiram o “escutar as vozes das crianças que, por vezes, são vozes inquietantes” (Costa Carvalho cit in Dias, 2021,s.p.). Descobrimos no “comer de gato” um novo significado para a intensidade do tocar da voz.

A comunidade de investigação neste soprar de palavras ainda explorou as habilidades que a voz oferece: “para cantar, para gritar, para dizer alto, para rir, para chorar, para comer, para beber...” (Vozes), mas que originaram algumas discordâncias. O “calar a voz” pela escuta de uma música fez vibrar o diálogo, dotando-o de vivências e de experimentações, compostos e pensados pela comunidade de investigação, sendo que esta prática filosófica *VOZ* terminou tal como começou:

“Criança Mi, tudo isso que tu disseste era possível fazeres sem voz?” (Criança Fá)

Esta pergunta da Criança Fá veio encontrar força nas palavras de Mohr Lone “As suas perguntas e as ideias surgem naturalmente, e a discussão que se segue permite que elas comecem a examinar seus próprios pontos de vista e explorar alternativas.”²¹¹ (2010, p.136). É importante lembrar que o estímulo musical foi pautado por uma experiência auditiva, provocando uma escuta na comunidade de investigação e elevando as crianças para o pensar sobre o pensar.

Uma musicalidade dissonante cantada pela voz da Criança Si nos fez inquietar, pois “são vozes inquietantes, às vezes, e que nos fazem sair deste lugar do adulto” (Costa Carvalho cit in Dias, 2021, s.p.). A melodia da Criança Si invadiu-nos e provocou-nos a deslocar o

²¹¹ Tradução nossa de “Their questions and ideas emerge naturally, and the ensuing discussion allows them to begin to examine their own views and explore alternatives.”

nosso saber e pensar:

“A música ela não tem só essa voz, também ela é feita de instrumentos. E a pessoa que fica cantando essa música é uma música”. (Criança Si)²¹²

Este momento em que a voz da Criança Si disse “A pessoa que fica cantando (...) é música” provocou-nos a (re)pensar nos porquês da música²¹³: O que é a música? O que é “ser” música? O que faz uma música ser música? Qual a ligação/conexão entre a música e o ser humano? O que nos aproxima de “ser” música? Somente a voz? O cantar da voz da Criança Si convidou-nos a aprofundar a musicalidade do indivíduo, em colaboração com a comunidade de investigação, e desafiou-nos a descobrir lugares onde a música nos poderá elevar, penetrar e tocar.

Deste modo, a música desencadeou em comunidade de investigação novas possibilidades para (re)pensarmos quer nos nossos “pré-conceitos”²¹⁴, quer na composição de novas experiências e práticas filosóficas, tal como afirma Patrícia Redondo que envolver-se num voo “em música é uma forma de nomear, cuidar e acompanhar outros possíveis voos.”²¹⁵ (2018, p.642). Voos em que a comunidade de investigação ao vivenciar a música enredou-se interiormente e exteriormente com a mesma (Redondo, 2018, p.645) e com os seus pensamentos.

III.3. Experienciar o coração

Estas palavras da Criança Si repletas de experiência (Kohan, 2018, p.299) ecoaram tão intensamente que não conseguimos parar “na maravilha daquilo que cada um diz, surpreendemo-nos pela intensidade” (Ferraro, 2022, p.135). E foi com esta surpresa da força do som vibrado através da boca da Criança Si que escutámos outra vivência, em outra dinâmica filosófica com uma outra comunidade de investigação²¹⁶.

O pensamento da Criança Si parecia aproximar do “nós somos música, porque temos voz”²¹⁷ melodiado pela Criança Dó e do texto “A música da amizade: notas entre filosofia e educação” (2018) em que filósofo Kohan reflete com o músico Ezio Bosso “A música somos

²¹² Retirada da transcrição da sessão *VOZ*, de 16-02-2024.

²¹³ Para mais informação consultar o subcapítulo I. Os porquês da música do capítulo Dó – *Overture* (abertura)

²¹⁴ “Pre-conceitos” – São conceitos que nós assumíamos como certos. Eram conceitos que não questionávamos, que não pensávamos como contestáveis. Presentemente a Filosofia, mais especificamente a Filosofia para Crianças, transformou o nosso modo de pensar e despertou-nos para novas possibilidades e significados de conceitos como a música, o pensar e o vivenciar.

²¹⁵ Tradução nossa de “en música es un modo de nombrar, cuidar y acompañar otros posibles vuelos”.

²¹⁶ Para mais informação sobre as 4 comunidades de investigação filosófica, com quem investigamos a proposta da nossa Dissertação, consultar o subcapítulo I. A tonalidade da comunidade de investigação filosófica do capítulo Mi – Doze meios tons.

²¹⁷ Retirada da sessão *A gente*, de 06-02-2024.

nós” (2018, p.29). Igualmente Richter & Lino no seu texto “*Estar à escuta: música e docência na educação infantil*” (2019) afirmaram que “Somos sonoridade em cada ato.” (2019, p.20) até mesmo no silêncio. Assim, a nossa escuta, que habita os lugares da comunidade de investigação filosófica, da Música e da Filosofia, convocou-nos a indagar: E como podemos escutar estas vozes? Como compreender este encontro de sons inusitados que têm em comum a música, a filosofia e o indivíduo? Será que “Nós somos música.”? A sincronização da nossa escuta, da nossa voz, do nosso coração e do nosso pensar faz-nos ser música? Seremos uma composição musical? Talvez sejamos música ainda antes de nascermos. Talvez sejamos uma música ritmada e melodiada pelo som do bater do nosso coração.

A possibilidade de sermos música desde o momento em que o coração faz “*tumtumtum*” ao ressoar “nos coloca, nos enraíza e nos expõe ao mundo como constituinte da produção e da circulação das significações.” (Richter & Lino, 2019, p.3). O coração e o seu ritmo provocam-nos a refletir e escutar o sentido da sua musicalidade (intensidade, timbre, velocidade, características). Esta nossa afetação começou a ganhar ainda mais força no nosso pensar a partir do momento em que a Criança Ré disse:

“Quando a gente *tá* na barriga da mãe a gente já tem o coração, a gente existe, mas dentro da barriga da mãe.”²¹⁸

E foi por entre estes andamentos, em conjunto com aquilo que acontece em comunidade de investigação (desenhos que contemplam quase sempre um coração), que lançamos um repto à comunidade de investigação para pensar a música e o coração através da proposta de prática filosófica – *Música do coração*²¹⁹. Esta prática propõe um exercício que passa por uma escuta composta pelo som dos vários movimentos de batimento cardíaco (no útero, batimento normal *versus* acelerado, coração que deixa de bater), com diferentes intensidades (piano, *mezzo forte*, forte) e andamentos (lento, moderado, rápido).

De referir que, para a execução desta proposta, convidamos outro facilitador (sem formação em música) a arriscar nesta aventura e de, em colaboração com as crianças, experimentar a nossa prática. O que para nós foi difícil e desafiante de gerir. Difícil porque embora fazendo parte do roda/círculo da comunidade de investigação e de compor a atividade prática, não tínhamos o papel de facilitador e não podíamos de modo algum orientar o diálogo

²¹⁸ Retirada da transcrição da sessão *Música do coração*, de 22-02-2024.

²¹⁹ A sessão *Música do coração* foi facilitada por um indivíduo que não é músico. Para mais informação sobre o vibrar desta prática poderá consultar: o subcapítulo V. As obras do capítulo Mi – Doze meios tons onde encontrará a organização da sessão; o anexo <https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI> e que contempla o estímulo *Música do Coração*, o qual poderá escutar para que se deixe provocar pelo vibrar da sua musicalidade.

ou sobrepor a nossa voz à das crianças. A ressonância das suas vozes era o que mais queríamos escutar, porque consideramos que “a coisa mais importante é escutar os outros e escutar serve para o futuro e é importante que você aprenda muitas coisas” (Ferraro, 2022, p.123).

Nesse dia, depois do estímulo, em que só se escutou o som que saía da coluna e a pergunta “O que é que escutaram?”, as vozes começaram a cantar: “Quando foi acelerando o meu coração foi sempre acompanhando.”, “Tem uma pessoa no hospital, e o coração dela *tá* batendo, batendo e depois morre.”, “Faz-nos lembrar.”, “Num som, eu ouvi o som da escada”, “Eu também ouvi. Teve uma parte que eu senti uma coisa muito forte. Parece que alguém *tava* batendo com muita numa porta. Uma vez Teve uma vez que bateu muito forte e eu estranhei, porque não podia ser o coração de alguém. Só podia ser alguém a bater à porta com muita força.”, “e ele fica disparado”, “Ontem eu fui ao Parque Atlântico, e quando o meu pai *tava* falando ao telefone, eu mais meu irmão a gente *tava* brincando às escondidas. Quando eu fui me esconder, eu *tava* assustada, que o meu irmão não me encontrasse. E o meu coração *tava* batendo depressa.” (Vozes). A comunidade de investigação, como que em cânone musical por meio do desconhecido, tocou a melodia “coração” experienciando o seu som e aproximando-o das suas vivências.

Em silêncio, deixamo-nos tocar pelas vozes e pensamentos das crianças, refletindo sobre o nosso começo, isto é, sobre o nosso pensamento enquanto preparávamos o guião dos ritmos e questões (im)possíveis. Era impensável no nosso começo o alcance e o interesse que este estímulo iria promover nas crianças, não obstante Sandra Cunha ressaltar “que ouvir o fazer musical das crianças possibilita saber mais sobre o que pensam, sentem e fazem quando criam suas músicas” (2020, p.1). A filósofa, ao refletir sobre o que estas experiências produziram nas crianças, refere que as crianças ao executarem as criações musicais conseguem expressar o seu pensamento e os seus significados (2020, p.9). Os dedos das crianças erguiam-se efusivamente e por vezes até competiam para ver, não qual era o mais alto, mas aquele a quem o facilitador daria a voz na prossecução do diálogo.

Pensamos que a forma como a comunidade de investigação se deixou afetar pela escuta da musicalidade do bater do coração foi curiosa. Uma escuta que começou no exterior do seu corpo, mas que logo se transportou para dentro do seu corpo, para o interior. Constatamos que as crianças deixaram de escutar o som do coração produzido pela coluna de som, e passaram a escutar o seu próprio coração “E o meu coração *tava* batendo depressa”. Esta transformação produzida na escuta das crianças remeteu-nos a pensar nesta passagem de algo que ocorre no exterior do nosso corpo, mas que rapidamente nos invade, nos capta a atenção, nos faz pensar e se entranha em nós. Fez-nos pensar na música e no modo como nos afeta, nos eleva, nos

penetra. Fez-nos pensar na música quando “toca” e “nos toca”. A musicalidade do coração tocou-nos e tocou a comunidade de investigação.

Também a comunidade de investigação pensou e nos deu a pensar no “como” escutar o coração: “Tocando nele e é no silêncio.”, “A gente tem que fazer com força.”, “a gente fica cansados e o coração fica assim, rápido”. A comunidade de investigação escutou a musicalidade do coração por entre o silêncio, por entre o movimento que toca e por entre o ritmo.

Este entusiasmo da comunidade de investigação em partilhar o seu saber foi cada vez mais elevando o seu volume, provocando-nos a pensar em como o nosso coração bate mais rápido quando nos sentimos empoderados. Porque será que isto acontece? Porque é que o nosso coração tem diferentes batimentos e reações?

E gradualmente neste experienciar do coração também fomos, em colaboração com as crianças, chegando ao seu tamanho:

Criança Mi – O professor X tem o coração maior, a professora também tem, a professora Y.

Criança Solb – Porquê a gente tem um coração maior?

Vozes – Porque vocês são adultos.

Criança Lá – Se calhar o coração maior não interessa nada com a idade ou mais velha.

Criança Solb – Porquê?

Criança Lá – O coração não interessa nada ao ser que tem mais idade, mais anos, mais velhos, porque o coração não tem nada a ver com o tamanho.

Ao vislumbrarmos esta transcrição, consideramos que a comunidade de investigação fez uma dobra no pensar. Inicialmente escutávamos uma musicalidade externa ao corpo e que se entranhou. Neste momento do diálogo supratranscrito, a comunidade de investigação começou a percecionar uma musicalidade que transitava do interior para o exterior do seu corpo e que harmoniza com a afirmação de Mohr Lone sobre o surgir das ideias e a exploração de alternativas (2010, p. 136). Assim, a Criança Lá ao acreditar que o coração é mais do que o seu tamanho provocou-nos a escutar a musicalidade que acontece desde o momento em que há a sincronização do nosso coração com a vida. A posição da Criança Lá também despoletou este pensamento na Criança Ré a qual perguntou “Será que o coração nasce?”. Esta pergunta da Criança Ré produziu mais melodias na comunidade de investigação:

Criança Fá – Sim. Quando a gente nasceu o nosso coração também nasceu.

Facilitador – Mas nasce ao mesmo tempo?

Criança Fá – Primeiro o coração e depois a gente...

Facilitador – Quem nasce primeiro o coração ou as pessoas?

Vozes – Os dois...o coração!

A questão da Criança Ré foi acolhida com muito interesse no diálogo da comunidade de investigação e fez-nos vivenciar e vibrar o artigo do filósofo Kohan “O que vale ser criança se nos falta infância? Um diálogo sonhado entre Paulo Freire e Mia Couto” (2021). O filósofo, ao imaginar as possibilidades de uma conversa entre ambos, inspira-nos a pensar o nascer do coração indagado pela Criança Ré “«O coração é como a árvore – onde quiser volta a nascer» (...) Porque a vida, como a infância e o coração, volta a nascer onde (e quando?) quiser, diz a epígrafe.” (2021, p.13). Ao aproximar este refletir de Kohan com a pergunta da Criança Ré damos por nós a indagar: E onde o coração volta a nascer? Nos desenhos? No movimento? Nas vivências? Na música? Como decifrar os lugares do coração? Estas indagações poderiam ter encontrado um lugar na voz da comunidade de investigação:

Criança Dó – Eu não me lembro, mas houve uma pessoa aqui que já disse que é o coração quando a gente tipo dorme, o coração também dorme, mas eu não concordo, porque quando o coração dorme, a gente tipo, quando, imagina, que o coração não *funci*...não *tá* mais...*tá* dormindo, ele não consegue *hummm* bater, se ele não consegue bater significa que a gente *tá* muito mal, então o coração não pode dormir...

Criança Sol – Então quem é que está a dormir?

Vozes – A gente

Criança Sol – Quem é a gente?

Criança Lá# – É o nosso corpo de fora. Não é o nosso corpo de dentro.

Criança Sol – Então a gente é o nosso corpo de fora. E depois temos o corpo de dentro que é o eu.

Criança Lá# – Não. A gente é a parte de fora mais o eu e a parte de dentro ... (pausa) é o corpo.

Facilitador – E o coração pertence à parte de dentro ou à parte de fora?

Criança Lá# – À parte de dentro.

Criança Sol – Então não é a gente, o coração não é o eu?

Vozes – Não. É o corpo. (...)

Criança Lá# – Tudo o que é de dentro do nosso corpo não é a gente.

Criança Lá – Se tudo o que está dentro do nosso corpo não é da gente, então porque é que é da gente tudo o que *tá* dentro do nosso corpo?

Criança Lá# – Porque está dentro do nosso corpo.

Facilitador – Espera aí...consegues repetir, por favor?

Criança Lá – Eu acho que sim. Se as coisas estão dentro da gente, então porque é que não é nosso se a gente é que tem?

As crianças continuaram a experienciar o “coração” e a sua imaginação, criando um “vibrar a vida, o pensamento” (Kohan, 2021 p.10). E foi nesta ressonância que escutamos a pergunta da Criança Lá e o seu *Da capo*: “Se tudo o que está dentro do nosso corpo não é da gente, então porque é que é da gente tudo o que *tá* dentro do nosso corpo?” e “Se as coisas estão dentro da gente, então porque é que não é nosso se a gente é que tem?”. Ficamos a pensar

se a Criança Lá pressupõe que o coração volta a nascer? Volta a nascer num novo lugar, com um timbre diferente? Um timbre que vibra: Quem é o “a gente”? Quem é o “eu”? Será o corpo por dentro ou por fora? E quem é o coração? Este experienciar a musicalidade do coração formou dentro de nós uma tempestade de questões e inquietações a qual encontrou bonança nas palavras de Dewey:

“A experiência, como a de ver uma tempestade atingir o seu auge e diminuir gradativamente, é de um movimento contínuo dos temas. Assim como no oceano durante a borrasca, há uma série de ondas, sugestões que se estendem e se quebram com estrondo, ou que são levadas adiante por uma onda cooperativa.” (2010, p.113)

Este convite feito pela música, filosofia e indivíduo para pensar a escuta do coração fez-nos, assim, abraçar Dewey e a “tempestade” deste experienciar o órgão vital – o coração – através da música, no lugar da “onda de som” do *Jazz*. Fez-nos explorar uma musicalidade que implica muito exercitar, muito estudo, muito improvisado como a musicalidade do *Jazz*²²⁰. Porquê? Porque de um momento para o outro as crianças começaram a falar numa formiga. Como que emergiu uma construção conjunta da invenção e narração de uma história: a formiga pensada pela comunidade de investigação. Não estávamos preparados para esta pauta estrondosa e que ressoava com muita intensidade e com o seu repetir (36 vezes).

Enquanto compositores da prática *Música do coração* e membros da comunidade da comunidade de investigação considerámos que não estávamos preparados para este escutar do som do rebentar das ondas contra as rochas. Descobrimos que a música promoveu uma criação de valor para a filosofia, compreendida pelas crianças, ao entrecruzar a escuta, os interesses e os diálogos filosóficos. A ondulação do pensamento no mote *Música do coração* foi tão forte que as crianças tiveram de passar para os seus cadernos os seus pensamentos, pois o lugar a nascer o coração seria, naquele momento, na disciplina de Educação Física. Ora contemplemos os seus pensares na Fig.17 e o ecoar da formiga:

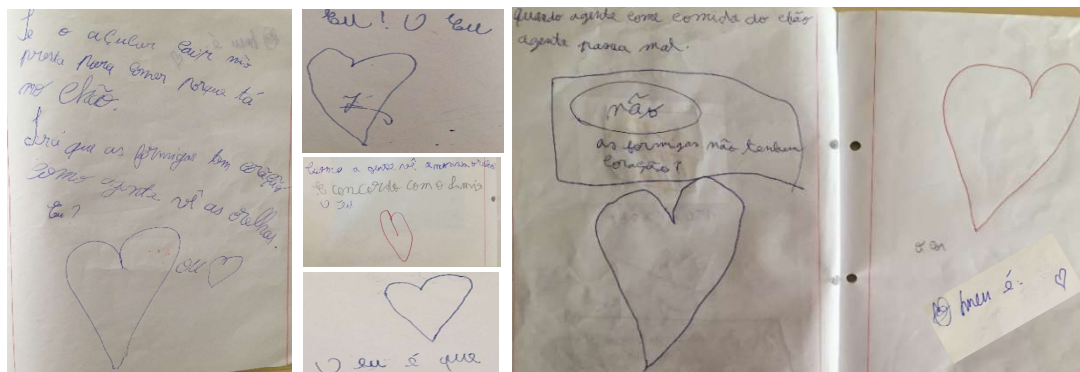


Fig.17 - Música do coração

²²⁰ Para mais informação consultar o subcapítulo IV. Facilitador ou maestro? do capítulo Mi – Doze meios tons.

III.4. Experienciar a música

Refletindo estes pensamentos e encontros colaborativos que decorrem do experienciar a música - *Compor uma escuta, VOZ e Música do coração* – notamos que as crianças ao vivenciar as propostas de práticas que entrecruzam a música e a filosofia criaram composições fundamentadas em repetições desiguais. Repetições desiguais porque nunca tocadas com o mesmo som, nem com o mesmo tom. Uma repetição que, no seu repetir, ecoou diferentes intensidades, velocidades, entoações, ritmos, ornamentos, argumentos, gestos e movimentos. Exercitamos, em conjunto, composições alicerçadas na repetição desigual das vivências, das experiências e dos pensamentos da comunidade de investigação.

Tivemos, à semelhança de Ezio Bosso, de desaprender a ser adulto e aprender e improvisar com as crianças e a perder-nos. A “perder preconceitos, perder medos, perder dores” e a aprender novos andamentos, pois “perder-se é importante para aprender a seguir” (Kohan, 2018, p.29). A ligação entre a escuta, a voz e o coração foi potenciado pela aproximação da música com a Filosofia para Crianças. A escuta da música que nos toca o coração, modulada pelo pensamento e expressada pela voz e pelo silêncio das crianças, foi fulcral para o acontecer – o “a gente”.

Consideramos que a relação entre a música e a filosofia existe de modo intrínseco a cada uma delas, pois ambas “são compreendidas como exercício de pensamento em forma de escuta”, “do pensamento feito música, da vida vestida de música no pensamento” (Kohan, 2018, p.29). De destacar que Kohan (2018) pensa sobre as ligações entre música, filosofia, educação e amizade, tematizando também o papel da escuta. O filósofo escreveu este artigo inspirado em citações do músico italiano Ezio Bosso: “a música, como a vida, são possíveis apenas de um modo: juntos” ou “A música somos nós” (2018, pp.28-29), proferidas aquando da sua atuação no Festival de San Remo²²¹, em 2016. O autor argentino considera que este músico, já falecido, aparentemente não está tão somente a falar de música, mas também de filosofia:

“Ezio Bosso fala da música como se falasse de uma forma de vida. «A música somos nós», ele diz, e acrescenta que a música «é um destino que compartilhamos (...) nós tocamos com as mãos, mas a música nos ensina a coisa mais importante: escutar». Quem se atreve a questioná-lo em um mundo que, aparentemente, quase ninguém escuta? Parece não falar apenas da música, mas também da filosofia (...)” (2018, p.29)

Kohan continua a transcrever as palavras faladas de Bosso, embora estas tenham um timbre diferente:

²²¹ Para mais informação visualizar <https://www.youtube.com/watch?v=rmLQwFd6Bhc>

“«Quando escuta, compreende. Escutar é um gesto generoso. Quando faço um concerto eu coloco as minhas mãos, mas o restante é colocado por quem escuta: tocamos juntos.»” (cit in Kohan, 2018, p.32)

Bosso pensa que a música não é tão somente feita e executada por músicos, mas por todos os que a escutam e se deixam tocar por ela, pois nós, a gente, o indivíduo, somente escutamos a música que nos toca. É como na filosofia em que fazemos uma inflexão do pensar sobre as coisas que nos tocam e que nos afetam.

A música e a filosofia têm uma proximidade muito forte. Esta ligação é muito antiga, sendo que Platão também a pensou. Nos diálogos de *Fedón*, Platão refletia sobre se a música é a maior filosofia ou a filosofia é a maior música (Kohan, 2018, 29) através das palavras “*mousiké megiste philosophia*” (61a). Também Kohan tenta aproximar Bosso de Platão através das possibilidades da música no pensamento ou do pensamento na música “Talvez esteja falando da musicalidade de uma vida ou de uma vida musicalmente filosófica, do pensamento feito música, da vida vestida de música no pensamento.” (2018, p.29).

A escuta e contemplação do canto das palavras “música”, “filosofia”, “escuta”, “tocar”, “compartilhar”, “juntos” e “nós” de Ezio Bosso e Walter O. Kohan inquietam-nos para a problemática da nossa investigação. Desafiam-nos a pensar, novamente, sobre o porquê de haver pouca bibliografia que toca a Filosofia para Crianças

Ao vivenciarmos em comunidade de investigação as nossas experiências musicais descobrimos que as crianças adoram brincar, pensar, expressar-se e criar com a música e com a filosofia. Consideramos que o experienciar a música é importante na Filosofia para Crianças, pois a música promoveu um clima de confiança na comunidade de investigação permitindo às crianças se expressarem, através da voz, sobre os temas que as afetaram pela escuta da música e, principalmente, pelas razões que a música os fizeram pensar. A música ajudou as crianças a desenvolver habilidades de pensamento como a escuta da voz do seu pensar, da voz do pensar da comunidade de investigação, bem como a escuta do coração. Descobrimos que a música toca as crianças e penetra-lhes no pensamento (Fig.18).

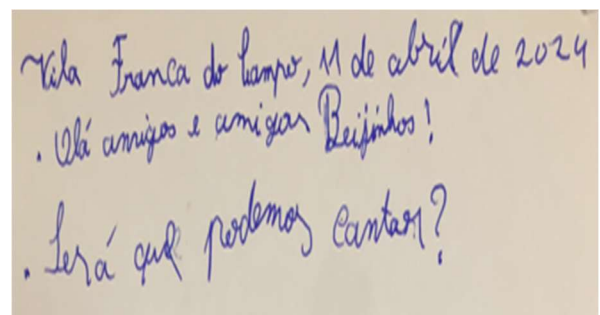
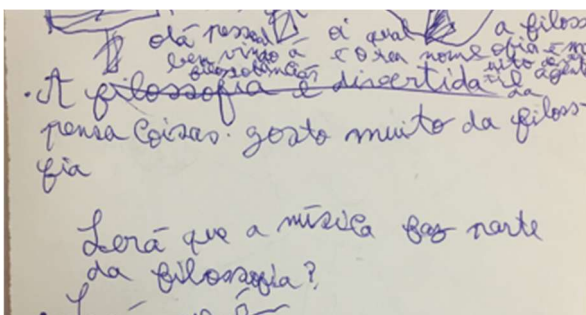


Fig.18 – A nossa afetação.

Por conseguinte, torna-se urgente executar, interpretar, vivenciar e pensar práticas de pensamento filosófico, em sessões de comunidade de investigação, dinamizadas e exploradas com música, buscando a co-construção de conhecimento e de pensamento colaborativo. Também é fulcral encontrar facilitadores que desafiem o “*continuum* experiencial”²²² (Dewey, 1979) da música na Filosofia para Crianças e que recomeçam “o início de uma nova vida” (Kohan, 2018, p.28) com o atrever-se a vivenciar a familiaridade na música e na Filosofia para Crianças, tal como o facilitador que orientou a prática filosófica *Música do Coração*. Porquê? Porque a nossa descoberta está na música, na filosofia, nas crianças e naquilo que nos toca e que nos afeta.

E é com esta escrita à mão da comunidade de investigação, em que a Criança Láb manifesta a sua afetação com a filosofia e com o pensar “A filosofia é divertida e pensa coisas. Gosto muito de filosofia.” e em que a Criança Dó# questiona sobre o interesse que tem com a música “Será que podemos cantar?” (Criança Dó#)²²³, que iremos dar um “mergulho de cachalote”²²⁴ numa pergunta que nos fez deslocar o nosso pensamento para o começo deste capítulo ¿«*mousiké megiste philosophia*»? Será a música a maior filosofia ou será a filosofia a maior música?

Este nosso encontro com o expressar dos interesses das crianças permitiu-nos ampliar através dos dois pontos de interrogação colocados no início e fim da expressão (em grego) um sinal de repetição ao pensamento de Platão e que ressoa para o lugar da repetição do experienciar da escuta, da voz, do coração, da música, do pensar. Não conseguimos obter resposta para as nossas perguntas, mas conseguimos tecer novas perguntas ao *Da capo* do experimentar a música e a filosofia. Ao experienciarmos a arte dos sons²²⁵ em comunidade de investigação filosófica como que a música se transformou numa “rede de sons e movimentos.”²²⁶ (Criança Solb) que apanhou a “onda de som”²²⁷ (Criança Ré) do diálogo da comunidade de investigação filosófica, fazendo as crianças pensar na sua musicalidade e fazendo-nos pensar no impensável. Impensável porque as crianças ao envolveram-se com a

²²² Para mais informação consultar o subcapítulo II. Do poder da vivência ao poder do pensamento do capítulo Ré – Cânone musical com crianças.

²²³ Retiradas da sessão *Carta musicada*, de 11-04-2024, Anexo D5.

²²⁴ Mergulho de cachalote – “Pego numa ideia de um colega e vou atrás dela...” (Criança Lá, 2024). Esta expressão nasceu a partir das vozes das comunidades de investigação que integram o projeto das Filosofâncias e significa, tal como disse a Criança Lá, o aprofundar de uma ideia que emerge em comunidade de investigação e que nos faz mergulhar profundamente nos nossos pensamentos.

²²⁵ Investigamos no capítulo Dó – *Overture* (abertura) que a arte dos sons significa música.

²²⁶ Retirada da sessão *O que é música?*, de 12-12-2023, Anexo D2.

²²⁷ Retirada da sessão *Superpoderes da música*, de 09-04-2024, Anexo D4.

escrita refletiram espontaneamente sobre andamentos que entrecruzam a música, a filosofia e os seus interesses. Consideramos que a música tocou e agarrou as crianças envolvendo-nos na sua rede pelo pensar. Juntas, a música e a filosofia, intersectaram as crianças para descobrir, problematizar e cantar novas melodias do pensar.

É com este movimento de afetação e de interesse das crianças, em que a música faz pensar filosoficamente a comunidade de investigação, que damos seguimento à nossa investigação. Assim, no próximo capítulo, abordaremos a tonalidade, o ritmo e, conseqüentemente, a musicalidade do diálogo da comunidade de investigação filosófica. Também procuraremos aprofundar o papel do facilitador/maestro enquanto membro da comunidade de investigação que ajuda a elevar a composição dos diálogos. Encontraremos, por último, as obras que compusemos e tocamos conjuntamente com as crianças e que tentaram aproximar a música e a Filosofia para Crianças.

Mi – Doze meios tons

Não é prata, nem é ouro, É uma riqueza sem par
Pois nós temos de presente, Esta canção p'ra vos dar

Sol Lá Sol, Sol Lá Sol, Sol Fá Mi Fá Sol
Sol Lá Sol, Sol Lá Sol, Lá Sol Fá Mi Ré Dó
(Andrade, 2020, pp.58-62)

Encontraremos, por último, as obras que compusemos e tocamos conjuntamente com as crianças e que tentaram aproximar a música e a Filosofia para Crianças.

Entramos no último capítulo da Dissertação. As novas melodias do pensar cantadas, através das experiências que vivenciamos nos capítulos anteriores, percorrerão os andamentos dos seus compositores, intérpretes e contempladores: a comunidade de investigação filosófica. Para uma melhor compreensão do nosso trabalho, será importante apresentar a tonalidade e o ritmo da comunidade de investigação (subcapítulos I e II, respetivamente) com quem desenvolvemos o nosso projeto. Também é importante refletir sobre o que a música provocou nas crianças, nomeadamente no movimento de afetação e de interesse que despertou na comunidade de investigação e em como os seus diálogos nos fazem pensar na possibilidade de o diálogo filosófico ser arte (subcapítulo III).

Também as experiências musicais que vivenciamos ao longo da nossa investigação em comunidade de investigação provocaram-nos a ampliar a nossa escuta e a refletir sobre o papel atribuído ao adulto por Lipman e Sharp, e que posteriormente se convencionou designar por facilitador (Kennedy, 2004a; Murriss, 2000). As vozes das crianças desafiaram-nos a resolver o enigma sobre se o facilitador, quando propõe um estímulo musical, tem de desempenhar o papel de maestro para orientar o diálogo (subcapítulo IV). Por fim, revelaremos as propostas de atividades práticas que nos convocaram a pensar se “A música faz pensar uma comunidade de investigação”.

De referir que encontraremos neste capítulo Mi – Doze meios tons todos os filósofos e músicos com quem temos dialogado no decurso desta investigação.

E porque são as perguntas que nos fazem avançar e refletir: Porquê incluir, na nossa investigação, o título “Mi – Doze meios tons”? Porque não “Mi – Seis notas musicais”, tal como as que constam da canção da epígrafe de Ana Paula Andrade?

Trilhamos este caminho tendo como ponto de partida o *Method of Composing with Twelve Notes Related only One Another*²²⁸ do compositor austríaco Arnold Schönberg (1874-1951), criador do dodecafonismo²²⁹ – Doze meios tons.

A partir desta inspiração, focamos a nossa composição nos “Doze meios tons” que, à luz da teoria musical, identificam-se com as doze notas musicais e que representam os vários sons utilizados na música. Os “Doze meios tons” localizam-se a meio tom de distância uns dos outros - as 7 Notas Naturais²³⁰ e as 5 Notas Acidentadas²³¹, que designaremos por Notas Brancas e Notas Pretas, respetivamente. Por conseguinte, e coadjuvando-os com as partilhas da comunidade de investigação filosófica e a ajuda de textos de autores que (re)encontramos ao longo do nosso andamento pelo filosofar, iremos compor 12 propostas de atividades práticas. Estas unir-se-ão como que na busca de uma composição não de serialismo dodecafónico, mas de uma composição inusitada e única. Este processo integrará as doze notas, decalcadas em 7+5 práticas.

Mas qual será a “riqueza sem par” que as crianças têm “de presente” com a canção do pensar “p’ra vos dar”? Qual a tonalidade, o ritmo e, conseqüentemente, a musicalidade do diálogo destas notas da música e da Filosofia para Crianças? Será que elas se vão aproximar, complementar, cruzar, intersectar, modelar, transpor ou sobrepor? Qual a intensidade com que elas vibrarão? E a altura? E a velocidade? Será que esta composição depende do facilitador/maestro? Será que teremos respostas ou mais questões aquando do concerto da comunidade de investigação filosófica?

Andando e refletindo de braço dado com estas questões e com as propostas de práticas, consideramos que as 7 práticas – 7 Notas Brancas – serão compostas a partir da inspiração que começa na música e que caminha a *pari passu* com a filosofia, enquanto as 5 práticas – 5 Notas Pretas – serão construídas a partir da inspiração que começa na filosofia e que caminha a *pari passu* com a música. Estas práticas pretendem investigar, ainda, a ligação entre si na medida em que as 5 Notas Pretas convocam uma imediata exploração pelos conceitos filosóficos, por oposição às 7 Notas Brancas que convidam a contemplar e a viver as canções,

²²⁸ Método para compor em doze notas apenas relacionadas entre si.

²²⁹ Dodecafonismo tem origem no grego *dodeka* e que significa doze e no *fonos* que significa som. Este sistema de composição traduz-se numa ideia de empregar séries de 12 notas com permutações, que derivavam da matemática, e que permitem compor obras musicais. (Muñoz, 2021, pp.257-258)

²³⁰ Notas Naturais – são aqueles sinais que representam as sete notas musicais: Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá e o Si. Num instrumento musical de teclado identificam-se com as notas brancas, sendo revestidas a marfim.

²³¹ Notas Acidentadas ou Alteradas – são notas cuja altura de som é alterada por sinais como o sustenido, bemol ou bequadro. Num instrumento musical de teclado identificam-se com as notas pretas e são construídas com madeiras mais escuras como por exemplo o ébano.

e que de alguma forma poderão correlacionar com os conceitos dialogados nas 5 Notas Pretas.

Não há dúvida que, para construir, explorar e pensar estas práticas 12 obras (doze meios tons musicais) precisamos, primeiramente, de tentar conhecer a tonalidade e o ritmo da comunidade de investigação filosófica, bem como estudar o papel do indivíduo que ajuda na composição do diálogo filosófico (facilitador ou maestro?).

Assim, e já munidos da teoria dos Capítulos Dó e Ré e pela nossa inspiração, só falta escrever na pauta em branco os pensamentos, a composição, as musicalidades e as ideias que possam emergir em comunidade de investigação, a qualquer momento e sobre o que menos ou mais se espera.

Parece-nos que a “porta”²³² (Criança Lá) da música da Filosofia para Crianças está aberta para a implementação das práticas e reflexões sobre as mesmas. Mas como toará esta música da Filosofia para Crianças? Será um “Sol Lá Sol, Sol Lá Sol, Lá Sol Fá Mi Ré Dó” (Andrade, 2020)? Qual será a tonalidade da comunidade de investigação filosófica?

I. A tonalidade da comunidade de investigação filosófica

“Eles começaram do som mais grosso para o som mais fininho, ou se calhar é a música grossa do fino” (Criança Lá)²³³

“Meu pensamento ééééé (pausa) é que eu *tava* ouvindo tinha (*huuummm*) tipo vozes (pausa) baixas. Vozes (pausa) vozes baixas.” (Criança Si)²³⁴

As crianças Si e Lá atribuem importância à musicalidade das vozes como constatamos na transcrição das suas falas. As palavras ecoaram com força na nossa audição, pois as crianças contemplaram uma musicalidade que entrecruza os elementos da música: a intensidade e a altura. E esta partilha fez-nos refletir sobre a possibilidade de a comunidade de investigação ter uma tonalidade²³⁵. Pensamos que a comunidade de investigação durante uma prática filosófica revela a tonalidade que a toca, pois escutar a sua musicalidade provoca-nos tensão, isto é, faz-nos esticar ou poder esticar o pensamento com as suas afetações.

Inspirados pelo pensamento de Lipman “Uma comunidade de investigação filosófica tenta seguir o diálogo para onde ele conduz” (2003, p.20), ao tentarmos desenrolar dos fios de

²³² Retirada da transcrição da Sessão *Música do coração*, de 22-02-2024.

²³³ Retirada da transcrição da sessão *A gente*, de 15-02-2024.

²³⁴ Retirada da sessão *Cânone de pergunta à música*, de 09-05-2023, Anexo D1.


²³⁵ Tonalidade – “Como princípio da composição musical, implica a adesão, em qual quer passagem, ao material sonoro de uma ou mais escalas maiores ou menores; a adesão não é necessariamente rígida, mas em geral reconhece -se a tónica da escala em questão como o fator principal e diretor pelo seu efeito.” (Kennedy, 1994, p.735). Tonalidade tem o seu começo na palavra “tom”, com origem no grego *tónos*, e que significa tensão, o que faz esticar ou pode ser esticado (Nascentes, 1955, p.497).

um diálogo filosófico, em que a comunidade de investigação, colaborativamente, experiência a música através das suas questões, ideias e razões, os mesmos (fios do diálogo) parecem transformar-se nas linhas de uma pauta musical²³⁶. Uma pauta marcada no seu começo pela tonalidade das vozes, da escuta, do coração e do pensar das crianças. Esta tonalidade que a comunidade de investigação escolhe para a sua composição do “pensar sobre o pensar” (Lipman, 2023, p. 72) é virtuosa, ritmada de sons e “muito melodiosa e que faz lembrar uma música”²³⁷ (Vozes). Uma tonalidade que acolhe as suas perguntas e o seu raciocinar, transformando-os numa melodia e harmonia inquietantes e que nos levam a explorar e pensar no impensável.

E como escutar e contemplar a tonalidade da comunidade de investigação? A nossa escuta do som musical da comunidade de investigação identifica-se com as palavras da



Fig.19 – Vozes de Vivaldi

Criança Lá, pois as crianças cantam “do som mais grosso para o som mais fininho, ou se calhar é a música grossa do fino”, variando a sua altura entre os sons fortes e fracos, e com o expressar que a Criança Si, teve ao contemplar o desenho (Fig. 19) que criou a partir da escuta do fragmento da *Primavera* de Vivaldi²³⁸ : “Meu pensamento ééééé (pausa) é que eu *tava* ouvindo tinha (*huummm*) tipo vozes (pausa) baixas. Vozes (pausa) vozes baixas.”, ecoando pequenas vozes e grandes questões.

Nesta investigação, exploração e experimentação filosóficas, foram muitas as elasticidades/tonalidades tocados pelo e ao nosso pensar, face aos encontros filosofantes que vivenciamos. Estes encontros só foram possíveis porque Lipman, Sharp, Kennedy e as crianças convidaram-nos a vivenciar o (re)experimentar a infância. Escrevemos a palavra (re)experimentar considerando que estamos a repetir o experimentar, o criar, o pensar, numa perspetiva diferente, numa perspetiva de insubordinação ao conhecimento. Pretendemos produzir “um deslocamento, como um movimento, como sair de um lugar e encontrar outro lugar.” (Kohan. 2018, p.299) para descobrir o lugar em que vivenciar o experimentar permite a aquisição de habilidades do saber.

As comunidades de investigação filosófica, por quem fomos adotados, e que ajudaram a musicar e filosofar esta Dissertação, são três turmas que colaboram no projeto

²³⁶ Pauta musical – É o lugar onde se representa toda a escrita musical (claves, compassos, notas, figuras, sinais de expressão). É composta pelo conjunto de 5 linhas e 4 espaços. (Cebolo, 1987, p.4)

²³⁷ Retirada da transcrição da sessão *A gente*, de 06-02-2024.

²³⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=MJ40QQ78Wjs>

“Filosofâncias: comunidades de investigação filosófica”²³⁹, desenvolvido pela Escola Básica e Secundária Armando Côrtes-Rodrigues, nos Açores: uma turma do 2.º Ano da Escola António Santos Botelho, composta por 16 alunos, com idades entre os 7 e 9 anos; uma turma do 3.º Ano desta mesma escola, composta por 13 alunos, com idades entre os 8 e 10 anos; e uma turma do 2.º Ano da Escola Francisco Medeiros Garoupa, composta por 15 alunos, com idades entre os 7 e 9 anos (turma esta de continuidade, pois iniciamos juntos em 2022 esta aventura). Também ecoamos uma incursão única com uma turma do Pré-Escolar da EB/JI Dr. Francisco Carreiro da Costa, composta por crianças entre os 3 e 7 anos, pais e Diretora de Turma.

Relativamente às comunidades de investigação do Projeto de Filosofâncias, temos tido encontros semanais (uma vez por semana), com uma duração de 45 minutos, a seguir ao intervalo de almoço, na sala regular de cada turma, isto é, num lugar em que as crianças sentem confiança e que está decorado com diversos trabalhos delas. Trata-se do lugar que as crianças entendem como especial e de confiança, tal como afirmam os filósofos Splitter e Sharp, no que concerne à metodologia da comunidade de investigação:

“Outra componente absolutamente crucial para a aplicação deste programa é a chamada metodologia da comunidade de investigação, mediante a qual se instala um clima especial, «uma atmosfera de confiança» propícia ao exercício de múltiplas competências cognitivas e de atitudes necessárias para desenvolver melhor um pensamento ágil e flexível. (2008, p.11)

Refletindo com este parágrafo, revemo-nos nos critérios inerentes à nossa escolha das comunidades de investigação das Filosofâncias, que se traduziram em três fatores. O primeiro prende-se com a continuidade, pois há “nós” de relação e conexão em comunidade de investigação, onde referenciamos o “respeito mútuo” identificado pelos autores. Em segundo lugar, promover um ambiente de confiança que ajude ao desenvolvimento e ao “exercício de múltiplas competências cognitivas” de acordo com os filósofos. E, em último lugar, o desafio da improvisação e das vivências (culturais, ambientais, sociais e políticas), atendendo a que as crianças se comunicam com recurso a diversas linguagens (verbal ou não verbal), premiando os 5 sentidos, pelo que “O diálogo que vivenciamos se desdobra em múltiplas

²³⁹ Este projeto estruturado de sessões regulares de filosofia com crianças começou no ano letivo de 2014/2015, pela ideia de um grupo de professores de Filosofia, desta escola, com apenas duas turmas do ensino básico. Mas a divulgação deste projeto de Filosofia para Crianças, e dos seus benefícios levou à sua disseminação por mais turmas, sendo que presentemente este envolve turmas cerca de 30 desde o pré-escolar ao 3.º ciclo contando com mais de 500 crianças. Um dos fundamentos do projeto é oferecer um lugar para a escuta, bem como, oferecer a possibilidade às crianças e adultos de conjuntamente filosofarem na e a Escola. O Projeto “Filosofâncias: comunidades de investigação filosófica” integra o Projeto Educativo de Escola <https://ebsacr.edu.azores.gov.pt/2019/07/02/projeto-educativo-e-curricular/>

modalidades – postural, cinética, gestual, auditiva, visual, fonémica, musicalmente (extremo de tensão e conjunção).” (Kennedy, 2020, p.89).

Em conformidade, tentamos buscar o sentido e o valor para a arte, surpresa, espanto, emoção e sensibilidade, aproximando as especificidades de cada criança, integrando a sua criatividade, a sua vivência, as suas experiências, e improvisando novas tonalidades para ajudar as crianças a expressar o seu pensar.

A tonalidade de uma comunidade de investigação que assenta no questionamento, no problematizar, no construir do saber, na investigação criativa, no diálogo filosófico, na democracia, o respeito, a valorização das diferenças/especificidades, na colaboração e no pensamento crítico, criativo e cuidador. Ao que nos faz cantar com Lipman e Sharp a questão: Qual o ritmo acolhido pela comunidade de investigação?

II. O ritmo da comunidade de investigação filosófica

“O que vamos fazer hoje?” (Criança Ré)²⁴⁰

Esta é a pergunta que invade sistematicamente o começo das sessões de Filosofia para Crianças. Houve sempre uma criança que fez esta pergunta nas nossas práticas filosóficas.

Outro momento que marca as nossas práticas é a musicalidade das crianças que acontece aquando da nossa chegada e que exterioriza a sua alegria e entusiasmo. Esta musicalidade que é pausada pela formação da roda/círculo, ou de uma forma que se aproxima a esta. O juntar é aconchegado pelo entoar da canção de acolhimento. Uma canção que elas identificam como pertença à comunidade de investigação filosófica, “é a canção da filosofia”²⁴¹ (Criança Mi), e que cantam sem que lhes seja dada quaisquer instruções para tal.

Deste modo, a comunidade de investigação filosófica começa a centrar-se no estímulo e na proposta de investigação. Por entre um abrir de pano, as crianças reconhecem várias possibilidades enfatizadas na questão em epígrafe. Esta pergunta poderia ressoar outras perguntas como: “Será viver? Será descobrir? Será brincadeira? Será perguntas? Será pensar?” (Vozes)²⁴².

E as perguntas em comunidade de investigação continuaram a afetar-nos, direcionando as nossas inquietações para a dimensão prática e a envolvência da nossa Dissertação: Será que a música permitiu a construção da comunidade de investigação filosófica? Com o nós ou “a gente”? Deparamo-nos com vários desafios ao longo da nossa investigação, os quais foram

²⁴⁰ Sessão *O que vamos fazer hoje?*, em 11-04-2023.

²⁴¹ Sessão *Convite à Filosofia para Crianças*, em 07-05-2024.

²⁴² Sessão *Se a filosofia tivesse outro nome, qual seria?*, em 03-05-2024.

determinantes para a composição do ritmo da comunidade de investigação.

O primeiro desafio adveio da heterogeneidade dos participantes, ou seja, das diferenças culturais, ambientais, sociais e políticas, que cada um tem. Seguiu-se o desafio da escolha dos estímulos ou pontos de partida para as atividades, que deveriam pressupor: provocar; ser problemático para a experiência/vivência musical; ter ritmo, altura, velocidade, cadência e pausa musical; desafiar à experimentação, a descobrir o espanto e a surpresa; a envolver e a aproximar. Por seu turno, repensar o calendário escolar e a experimentação de algumas atividades práticas, que tinham momentos específicos para serem vividas, como, por exemplo, *Fuga das estrelas* (dia 1 de fevereiro), *Inventar o palhaço* (Carnaval), *Balamento* (Quaresma) e *A magia do som* (primavera), foi outro ponto que tivemos de considerar.

Ao juntarmos estes três desafios, emergiu o como inspirar a descoberta pelo diálogo e ajudar as crianças a desenvolver habilidades para o diálogo filosófico - escutar, dar razões, e (contra)exemplos, expressar perguntas, (dis)concordar. Este último desafio consistiu em promover um ambiente em que o indivíduo se sinta confortável e seguro, por forma partilhar as suas ideias, a compreender as ideias dos seus pares e a transformar (ou não) o seu pensar, dito pelas palavras de Sharp construir:

“uma comunidade de pessoas em relação, falantes e ouvintes que comunicam entre si de forma imparcial e consistente, uma comunidade de pessoas dispostas a reconstruir o que ouvem umas das outras e a submeter os seus pontos de vista ao processo de autocorreção de uma investigação mais aprofundada.”²⁴³ (1987, p.42).

Sintonizar o pensar individual para o pensar o “nós” é a êxtase para a existência de comunidade de investigação e da nossa investigação.

Posto isto, sentir como as crianças estão e caminhar lado a lado com elas é fundamental. Disso depende o acolhimento da experiência e da composição do “a gente”²⁴⁴. Procuramos criar condições que fomentassem a aquisição de prática, em novas experiências, fundamentada nos pressupostos de surpreender, de imaginar, de descobrir, de criar, de pensar (crítico, criativo e *caring*), de dialogar, partilhar e vivenciar (Sharp, 1987, p.44).

Assim, nasceu deste encontro de pensares a proposta de atividade prática *A gente*, que foi experimentada por duas comunidades de investigação, atendendo à afetação e interesse das crianças. Os pensares daí resultantes foram inusitados e únicos, pois “Cada comunidade de investigação é tão única quanto cada indivíduo, e nenhuma comunidade de investigação é

²⁴³ Tradução nossa de “a community of persons-in-relation, speakers and hearers who communicate with each other impartially and consistently, a community of persons willing to reconstruct what they hear from one another and submit their views to the selfcorrecting process of further inquiry.” (1987, p.42)

²⁴⁴ Para mais informação consultar o mote *A gente* do subcapítulo V. Obras do capítulo Mi – Doze meios tons.

igual a outra.”²⁴⁵ (Mendonça & Costa Carvalho, 2018, p.44). O abrir do pano, ou seja, a apresentação do estímulo, foi idêntica em ambos os grupos. Dividir a comunidade de investigação em pequenos grupos, permitindo que todos contribuam para a construção conjunta de uma ordenação de cores, e convidar as crianças a revelarem as suas escolhas, manifestando as suas razões elegendo um porta-voz, era o nosso ponto de partida.

Reconhecemos que as crianças em comunidade de investigação estão constantemente a usar a expressão “a gente” para dar início à verbalização de uma ideia, de uma vivência, de um exemplo, levando-nos a questionar: Como será que as crianças pensam, constroem e escutam o “a gente” através da música? Será que a música irá permitir à composição da constituição do “nós”, do “a gente”? Será que a música fará pensar a comunidade de investigação no “a gente”? Esta era a nossa procura, mas que poderia não despertar interesse nas crianças. Era um risco a correr nesta experiência da música e da filosofia.

Assim, após apresentarmos a proposta inicial, alguns pequenos grupos decidiram imediatamente escolher o porta-voz, outros deixaram para o fim e, ainda, houve a opção de um grupo de todos falarem. As regras por eles definidas passaram por: “pedra, papel, tesoura”, “*pimponeta*, lápis e caneta”, “à sorte”, “por votos democráticos”, “por iniciativa própria e concordância do grupo”. À semelhança da escolha do porta-voz, também o grupo é que definia as suas regras no que concerne à execução deste trabalho conjunto.

Uma vez concluído o trabalho em pequeno grupo, a comunidade de investigação do 2.º Ano²⁴⁶ voltou à roda/círculo para apresentar, com entusiasmo, a sua composição (Fig.20).



Fig.20 – As composições.

A Criança Mib começou por revelar que “A gente fez a Casa dos sonhos. Aqui é A Criança Lá, e aqui é a Criança Ré#, e a gente meteu a porta, também o teatro, e fazendo a comida. Tá dizendo aqui «Criança Ré# o almoço está pronto.»”. A Criança Solb complementou “Primeiro era para fazer o arco-íris e depois eles quiseram a casa.”. O facilitador ao perguntar, sobre as razões para a mudança, encontrou eco na Criança Lá “Porque

²⁴⁵ Tradução nossa de “Each and every community of inquiry is as unique as each individual, and no community of inquiry is equal to any other.”

²⁴⁶ Sessão *A gente*, de 08-02-2024 e 15-02-2024.

a casa foi a melhor ideia que a gente conseguiu ter.” definindo a melhor ideia como “É a melhor coisa que a gente conseguiu fazer.” O grupo que se seguiu, não obstante ter escolhido um porta-voz, acabou por apresentar conjuntamente o trabalho que realizaram:

Criança Sib – A gente fez uma árvore que chama-se árvore dos sentimentos e a gente escreveu umas coisas.

Criança Fá – Força, porque a força aguenta os sentimentos todos.

Criança Si – Alegria...

Criança Fá – Tem que ter alegria quando a gente se sente feliz, a gente tem que ter alegria

Criança Sib – Vermelho: Amor, porque o amor é bonito.

Criança Mi – Carinho, porque é preciso carinho para a árvore.

Criança Fá – Tristeza, porque quando a gente se sente triste a gente tem que ter tristeza em vez de raiva

Criança Sol – Porquê?

Criança Fá – Se a gente não tiver tristeza a gente tem raiva.

Criança Si – Medo. Quando a gente leva um susto fica com medo.

Criança Mi – Raiva, porque se a gente não tiver raiva a gente vá ficar felizes para sempre.

O grupo da Criança Fá#, pela sua voz manifestou “A gente fez uma escada. Porquê? Porque a gente fez uma escada do maior para o menor e também tem uma conta de matemática. A conta é: do maior para o menor. E a gente fez o nome de robot escada, e a gente fez a primeira letra do nosso nome: R de Criança Réb, M de Criança Dó#, C de Criança Fá# e A de Facilitadora”. A facilitadora pediu à Criança Fá# para partilhar o que ela tinha executado até ao momento de apresentar a composição: “Treinar é importante *qu’ é pra* gente saber o que a gente vai dizer.” disse a Criança Fá#. O último grupo revelou que “A gente fez ah...a gente fez os cartões...a gente fez... a gente fez o nosso título que é os cartões mágicos e a gente pegou cada uma numa cor e a gente escreveu a sua letra de mágico e depois a gente começou a fazer umas varinhas e umas estrelas.”. A magia alavancou perguntas como “E quais foram as letras mágicas, já agora?”, “O porquê de vocês meterem aí a magia? Porquê da magia aparecer aí na vossa composição? E o que fazem estes cartões mágicos?”, “É uma surpresa?”. As crianças avaliaram, ao longo da sessão, que esta atividade de prática filosófica “Foi muito bom, porque a gente ficou pensando, conversando aquelas ideias todas, pensando, conversando, fazendo aquelas ideias todas.” (Criança Lá), sendo que a surpresa musical, teve de fazer uma suspensão de uma semana justificada pelo tempo cronológico da sessão.

Na sessão subsequente estava preparada a surpresa: a execução da composição num livro piano e escuta da mesma. A Criança Dó ficou parada ao ver o piano e a experimentação que lhe tinha sido proposta. Mas logo o grupo tentou ajudá-la: “Podes fazer pelas cores. Toca

pelas cores... faz assim... tu tens medo? Clica no rosa...azul, amarelo...Mais uma vez...”, “Ela esqueceu-se de tocar aqui. Vais fazendo e vais aqui e depois aqui.”, “Experimenta”, “clica, clica”, “Não! Podes fazer assim, este aqui, este aqui, depois esse aqui, esse aqui.”. A facilitadora pediu razões para darem estas possibilidades à Criança Dó, pelo que a Criança Ré disse “Para ver como é que é os sons...”, “Para ter uma ideia...”. A comunidade de investigação começou a experimentar as possibilidades de tocar no piano através do pensar:

Criança Lá – Ou se calhar o piano diz uma palavra, mas só com música.

Criança Ré – A gente pode tentar fazer a nossa palavra como música. A gente tem que sentir os sons...

Criança Réb – Um piano que fala. -, lendo o que a Criança Mib escreveu no caderno.

Facilitadora – Ela só tocou nas teclas vermelhas, será que a palavra mágico tem alguma coisa a haver com as notas vermelhas ou com as palavras vermelhas?

Vozes – Sim.

Criança Mib – O piano que fala.

Vozes – Uau...eu também vou escrever.

Facilitadora – Vocês concordam com ela: O piano que fala? Porquê?

Criança Sib – Um piano que fala, mas em música.

Criança Lá – Um piano que fala mas só que ele fala numa ordem musical.

Vozes – O piano canta. -, ecoava enquanto escreviam nos cadernos para recordarem.

A dinâmica filosófica continuou entrelaçando os fios do pensamento com os fios de uma pauta musical. As perguntas iam num crescendo buscando por entre “A gente experimentou a clicar nesse e deu certo. A gente teve a ideia.” (Criança Fá) como que uma *Coda*. “E se a gente juntar todas as ideias de todos os grupos?” sugeriu a Criança Lá, “O que a Criança Lá disse é uma boa ideia. Pode juntar com os nossos grupos tudo para fazer uma canção, para ser tudo um grupo.”, reforçou a Criança Ré. Por seu turno a Criança Réb acrescentou “Para fazer uma música bonita.”

Este interpretar da música e da filosofia pelas vozes da comunidade de investigação fez-nos contemplar a nossa indagação: E será que para escrever uma música nós temos de estar todos juntos? E para fazer filosofia? E será que a filosofia é uma música ou que a música é filosofia? Ao que o diálogo que escutamos foi ritmado pelo “Sim. Sim. É tudo ao mesmo tempo!” (Vozes). Igualmente fez-nos pensar na frase de Sharp “quando começam a pensar em termos de «nós». A transição é um processo maravilhoso.” (1987, p.43) em que o “Nós”, o “a gente” começa a surgir no diálogo, em comunidade de investigação, promovido pela escuta da música composta pelas crianças. A musicalidade provocou a escuta, os gestos, as vozes da comunidade de investigação para o pensar numa composição de um ritmo, de um significado: “Pode juntar com os nossos grupos tudo para fazer uma canção, para ser tudo um grupo.” (Criança Lá) “Para fazer uma música bonita.” (Criança Réb) – “a gente”.

Consideramos que esta nossa proposta de atividade prática, que tinha como propósito entrecruzar a música e a filosofia de modo a descobrir as possibilidades para o “nós”, veio modular as abordagens de comunidade de investigação filosófica de Sharp (1987) e de Kennedy (2020). As crianças começaram a dialogar, como se movimentassem na busca de um pensamento centrado na comunidade, num “nós”, desenvolvendo um modo para o pensar. A comunidade de investigação para além de acolher a tonalidade que a toca, ritmou o seu experienciar “a gente” com um significado musical, compondo, assim, a sua inquietante e impensável canção.

As crianças desafiaram-nos a pensar sobre o seu pensar “a gente”, sendo que a sua musicalidade e afetações provocaram-nos, novamente, a esticar o nosso pensamento: Como é que uma canção interpretada por um grupo, pode ser “d’a gente”? Como compreender este raciocínio das crianças?

Relativamente à comunidade de investigação composta pelos alunos do 3.º Ano²⁴⁷, houve algumas discordâncias quer na escolha dos porta-vozes, quer na criação da composição. Mas a experiência empoderou-os para a tomada de decisão a qual foi muito diversificada, à semelhança das suas vivências. Um grupo votou em todas as cores como critério de encontro com a sua ordenação, atribuindo, ainda, um nome às cores. Outro grupo fez a gradação da cor mais forte para a cor mais clara, identificando como sendo o arco-íris. O curioso foi que este grupo era o que mais discordava entre si, sendo que a única rapariga que dele como não conseguia que escutassem a sua voz, ela escolheu desenhar e escrever numa folha os seus pensamentos. O que nos fez refletir que as crianças, entre si, por vezes não se escutam, pelo que a Filosofia para Crianças também deverá ter como preocupação em ajudar as crianças a ter vozes que se façam escutar. O terceiro grupo selecionou dos tons mais fortes para os mais fracos, tendo sempre apelado ao voto como meio de entendimento. Como referimos, esta prática escondia uma surpresa: o livro piano.

O acolhimento que nos fez pensar foi quando as crianças experimentaram tocar a pauta quer da esquerda para a direita, quer da direita para a esquerda, tendo suscitado “tu te enganaste”. Como é possível enganar numa composição que a comunidade é que está a criar? Onde está o engano? A comunidade de investigação por entre criar, tocar, cantar através da imitação, aplaudir e pedir “bis” (repetir), avaliou a escuta das suas composições, por entre diálogos que começavam no “a gente”, como “muito melodiosa e que faz lembrar uma música”, “fez as notas agudas”, “muito relaxante”. O diálogo promovido por esta experiência

²⁴⁷ Sessão *A gente*, de 06-02-2024.

com a música culminou com a seguinte proposta:



Fig.21 – Construção

Facilitadora – Mas o que é que vocês estão a fazer?

Criança Dó – É música.

Facilitadora – Mas isso é música?

Criança Dó – Sim. (fazendo força com os dedos sobre o livro na procura de um suspender de som que o piano do livro não tem.)

Criança Fá – Nós somos a música.

Facilitadora – Nós somos música?

Criança Dó – Sim, a nossa voz é música.

Vozes – Porque não tocamos as nossas músicas todas de seguida e formamos uma só música, a música de todos, a música da comunidade (juntando a três partituras).

“A música somos nós.”, foi a ideia da comunidade de investigação, proferida pela voz da Criança Dó. Este pensamento foi sintonizado e partilhado pela comunidade de investigação, após escutarem-se, imaginarem, vivenciarem, pensaram e dialogaram (Fig.21). Esta frase, produzida em conjunto com os materiais, com a música e com a filosofia, fez-nos lembrar o texto “A música da amizade: notas entre filosofia e educação” de Kohan (2018), no qual o filósofo pensa as palavras do músico Ezio Bosso “«A música somos nós», afirma Ezio Bosso. Não disse “eu sou a música” e também não disse “a minha música é...”. Ao mesmo tempo afirma, como vimos, que a música é uma fortuna que compartilhamos, como a amizade.” (2018, p.34). A música que nos liga, que nos inspira, que nos transforma, que nos move, que reflete as nossas experiências e pensamentos, que nos toca. Nós somos a harmonia, a melodia, o ritmo, o timbre, porque nós somos música.

O que aconteceu? Deste vivenciar a experiência, e atendendo à reação das crianças, manifestamente deu-se o entrecruzamento entre a Filosofia para Crianças e a música com a comunidade de investigação filosófica a compor a importância que atribuem ao “nós” (Lipman e Sharp) – “a gente”. A comunidade de investigação, com as suas ideias e o seu pensar sobre o pensar, criou o ritmo musical do “a gente”, desenvolvendo colaborativamente uma escuta inquietante. Uma escuta que ao ligar a música ao pensamento fez inspirar e refletir as crianças sobre nós sermos música, quer quando usamos a voz quer quando juntamos e tocamos as músicas compostas pelas crianças, transformando-as numa música – “a música de todos, a música da comunidade.”. Pensamos que as crianças ao aprofundarem o seu pensamento com a música encontraram um novo significado para o “a gente”. Será que descobrimos o poder da metamorfose do ritmo musical “nós” (Fig.22)? Um poder talvez conquistado pelo diálogo filosófico que se transforma em arte?

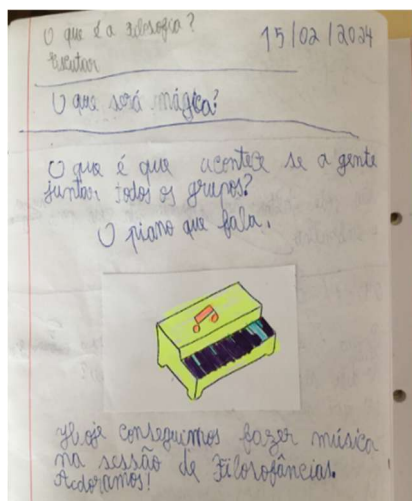


Fig.22 – Juntar

III. Será o diálogo filosófico arte?

“Porque é que não fazemos a música da filosofia?” (Criança Mi)
“Tuc, tac, ta, ta, Filosofia é só para brincar, Filosofia é só para pensar,
Pensar, brincar, brincar, pensar.” (Vozes)²⁴⁸

Este subcapítulo tem o seu começo numa pergunta que produz subsequentes experiências. Experiências estas que nos permitem pensar na sonoridade que acontece num diálogo filosófico em comunidade de investigação. Uma musicalidade composta pelo escutar, contemplar e tocar. Um som cantado pelas crianças e pelos filósofos Costa Carvalho, Mendonça, Splitter, Sharp e Lipman, e que nos faz indagar sobre a possibilidade de o diálogo filosófico ser uma arte.

III.1. Escutar a proposta

“Porque é que não fazemos a música da filosofia?”²⁴⁹ foi a proposta inusitada da Criança Mi, despoletada pela escuta e pela contemplação de um estímulo que primava pelo silêncio. Esta proposta que se deu em tom de pergunta, da Criança Mi, gerou imediatamente na facilitadora um improviso que se deu em tom de “*continuum* experiencial” (Dewey, 1979, p.26): “Cada um escreva e diga uma palavra que a música da filosofia tem de ter, num *post-it*”. No entanto, a questão da Criança Mi continuou a ressoar no nosso pensamento durante o período que mediou as sessões semanais. A ideia era muito interessante (compor com as

²⁴⁸ Ambas citações retiradas da transcrição da Sessão *Sonata do Silêncio*, de 20-02-2024 e 05-03-2024, respetivamente, Anexo 5.4. Vídeo 3.3.0. Canção Tuc, tac, ta, ta, Anexo QR1:

<https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5gzgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI>

²⁴⁹ O estímulo da proposta passou por posicionar a comunidade de investigação como se fossem assistir a um concerto, informando-a de que iríamos escutar uma coisa. Assim a facilitadora, com recurso à mímica e em silêncio, executou os movimentos de um maestro, indagando no fim as crianças sobre: O que escutaram?

crianças a música de filosofia) levando-nos a pensar: Como a música iria tocar? Qual a sua musicalidade? Esta música teria na pauta uma voz, um pensamento, uma mensagem? Esta ideia da Criança Mi tinha de ser agarrada. A força da proposta, que teve o seu começo nas crianças, exigia-nos uma dedicação cuidadosa com a preparação da experiência. Escolhemos, por conseguinte, distribuir as palavras escritas nos *post-its* por 4 folhas, as quais seriam atribuídas, aleatoriamente, a cada grupo (composto por cerca de 4 elementos).

No dia em que a comunidade de investigação optou por acolher a experiência, as crianças decidiram, primeiramente, pensar as palavras oferecidas e o seu significado. Espantou-nos como as crianças tomaram o comando da atividade e *per si* só definiram as tarefas a realizar, nomeadamente exploraram em grupo a mensagem que queriam passar, ligando e relacionando todos estes elementos que pensaram para “a música da filosofia”.

Assim, as crianças entoaram, exercitaram, escutaram e refletiram sobre a ênfase, acentuação, dinâmica, ritmo, buscando uma harmonia para a música. Ficamos surpresos com o facto de as crianças pensarem que “a música da filosofia” tinha que passar uma mensagem, tinha de rimar e tinha de ter uma coreografia. Percecionamos que a música construída pelas crianças estava a invocá-las a pensar nos “porquês”, sem que houvesse um adulto a lhes limitar a criatividade. O pensamento crítico estava a surgir colaborativamente em comunidade de investigação.

III.2. Contemplar a pergunta

Seguiu-se o momento de executar e de apresentar “a música da filosofia” para que outros a pudessem escutar, contemplar e tocar. Uma das composições que tocou foi a “*Tuc, tac, ta, ta*”. Esta melodia infligiu em nós inquietações pela procura do significado das palavras onomatopaicas e pelo valor que os autores lhe atribuíam: Será que são meras reproduções rítmicas? Se o grupo já executa com as canetas um ritmo, porquê também cantá-lo? O que cabe dentro de um “*Tuc,tac, ta, ta*”? Será que o “*Tuc,tac, ta, ta*” na filosofia ecoa o som do nosso pensar? Foram estas algumas das questões que entrecruzaram a nossa escuta com o nosso pensamento.

Por seu turno, enquanto contemplávamos a execução desta composição, observávamos nos rostos das crianças sorrisos e alegrias pela vivência da musicalidade da sua criatividade. A filosofia e a música encontraram o “brincar” e o “pensar”, segundo a letra da canção. E isto fez-nos pensar em como a proposta em forma de questão, sugerida pela Criança Mi, passou

de pertença “ao grupo e, conseqüentemente, o grupo pode, a qualquer momento, reconstruir” (Costa Carvalho & Mendonça, 2019, p.7)²⁵⁰ a uma nova invenção.

Foi assim que surgiu pelo pensar e pela afetação da comunidade de investigação a criação da composição musical e filosófica, em epígrafe, a qual nos fez pensar e tocar as palavras de Costa Carvalho & Mendonça: “a filosofia para crianças é um dos poucos ambientes educativos que oferecem às crianças um espaço para que elas possam questionar e explorar as variações das suas perguntas (...) o impacto que essas perguntas podem ter nas suas vidas.” (2019, p.1). Consideramos que esta afirmação das autoras reflete o que aconteceu na prática *Sonata do Silêncio*, bem como caracteriza um dos objetivos da nossa investigação, isto é, o de vivenciar a música em comunidade de investigação por forma a estimular o diálogo (questões, dúvidas, problemas, defesa de pontos de vista, a expressão oral).

O preparar do estímulo e o preparar das questões hipotéticas que pudessem emergir foi manifestamente necessário. Mas o fulcral numa comunidade de investigação filosófica, e até para a justificação da sua existência, foi e é o deixar fluir o diálogo filosófico, isto é, fazer com que as crianças sejam capazes de dialogar umas com as outras, permitir às crianças explorar perguntas por elas pensadas, “em vez de apenas apresentar às crianças perguntas já preparadas como pontos de partida da investigação.” (Costa Carvalho & Mendonça, 2019, p.1). É proporcionar um entendimento, uma escuta e uma partilha dos nossos pensamentos sem qualquer julgamento e sempre com um pensamento cuidador e acolhedor. É criar um espaço/lugar em que a comunidade perceçione e identifique que não há o professor nem o aluno, não há aquele que ensina e aquele que é ensinado. O fazer pensar e repensar é importante. Se levarmos uma pergunta pré-definida, não será a Filosofia entendida como mais uma disciplina, na qual o aluno sente-se impelido a participar para o seu desempenho avaliativo? Não será muito mais rico e proveitoso uma sessão em comunidade de investigação em que as perguntas nasçam das crianças? Muitas vezes fazemos questões às crianças, mas será que são estas as perguntas que elas querem que sejam feitas? Serão estas as questões que vão promover o seu pensamento crítico? Serão estas as melodias que lhes tocam?

As crianças são indivíduos, são seres humanos, são cidadãos que participam e integram a sociedade, pelo que há que desafiá-las para uma proatividade do exercício dos seus deveres e dos direitos. A pergunta é aquilo que leva ao conhecimento, à construção da capacidade crítica e criativa, é a chave para facilitar a exploração das ideias filosóficas, é a madeira que mantém acesa a chama da reflexão contínua.

²⁵⁰ Tradução nossa de “to the group, and consequently the group may at any time reconstruct”.

III.3. Da pergunta ao diálogo

Neste deambular entre as perguntas e as possibilidades de poder produzir pensamento filosófico, aproximamo-nos do diálogo. Um diálogo assente nos pressupostos preconizados por Splitter & Sharp:


“1. A conversa é estruturada por ser focada em um tópico ou questão que é problemática ou contestável. 2. As conversas são autorreguladas ou autocorretivas. 3. A conversa tem o que chamamos de estrutura igualitária (...) 4. A conversa é guiada pelos interesses mútuos dos seus membros. Numa comunidade de inquérito, são os participantes (dos quais o professor é apenas um) que define a agenda e determina os procedimentos para lidar com as questões em questão.”²⁵¹ (1995, pp.34-35)

Um diálogo em que a comunidade de investigação filosófica procurará segui-lo até onde ele nos levar. Um diálogo produzido pelas afetações, pelas vivências, pelos pensamentos, pela exploração do despercebido e do quotidiano. Um diálogo composto por surpresas, por partilhas e por colecionar várias perguntas filosóficas: O que é fazer perguntas à música? A música surpreende? Pode-se questionar a música? O que é perguntar à música? Como é que a música escuta as nossas perguntas? Quem é a música?

As questões são fundamentais para a promoção do pensamento e da investigação filosófica, como comprovou a proposta da Criança Mi “Porque é que não fazemos a música da filosofia?”. Quando a comunidade de investigação filosófica se identifica e se deixa afetar pelas questões propostas, ela consegue compor a sua interpretação baseando-se nas suas vivências e pensamentos.

III.4. Compor o diálogo

O que nos faz refletir sobre se a criança ao compor a sua interpretação, ela está a fazer arte? A escuta da sonoridade, como por exemplo, um “*Tuc, tac, ta, ta*” poderá ser uma inspiração para compor um diálogo com arte? E o contemplar toda a envolvência, todos os movimentos da comunidade, não será, um elemento que ousa compor a arte do diálogo?

Deixemo-nos invadir pela musicalidade de outras experiências, escutando²⁵² . Esta experiência tem como intuito investigar os vários elementos que se cantam e que se escutam num tocar de um diálogo entre dois, ou mais, membros da comunidade de investigação. A

²⁵¹ Tradução nossa de “1. The conversation is structured by being focused on a topic or question which is problematic or contestable. 2. The conversation is self-regulating or self-correcting. 3. The conversation has what we call an egalitarian structure. 4. The conversation is guided by the mutual interests of its members. In a community of inquiry, it is the participants (of whom the teacher is but one) who set the agenda and determine the procedures for dealing with the issues at hand.

²⁵² Vídeo 3.3.1. Dorémi e o ponto de interrogação, Anexo QR1:

<https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI>

questão “O que é isto?” é interpretada com várias intensidades, sempre que surge um *Da capo*. A pergunta começa com um volume de som piano²⁵³, e cuja resposta é tocada com a mesma força: “Ponto de interrogação.” (Criança Dórémi). Em seguida, a pergunta passa a um volume *mezzo forte*²⁵⁴, num crescendo, sendo a resposta executada na mesma intensidade da pergunta. O membro questionador, ao repetir (com idêntico volume), recebe uma réplica forte. O *Da capo* da questão torna a vibrar e a resposta é executada com um som fortíssimo acompanhado de um *sustain*²⁵⁵ na última sílaba final (podendo refletir o início de uma impaciência). Surge um momento de pausa, neste diálogo musical, cantado pelo membro que irrompe com a pergunta. Mas esta pausa é interrompida pela voz da resposta, em que a voz da criança canta um *prestíssimo*²⁵⁶ entusiasmante (talvez munida pelo desconforto do silêncio). Ao narrarmos a nossa interpretação da escuta do diálogo somos, também, contagiados por um *prestíssimo* entusiasmante de questões: O que fez com que a criança, sendo a voz da resposta, fosse passando de um piano para um fortíssimo? Porquê esta transformação na sua voz ao longo do diálogo? Será que a sua voz reflete a interpretação do acolhimento da pergunta? Será que a pergunta e/ou o *Da capo* da mesma a afetou?

A voz da criança oferece-nos uma nova compreensão da importância da escuta da musicalidade do diálogo, “E por isso a voz não é simples som: é ressonância.” (Costa Carvalho, 2022, p.15). Apreendemos neste diálogo como um som pode ressoar na escuta, mais especificamente, como a voz pode vibrar no ouvido do escutante ou intérprete e, conseqüentemente, influenciar o percurso do diálogo. Os timbres, as intensidades, a dinâmica, a velocidade, tudo são elementos que integram a música, assim como o diálogo. Isto mesmo é também possível justificar pelas palavras de Costa Carvalho “a sua sonoridade, tom e vibração como instauradoras de uma medialidade em que alguém se constitui como falante e logo como escutante (até de si próprio).” (2022, p.19).

Também na prática filosófica *A gente*²⁵⁷, a Criança Lá referiu “Eles começaram do som mais grosso para o som mais fininho, ou se calhar é a música grossa do fino.”. A Criança Lá ressoou-nos sobre a relevância da escuta da voz que canta do som grave para o agudo. E levou-nos a refletir que a voz poderá modelar e modular de acordo com os seus pensamentos e a sua afetação a determinados diálogos, o que confirma o pensar de Costa Carvalho sobre as

²⁵³ Piano – Significa, enquanto intensidade, um som com baixo volume.

²⁵⁴ *Mezzo forte* – Significa meio forte, isto é, com uma intensidade de som intermédia.

²⁵⁵ *Sustain* (em inglês) ou sustentação – É um termo usado na música para prolongar o som de uma nota após a mesma ter sido produzida e sem a voltar a tocar.

²⁵⁶ *Prestissimo* – Significa, musicalmente, um andamento muito rápido.


²⁵⁷ Retirada da transcrição da sessão *A gente*, de 15-02-2024.

vozes singulares: “são elas mesmas um pensamento em ebulição. Um pensamento que se dá nas brechas e margens do que se ouve, precisamente como movimento, transitividade, desvio e diferenças entre falantes-ouvintes.” (2022, p.20). Estas ideias de Costa Carvalho fundamentam igualmente o que aconteceu com a Criança Dó, quando tentou executar uma modulação pelas brechas da escuta do seu pensamento. A Criança Dó fez força com o dedo na tecla do piano, sem levantá-lo, em busca de um prolongar, de um *sustain* do som que o piano do livro não tem. Mas, logo a Criança Dó modelou recorrendo ao seu instrumento, a voz, para exemplificar o que não conseguiu no piano. Assim, dando enfoque aos elementos presentes na musicalidade de uma pergunta, indagamos se o ritmo, que nos faz buscar por novos pensamentos, é fulcral para o diálogo ser arte.

Igualmente, parece-nos que é no som do silêncio que muitas vezes florescem as perguntas, em comunidade de investigação. É nestes momentos que somos invadidos por barulhos que nos afetam e que escutamos sons que nos tocam. O silêncio, dependendo das circunstâncias em que for vivenciado e tocado, pode produzir (des) ou conforto, isto é, o silêncio pode transformar-se em alegria, em tranquilidade, em apaziguar, em contemplação, em paciência, em escuta, em reflexão ou, num sentido mais degenerativo, pode transformar-se em algo perturbador, inquietante, e até no limite indesejado.

Quando tocado pela comunidade de investigação filosófica, o silêncio pode ter vários sentidos, pois poderá significar o não saber a resposta, o não querer falar, o ter esquecido, tranquilidade, preocupação com outras coisas, ou desinteresse no diálogo. Por seu turno, se pensarmos no silêncio do facilitador ou no diminuindo da sua voz, reconhecemos que ou está a ser absorvido pelo diálogo, ou está a agarrar os gestos ou o não discursivo que está a acontecer, ou está a tentar compreender a dimensão dos pensamentos filosóficos da comunidade.

O falar, o não falar e a melodia das onomatopeias emergem como movimento de um discurso, em que a voz se faz escutar, ganha poder e força. No contexto musical, o silêncio identifica-se com a figura rítmica pausa. Uma pausa que representam uma durabilidade. O silêncio em música pode indiciar uma respiração, um descanso para os músicos e público, um enfatizar de determinados sons subsequentes ou precedentes. Deste modo, a musicalidade do diálogo será arte, atendendo aos seus elementos?

Contemplemos uma outra experiência, a qual passa por vivenciar o tom da musicalidade de uma pergunta²⁵⁸ . Na atividade prática *Descobrir o som*²⁵⁹, pela voz da Criança Lá encontramos com o despertar para a problemática do tom da pergunta. A primeira vez que escutamos a Criança Lá parecia que a sua boca verbalizava o que os seus olhos observavam na escrita. Aparentemente, a leitura e o verbalizar em nada se correlacionavam com musicalidade. Porém, a interação da Criança Dó#, envolveu-nos com o som de um ponto de interrogação que se canta no final de uma frase interrogativa. A intervenção da Criança Dó# fez-nos refletir e também fez pensar sobre o pensar a Criança Lá. Isto porque a Criança Lá compreendeu *per si* que a leitura de uma pergunta invoca uma entoação vocal, partilhando, após a sua autocorreção (em que colocou a voz com um som de pergunta), que “O som da nossa voz pode mudar todo o tipo de língua. Às vezes eu não controlo bem as línguas.” As crianças Lá e Dó# convidaram-nos a refletir sobre a importância da autocorreção, tal como Lipman preconizou “aprendeu alguma coisa e aprendê-la de novo no mesmo espírito de descoberta” (1988, p.194). Assim, descobrimos, após experimentar a autocorreção, que o som da nossa voz pode “mudar”. Verbalizando a leitura dos nossos pensamentos, à semelhança da Criança Lá, perguntamos: será que a pergunta, se não for falada com um determinado som, pode não transmitir o seu propósito, ou seja, questionar? A pergunta depende de uma melodia? O tom contribui para que o diálogo possa ser considerado uma arte?

III.5. Tocar

O ecoar das transcrições anteriores e dos diálogos que acontecem nas sessões em comunidade de investigação filosófica manifestamente convidam-nos a pensar na musicalidade dos diálogos e em novas questões: Há perguntas que produzem som? Quando é que um diálogo se torna música? Quantas vezes presenciamos nas dinâmicas filosóficas sonoridades não verbais que se mostram relevantes para o pensamento da comunidade? Pensamos aqui num “*Hum*”, vibrando uma paixão, um interesse, uma afetação, uma interrogação, uma pausa para pensar; num “*Hemhem*” de concordar; num “*Ui*” evidenciando mistério, dificuldade, dor, curiosidade; num “*Ah*” ecoando medo, cansaço ou admiração; num “*Uipi*” ou “*Yeee*” de alegria; num “*Uau*” de espanto, de exclamação; ou até num “*Oh*” de tristeza, de espanto. Frequentemente, um porquê, um (dis) concordo, um exemplo, é

²⁵⁸ Vídeos 3.3.2 Autocorreção 1 e 3.3.3 Autocorreção 2 - Executado na sessão *Descobrir o som*, em 12-04-2024, Anexo QR1: <https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI>

²⁵⁹ Sessão *Descobrir o som*, de 12-04-2024, Anexo D3.

acompanhado por estas sonoridades de onomatopeias cantadas, que dão uma maior expressividade ao diálogo. Elas promovem novas ideias, novas perguntas, elas dão espaço ao pensar. As onomatopeias são uma linguagem universal.

Em sùmula, os diálogos que acontecem em dinâmicas filosóficas aproximam-se da música e, juntos, colaboram com o co-construir de conhecimento filosófico e com o desconstruir o pensar sobre o pensar da comunidade de investigação filosófica. A voz que canta a pergunta toca na contemplação e na escuta do outro (ou de si mesmo), provocando e desafiando a pensar. O diálogo é uma arte. A sua composição contém os elementos da música. O diálogo requer ligações dos sons, das perguntas, dos pensamentos, conforme refletiram Splitter & Sharp:

“A arte da condução do diálogo consiste em ligar todos os fios que vão surgindo (...) é como executar uma partitura que vai sendo escrita em simultâneo por todos. Ou, para usar a metáfora de Lipman, é como se estivéssemos a fazer jazz.” (2008, p.11)

IV. Facilitador ou maestro?

"Abram caminho para o jazz!"²⁶⁰
(Santi, 2016, p.392)

No subcapítulo do andamento anterior, “Será o diálogo filosófico arte?”, foram abordadas ideias que entrecruzam a música e a Filosofia para Crianças e que acontecem aquando do dialogar em comunidade de investigação. Estas ideias que surgem do experienciar, isto é, das criações realizadas pelo ser humano, fizeram-nos refletir sobre a musicalidade do diálogo filosófico. Porém, esta inflexão deixou em *sustain* a investigação sobre o membro da investigação que conduz, mantém e trabalha para a promoção do diálogo a filosófico – o chamado “facilitador” (Lipman, 2003, p.256; Kennedy, 2004a; Murriss, 2000). Será que existem aproximações entre a figura do facilitador (filosofia) e as figuras do músico e do maestro (música)?

Assim, neste subcapítulo abordaremos o como a experimentação de música, em comunidade de investigação filosófica, pode ampliar nos participantes uma outra problematização: a do papel e das habilidades do facilitador nas atividades, enquanto construtor de um espaço para os participantes partilharem e argumentarem em conjunto a partir das suas ideias. Para este andamento, procuraremos dialogar com os autores presentes no subcapítulo anterior, aproximando-os dos filósofos Jankélévitch, Nomen e Vieira e do

²⁶⁰ Tradução nossa de “Largo al jazz!”.

músico Gordon. Propomos, ainda, tecer um diálogo com o pensar de Marina Santi (2016; 2017), no que concerne à improvisação, à competência musical e ao acreditar na criação de “novas melodias na sala de aula” (p.392), com recurso à metáfora do jazz. A filósofa italiana provoca e desafia à exploração do jazz quer enquanto género musical, quer na aquisição de habilidades.

A pergunta que abre este andamento é: o que acontece quando integramos uma sessão em comunidade de investigação filosófica dinamizada e explorada com e através da música? Quer como membro da comunidade, quer como facilitadora, a nossa principal preocupação é escutar, contemplar, vivenciar, experienciar, problematizar e refletir. Para isso, é essencial pensar e deixar soar as melodias da expressão, da comunicação (verbal ou não verbal), do silêncio, do saber (ou não), da(s) voz (es).

IV.1. Será a voz?

É no encontro com o estímulo, em que o silêncio vocal do indivíduo toca, que nasce a comunidade de investigação. A aproximação ao nascer da comunidade de investigação é pautada por um pensamento conjunto, manifestado pela curiosidade, escuta e observação, e que deambula entre uma musicalidade externa ao corpo do indivíduo – o soar das melodias, e uma interna ao corpo – a razão. Uma musicalidade à qual se junta a entrada de uma voz que canta as perguntas do abrir do pano: “O que escutaram?” ou “O que estão pensando?”.

É a voz que entoa a habilidade de orientar e aprofundar o diálogo da comunidade de investigação. A voz que desafia a pensar o desconhecido da mente face à apresentação de um estímulo musical. A voz que tem como papel construir um lugar fértil para o encontro das crianças com as suas ideias e as suas razões. Uma voz modelada pelo pensamento e colocada num tom que aproxima a comunidade de investigação do seu propósito, isto é, do enfatizar a democracia. Uma voz percecionada por Costa Carvalho como aquela que “modela na comunidade a procura pela excelência do pensar” (2022, p.47). Uma voz que pressupõe modulações vocais através do silêncio, da interação e da improvisação, interligando as sonoridades da comunidade de investigação pela ressonância dos seus corpos. Uma voz que reflete os pontos fortes e fracos, buscando pelo seu estilo e por construir-se sistematicamente. Uma voz ritmada pelo estudo, pelo exercitar, e que experimenta diferentes musicalidades. Esta voz, que trabalha arduamente (Costa Carvalho, 2022, p.47), identifica-se com a do facilitador numa comunidade de investigação filosófica.

O facilitador que, segundo estes filósofos (Lipman, 2003; Kennedy, 2004a), tem o papel de juntar todos os pensamentos (ligados ou não ligados) que vão surgindo pelas vozes

da comunidade de investigação, para construir a pauta do diálogo (Splitter & Sharp, 2008, p.11). Lipman e Sharp tinham como ponto de partida para o diálogo, no seu Programa Educacional, as novelas.

No entanto, a nossa Dissertação tem estímulos musicais como ponto de partida para promover o diálogo. Esta variante aos estímulos pensados pelo Programa do IAPC – as chamadas novelas filosóficas – faz-nos indagar sobre as habilidades e a formação que o facilitador deve ter, mais especificamente: Se o adulto que facilita tem de ser especialista (maestro/músico) em música? Quem poderá facilitar quando estamos a dialogar filosoficamente com e através da música? O maestro/músico ou um facilitador sem formação musical? Será que a música só pode ser levada para uma comunidade por um facilitador que seja especialista em música?

Perante o que foi referido até aqui, urge descobrir se o papel que cabe ao adulto no seio da comunidade de investigação filosófica, enquanto construtor de um espaço para os participantes argumentarem a partir das suas ideias, é o de adulto-facilitador e/ou do adulto-maestro. Por conseguinte, é importante intersectar a figura do facilitador com a do músico/maestro adentrando no que os aproxima (ou não).

IV.2. Será o músico?

Com efeito, um músico tem de se dedicar ao estudo e à formação musical. O músico tem de investir muito tempo para dominar a técnica e desenvolver aptidões musicais, para poder aprimorar a sua interpretação e tocar a escuta e a alma de quem contempla esta arte dos sons. Ele tem de exercitar durante muitas horas e muitos anos para controlar o instrumento e adquirir habilidades de execução, escuta e de interação, conforme refere Gordon “não se adquire imediatamente nem rapidamente. Adquire-se competência (...) através de um processo sequencial ao longo do tempo, tempo este que é importante deixar decorrer (...)” (2000, p.28).

Ao traçarmos um paralelismo com o facilitador, constata-se que o músico se aproxima daquele, uma vez que ambos dedicam muito tempo ao estudo de modo a adquirir habilidades. Quer o facilitador, quer o músico têm este propósito em comum e que os liga: ambos têm de estudar, exercitar e tocar muito para dominar o instrumento, sendo que um dos instrumentos do facilitador é ajudar as crianças a desenvolver a sua razão (Sharp, 1987). O facilitador incentiva a comunidade de investigação a descobrir e a ampliar argumentos e habilidades para a sua vida (enquanto cidadão democrático), através da experimentação e da desconstrução das suas ideias.

Ao refletir sobre uma outra aproximação, afirmamos então que um músico deve promover prazer ao ouvinte através do som que produz, assim como cabe a um facilitador garantir que a comunidade de investigação se sinta segura e confiante (Splitter & Sharp, 2008, p.11) ao dialogar sobre as suas afetações com os outros.

Pensando e evocando a interação como habilidade que um músico e um facilitador deverão adquirir, constatamos que para o músico é vital para expressar o seu tocar, a sua arte, construir esta competência de interação. A relação que o músico tem de desenvolver para comunicar-se não só com o público, mas também com os outros músicos, que partilham com ele uma obra musical, e com o ambiente envolvente, é fundamental. Pela interação, o músico floresce e cresce. O músico troca experiências, compartilha ideias e conhecimento, inspira e estimula à criação de novas composições e interpretações. O músico ainda promove a sua própria interpretação e desempenho musical. Quando o músico toca em colaboração com os outros (público, músicos ou ambiente), tem de escutar atentamente cada nota que está a tocar, ainda que sobreposta, e as notas dos demais. O músico tem de estar atento às suas entradas e à dos outros. O músico tem de interagir e aproximar-se destes, envolvendo-os nesta experiência musical, criando um momento único, autêntico e significativo. Da mesma forma, quando interagimos e nos relacionamos em comunidade de investigação filosófica temos de escutar e ser escutados; de respeitar as nossas ideias e as ideias dos outros; de deixar cantar as vozes inquietantes. Neste sentido, Nomen escreve “a compreensão do outro é uma melodia tocada por muitos instrumentos. É praticamente uma sinfonia!” (2021, p.72), referindo-se à sinfonia que toca o som da curiosidade, da empatia, da observação e da paciência, da compaixão da sinceridade, da razão, da justiça, da força, da cumplicidade e da sensibilidade numa comunidade de investigação filosófica.

A metáfora da “Sinfonia” que Nomen esmiúça fez-nos pensar no significado da palavra e catapultou-nos para pensar em quem a executa. A palavra “Sinfonia” tem origem grega (*συνφωνία*) e traduz-se na “reunião de vozes ou sons” (Casteleiro, 2001, p.3423). Uma das suas aceções caracteriza-se por ser uma peça musical do repertório de uma orquestra, sendo que orquestra, outra palavra com origem no grego (*orkhēstra*²⁶¹), identifica-se com um conjunto de músicos que tocam diferentes instrumentos musicais, agrupados por famílias²⁶² e organizados de acordo com a relação existente entre eles. Regra geral, as orquestras são dirigidas por um maestro. E quem é o maestro? O que o define?

²⁶¹ Orquestra – Na sua etimologia refere-se à “parte do teatro grego onde o coro fazia as suas evoluções”. (Nascentes, 1955, p.368)

²⁶² As famílias dos instrumentos identificam-se com a das cordas, sopro metal e madeira, percussão, teclado.

IV.3. Será o maestro?

Na terminologia musical, o maestro entende-se como aquele que dirige, que conduz, que assume um papel de regente dum grupo de músicos (orquestra, filarmónica, coro) (Casteleiro, 2001, p.2328). O maestro é aquele músico que define a interpretação do andamento e da intensidade da composição de modo a tocar quem toca e quem escuta. Para além de ter conhecimento musical diversificado e sólido, o maestro tem de ter a habilidade de orientar os músicos para transmitir uma mensagem. O maestro tem de ter capacidade para promover a coesão de grupo e motivar à colaboração de todos na busca pelo encontro com uma musicalidade harmoniosa. Nesta perspetiva, o papel do maestro numa orquestra assemelha-se ao do facilitador numa comunidade de investigação.

Importa salientar que quer o maestro, quer o facilitador só existem pelo facto de orientarem um conjunto de indivíduos. O que seria de um maestro se não tivesse músicos para executar? O que seria do facilitador sem as crianças? A sua existência depende diretamente das interações e vivências em grupo. Na orquestra cada músico, embora execute em conjunto uma peça musical, incute a sua vivência (cultura, formação, intensidade, corpo) ao instrumento que executa. O toque dos dedos ou o sopro de cada indivíduo num instrumento, são-lhe intrínsecos. Tal como uma impressão digital é única, assim também o é o ecoar de uma voz em comunidade de investigação filosófica. Cada pensamento tem o seu timbre, a sua impressão digital, que é marcada pelo metrónomo das suas vivências, da sua cultura, das suas diferenças. Ambos, maestro e facilitador, devem munir-se dos seus conhecimentos, experiências, vivências, aprendizagens.

Outra verosimilhança que aproxima o maestro do facilitador prende-se com o facto de um e outro terem uma pauta incompleta, pois a sua composição dá-se na constância do exercitar, tal como afirma Mendonça “O trabalho do facilitador vai-se construindo sessão a sessão. Não se «nasce» facilitador.” (2021, p.26). Como já mencionado, também o maestro, enquanto músico, tem de se ir formando e construindo as suas aptidões musicais, ensaio após ensaio, concerto a concerto, refletindo para poder continuar a melhorar a sua experiência.

Prosseguindo em este puxar de “fios” de aproximação do maestro com o facilitador, lançamo-nos no pensar o silêncio. Relativamente ao maestro, este irradia silêncio pois tem de estar concentrado e focado na sincronização da partitura, dos músicos e da interpretação que quer imprimir na obra. O maestro coordena e lidera a orquestra, através da ponta da batuta, dando as indicações para entrada dos instrumentos, das dinâmicas e dos andamentos, em que “quando a batuta do maestro faz calar a cacofonia dos instrumentos e desencadeia, com o primeiro tempo do primeiro compasso, a torrente harmoniosa da sinfonia” (Jankélévitch,

2019, s.p.²⁶³) acontece. A responsabilidade da execução é da competência do maestro, contrariamente à responsabilidade assumida pelo facilitador o qual dividir com a comunidade a mesma tal como corrobora Mendonça: “Um dos segredos de não se sobrecarregar como facilitador passa por partilhar a responsabilidade com todos os membros da comunidade de investigação” (2021, pp.25-26). O facilitador tem a função de promover a curiosidade e interesse da comunidade, deixando depois que o diálogo conjunto floresça. Nesse contexto, questionamo-nos sobre quais os instrumentos que ambos (maestro e facilitador) usam para reger a orquestra e facilitar a comunidade de investigação, respetivamente.

Para pensar os instrumentos, torna-se premente juntar a este diálogo Paula Vieira e o seu texto “Metáforas para pensar a comunidade de investigação filosófica: andanças ou andamentos.” (2022, pp.131-146). A autora reflete neste sobre metáforas associadas ao experienciar as comunidades de investigação. Uma das metáforas que Vieira nos fez pensar foi a da metáfora da batuta da razão e que tem implícita a semelhança entre a batuta e a razão. Ao enfatizar que “A metáfora da batuta da razão pareceu-nos uma metáfora curiosa para pensar no que pode acontecer numa comunidade de investigação filosófica com crianças.” (2022, p.137), a filósofa despertou-nos para refletir sobre a batuta e a razão. A batuta parece uma varinha mágica a que os maestros recorrem para reger, orientar e dirigir uma peça musical, por forma a todos colaborarem na interpretação e na (in)compreensão de uma obra musical, isto é, para libertar o possível poder mágico que a música tem. A batuta coordena todos para uma pulsação, para um começo. Por sua vez, razão tem origem na palavra grega “*logos*” e que para o qual nós escolhemos o significado de pensar. Razão é a capacidade intrínseca que o ser humano tem e que poderá usufruir e treinar para desenvolver um pensamento crítico. Não nos podemos esquecer que este foi um dos “gatilhos” que levou Lipman a pensar na Filosofia para Crianças. Igualmente, a razão é o que coordena o ritmo de uma comunidade de investigação filosófica.

Entrelaçados nesta teia de pensamentos (ou será pauta de pensamentos?) e ainda vibrando algumas comparações e metáforas com a música e a Filosofia com Crianças, que Vieira procura tecer: “Tal como numa orquestra, também na comunidade de investigação filosófica se ouvem vozes consonantes e dissonantes, em compasso e fora dele, fortes, fracas ou silenciosas, hesitantes e confiantes, solos e naipes, harmonias e desarmonias.” (2022, p.137), mais especificamente, entre o que acontece numa orquestra e numa comunidade de

²⁶³ Capítulo 4 Música e Silêncio

investigação, será que podemos afirmar que a batuta é para a música (orquestra) o que a razão é para a filosofia (comunidade de investigação filosófica)?

Não querendo perder os “fios à pauta”, pois a aproximação do maestro ao facilitador não se fica por aqui, convém refletir sobre “a procura” do maestro e do facilitador. O maestro procura o melhor som interpretado pelos músicos da orquestra “com significado e sensibilidade” (Gordon, 2000, p.31), ao passo que o facilitador procura ajudar a comunidade de investigação a “pensar bem” (Lipman, 1995, p.37). Para isso, as técnicas de promover a arte do diálogo parecem-nos fundamentais. O maestro tenta que todos os músicos em harmonia e em conjunto relacionem o seu tocar como que se de um diálogo se tratasse. Em que as pautas de cada instrumento se transformam em sons que comunicam entre si, “as vozes sobrepostas na polifonia realizam igualmente uma *concordia discors* de que só a música é capaz (...) o encaixe da objeção e da refutação e a engrenagem de perguntas e repostas no diálogo”, como clarifica Jankélévitch (2019, s.p.²⁶⁴). Semelhantemente, o facilitador tenta “ajudar a aprofundar o diálogo entre os participantes” (Mendonça, 2021, p.21), proporcionando a escuta da voz de cada indivíduo que participa na comunidade de investigação. Entre os diversos movimentos a que se pode recorrer para promover a arte do diálogo, destacamos o da improvisação.

IV.4. Porquê o Jazz?

A improvisação pode ser considerada um movimento, uma técnica, uma aptidão ou até mesmo um estilo e expressão de um indivíduo usado pelo maestro/facilitador. Improvisar pressupõe construir, fazer, compor, criar, de repente, no momento, sem preocupação ou plano prévio (Casteleiro, 2001, p.2049). Neste âmbito, a filósofa Marina Santi salienta que “improvisação é o processo, o procedimento e o produto conatural ao *jazzing*”²⁶⁵ (2016, p.388), acrescentando “que a improvisação é a característica do jazz mais difícil de definir”²⁶⁶ (ibidem). O improviso é uma característica intrínseca ao jazz, definindo-o como uma composição singular, distinta e única. O jazz enquanto género musical presume uma base sólida de formação e composição musical, perceção e conhecimento de harmonia, ritmos e do instrumento. O intérprete deverá dominar a técnica de execução do instrumento, ter abertura para o novo e o inusitado, para experimentar novas ideias, e exercitar muito, pois “o jazz

²⁶⁴ Capítulo 2 O *espressivo* inexpressivo

²⁶⁵ Tradução nossa de “l'improvvisazione è il processo, la procedura e il prodotto connaturale al jazzing;” De referir que Santi entende *jazzing* “como uma experiência de jazz”, na sua língua materna “*jazzing* – inteso appunto come esperienza del *jazzare*” (2016, p.384).

²⁶⁶ Tradução nossa de “Consideriamo l'improvvisazione il tratto jazzistico più difficile da definire”.

sempre desencadeia um processo criativo”²⁶⁷ (Santi, 2017, p.638). Este facto faz-nos pensar na pergunta: e será que é preciso estudar e exercitar para improvisar?

A capacidade de improvisar implica muito estudo e método, contrariamente ao que poderia parecer. É efetivamente um paradoxo atendendo a que improvisar tem o seu começo no método, mas que para existir tem de se instaurar um movimento com o desconhecido, um movimento sem plano prévio e que passa pela confiança. Para além de confiança alicerçada pelo exercitar, o improviso requer audácia e coragem. Audácia e coragem para experienciar os diálogos filosóficos com crianças. Um improviso que toca encontros com falas, gestos, movimentos, criatividade, criação, indagações, interpretações, vivências, que nós adultos desconhecemos ou já não estão presentes na nossa memória. Mas estes pensamentos lembram-nos dos “fios à pauta”, que estamos a desenrolar.

A este propósito, o improviso, na qualidade de habilidade, encontra-se presente quer no maestro, quer no facilitador. O improviso emerge nos concertos de orquestras²⁶⁸ e nas dinâmicas filosóficas em comunidade de investigação²⁶⁹ face às situações surpresas e não controladas. O improviso gera, assim, novas composições e experiências conjuntas abrindo panos para andamentos únicos, imprevisíveis e irrepetíveis. Andamentos de improvisos que acreditam na criação de “novas melodias na sala de aula”²⁷⁰ como considera Santi (2016, p.392).

IV5. Novas melodias

Como estimular as crianças a criarem “Novas melodias” como as que vivenciamos em comunidade de investigação filosófica, em que a música marcou presença? Escutamos, ao longo da nossa investigação, melodias inspiradas e provocadas pela execução das nossas partituras²⁷¹, nas quais as crianças deram a sua interpretação, bem como compuseram nesta partitura novas notas e ritmos que reproduziam as suas inquietações. As melodias consubstanciaram-se em propostas de atividades práticas que as crianças pensaram. Para este cantar de “novas melodias”, a Criança Mi participou com duas problemáticas: “Eu gostava de ver o que elas imaginavam”²⁷² e “O que as pessoas pensam do ar livre e do ar puro?”²⁷³. Também a Criança Lá nos desafiou a contemplar e pensar a melodia “Porque é que nos

²⁶⁷ Tradução nossa de “jazz always triggers a creative process”.

²⁶⁸ Por exemplo quando a partitura que voa, uma corda rebenta, um instrumentista falta, alguém do público emite um ruído.

²⁶⁹ Por exemplo: (des)interesse das crianças no estímulo, como as crianças se encontram naquele dia.

²⁷⁰ Tradução nossa de “un’opportunita per creare nuove melodie in aula”.

²⁷¹ As partituras referem-se às propostas de atividades práticas que constam do subcapítulo Mi – “V. As obras”.

²⁷² Retirada da transcrição da sessão *Sonata do silêncio*, de 27-02-2024, Anexo 5.4.

²⁷³ Sessão *O que as pessoas pensam do ar livre e do ar puro?*, de 16-04-2024.

espelhos aparecem a nossa imagem, o nosso reflexo?”²⁷⁴. Já as Crianças Dó e Mi pensaram durante uma semana em como preparar um estímulo para a comunidade de investigação escutar as suas vozes, sendo que a sua proposta passou por interpretar e coreografar uma melodia por eles inventada²⁷⁵ e que continha as palavras filosofia e amizade. Mas as “novas melodias” passaram, ainda, por explorar e pensar novas experiências, tais como: “Porque é que não fazemos a música da filosofia?”²⁷⁶ (Criança Mi) e “E se a gente juntar todas as ideias de todos os grupos?”²⁷⁷ (Criança Lá).

Para a nossa investigação, o importante nestas “novas melodias” inusitadas e não esperadas foi que elas começaram pelas vozes das crianças. A música que levamos nas nossas partituras produziu nas crianças “novas melodias”, melodias que manifestaram a criatividade e espontaneidade das crianças, e na facilitadora o improviso. Assim, neste tocar de “novas melodias”, em que as crianças descobriam o processo criativo, nós só contemplávamos o “caos, desordem na harmonia, desvio da melodia – mas nunca do nada”²⁷⁸ (Santi, 2017, p.638), isto é, o “Jazzing” que Santi (2016, 2017) propõe como nova pedagogia educacional. A comunidade de investigação estava integralmente envolvida em vivenciar a escuta do seu experienciar. Parecia-nos que as crianças percorriam todas as notas possíveis e impossíveis com as suas vozes, que tocavam notas agudas imediatamente seguidas de notas graves, ora tocadas com uma forte intensidade, ora pianíssimo. Também o ritmo era inusitado, pois as crianças executavam, sem qualquer lógica ou regra, notas com duração longa em simultâneo com notas de curta duração e até de pausa de som. Não eram sempre “novas melodias” orientadas pela “batuta da razão”. Eram, por vezes, simplesmente crianças a experimentar a potencialidade do seu primeiro instrumento. A problemática, o interesse, a proposta, o estímulo pensados pelas crianças exigia de nós, facilitadores, uma mudança. Uma mudança que se entrecruzava com o improvisar.

Enquanto facilitadora e maestra, foi muito difícil para nós conseguir escutar estas vozes das “novas melodias”. Também foi complicado ligar os “fios à pauta” destes diálogos filosóficos, considerando que não estávamos preparados para a surpresa dos motes pensados pelas crianças. Isto que aconteceu em comunidade de investigação, fez-nos pensar, ainda, sobre as expectativas e o planificado aquando da composição das propostas de atividades

²⁷⁴ Sessão *Porque é que nos espelhos aparecem a nossa imagem, o nosso reflexo?*, de 30-04-2024.

²⁷⁵ Sessão *Rouxinol*, de 19-04-2024, Anexo D6.

²⁷⁶ Retirada da transcrição da sessão *Sonata do Silêncio*, de 20-02-2024, Anexo 5.4.

²⁷⁷ Sessão *A gente*, de 15-02-2024, Anexo 5.1.

²⁷⁸ Tradução nossa de “Jazzing is the attitude that seeks to create order in chaos, disorder in harmony, deviation from melody – but never from nothing”.

práticas, bem como sobre os imprevistos e a improvisação que poderão acontecer quando o facilitador se desafiar e se abrir ao exercitar da imaginação, da criatividade e do pensamento crítico das crianças. A arte do diálogo estava presente, mas os objetivos a que Filosofia para Crianças se propõe a ajudar a construir era complexa. De facto, a composição da harmonia do conjunto foi desafiante, pois os anos de prática e de estudo em Filosofia para Crianças é pouco, e por vezes “reconhecer que a prosaica, e até descabida, pergunta (...) pode ser mote para uma sessão de lógica” (Costa Carvalho, 2022, p.46) foi difícil de escutar. E como integrar, enquanto facilitadores adultos, estas espontaneidades e motivações da comunidade de investigação?

Reagindo com coragem, audácia, escuta, silêncio e ... improvisando! Neste sentido, as palavras de Santi são muito esclarecedoras: “A improvisação não é apenas uma resposta ‘reativa’ a um problema, embora uma boa improvisação seja uma resposta bem-sucedida a uma mudança.”²⁷⁹ (2016, p.388). Santi considera ser muito importante explorar uma linha analógica entre o jazz e a improvisação como forma de pensar sobre o papel da educadora em comunidade de investigação filosófica. “Educadora” pode ser compreendida como a facilitadora de uma comunidade de investigação, a qual Santi pensa que deve improvisar como um músico de jazz, talvez inspirada pelas palavras de Lipman “para usar a metáfora de Lipman, é como se estivéssemos a fazer jazz.” (Splitter & Sharp, 2008, p.11). Estas duas metáforas, de Santi e de Lipman, despertam-nos a pensar na nossa questão do começo: Quem poderá facilitar quando estamos a dialogar filosoficamente com e através da música? O facilitador, o maestro ou o músico?

IV.6. Quem é o facilitador?

Para concluirmos este subcapítulo, em que pensamos nas aproximações do facilitador com o músico e o maestro, parece-nos pertinente pensar sobre o nosso pensar: Quem é o facilitador? Qual o seu papel em comunidade de investigação filosófica? Consideramos, pelo eco da execução das dinâmicas filosóficas que temos facilitado, que quem assume esta figura (facilitador) tem de descobrir, estudar e exercitar algumas habilidades específicas para filosofar com as crianças. Em nosso entender, estas habilidades consubstanciam-se em: 1) acolher; 2) respeitar (o próximo dando importância ao pensamento do indivíduo e do grupo); 3) ligar (promover interações entre todos os membros da comunidade, incluindo o facilitador);

²⁷⁹ Tradução nossa de “L’improvvisazione non è solo una risposta "reattiva" ad un problema, anche se una buona improvvisazione è sempre una risposta adattativa di successo ad un cambiamento.”

4) inquietar (deixar afetar-se pelas vozes das crianças); 5) silenciar (não impor a sua voz de adulto, nem os seus pensamentos como verdade incontestável); 6) escutar; 7) contemplar; 8) partilhar; 9) ajudar (em prol de um “pensar bem”); 10) coragem; 11) audácia; e 12) improvisar (assumindo a experimentação).

Este andamento fez-nos trilhar as possibilidades do adulto que facilita em comunidade de investigação filosófica propostas que elevam o lugar da música na filosofia. Ao contemplarmos e escutarmos todos os elementos presentes nos “fios da pauta” interpretamos que um facilitador não necessita de ser maestro, mas se o for tem de perder-se da regência, da sua responsabilidade, e voltar ao começo: ser músico de jazz. Um facilitador que prima pela coragem e audácia de desafiar comunidade de investigação a experimentar a música. Um facilitador que toque como um músico de jazz deixando a comunidade de investigação descobrir o seu som – “novas melodias”. Um facilitador que queira descobrir “todos os tesouros que nela [filosofia²⁸⁰] se podem encontrar.” (Costa Carvalho, 2022, p.47) e que queira encontrar que as crianças são capazes de pensar com e através da música em “novas melodias”.

"Abram caminho para [As obras]²⁸¹!"
(Santi, 2016, p.392)

V. As obras

“«A Estética nasceu um dia de uma observação e de um apetite de Filósofo», dizia Paul Valéry (...)” (Huisman, 1984, p.9)

Após abordarmos os andamentos da comunidade de investigação filosófica, do diálogo e do facilitador, elementos que integram o Programa Educacional de Filosofia para Crianças do IAPC, neste último subcapítulo revelaremos as propostas de atividades práticas que desenvolvemos em colaboração com a comunidade de investigação, com os filósofos e com os músicos. Esta colaboração foi o metrónomo que nos acompanhou e que nos marcou os tempos do pensar para executarmos a presente Dissertação. Dentro deste subcapítulo, apresentaremos a matriz que nos permitiu tocar as experiências conjuntas entre a música e a filosofia, e que tem como pretensão convidar outras pessoas a arriscar a pô-la em prática e a vivenciá-la. Um convite à vivência de um “*continuum* experiencial” (Dewey, 1979, p.26) destinado a facilitadores com audácia e com amor à sabedoria e à música.

²⁸⁰ Nós é que introduzimos os parêntesis e a palavra “filosofia” para que se percebesse o sentido que a autora dá ao seu texto.

²⁸¹ Nós é que introduzimos os parêntesis e “As obras” de modo a abrir o pano para o subcapítulo que se segue.

V.1. Pensar e inspirar

Começamos este andamento declarando que ele nos fez pensar muito: pensar nas práticas em comunidade de investigação filosófica; pensar com e para as práticas; pensar para quem se destinam as mesmas; pensar quando e onde iriam ocorrer as práticas; pensar no porquê das práticas/dinâmicas; amadurecemos o pensar; e voltar ao começo do pensar. Esta caminhada pelo pensar traduziu-se numa busca pela inspiração, como o nascer de “um dia de uma observação”, referenciado por Huisman, que teve sempre como objetivo provocar a comunidade de investigação a exprimir “algo” filosófico, verbal, não verbal, descobrindo as palavras de Kennedy “identificar alguns padrões dinâmicos de intersubjetividade que permeiam cada uma destas [5²⁸²] comunidades”²⁸³ (2020, p.94).

Enquanto facilitadores executantes de uma pauta filosófica, quando pensamos e nos inspiramos na construção de uma prática filosófica, para a vivenciar em comunidade de investigação, as questões que colocamos no começo são sobre o tema a explorar aquando do diálogo e da interação dos participantes – a tonalidade. Em seguida, pensamos na comunidade de investigação e nas “novas melodias”, nomeadamente na sua afetação, na problemática filosófica, na faixa etária, numa linguagem próxima deles e que nos permita conectar, cativar, motivar, provocar interesse para a prática e para o diálogo. E é por entre voltas e voltas ao começo que tentamos afinar ligações com as crianças, pois tal como alguns instrumentos (família das cordas, sopro e voz) precisam de ser afinados, isto é, de aproximar a produção de um som a outro som padrão, também é necessário descobrir uma aproximação ao som do pensar da comunidade de investigação. Descobrir o som marcado pela pulsação do “ênfatisar a discussão” e do “aguça o raciocínio” de Lipman (1988, p.41).

Posteriormente ponderamos sobre uma estrutura rítmica (questionamento e conceitos) inspirada pelos estímulos. Colocamos a dinâmica (o piano, o forte) ao tentar refletir sobre o que nos inquieta e, finalmente, é o momento de nos aventurarmos e de o concerto da comunidade de investigação filosófica acontecer, tal como, expressa Kennedy “a investigação deve ser uma aventura comunitária.”²⁸⁴ (2020, p.93).

²⁸² Nós é que introduzimos os parêntesis e o número “5” para perceber a que se refere o autor quando pensa as comunidades: gesto, linguagem, mente, amor, interesse (5 Comunidades de Kennedy).

²⁸³ Tradução nossa de “identificar algunos patrones dinámicos de intersubjetividad que atraviesan cada una de estas comunidades”.

²⁸⁴ Tradução nossa de “la investigación debe ser una aventura comunitaria.”

V.2. Inflexão do pensar

Foi nesta procura pela construção de práticas para a comunidade de investigação filosófica que constamos a quase inexistência de obras e recursos dinamizados e explorados através da música. Inquietou-nos o porquê das sessões em que a Estética, enquanto dimensão filosófica com cariz mais reflexiva e menos conceptual, é explorada apenas com base em estímulos, como pintura, fotografia, desenho? Porquê só apelar ao desenvolvimento do raciocínio através de um estímulo visual? Porque não utilizar um estímulo auditivo? A música não faz parte da arte? Porquê é que a música é esquecida? Estas indagações nos catapultam, novamente, para a questão de investigação da nossa Dissertação: “A música faz pensar a comunidade de investigação filosófica?”

Nesta inflexão do pensar, consideramos a necessidade de se apresentarem propostas práticas dinamizadas e exploradas com e a partir da música, que têm como pressupostos pensar com as crianças, deixando-as experimentar, explorar e vivenciar livremente. Estas propostas ou “As obras”²⁸⁵ são sustentadas em três vértices: a música, a filosofia e a comunidade de investigação filosófica. E é com base nesta figura plana – o triângulo – que desafiamos a edificação de uma figura tridimensional – um prisma triangular, auxiliados pelas ferramentas da escuta, da interpretação, da contemplação, do tocar o diálogo, da comunicação e (contra) argumento. Este prisma erguer-se-á pela co-construção de uma comunidade de investigação que dialoga filosoficamente, que desenvolve um pensamento crítico, que problematiza, que dá razões e que colabora para a busca de conceitos e de conhecimento. Importa lembrar que a nossa investigação se centra em descobrir possíveis diálogos da música com o filosofar através das vivências e dos pensamentos da comunidade de investigação.

Posto isto, a nossa pesquisa teve um (re)encontro com as vivências e experiências da compositora Ana Paula Andrade enquanto professora²⁸⁶ e também com o seu projeto de música que tem vindo a implementar – “Cantando é que a gente se entende”²⁸⁷. De registar que o objetivo deste projeto é levar música às escolas e aos conservatórios, por forma a “criar ouvintes e apreciadores de música de qualidade” (2020, p.6). Para desafiar as crianças à aquisição de saber musical, a compositora introduz sempre uma “pequenina história antes da

²⁸⁵ “As obras” – entenda-se como as propostas de atividades práticas dinamizadas e exploradas com música, para sessões em comunidade de investigação filosófica.

²⁸⁶ A professora, compositora e letrista Ana Paula Andrade é uma Pessoa que tem contribuído para a formação de cidadãos na nossa comunidade açoriana.

²⁸⁷ Este fundamenta-se na aprendizagem de música com recurso a canções originais que a compositora tem escrito, desde a década de 90, para crianças participarem em festivais infantis da canção, e a canções que nascem do trabalho conjunto que Ana Paula Andrade tem desenvolvido com o Coro Infantil do Conservatório Regional de Ponta Delgada.

canção eles aprendem facilmente.”²⁸⁸ (Andrade, 2021), também original, que é como uma epígrafe da canção. Andrade considera que a conexão entre os textos e as canções é essencial, principalmente aquelas contadas pela avó Maria “(...) avó lá puxou pela sua memória à procura da primeira história.” (2020, p.8), pois a “relação” é que dá a consistência e qualidade à apresentação de uma canção. Talvez devido a este pensamento, vislumbramos que as canções da compositora estão repletas de animais e de amor, temas estes repletos das vivências das crianças, do que toca a sua escuta e o seu interesse.

Consideramos que as canções de Ana Paula Andrade provocaram a comunidade de investigação a problematizar através do experienciar os seus pensamentos e imaginação. As crianças encontraram na composição musical com letra destinada a ser cantada²⁸⁹, a canção, a magia do concreto e descobriram um outro modo para expressar os seus pensamentos – a cantar –, que “é o modo mais directo e imediato de FAZER MÚSICA, porque utiliza o instrumento que todos possuímos de nascença: a voz.” (Allorto, 1989, p.36). As crianças descobriram outro nascer da voz dos pensamentos, aquela que canta “novas melodias”.

V.3. O nascer das práticas

A partir destes pensamentos, inspirações e inflexões, começamos a dar forma à nossa composição das 12 propostas de atividade prática, os “Doze meios tons”. Propostas de dinâmicas filosóficas que produziram ecos inusitados e únicos. Inusitados porque desconhecíamos a afetação das crianças às mesmas, pelo que o encontro da filosofia e da música foi marcado com o inesperado, com o espanto e com a surpresa. E únicos porque mesmo que voltemos a tocar, a sua musicalidade não irá repetir-se.

Assim, a construção dos “Doze meios tons” foi decalcada em 7+5 práticas, sob a pulsação da música e do pensamento, através da exploração e da vivência em comunidade de investigação filosófica.

No que concerne às práticas 7 Notas Brancas vibramos com o convite à comunidade de investigação pela audição e interpretação das “melodias ousadas e não simplistas, harmonias refrescantes e uma orquestração perfeita” (2020, p.5) das canções de Ana Paula Andrade. Elas foram precedidas do conto de uma história, para que a comunidade de investigação filosófica se ligasse com a música. Efetivamente, quando as crianças escutaram e interpretaram a música notava-se uma aproximação maior com as personagens e com o enredo. Realmente fomos surpreendidos por esta ligação, a qual potenciou a articulação de

²⁸⁸ Programa Açores Hoje, de 06-01-2021 <https://www.facebook.com/watch/?v=711284899756814>

²⁸⁹ <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/can%C3%A7%C3%A3o>

ideias e de pensamentos e abriu uma janela para os “superpoderes”²⁹⁰ da música e para o diálogo filosófico.

Na escolha do repertório musical da compositora Ana Paula Andrade, consideramos interessante propor canções que despertassem interesse e afetação das crianças dos 3 aos 10 anos de idade. Canções simples, pequenas e sem muita letra. Canções que os professores (músicos ou não) possam levar para a sala de aula, por motivos de atividades escolares e/ou festivas, e que sejam permissivas com o edificar de uma ponte com a filosofia. A ideia é que a Filosofia para Crianças entre na escola de uma maneira relacionada com o que vai acontecendo na sala de aula. Propusemo-nos trabalhar a partir de canções que possam entrar na sala de aula numa situação regular e com as quais os professores não pensem que têm de ter recursos específicos para a filosofia, mas que no fundo a filosofia é transversal, pois “a filosofia é a disciplina que nos prepara para o pensar nas disciplinas.” (Lipman, 1988, p.59).

Com efeito, procuramos levar o diálogo filosófico à familiaridade da comunidade escolar tentando refletir sobre: O que as crianças podem descobrir a partir da música? O que pensam com/da música? Como se pode buscar os conceitos filosóficos e as perguntas filosóficas?

Para experienciar e refletir, visitamos as tradições²⁹¹ açorianas do “Cantar às Estrelas” pela canção *Estrela, Estrelinha*, do Carnaval com *O palhaço amigalhaço* e da Páscoa com *A Canção do Balamento*. Nas atividades escolares pensamos com *Magia da Primavera* (Estudo do Meio), a *Canção das Contas* (Matemática), *A cigarra e a formiga* (Português) e com a *Canção da Despedida* (estar em sociedade). E foi assim que emergiram as propostas de atividades das 7 Notas Brancas, as quais foram experimentadas, exploradas e dinamizadas em comunidade de investigação filosófica. No que se refere à composição das 5 Notas Pretas, procuramos com o cromatismo, ora com bemóis, ora com sustenidos, ora com bequardos ampliar o estudo de alguns conceitos que poderão aproximar e entrecruzar a filosofia e a música tais como: nós, voz, escuta, silêncio e coração.

Deste modo nasceram as seguintes 12 propostas de atividades práticas²⁹² (Quadro 1):

²⁹⁰ Para mais informação consultar o subcapítulo II. Do poder da vivência ao poder do pensamento do capítulo Ré – Cãnone musical com crianças.

²⁹¹ As tradições transportam nas suas histórias e musicalidades muitas memórias, memórias das nossas vivências ou das vivências que edificadas a partir de diálogos que vamos experienciando. As tradições são narrativas pautadas pela verossimilidade de um lugar, de um tempo, de vidas, de indivíduos.

²⁹² As práticas das Notas Pretas serão identificadas pelo número 5 e as Notas Brancas pelo número 7.

Doze meios tons²⁹³	
5.1.	A gente
5.2.	VOZ
5.3.	Compor uma escuta
5.4.	Sonata do silêncio
5.5.	Música do coração
7.1.	Fuga das estrelas
7.2.	Inventar o palhaço
7.3.	Balamento
7.4.	A magia do som
7.5.	¿cigarra ou formiga?
7.6.	Porquê matemática?
7.7.	Movimento de um adeus

Quadro 1 – Doze meios tons

Em suma, as atividades práticas foram fundamentadas com obras e com autores/compositores que tenham estudado a música e/ou a Filosofia para Crianças. As práticas tiveram em atenção a “observação” e o “apetite” de facilitadores que tentam refletir sobre o que acontece em comunidade de investigação filosófica, mais especificamente com o que afeta os seus membros e com o que os desafia a pensar. Importa ainda referir que as práticas pretendiam provocar o pensamento da comunidade de investigação em relação ao som, ao corpo, ao movimento.

Relativamente à estrutura das propostas de atividade práticas, é importante referir que Filosofia para Crianças se diferencia das demais disciplinas por não fazer parte do currículo escolar. Logo, o pensar sobre uma estrutura para os motes teve um carácter menos rígido²⁹⁴.

Posteriormente, procedemos à organização das práticas filosóficas, independentemente de o ponto de partida ser música ou ser filosofia, através da construção do Quadro 2. Este quadro reporta-se à matriz que construímos para planificar as nossas atividades práticas, procurando entrecruzar a experiência da música e da filosofia. O esquema que apresentamos tem, assim, por base: o mote, o afinar com comunidade de investigação, a motivação, o estímulo e os recursos didáticos. Pretendemos, igualmente, partilhar com outros facilitadores possibilidades para um “abrir do pano”²⁹⁵, para um plano de diálogo e para uma avaliação. Revelaremos, por último, os nossos pensamentos enquanto facilitadores e

²⁹³ No anexo QR2 encontra-se o quadro que resume “Doze meios tons”, isto é, as 12 propostas de atividade prática.

²⁹⁴ Para a realização da mesma analisamos as propostas por Nomen (2021), Worley (2020), Mendonça (2021), Splitter & Sharp (2008), Thomson (2021), Castro & Miúdo & Costa Carvalho (2010), Kohan & Olarieta (2012) e Gregory (2008).

²⁹⁵ “Abrir do pano” – Expressão usada em contexto musical e que significa o momento em que o concerto começa. É o momento mais aguardado. É o momento em que o público silencia e a música toca.

compositores das atividades práticas, isto é, o antes (*overture*) e o depois (inflexão²⁹⁶ cantada através de uma pergunta) da vivência das propostas em comunidade de investigação.

Mote	O identificar. Compreende no nome/tema, no tom dado à proposta de atividade prática.
Afinar	O afinar com a comunidade de investigação. Consiste no que as crianças nos deram a pensar para construir e fundamentar a existência da proposta. Pretendeu-se afinar o som das nossas propostas práticas com o som da afetação e do seu interesse da comunidade de investigação filosófica.
Motivação	O inquietar. Expressa-se numa pergunta, numa ideia. Uma pergunta que tentou traduzir uma afetação para o nosso experimentar e que nos levou a envolver com o pensar.
Estímulo	O estimular. O ponto de partida é fundamental para encorajar e para impulsionar a comunidade de investigação para o agir, para a construção de conhecimento. Caracterizamos, nas propostas de atividades práticas, possíveis estímulos, inspirações que aguçassem, desafiassem e provocassem a razão e o corpo, da comunidade de investigação, elevando a criatividade, o pensamento ilimitado e, conseqüentemente, a conquista pela confiança e liberdade.
Instrumentos	O colaborar. O promover e potenciar da composição do diálogo filosófico e da construção da comunidade de investigação dá-se em colaboração com tudo o que integra e facilita a prática filosófica, isto é, os recursos (materiais e não materiais).
O abrir de pano...	O acontecer. É o modo como revelamos e desafiamos à exploração do pensamento. Refere-se ao guião da proposta de atividade prática. Mencionamos, aqui, as sugestões para apresentação do estímulo e para execução do diálogo, baseados na nossa experimentação.
Ritmos e questões (im)possíveis	O perguntar. O facilitador ao preparar-se para o diálogo filosófico deverá elaborar um plano de diálogo com ritmos e questões (im)possíveis que poderão ou não ser usadas na sessão. Elaboramos, assim, perguntas que consideramos potenciar o tocar “novas melodias”.
Sugestão de avaliação	O avaliar. São sugestões para avaliar o decurso e a receção da atividade proposta pela comunidade de investigação filosófica. Reflete o interesse, a motivação e as expectativas da sessão. São os aplausos ou os “buh’s” que enfrentamos após a finalização da execução musical. De salientar que a avaliação foi construída em alinhamento com o mote de cada atividade.
O <i>overture</i> do facilitador	O começar do facilitador. São as expectativas do facilitador antes do começo da atividade. Mais concretamente: Quais são os reptos, desafios e questões a que nos propomos? Quais as potencialidades filosóficas do nosso estímulo face ao mote? O que esperamos da atividade prática? O que nos afeta antes da sessão de Filosofia para Crianças acontecer? As expectativas serão surpreendidas pelo (im)pensável das crianças?

Quadro 2 - Experienciar a música e a filosofia

²⁹⁶ Pretendemos mergulhar numa inflexão, neste capítulo Mi, através de uma expressão, considerando que fomos refletindo as práticas ao longo da nossa Dissertação.

Ainda refletindo sobre a composição das atividades práticas que apresentaremos de seguida, os objetivos das propostas aproximam-se de propósitos comuns de alcançar a promoção do pensamento filosófico com e através da música da comunidade de investigação, através do vivenciar, do experienciar e dos diálogos filosóficos.

Tendo por referência a nossa vivência em comunidade de investigação filosófica, consideramos, ainda, que não há um tempo cronológico específico para uma atividade. A pulsação é definida em comunidade de investigação, pelo que as nossas propostas não definem um número concreto de sessões para cada atividade. Consideramos que as mesmas deverão fluir de acordo com as disponibilidades do grupo, o ritmo de afetação e interesse da comunidade de investigação, tal como Matthew Lipman refere: “Uma comunidade de investigação filosófica tenta seguir o diálogo para onde ele conduz” (2003, p.20).

No seguimento de tudo o que expusemos acima, é de salientar que a nossa Dissertação foi pensada e inspirada na prática a “Pensar a partir das crianças” (Costa Carvalho & Kohan, 2022, p.331) e depois depurada através do canto da teoria, sendo que é nossa pretensão que ela produza um refletir e um ecoar do “*continuum* experiencial”, voltando ao seu começo, isto é, à prática.

A mais alta das nossas expectativas centra-se em descobrir argumentos que desafiem e ajudem os facilitadores, professores e crianças à experimentação da música, quer enquanto coadjuvante às atividades, quer enquanto realidade multifacetada e polimorfa, na prática do “pensar bem” (Lipman, 1995, p.37) tendo como propósito de dar “prazer ao fazer filosofia com crianças” (Splitter & Sharp, 2008, p.19).

“*Bora*” (Criança Dórémi) descobrir a música e filosofia!

V.4. Motes das práticas

Como referido, estes 12 motes de propostas de atividades práticas foram experienciados com a nossa comunidade de investigação, tendo sido escritos com o propósito de desafiar as crianças a pensar com/atraves da música e os facilitadores a incluírem estímulos musicais nas suas sessões filosóficas.

Assim, revelaremos os “Doze meios tons” presentes no Quadro 1, podendo as mesmas ser executadas pela ordem que cada facilitador considere pertinente e adequada aos seus grupos de crianças.

Mote	5.1. A gente
Afinar	As crianças em comunidade de investigação estão constantemente a usar a expressão “a gente” quando querem referir verbalmente a sua ideia, a sua vivência, o seu exemplo. Como irá a comunidade de investigação, em conjunto, construir e desconstruir o “nós”, isto é, o “a gente”?
Motivação	Como construir “a gente”? Será que a música, tal como a filosofia, precisa de um “a gente”?
Estímulo	Composição de uma ordenação e de uma melodia.
Instrumentos	Caixinha com 7 cartões de cores diferentes (7 notas musicais) por grupo. Livro: <i>Um Livro Musical – Eu sei tocar</i> (piano)

O abrir de pano:

Primeiramente dividir a turma em grupos compostos por 3 a 5 alunos e propor uma construção de ordenação para os cartões de modo a realizarem uma composição em grupo. Informar, também, que deverão pensar no porquê da sua escolha de ordenação, pois terão de partilhar a sua razão com a comunidade de investigação. Antes da distribuição das caixas que contêm 7 cartões de cores diferentes, esclarecer que deverão escolher em grupo um porta-voz e que o grupo é que definirá as suas regras por forma à execução deste trabalho conjunto.

Depois de executada a atividade proposta, o porta-voz de cada grupo apresentará à comunidade de investigação a ordenação da composição do “a gente” e refletirá sobre o percurso do grupo até ao resultado final.

Por último e antes de concluirmos o diálogo, o facilitador deverá apresentar *Um Livro Musical – Eu sei tocar* com o piano pedindo ao porta-voz para tocar neste instrumento a composição das cores. Pretende-se, assim, que a ordenação se transforme numa melodia e que o diálogo aproxime a filosofia da música e fluía até onde a comunidade nos levar.

Ritmos e questões (im)possíveis:

- Como foi esta composição em grupo? Organizaram-se de que forma?
- “A gente” o que significa? “Nós” o que é? Será que para compor música tem de haver um grupo? E para fazer filosofia? E para pensar?
- Querem atribuir o nome à vossa composição? Porquê do nome?

Sugestão de avaliação: Cada membro da comunidade de investigação segura um cartão na sua mão (cartões usados na ordenação). Se gostaram da prática então levantar o cartão com a mão, caso contrário deixar o mesmo pousado no chão.

O overture do facilitador:

O poder de “experimentar ideias que nunca teriam pensado em expressar antes, só para ver o que acontece.” de Sharp (1987, p.43) pretende marcar presença nesta exploração de compor uma musicalidade para a prática - *A gente*.

A construção e a desconstrução do “a gente” é importante para a vivência do indivíduo em sociedade. Observamos que a comunidade de investigação reconhece valor ao “a gente”, mas qual será o significado que lhe atribui? Partindo em busca deste aprofundar de pensar o “nós” compusemos esta atividade de ordenar as cores e depois transformá-las numa melodia. Também Kohan o refletiu com a afirmação do músico Ezio Bosso “A música somos nós” (2018, p.28). É com esta inspiração que formulamos a nossa expectativa de avaliar até que ponto esta intensidade da diversão, vivida por um encadear de sons, poderá promover um encontro do “a gente” com e através da música e da Filosofia para Crianças.

A atividade tem, ainda, como pretensão provocar o pensamento de grupo e da comunidade de investigação filosófica fundamentando-se no “nós” de Sharp: “quando começam a pensar em termos de “nós”. A transição é um processo maravilhoso.” (1987, p.43). Um “nós” que ajuda na formação de futuros cidadãos democráticos, os quais escutam e que se fazem escutar, que concordam e discordam dando as suas razões, que trabalham e organizam-se em grupo pela instituição das suas regras.

Em suma propomos investigar com esta atividade as possibilidades de experimentar e compor a aproximação entre a música e a filosofia refletindo com Kohan sobre “A vida, como a música, só se pode fazer junto. A filosofia também.” (2018, p.33).

Inflexão: Será que aconteceu a metamorfose do “nós”, do “a gente”?²⁹⁷

Mote	5.2. VOZ
Afinar	“Será que a voz que ouvimos por dentro é a mesma que as pessoas ouvem por fora?” foi a pergunta de uma criança durante uma sessão de Filosofia para Crianças, e que foi tida como ponto de partida para a reflexão da filósofa Magda Costa Carvalho (2022)
Motivação	Será que falta a voz?
Estímulo	Música instrumental (<i>Karaoke</i>) – <i>Loja do Mestre André</i>
Instrumentos	Coluna Link: https://www.youtube.com/watch?v=SEhZiKdfUMs

O abrir de pano: Convidar a comunidade de investigação à audição do instrumental (*Karaoke*) da música *Loja do Mestre André*, isto é, a uma música sem voz e sem letra. O facilitador deverá estar atento à afetação da comunidade de investigação enquanto decorre o momento da escuta, mais especificamente, deverá estar atento à manifestação de gestos, do cantar, do movimento ou ausência destes. Quando a música terminar o facilitador questionará: falta algo aqui?

²⁹⁷ Para mais informação consultar o subcapítulo II. O ritmo da comunidade de investigação filosófica do capítulo Mi – Dozes meios tons.

Ritmos e questões (im)possíveis:

- O que é a voz e para que serve? Qual a importância da voz? Será a voz um instrumento? A criança tem voz? Para que serve a voz da criança?
- A voz tem poderes? Será que podemos tocar a/na voz (invisível)? Será que podemos agarrá-la? O que é o invisível?
- Qual a altura da voz que devemos ter/falar para que os outros nos consigam escutar?

Sugestão de avaliação: Quem gostou da prática cante um breve trecho da primeira música que vier à cabeça. E quem não gostou faz silêncio.

O *overture* do facilitador:

A emancipação do indivíduo dá-se quando ele reconhece as modulações do seu primeiro instrumento - a voz. A voz que é marcada por diversas fases desde a sua nascença. A voz como um som impossível de ser copiado. A voz como impressão digital, única. A voz que canta sons do presente, do futuro e do começo. Como é que a voz ganha presença, poder e força? Como encontrar esta voz?

Pensando com o texto de Costa Carvalho (2022) e com a criança que lhe provocou um “rasto de afetação” (2022, p.1): será que temos mais do que uma voz? Esta será uma das nossas investigações e para a qual nos preparamos para o inquietar da voz infantil enquanto produtora de som humano e enquanto instrumento musical de comunicação e de expressão da criança que vibra os seus pensamentos filosóficos. Como essa voz se fará escutar?

Foi com este pensar que compusemos a atividade prática proposta – *VOZ*, procurando desconstruir o seu uso. A música instrumental deverá ser reconhecida pela comunidade de investigação com proximidade, por forma a gerar uma reação na mesma. A falta da voz e o vivenciar da composição musical escolhida têm como pretensão desafiar as crianças a um movimento: Serão gestos imitando os instrumentos? Será silêncio? Será que as crianças vão descobrir o seu primeiro instrumento – a voz?

Aferir alguns dos poderes da música em comunidade de investigação, e da voz enquanto instrumento intrínseco ao humano são algumas das possibilidades que podem acontecer. Qual será a musicalidade dissonante que a voz da criança nos fará inquietar, pois “são vozes inquietantes, às vezes, e que nos fazem sair deste lugar do adulto” (Costa Carvalho 2021, in *Atlântico Expresso*)? Como podemos escutar as vozes diferentes?

Inflexão: “A pessoa que fica cantando é música” disse a Criança Si. Será que nós somos música?²⁹⁸

²⁹⁸ Para mais informação consultar o subcapítulo III. *Da capo «mousiké megiste philosophia»* do capítulo Ré – Cànone musical com crianças.

Mote	5.3. Compor uma escuta
Afinar	A ideia de uma criança sobre “o que aconteceria se uma pessoa não tivesse um braço, uma perna?” inquietou-nos para um pensamento sobre a música: O que aconteceria à música se não escutássemos o seu som?
Motivação	Qual o som da escuta? (na música e na filosofia)
Estímulo	Livro: <i>Cantaroler</i>
Instrumentos	Livro: <i>Cantaroler</i> Folha A3 Post-it em forma de balões de fala

O abrir de pano: Primeiramente convidar a comunidade de investigação ao “cantarolido” (Giovani & Castro, 2022, s.p.) do livro musical, isto é, à exploração da obra *Cantaroler*. Ao folarmos as suas páginas o facilitador deve primar pelo silêncio e pela atenção ao que está a acontecer à comunidade de investigação filosófica, bem como, deve registar os pensamentos individuais, do conjunto e co-colaborativos na folha A3. Seguir-se-á um momento de partilha no qual a comunidade de investigação irá revelar a experiência que vivenciou com o livro, investigando a sua inquietação. Deste modo, o facilitador deverá propor à comunidade de investigação a narração da sua escuta do livro. Por fim, deverá tentar procurar um som para a escuta.

Ritmos e questões (im)possíveis:

- Acham que isto que escutamos é música? O que torna algo música?
- O que é que a música tem de ter para ser música? O que aconteceria à música se não escutássemos o seu som?
- Conseguimos escutar o som (livro, música, filosofia)?

Sugestão de avaliação: Qual o som que se escuta em comunidade de investigação? Há perguntas que produzem som? Vamos escrever no post-it e depois revelar o som que a filosofia tem para a comunidade de investigação filosófica.

O overture do facilitador:

A sinopse do livro tem como condimentos: ser lido por um conjunto de indivíduos independentemente da idade; onomatopeias que imitam os sons dos instrumentos musicais; cor, formas, ritmos. A obra contempla uma narrativa que convida à exploração, à composição, à improvisação e ao diálogo. Cada indivíduo tem o poder de interpretá-lo ao seu modo, quer pela inspiração da sua vivência, cultura ou mente.

Propusemo-nos descobrir e investigar o que um livro, aparentemente sem som, provoca com a sua imagem e o seu texto na imaginação das crianças. Qual o impacto que ele terá nas crianças? Será que despertará interesse sobre a busca da escuta do som? Qual será a composição do pensar da comunidade de investigação filosófica? Qual será a

interpretação/improvisação das crianças? Será que as crianças ligam o som ao pensar? Como pensar o som (nos livros, na música e na filosofia)? Qual a improvisação que será promotora, segundo Santi, de “uma resposta bem-sucedida a uma mudança.” (2016, p.388)?

Em suma as nossas expectativas prenderam-se no modo como a comunidade de investigação escuta (o som).

Inflexão: Será que a música faz pensar “fora da caixa”?²⁹⁹

Mote	5.4. Sonata do silêncio
Afinar	As crianças em comunidade de investigação filosófica por vezes estão numa suspensão de som, o que nos remete a pensar o silêncio.
Motivação	O que é o silêncio em comunidade de investigação filosófica?
Estímulo	Concerto do silêncio
Instrumentos	Corpo

O abrir de pano: Posicionar a comunidade de investigação como se fossem assistir a um concerto. Informar que vamos escutar uma coisa. O facilitador sai da sala e volta a entrar. Com recurso à mímica o facilitador executa os seguintes movimentos: 1) abertura dos panos do concerto; 2) abrir a partitura imaginária; 3) acenar com a batuta; 4) imitar um maestro; 5) imitar a execução de instrumentos; e 6) no fim agradecer com vénia. Por último o facilitador perguntará: o que escutaram?

Ritmos e questões (im)possíveis:

- Pode o silêncio ser música? E a música pode ser silêncio?
- Qual a importância do silêncio? Será importante estar em silêncio para escutar? Será que conseguimos escutar o/em silêncio?
- O que é o silêncio em comunidade de investigação filosófica?

Sugestão de avaliação: Se gostaram da sessão façam silêncio e batam as palmas da linguagem gestual. Se não gostaram façam silêncio, mas sem movimentar os braços.

O overture do facilitador:

O que será que o silêncio irá provocar nas crianças? O que convocará na comunidade de investigação filosófica? Será que esta ausência de som irá invocar uma pausa musical focando as crianças na arte? Ou se por outro lado, a comunidade de investigação irá abandonar a arte e redirecionar-se para as suas vivências favorecendo um sorrir, uma distração, um murmúrio, os seus interesses? A filósofa Mohr Lone e o músico Cage também realizaram

²⁹⁹ Para mais informação consultar o subcapítulo III. *Da capo «mousiké megiste philosophia»* do capítulo Ré – Cãnone musical com crianças.

investigações no âmbito da experimentação e exploração do silêncio e cogitaram para um começo do pensar “seus próprios pontos de vista e explorar alternativas.” (Lone, 2010, p.136).

Numa expectativa mais ampla e alinhando com o que acontece em comunidade de investigação, propusemo-nos pensar sobre: o que são os silêncios em comunidade de investigação filosófica? Será que as crianças pensam sobre o que irão falar, quando estão em silêncio? Será que conseguem exprimir por palavras o que pensam? Será que se pode pensar e dialogar em comunidade de investigação filosófica quando não há silêncio, isto é, quando estão todos a falar simultaneamente? E como é que o facilitador acolhe os silêncios?

Foi com esta pauta que realizamos a proposta de experiência auditiva – *Sonata do silêncio*, procurando encontrar qual a abertura e o papel que o silêncio musical encontra num diálogo filosófico sob o escrutínio da escuta e da observação.

Inflexão: Será o silêncio inspirador? Qual a força do silêncio?³⁰⁰

Mote	5.5. Música do coração
Afinar	Porquê as crianças adoram desenhar o coração e fazer o gesto do Xi coração? Qual o valor que atribuem ao coração?
Motivação	O coração tem música?
Estímulo	Audição de uma rapsódia de batimento cardíaco. ³⁰¹
Instrumentos	Vídeo com os sons do batimento cardíaco e coluna.

O abrir de pano: De olhos fechados pedir à comunidade de investigação para colocarem a mão sobre o coração e sentir a batida do mesmo. Dar uns momentos para usufruírem da escuta e do sentir do coração. Promover a audição do vídeo com o som dos vários movimentos de batimento cardíaco (no útero, batimento normal *versus* acelerado, coração que deixa de bater). Escutar os vários movimentos do coração através da intensidade (piano, mezzo forte, forte) e andamentos (lento, moderado, rápido). Após a audição o facilitador poderá abrir o diálogo com a pergunta: o que vos faz pensar isto que escutamos?

Ritmos e questões (im)possíveis:

- O que é o coração? É possível ver o coração?
- O coração tem música? Os seus batimentos podem ser considerados música?
- De que tamanho é o teu coração? O que é um coração muito grande? O que é um coração d’ouro?

³⁰⁰ Para mais informação consultar o subcapítulo III. Musicando e filosofando com crianças do capítulo Dó – *Overture* (abertura).

³⁰¹ Vídeo em anexo <https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI> - Estímulo Música do Coração.

Sugestão de avaliação: Até onde vá o nosso som? Cada um com o som do seu corpo irá exemplificar o seu batimento dando a sua razão.

O *overture* do facilitador:

O provérbio africano adaptado por Mia Couto no seu *O Rio das Quatro Luzes* “O coração é como a árvore – onde quiser volta a nascer” (2013, p. 129) e refletido por Kohan no seu artigo “O que vale ser criança se nos falta infância? Um diálogo sonhado entre Paulo Freire e Mia Couto” (2021), inspirou-nos para esta composição sobre a possível musicalidade dos nossos batimentos cardíacos.

Também observamos que durante os nossos diálogos e atividades em comunidade de investigação as crianças atribuem a este órgão vital, o coração, um valor que entrecruza quer na escrita, quer no verbalizar, quer no estar, a raiz da palavra amor e amizade (“am”). O que é um coração para a comunidade de investigação? Como as crianças vivenciam o coração? Será que a comunidade de investigação dá importância à escuta do coração? Será que as crianças consideram a possibilidade de explorar música do coração?

Inflexão: Qual o lugar onde nasce o coração?³⁰²

Mote	7.1. Fuga das estrelas
Afinar	A comunidade de investigação filosófica vive as tradições no contexto escolar, mais concretamente, a tradição do “Cantar às Estrelas”.
Motivação	Como é que se deixa o brilho no ar?
Estímulo	História e música: Estrela, Estrelinha
Instrumentos	Partitura: <i>Estrela Estrelinha</i> (Ana Paula Andrade) e voz Estrela construída em cartolina EVA

O abrir de pano:

Era uma vez uma estrelinha chamada Estrela Estrelinha. Ela era muito doirada e muito brilhante. Ela começava a saltitar no céu, mesmo antes da noite cair. Saltitava, brincava, rodopiava, cantava e brilhava, ... saltitava, brincava, rodopiava, cantava e brilhava.... sem parar. A sua noite preferida, aquela que ela gosta mais, é a noite em que toda “a gente” sai à rua, em grupo, para cantar. É a noite do “Cantar às Estrelas”. Ela desde pequenina, que neste dia especial, saltita, brinca, rodopia, canta e brilha no céu, ora para iluminar, ora para atender aos pedidos dos pescadores. Eles pedem-lhe para que haja bom tempo no mar, para que consigam apanhar muitos peixinhos. A Estrela Estrelinha adora mesmo muito sair com as suas amigas estrelas nesta noite. Juntas, as amigas estrelas saltitam, brincam, rodopiam, cantam e

³⁰² Para mais informação consultar o subcapítulo III. *Da capo «mousiké megiste philosophia»* do capítulo Ré – Cânone musical com crianças.

brilham. A nossa estrela saltita, brinca, rodopia, canta e brilha tanto, tanto, tanto que por vezes o sol está a nascer e ela ainda está a piscar. Porém, este ano a Estrela Estrelinha está com um problema, mas ela não sabe qual é. Vamos escutá-la para tentarmos ajudá-la a pensar?

Depois de vivenciar a escuta da letra e da melodia da música *Estrela, Estrelinha* de Ana Paula Andrade convidar a comunidade de investigação a dialogar, recordando a questão: qual é o problema da Estrela Estrelinha?

Ritmos e questões (im)possíveis:

- Porque é que as estrelas brilham? E se elas deixarem de brilhar? Será que a estrela começou a contar as outras estrelas e adormeceu?
- “Cantar às Estrelas”, mas as estrelas cantam? Qual o som da estrela?
- Porque é que elas não se tocam? Porque estão tão longe? Será que conseguimos chegar a elas? É possível segurar uma estrela? Como apanhar/agarrar a estrela?

Sugestão de avaliação: Se fôssemos uma estrela como iríamos espalhar o nosso brilho?

O *overture* do facilitador:

O “Cantar às Estrelas”, é uma tradição açoriana, com forte vivência na cidade da Ribeira Grande. Esta festa em honra da sua padroeira, a Nossa Senhora da Estrela, e que se comemora do dia 1 para o dia 2 de fevereiro, marca o *terminus* da época Natalícia. A festividade junta vários grupos de cantares que desfilam pelas ruas, durante toda a noite, oferecendo cantigas (serenatas) e orações em troca de alegria, convívio e alguns “calzins” (copos com licores). Reza a lenda que esta tradição começou com os pedidos de prosperidade, na pescaria e nas colheitas, dos pescadores e dos agricultores. Também é costume somente desmanchar o presépio nesta altura. Igualmente, as escolas mantêm esta ligação com a comunidade escolar, vivenciando os costumes e tradições das populações locais.

Propusemo-nos desafiar um diálogo filosófico a partir da composição musical *Estrela, Estrelinha* de Ana Paula Andrade, descobrindo o que a música invocará na comunidade de investigação filosófica. Aproximando esta composição musical ao pensar, pretendíamos investigar o papel das tradições, mais especificamente da tradição do Cantar às Estrelas, no pensar filosófico, aferindo da presença (ou não) das vivências, da comunidade de investigação, enquanto forma de explorar os seus pensamentos.

Outros pensamentos que nos suscitou, durante o nosso vivenciar as comunidades de investigação filosófica, é o porquê de os desenhos das crianças incluírem o sol, o céu, as estrelas? Como as crianças pensam as estrelas e o que está no céu? Porque será que as crianças gostam tanto de música e de cantar? Em que lugar esta prática pode incorporar a teoria?

Reconhecemos que as nossas expectativas foram muitas e que as probabilidades delas não acontecerem eram ínfimas, mas o nosso propósito é tentar que as crianças pensem as tradições quer em comunidade de investigação filosófica quer em família, estabelecendo um diálogo coerente, crítico, criativo e partilhando as suas ideias e vivências, experimentando “só para ver o que acontece” (1987, p. 43), tal como Sharp afirmou.

Inflexão: Porquê a música *Estrela, Estrelinha* provocou na comunidade de investigação uma constelação de pensamentos? ³⁰³

Mote	7.2. Pensar o palhaço
Afinar	As crianças gostam de usar disfarces no Carnaval. Porquê? Será que os indivíduos querem ser algo que não são?
Motivação	Quem é o palhaço?
Estímulo	História e música: O Palhaço amigalhaço
Instrumentos	Partitura: <i>O palhaço amigalhaço</i> (Ana Paula Andrade) e voz Folha com a música do palhaço incompleta.

O abrir de pano:

Era uma vez um palhaço muito, muito esquecido. Ele era tão, tão esquecido que se esquecia de quem era e do que fazia. Ora, imaginem que por vezes ele até se esquecia de esquecer. Vou-vos cantar a música *O palhaço amigalhaço* e quero pedir a vossa ajuda, pois o palhaço esqueceu-se de parte da letra da canção. Vocês querem ajudá-lo a pensar as palavras que faltam?

Após memorizarem a melodia, dividir a comunidade de investigação em grupos de 3 a 5 elementos. De seguida distribuir a folha da atividade e pensar as palavras que faltam ao palhaço. Cada grupo deverá apresentar as suas palavras, se possível, cantando-as e dando razões para as mesmas.

Ritmos e questões (im)possíveis:

- Porquê da escolha destas palavras?
- Quem é o palhaço? O que faz o palhaço? O que gostas (ou não) num palhaço? Será que o palhaço é alguém por detrás de si próprio?
- Será que o Palhaço pode esquecer do esquecer? E do pensar? Será que os palhaços pensam?

Sugestão de avaliação: Os palhaços fazem “caretas” pelo que quem gostou da prática faça uma careta alegre e quem não gostou faça uma careta triste.

³⁰³ Para mais informação consultar o subcapítulo III. Musicando e filosofando com crianças do capítulo Dó – *Overture* (abertura).

O overture do facilitador:

As escolas têm este costume de comemorar o Carnaval, o qual acontece numa sexta-feira, 42 dias antes da celebração católica do domingo de Páscoa. O palhaço é uma personagem que aparece nestes desfiles escolares de Carnaval, arrancando gargalhadas e divertindo todas as pessoas. Também as crianças gostam de encarnar esta figura mítica que caracteriza esta vivência carnavalesca.

Propusemo-nos investigar um começo de: Quem é o Palhaço?; O que é “ser”?; O que faz um palhaço? O porquê dos indivíduos gostarem de se disfarçar?; Quem está por detrás desta máscara de palhaço?. Procuramos não só fazer a ponte com as comemorações e festividades escolares, bem como fomentar uma atenção para a letra da música que nos fala da amizade. Deste modo, buscamos refletir a ligação do pensar das crianças com a letra da canção de Ana Paula Andrade. As nossas indagações passaram por: Será que as crianças vão perceber e afetar-se pela frase “O Palhaço é um grande amigalhaço”? Será que irão demonstrar interesse no tema da amizade? Assim, tentamos explorar filosoficamente esta temática, não perdendo o foco de que a Filosofia para Crianças cessa em si um espaço para o diálogo, ou seja, sobre o que interessa às crianças e o que a partir daí elas constroem e pensam.

Relativamente à nossa expectativa, esta centrava-se no como as crianças iriam nos surpreender com o seu pensar, mais concretamente, como a comunidade de investigação iria acolher esta figura – Palhaço -, que aparentemente cumpre apenas com as premissas de disfarçar, fazer rir e criar empatia.

Inflexão: O que é ser “feliz”?³⁰⁴

Mote	7.3. Balamento
Afinar	As crianças adoram brincar. Elas estão constantemente a perguntar “ <i>Qués brincá?</i> ” e “ <i>Posso brincá?</i> ”
Motivação	Quem é o balamento?
Estímulo	História e música: <i>Canção do Balamento</i>
Instrumentos	Partitura: <i>Canção do Balamento</i> (Ana Paula Andrade) e voz Folha A3 para registar o mapa de passar a canção Post-it humanos

O abrir de pano:

Era uma vez umas crianças que gostavam muito, muito, muito de brincar. No Natal elas adoram brincar ao caça ao tesouro dos presentes. No Carnaval brincam com as limas e com os balõezinhos de água. Mas é durante a época da Páscoa que as crianças mais sentem prazer

³⁰⁴ Para mais informação consultar o subcapítulo III. Musicando e filosofando com crianças do capítulo Dó – *Overture* (abertura).

em brincar. As crianças fazem uma brincadeira muito, muito, muito especial. E quem lhes ensinou foram os seus pais. Quem ensinou os seus pais foram os seus avós. E quem ensinou os seus avós foram os pais dos avós, isto é, os seus bisavós. E quem ensinou os bisavós foram os seus trisavós. É uma brincadeira com muita tradição. Toda a família e os amigos brincam a este jogo, pois é muito divertido. Este é fácil de jogar porque quem define as regras és tu e no fim todos ganham uma vez que todos partilham o prémio da vitória – a guloseima de Páscoa. Vamos, então, escutar qual é esta brincadeira que as crianças adoram jogar antes da Páscoa? (promover a audição da *Canção do Balamento*)

Após escutar a canção perguntar: alguém conhecia esta canção ou a brincadeira do “Balamento”? Agora vamos jogar de um modo diferente. Este novo jogo consiste em ao cantar dar o “balamento” identificando o nome da pessoa. O nome referido será quem escolherá, na próxima repetição da música, a próxima criança, e, assim, sucessivamente. O facilitador deve registar numa folha o mapa com a sequência das escolhas de nome para no fim pensarmos sobre as escolhas da comunidade de investigação e no nosso rasto.

Ritmos e questões (im)possíveis:

- Porquê ninguém me escolheu, ainda? Porquê são sempre os mesmos?
- Porquê os rapazes só passam aos rapazes e vice-versa? Porquê só dão “balamento” aos seus melhores amigos?
- Isto não deveria ter regras?

Sugestão de avaliação: Se gostaram da prática então devem desenhar a parte do teu corpo que mais se destacou nesta sessão no post-it. Se não gostaram então devem deixar o post-it em branco.

O *overture* do facilitador:

Esta proposta de dinâmica filosófica pretendeu promover o contato entre a música, a filosofia e este legado único que são as tradições. O “Balamento” joga-se durante a época que antecede a Páscoa, isto é, durante o período quaresmal e é uma brincadeira que se realiza entre duas ou mais pessoas os quais combinam as regras, nomeadamente: as horas em que têm de dizer em primeiro lugar “balamento” ao adversário; o processo da pontuação; a data de *terminus* do jogo; e qual o prémio da vitória que o derrotado tem que oferecer ao vencedor (regra geral são amêndoas ou ovos de chocolate). Naturalmente que ganha quem surpreender o adversário com mais “balamentos”. É um jogo que dá liberdade aos jogadores para construírem as regras. Nas escolas e em ambiente familiar vive-se e vibra-se muito com este jogo. No entanto, o seu nome não é consensual. Há quem o verbalize “balamento” (remetendo

à sua origem – Brasil – e da palavra “balas”³⁰⁵), “belamento” ou “belamente”, pois é uma tradição que passa de geração em geração e que cada indivíduo se apropria do mesmo através da oralidade da sua pronúncia.

Porquê jogar? Não obstante a atribuição de diferentes significados à palavra jogo, o nosso propósito é que a música percebida através de jogos promova junto da comunidade de investigação a aquisição de competências como: escutar, pensar, concentrar, escolher, comunicar/expressar, aproximar, agir com confiança, argumentar e fomentar prazer.

Entre o entusiasmo de cantar uma melodia e de jogar será que surgirão vozes dissonantes quanto à escolha do passar a canção? Será que a comunidade de investigação irá construir as regras do jogo face à vivência de um possível desconforto gerado na execução do mesmo? O espírito criativo e o desenvolvimento dos indivíduos em sociedade irão emergir? Será que “não deve dar a palavra aos amigos preferidos” (Costa Carvalho & Santos, 2017, p.385)?

Pretendíamos, resumidamente com esta proposta, perpetuar as tradições para que elas passem de geração em geração e não se percam, bem como fazer a comunidade de investigação pensar e dialogar filosoficamente através desta canção e do jogo, promovendo um encontro entre as crianças e as suas escolhas, dotando-os, assim de aptidões próprias. Quem quer jogar o Balamento?

Inflexão: Como é que a repetição, o *Da capo*, da música provocou nas crianças o interesse para a construção de regras?³⁰⁶

Mote	7.4. A magia do som
Afinar	As crianças conversam sobre a primavera enquanto conteúdo de aprendizagem escolar. Porém, como será que as crianças pensam e imaginam esta estação do ano sem explicação? Como é a contemplação da primavera pelas crianças?
Motivação	A primavera tem som? Será a primavera mágica?
Estímulo	História e música: <i>A magia da primavera</i>
Instrumentos	Partitura: <i>A magia da Primavera</i> (Ana Paula Andrade), voz e corpo Folhas, flores, galhos, água, rolos e caixas de cartão, papel Flor das perguntas

O abrir de pano: Vou-vos contar um segredo sobre a minha prima, que se chama Vera. Ela passa a maior parte do seu tempo a viajar, não de avião, não de camião, não de carro, não de

³⁰⁵ “balas” – No Brasil caracteriza-se pelas guloseimas de açúcar.

³⁰⁶ Para mais informação consultar o subcapítulo I. Pensar a música do capítulo Ré – Câne musical com crianças.

barco, não de bezerrinho, mas no dorso de um passarinho. Quando ela está connosco parece que faz magia, pois tudo aquilo que ela toca com as suas mãozinhas se transforma. Por exemplo³⁰⁷: quando ela toca no sol, ele começa logo a brilhar; quando ela toca nas flores, elas começam logo a florescer; quando ela toca na árvore as folhas começam a brotar; quando ela toca nos passarinhos, eles começam a cantar; quando ela toca nas crianças, elas começam a sorrir. A minha prima Vera é mágica. Escutem lá esta canção que ela está sempre a cantar e digam-me se ela é mágica ou não. Vamos escutar e ver se descobrimos os sons mágicos?

No fim da audição da canção *A magia da Primavera* perguntar quais foram os sons mágicos que escutaram? Após um diálogo filosófico introdutório, pedir para se juntarem em grupos mais pequenos (cerca de 3-5 membros). Revelar os elementos da natureza com os quais irão (re)criar nestes grupos os sons mágicos que escutaram na composição *A magia da Primavera*, sendo que cada criança escolhe o elemento da natureza com que quer trabalhar em grupo. Segue-se o momento da *performance* da musicalidade no qual o facilitador promoverá um diálogo entrecruzando com os conceitos que emergirão em comunidade de investigação filosófica. Também procurar-se-á construir a composição de uma flor de perguntas, em que as suas pétalas serão regadas pelos sons mágicos escutados e executados pela comunidade de investigação filosófica (escrever/desenhar na pétala o som mágico).

Ritmos e questões (im)possíveis:

- Quem é a primavera? Como começou a primavera? Porquê ela vá embora?
- O que nos faz pensar a primavera? O que nos traz/dá a primavera? A que cheira a primavera?
- Será que a primavera tem som? E magia?

Sugestão de avaliação: Se gostaram da prática então colar o raio no sol. Se não gostaram então colar a nuvem no sol.

O *overture* do facilitador:

A primavera é uma temática muito presente e vivenciada nas atividades escolares, por ser aquela que, das quatro estações do ano, mais se associa à natureza, à renovação, ao começo de novos ciclos, à transformação, à “magia que nos faz crescer” (Andrade). A primavera, também reconhecida como a estação das flores, caracteriza-se por ser a mais bela e a mais colorida. A primavera faz-se acompanhar de uma panóplia de simbolismo.

³⁰⁷ Se possível executar os movimentos com as posturas do Yoga para Crianças.

E foram com estas notas iniciais, que nos propusemos investigar sobre as musicalidades da primavera, sendo que as nossas inquietações passaram por: Quais serão os novos ciclos e vivências que a comunidade de investigação irá compor? Será que irá explorar as mudanças que acontecem na natureza nesta estação do ano?

Expectávamos que *A magia da primavera* (Andrade) fosse inspiradora de pensamento e que fizesse magia, permitindo à comunidade de investigação potenciar os seus pensamentos e promover a exploração das vivências. A composição dos sons da primavera poderia aproximar-se da perceção que a comunidade filosófica tem desta estação do ano, germinando uma flor “de perguntas feitas pelas próprias crianças faz justiça à herança das diferentes tradições filosóficas e reforçamos que as perguntas são formas privilegiadas dos seres humanos se relacionarem com o mundo.” (2019, p.1), tal como defendem as filósofas Costa Carvalho & Mendonça.

Inflexão: Será que os sons da primavera e da natureza são mágicos?³⁰⁸

Mote	7.5. ¿cigarra ou formiga?
Afinar	As crianças consideram que “a música para se perceber tem de ter voz e letra” (vozes da comunidade de investigação filosófica, 2024). Este pensar faz-nos questionar: Será que as palavras numa canção fazem pensar a comunidade de investigação, à semelhança das palavras de um livro?
Motivação	Qual é a vossa pergunta? Será que a música fala?
Estímulo	História e música: <i>A cigarra e a formiga</i>
Instrumentos	Partitura: <i>A cigarra e a formiga</i> (Ana Paula Andrade), coluna e voz. 1 folha A4 por grupo

O abrir de pano: Vou-vos contar uma história que, talvez vocês já conheçam, e que tem como personagens a cigarra, que canta e toca, e a formiga, que trabalha³⁰⁹. Seguidamente vamos escutar a música *A cigarra e a formiga* (Andrade, 2020) e cantar o seu refrão (para enfatizar a problemática da história da canção). Após o vivenciar a canção e o memorizar a melodia propusemos: se pudéssemos fazer uma pergunta à canção ou à história qual seria essa pergunta?

Ritmos e questões (im)possíveis:

- É justo ou injusto trabalhar? E relaxar? Trabalhar ou não? Será que tem de haver um pouco de ambos?
- Deves fazer tudo o que queres? Como escolher?

³⁰⁸ Para mais informação consultar o subcapítulo II. Do poder da vivência ao poder do pensamento do capítulo Ré – Cânone musical com crianças.

³⁰⁹ Ler a letra da canção *A cigarra e a formiga* de Ana Paula Andrade

– A música fala? Será que ela precisa de palavras?

Sugestão de avaliação: Se pudéssemos ser um dos dois insetos (cigarra, formiga) qual seria a nossa escolha e porquê?

O *overture* do facilitador:

A escola tem no seu plano curricular o contar histórias tradicionais, mais especificamente fábulas, com o objetivo de promover o livro e o gosto pela leitura. E é neste âmbito que pretendemos ser ousados e investigar se a música (e todos os elementos que a compõem), que é tantas vezes usada como recurso coadjuvante às aprendizagens, é permissiva com o desenvolvimento do pensamento filosófico das crianças.

Esta história, *A cigarra e a formiga*, pensada e escrita por Esopo, e que Andrade vem repensar e compor uma canção, conta-nos as ações e as escolhas destes dois insetos. A cigarra que só queria aproveitar o seu tempo para fazer o que mais gosta e que não se preparou para o inverno, arriscando o seu futuro. A cigarra que pensa no movimento. Por outro lado, a formiga é uma personagem muito trabalhadora, que planeia e que prepara as possibilidades do amanhã. A formiga que pensa no método. Mas quem está a “pensar bem”? (Lipman, 1995, p.37). Lipman afirma que o “pensar bem” permite descobrir critérios que sustentem as nossas decisões e forma de agir. Ao escolhermos as nossas decisões, ponderamos com base numa proteção do indivíduo.

Propusemo-nos vivenciar, a partir da palavra desta canção e da experiência que as crianças têm com as coisas, novos lugares para a exploração da curiosidade e da interrogação desafiando o conforto e, pensando com Kohan, a busca pelo acontecer e conhecimento: “Então é um risco, uma experiência de verdade é um risco. Mas, de fato, há coisas interessantes na vida que só vêm quando corremos alguns riscos, no conforto da inércia nada acontece” (2018, p.299). Procuramos despertar a comunidade para a um aguçar da sensibilidade musical e para as perguntas: Será que a música fala? E como será esta materialização do falar da música pelas experiências e vozes das crianças?

E foi entre as escolhas da cigarra e da formiga, potenciadas por perguntas das crianças, que pretendíamos investigar quando é que deixa de haver método e começa a instaurar-se o movimento e o improvisado face às situações surpresas e não controladas da experimentação da comunidade de investigação filosófica.

Inflexão: Como é que a letra da canção fez despertar as crianças a pensar no “Humano”?³¹⁰

³¹⁰ Para mais informação consultar o subcapítulo III. Musicando e filosofando com crianças do capítulo Dó – *Overture* (abertura).

Mote	7.6. Porquê matemática?
Afinar	Durante uma dinâmica filosófica em que a pergunta de ponto de partida foi “O que é a filosofia?” (pergunta que emergiu pelas vozes das crianças) a comunidade de investigação filosófica pensou na aproximação da filosofia e da matemática. Também já presenciamos em comunidade de investigação que as crianças pensam sobre o significado de “inteligente”.
Motivação	Será a matemática filosofia? Será a matemática música?
Estímulo	História e música: <i>Canção das Contas</i>
Instrumentos	Partitura: <i>Canção das Contas</i> ³¹¹ (Ana Paula Andrade), coluna e voz Mapa com o enigma do problema

O abrir de pano: Vou-vos cantar a *Canção das Contas*. Esta canção tem um código que é importante para tentar resolver um enigma. A nossa proposta é escutar a canção para tentar descobrir o código. Para tal, vamos ter uma folha com o mapa que nos ajudará a pensar o problema. Nós iremo-nos dividir em grupos de 3 a 5 elementos para pensarmos e pintarmos a lógica do código no mapa, tendo como som de fundo a *Canção das Contas*. De seguida, cada grupo apresentará o modo como pensou o problema dando as suas razões. Querem descobrir?

Ritmos e questões (im)possíveis:

- O que é o “saber”? O que é o “ser inteligente”?
- Se filosofia é pensar, então será a matemática filosofia? Se a música é escrita por símbolos, será a matemática música?
- Como descobrir um problema? Porquê?

Sugestão de avaliação: A matemática é o enigma dos números, pelo que assim vou pedir que quem gostou da atividade faça uma 6 e quem não gostou faça um 9. (momento em que o 9 poderá, talvez, transformar-se num 6)

O overture do facilitador:

A Matemática é uma das disciplinas, consideradas nucleares, das aprendizagens das escolas portuguesas. É uma disciplina com uma forte componente letiva. É uma ciência exata de extremos, isto é, ou se ama e acompanha ou se odeia e chumba. É difícil ficar-lhe indiferente. Mas o que é matemática? Será um bicho de sete cabeças? Será um jogo? Ou é uma disciplina que requer treino e prática? Será que faz pensar? Será que a matemática se aproxima da música e da filosofia? Será que por sabermos matemática somos inteligentes? Estas são algumas das questões que nos propomos explorar, tendo como um dos pontos de partida um enigma.

³¹¹ A letra da *Canção das Contas* contempla números e operações matemáticas.

Compusemos esta proposta inspirados numa dinâmica filosófica, em que o pensamento conjunto ficou num suspense interregno de dúvida. A inquietação debruçou-se, momentaneamente, sobre as possibilidades da aproximação da filosofia e da matemática. E foi com base nesta fenda que a comunidade de investigação filosófica abriu, que iríamos explorar e vivenciar como se pode decifrar os conceitos filosóficos e as perguntas filosóficas através da matemática e da música.

Deste modo, e elevando o diálogo filosófico à familiaridade da comunidade escolar pretendíamos descobrir e experienciar, a partir das canções, o lugar da lógica dos pensamentos das crianças, com recurso à bússola que Costa Carvalho & Santos utilizaram, com uma comunidade de investigação, a bússola da palavra que “traz coisas especiais e dá perguntas” – o “porque” (2018, p.2).

No que concerne às nossas expectativas, considerávamos que o aguçar da curiosidade pelo decifrar de uma mensagem, poderia nos transportar para um pensar ligado à lógica, no qual o “já estou a crescer” (Andrade) poderia ser a tonalidade dominante do saber.

Inflexão: Como é que a lógica, que estava implícita na música, despoletou tantas possibilidades de códigos para a resolução do enigma?³¹²

Mote	7.7. Movimento de um adeus
Afinar	As crianças expressam-se de diferentes formas e modos. Recorrem ao corpo, ao gesto e ao movimento como forma de questionar e problematizar. Um adeus é um movimento diário que encontramos nas nossas vivências.
Motivação	O que cabe dentro de um adeus?
Estímulo	História e música: <i>Canção da Despedida</i>
Instrumentos	Partitura: <i>Canção da Despedida</i> (Ana Paula Andrade) e Voz Folha A3 em formato de adeus

O abrir de pano: Nós vamos ter férias e vamos ter de dizer (pausa), mas não sei como dizer... vocês querem escutar? O facilitador canta a *Canção da despedida* e depois deve aguardar pelos pensamentos da comunidade de investigação, revelando a folha A3.

Ritmos e questões (im)possíveis:

- O que cabe dentro de um adeus?
- Porque é que as pessoas dizem adeus? Porque fazem o gesto? O que significa?
- É preciso ter coragem para dizer adeus?

³¹² Para mais informação consultar o subcapítulo III. Musicando e filosofando com crianças do capítulo Dó – *Overture* (abertura) e subcapítulo I. Pensar a música do capítulo Ré – *Cânone musical com crianças*.

Sugestão de avaliação: Quem gostou da atividade então faça a sua composição do adeus com um gesto/movimento/desenho. E quem não gostou faça o adeus acenando.

O *overture* do facilitador:

As interrupções letivas, as mudanças de estabelecimentos e/ou de professores e/ou colegas, o final de um dia de trabalho são algumas das vivências de um ambiente escolar que se encontram num possível adeus. Um adeus que, de acordo com o contexto, poderá ter variados significados e interpretações.

Não pensamos no movimento, no gesto em si. Simplesmente executamos. Reconhecemo-lo como um sinal de saudade, de cultura, de costume, de despedida, de alívio, de lembranças, de sentimento, de um até já, de um até nunca, de um até sempre. E a comunidade de investigação como pensará o adeus? Como o interpretarão? Qual a importância e o significado lhe darão? Será que conseguirão verbalizar ou só exprimir-se-ão por gestos e movimentos? Como vivenciaram esta experiência de um movimento inaudível, mas que toca tanto os indivíduos e que poderá ter o poder de transformar uma vida, tal como Kennedy argumenta sobre a comunidade gestual: “tudo acontece simultaneamente e tudo tem um efeito.”³¹³ (2020, p.95)

Propusemo-nos investigar, através do experienciar e das vivências da comunidade de investigação filosófica, este movimento/gesto que o nosso corpo faz de modo tão impulsivo tal como refere Kennedy. Explorar o que antecede um adeus, o momento de um adeus e o tempo que precede um adeus. O que pode emergir de um adeus? O que cabe dentro de um adeus? Expectávamos, assim, pela receptividade (ou recusa) das crianças ao movimento do adeus face ao valor e importância que lhe atribuem.

Inflexão: O que significa um gesto? Qual a força de um gesto?³¹⁴

Estes doze meios tons foram as notas que exercitamos, conjuntamente com a tonalidade e ritmo da comunidade de investigação filosófica, para compor as novas melodias do pensar desta Dissertação. Com o abrir do pano, os doze meios tons vibraram nos diálogos filosóficos e tocaram no pensar da comunidade de investigação. E é com esta pauta preenchida de elementos do experienciar e do vivenciar que tocaremos a *Coda*.

³¹³ Tradução nossa de “todo ocurre simultáneamente y todo tiene un efecto” (2020, p.95)

³¹⁴ Para mais informação consultar o subcapítulo I. Pensar a música do capítulo Ré – Câne musical com crianças.

Coda – Considerações Finais

O que escrever numa pauta inspirada pela aproximação da música e da Filosofia para Crianças?³¹⁵

Agarramos as palavras de Lipman “Tive uma ideia e fiz com ela o que pude.” (2011, p.198) e (des)enrolamos esta nossa investigação. Adotamos esta palavra “(des)enrolamos” porque durante a nossa pesquisa houve momentos em que os “fios da pauta” entrelaçaram-se com os “fios do diálogo filosófico” que se enredaram de um modo que parecia que a escrita desta composição – Dissertação – não ia acontecer. Não foi fácil.

A “música” foi desde sempre uma arte muito presente na nossa vida. A música afeta-nos, interessa-nos e toca-nos, surgindo dentro de nós, fora de nós e em nós. Porquê a música envolve-nos nesta inquietação? Foi este o pensamento com musicalidade de pergunta que nos invadiu e que nos provocou à investigação. E porque as perguntas levam-nos a pensar outras perguntas, a partir da questão “O que a música produzirá nas crianças?” chegamos à ideia de experimentar se “A música faz pensar a comunidade de investigação filosófica?”

Descobrimos que pouco se tem investigado sobre este possível entrecruzamento entre a Música e de Filosofia para Crianças, pelo que é nosso desejo e esperança que esta Dissertação venha contribuir para que outros encontrem eco e compreendam a ressonância do quanto a música é importante para o pensar sobre o pensar e para as crianças.

Um dos nossos grandes desafios para (des)enrolar os “fios” passou por refletir em como levar a música para a comunidade de investigação filosófica vivenciá-la. O tema música é *per si* muito abrangente pelo que nos remeteu a pensar numa panóplia de possibilidades para experienciá-la de modo a estudar as diversas possibilidades, nomeadamente música sem letra, música com letra, música vocal, escutar música, compor música, tocar música, interpretar música, vivenciar a música enquanto arte e/ou enquanto recurso didático. Experienciar a música, nas suas diversas vertentes e significados, e descobrir o que a música produzia no pensar das crianças, foi uma premissa para percorrer esta jornada de formação e investigação filosófica, para “Caminhar para poder ver, caminhar, sem antecipar o destino, perdendo-se de si mesmo; caminhar para poder dar lugar a uma experiência, para sair diferente.” (Kohan, 2018, p.30).

Em todas as sessões em comunidade de investigação, após cantarmos “O que é que escutaram?”, deparamo-nos com uma melodia que nos invadia no final das práticas: a música

³¹⁵ Permitam-me expressar na primeira pessoa os “meus” desafios, descobertas e criatividade.

fez pensar a comunidade de investigação e fez-nos pensar no impensável. Impensável porque as nossas expectativas eram constantemente deslocadas e surpreendidas por uma força que transcendia a nossa investigação. Uma força que nos fazia construir, desconstruir e reconstruir ideias e novas melodias.

O desafio do desconhecido da afetação e do interesse face à apresentação de um estímulo musical, e como a partir daí ocorria a transformação das crianças numa comunidade de investigação “conduzida” pelo pensamento, pelo movimento e pelo diálogo, era mais um andamento a considerar. As crianças deixaram-se tocar pela música e tocaram uma música tão intensa que a “onda do som” nos envolveu para o “experienciar o saber” fazendo-nos pensar a necessidade de aproximar a música da Filosofia para Crianças.

Esta foi uma investigação marcada pela pulsação do improvisado ao encontrar falas, gestos, criatividade, criação, indagações, interpretações. Uma investigação em que fomos juntando todas as notas tocadas pelas vozes das crianças que, nesta Dissertação, foram as notas que surgiram numa pauta em branco, foram aquelas que começaram a surgir por entre as 5 linhas e 4 espaços, acompanhadas do ritmo dos seus interesses, movimentos, alegria, imaginação e que colaborativamente construíram e compuseram a melodia.

As notas que as crianças tocaram e nos presentearam foram transcritas para a composição final desta obra/partitura – Dissertação. Todas elas foram as notas principais: as notas que se repetiram e que vibraram diversas vezes; as notas que por entre o silêncio tocaram com uma intensidade de piano; as notas cujo som interpretamos como inaudível ou apreciável. Todas as notas foram fundamentais, pois, as crianças partilharam e expressaram com e através da música o seu tesouro – os seus pensamentos.

Neste sentido, procuramos, num primeiro andamento desta investigação, compreender e dar a conhecer os conceitos, temas e perspetivas que alicerçam os pilares da música, da filosofia e da comunidade de investigação filosófica. Consideramos que apresentar o valor que lhes atribuímos é relevante para podermos promover novos encontros, novas experiências e novos diálogos com a música, a Filosofia para Crianças e a comunidade de investigação filosófica. Pretendemos, assim, convidar facilitadores a vivenciar e a experimentar o *overture* deste tocar da arte do som, do “amor à sabedoria” ou do “saber do amor” (Ferraro, 2018) e das crianças, convidar a pensar e a descobrir pelas canções e pela comunidade de investigação: – *A cigarra e da formiga* e o “Eu quero ser humano!” (Criança Fá) o que nos fez refletir sobre o porquê da criança abrir-se para novas possibilidades (para além da letra da música) e para o que é ser humano;

- *Loja do Mestre André* e a afetação das crianças sobre a importância da pessoa que canta a música, fazendo-nos pensar de onde vem o som e até onde ele pode ecoar;
- *4'33''* e “Era mímica? Era um mapa? Como é que o livro abana? Foi o movimento da professora? A Criança disse que não ouviu nada? Será que era ópera?” (Crianças Mi e Si) e “Porque é que não fazemos a música da filosofia?” (Criança Mi), em que refletimos em como o silêncio pode empoderar e inspirar para a composição de pautas musicais;
- *5ª Sinfonia* de Beethoven e a escuta do “*TCHAM, TCHAM, TCHAM, TCHAM*”(Criança Mi) e execução do gesto, despertando em nós a importância para o não verbal em comunidade de investigação;
- *Canção das Contas* e o “Tive uma ideia!” (Criança Réb), e que nos fizeram pensar se as canções enquanto coadjuvantes às aprendizagens são escutadas;
- *Estrela, estrelinha e O Palhaço Amigalhaço* em que as crianças pensaram em músicas com letras semelhantes, fazendo-nos refletir sobre se a música chama a música.

Após um primeiro andamento em que procuramos aguçar o interesse dos leitores para a nossa problemática, dedicamo-nos a pensar a música e nos movimentos que ela produz tal como o repetir, o lembrar, o afetar e reagir, o contemplar, o ecoar, a linguagem e o seu vivenciar e experimentar. Aos poucos e poucos fomos juntando os fios da pauta, harmonizando-os com os pensamentos das crianças, filósofos, músicos e refletindo. Fomos escutando todos cânones musicais das “novas melodias”, todas as linhas melódicas desfasadas com os seus *Da capo* que ecoavam as criações e as interpretações, compondo o seguinte pensar sobre o pensar desta aproximação da filosofia e da música: Poderá a música ser “a gente” (instrumento), porque somos a “voz” (a palavra), o “coração” (o movimento), o “silêncio” e a “escuta” (o som)? Arriscamos com Huisman (1984) a pensar a arte – Música, aprendemos da experiência com Dewey (1959b), pensamos sobre a relação entre a música e a filosofia com Kohan e Bosso (2018) e provocamos as crianças a desenvolver as suas habilidades com Lipman (2023).

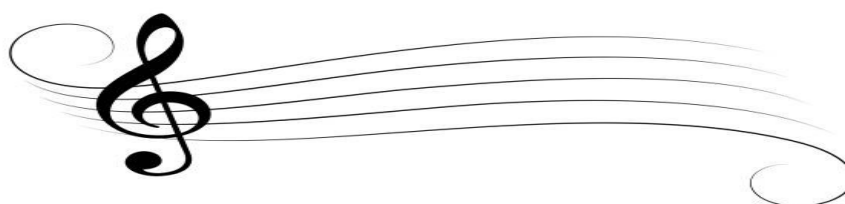
Com base nestes andamentos compusemos um terceiro andamento. Um andamento que permitiu o abrir o pano aos Doze meios tons e à execução das nossas propostas práticas exploradas com e através da música. Estudamos a tonalidade e ritmo da comunidade de investigação filosófica e escutamos a arte no seu dialogar através do som das perguntas e dos pensamentos. Refletimos sobre o papel do facilitador que “conduz” (Splitter & Sharp, 2008) uma dinâmica filosófica (com estímulo musical) quando estamos a dialogar filosoficamente

com/através da música, pensando que o facilitador deverá querer encontrar/descobrir as “novas melodias” que as crianças cantam.

Por fim, apresentamos os Doze meios tons, aqueles que permitiam que os fios do pensamento se entrelaçassem com os fios de uma pauta musical, através do diálogo filosófico. Consideramos que estas 12 composições tiveram uma pulsação marcada pelo pensar e as vivências das crianças. A comunidade de investigação agarrou-as, problematizou, refletiu e até se inspirou para a composição de novas propostas de atividade práticas dando força ao “*continuum* experiencial” de Dewey (1979). Foram as crianças que acrescentaram com as suas afetações e com o seu experienciar, conhecimento, valor e musicalidade à nossa Dissertação.

A música tocou a filosofia pelo silêncio, vozes, escuta e coração da comunidade de investigação. A arte dos sons tocou as crianças a “pensar sobre o pensar”. A música também fez o nosso pensamento ecoar uma nova pergunta: Será que a música se compõe com filosofia ou será a filosofia que pensa com a música?

E é com esta musicalidade que convidamos a experienciar a pauta da música e da Filosofia para Crianças...



Referências Bibliográficas

- Adorno, T. (1970). *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70.
- Allorto, R. (1989). *ABC da Música*. Lisboa: Edições 70.
- Andrade, A.P. (2020). *A Festa da Bicharada*. Ponta Delgada: Letras Lavadas.
- Andrade, A.P. (2020). *A História de Natal da nossa avozinha*. Ponta Delgada: Letras Lavadas.
- Burrows, J. (2007). *Música Clássica*. Porto: Dorling Kindersley – Civilização, Editores, Lda.
- Candé, R. (1980). *O Convite à música*. Lisboa: Edições 70.
- Candé, R. (1980). *A Música – Linguagem, estrutura, instrumentos*. Lisboa: Edições 70.
- Casteleiro, J. (2001). *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea - Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Castro, G. & Miúdo, B & Costa Carvalho, M. (2010). *CRIA Um projecto de Filosofia para Crianças*. Açores: Universidade dos Açores.
- Cavarero, A. (2005). *For more than one voice. Toward a philosophy of vocal expression*. Standford: Standford University Press.
- Cebolo, E. (1997) *Solfejo Mágico*. Porto: Gráfica Factuária.
- Costa Carvalho, M. (2022). Será que a voz que ouvimos por dentro é a mesma que as pessoas ouvem por fora?, *childhood & philosophy*, v.18, pp.01-26.
- Costa Carvalho, M. (2022). *Filosofia para crianças: A (im)possibilidade de lhes chamar outras coisas*. Rio de Janeiro: Nefi Edições.
- Costa Carvalho, M. & Mendonça, D. (2019). the richness of questions in philosophy for children, *childhood & philosophy*, v.15, pp.01-21.
- Costa Carvalho, M. & Santos, A.I. (2017). Não deve dar a palavra aos amigos... assim não é justo! representações das crianças sobre o gestor da palavra na comunidade de investigação filosófica, *childhood & philosophy*, v.13, n.27, pp.369-391.
- Costa Carvalho, M. & Santos, A.I. (2018). O “porque” traz coisas especiais e dá perguntas, *Cadernos de Educação de Infância*, n.114, pp.2-5.
- Costa Carvalho, M. & Berle, S. (2022). Ouvidos de ouvir crianças: escutar das crianças tudo o que ainda não sabemos, in *Paulo Freire um menino de 100 anos*. Rio de Janeiro: Nefi Edições, pp. 15-20.
- Costa Carvalho, M. & Vieira, P.A. (2022). *(a)riscar-se na filosofia, (a)colhendo infâncias: encontros com Gabriela Castro*. Ponta Delgada: Letras Lavadas.
- Costa Carvalho, M. & Kohan, W.O. (2022). Sobre “a partir de”, “partir a loiça” e outras palavras com que nomeamos o que fazemos, in *(a)riscar-se na filosofia, (a)colhendo infâncias: encontros com Gabriela Castro*. Ponta Delgada: Letras Lavadas.

- Cunha, S. (2020). Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo, *childhood & philosophy*, v.16, pp.01–20.
- Dewey, J. (1959b). *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1979). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Dewey, J. (2010). *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Martins Fontes.
- Dias, C. (2021), A Filosofia pretende escutar as vozes das crianças que, por vezes, são vozes inquietantes – entrevista a Magda Costa Carvalho, in *Atlântico Expresso*, Açores.
- Ferraro, G. (2018). *A escola dos sentimentos – da alfabetização das emoções à educação afetiva*. Rio de Janeiro: Nefi Edições.
- Ferraro, G. (2022). *Crianças em Filosofia*. Rio de Janeiro: Nefi Edições.
- Flint, K. (2022). *Um Livro Musical – Eu sei tocar*, Lisboa: Jacarandá Editora.
- Fubini, E. (2019). *Estética da Música*. Lisboa: Edições 70.
- Giovani, C. & Castro, L. (2022). *Cantaroler*, Portugal: The Poets and Dragons Society.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-nascidos e Crianças em Idade Pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gregory, M. (2008). *Philosophy for Children*. New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Huisman, D. (1984). *A Estética*. Lisboa: Edições 70.
- Jankélévitch, V. (2019). *A Música e o Inefável*. Lisboa: Edições 70.
- Kennedy, D. (2004a). The philosopher as teacher. The role of the facilitator in a community of philosophical inquiry. *Metaphilosophy*. 35 (5), pp.744-765.
- Kennedy, D. (2014). The Five Communities, *Analytic Teaching*, v.15, No.1, pp.3-16.
- Kennedy, D. (2020). *A Comunidade da Infância*. Rio de Janeiro: Nefi Edições.
- Kennedy, M. (1994). *Dicionário Oxford de música*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Kohan, W.O. (2012). Palavras, passos e nomes para um projeto, in *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Editora Gutenberg Ltda. pp.13-49.
- Kohan, W.O. (2018). A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan, *Revista Electrónica de Educação*, v.12, No.1, pp.298-304.
- Kohan, W.O. (2018). A música da amizade: notas entre filosofia e educação, *Educação*, v.43, n.2, pp.27-38.
- Kohan, W.O. (2018). A conversation with children about children ..., *Journal of Philosophy in Schools*, 5(2), pp.95-126.

- Kohan, W.O. (2021). O que vale ser criança se nos falta infância? Um diálogo sonhado entre Paulo Freire e Mia Couto. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v.6, n.11, pp.9-20.
- Lipman, M. (1988). *A Filosofia vai à escola*. Summus Editorial LTDA.
- Lipman, M. (1995). Good Thinking, *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, v.15, No.2.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Lipman, M. & Garcia Moryión (2011). Matthew Lipman: una biografía intelectual. *Haser Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 2, pp.177-200.
- Lipman, M. (2023). *Uma vida ensinando a pensar*. Rio de Janeiro: Nefi Edições.
- Lone, J. (2010). Silence and Music: questions about aesthetics, *childhood & philosophy*, v.6, No.11, pp.127-136.
- Lone, J. (2021). *Seen and Not Heard: Why Children's Voices Matter*, Londres: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lopes, J. (2002). O artista filósofo. A música nas querelas da modernidade. <https://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-jose-julio-dramas-futuro.pdf>.
- Marton, S. & Silva, D. (2015). Escutando crianças: o que elas nos deram a pensar?, *childhood & philosophy*, v.10 No.20, pp.267–282.
- Massin, B. & Massin, J. (1997). *História da Música Ocidental*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Mendonça, D. (2021). *Brincar a Pensar – Manual de Filosofia para Crianças*. Lisboa: Plátano Editora.
- Muñoz, L. (2021). *A História Oculta da Música*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Murris, K. (2000). The Role of the Facilitator in Philosophical Inquiry, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 15 (2), 2000, pp.40-47.
- Nascentes, A. (1955). *Dicionário Etimológico, da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro.
- Nomen, J. (2021). *filosofia para Crianças – Como ensiná-las a pensar por si próprias*. Lisboa: Pergaminho.
- Peters, F. (1974). *Termos Filosóficos Gregos*. Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian.
- Platão (1988). *Fédon*. Coimbra: Livraria Minerva.
- Platão (s.d.). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.
- Platão (1965). *A República*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Redondo, P. (2018). La mariposa y el violínla urgencia de una cita: infancia(s), escuela(s) e igualdad, *childhood & philosophy*, v.14, n.30, pp.639-654.
- Richter, S. & Lino, D. (2019). estar à escuta: música e docência na educação infantil, *childhood & philosophy*, v.15, pp.01-24.

- Rolla, N. (2004). *Filosofia para Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Santi, M. (2016). educare in jazz: otto tratti di una nuova pedagogia, in *o ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*. Rio de Janeiro: Nefi Edições.
- Santi, M. (2017). jazzing philosophy with children: an improvising way for a new pedagogy, *childhood & philosophy*, v.13, No.28, pp.631-647.
- Sharp, A. (1987). What is a community of inquiry?, *Journal of Moral Education*, v.16, No.1, pp.37-45.
- Silveira, C. & Ribeiro, A., O pensamento filosófico de Schopenhauer sobre a música e suas possíveis contribuições para a educação musical brasileira, in *Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre*, Volume 04, n.º 9 (2012, pp.1-16).
- Splitter, L. & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking*. Austrália: Acer.
- Splitter, L. & Sharp, A. M. (2008). *Compreendo o Meu Mundo – Manual do Professor para o Hospital das Bonecas*. Lisboa: Dinalivro.
- Thomson, J. (2021). *Mini Filosofia – O pequeno livro das grandes ideias*. Coimbra: Editora Minotauro.
- Tibaldeo, R. (2023). *Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp: Philosophy for Children's Educational Revolution*. Suíça: Springer.
- Torrinha, F. (1946). *Novo Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto: Editorial Domingos Barreira.
- Vansielegem, N. & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children - After Matthew Lipman?, *Journal of Philosophy of Education*, v.45, No.2.
- Vieira, P.A. (2022). Metáforas para pensar a comunidade de investigação filosófica: andanças ou andamentos, in *janelas de fuga*. Ponta Delgada: Letras Lavadas, pp.131-146.
- Worley, P. (2020). *A Máquina dos SES*. Portugal: Edições 70.

Webgrafia

https://www.youtube.com/watch?v=KO8k_GvPJnk

<https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI>

[Rio Grande - Postal dos Correios \(legendado \) \(youtube.com\)](#)

[A Voz dos Açores - Episódio 72 - Ana Paula Andrade - YouTube](#)

<https://www.infopedia.pt/dicionarios>

https://drive.google.com/file/d/1k_ycZyo4UVHch49-sT7cgWjIKdzlouC-/view

<https://www.youtube.com/watch?v=wsz2KRqpMhI>

https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=3062364800671555

<https://www.dge.mec.pt/educacao-musical>

<https://www.facebook.com/photo?fbid=398598329651264&set=pcb.398599519651145>

<https://www.youtube.com/watch?v=rmLQwFd6Bhc>

<https://ebsacr.edu.azores.gov.pt/2019/07/02/projeto-educativo-e-curricular/>

<https://www.facebook.com/watch/?v=711284899756814>

<https://www.facebook.com/educadora.facilitadora.de.filosofia/videos/938544214203522;>

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=382180657959698&set=pcb.382176614626769>

<https://www.youtube.com/watch?v=MJ40QQ78Wjs>

Anexos

D1 – Dinâmica Filosófica

Data	Turma	Tempo
02-05-2023	2.º Ano	45 minutos

Mote	Cânone de pergunta à música
Objetivo	Descobrir se a música instrumental promove o diálogo e despoleta questões, dúvidas, problemas em comunidade de investigação filosófica.
Estímulo	Fragmento da <i>Sinfonia n.º5</i> , em Dó menor, Op 67 <i>Allegro con brio</i> de L.Beethoven
Instrumentos	Coluna https://www.youtube.com/watch?v=wsz2KRqpMhI

A. Partitura do diálogo filosófico:

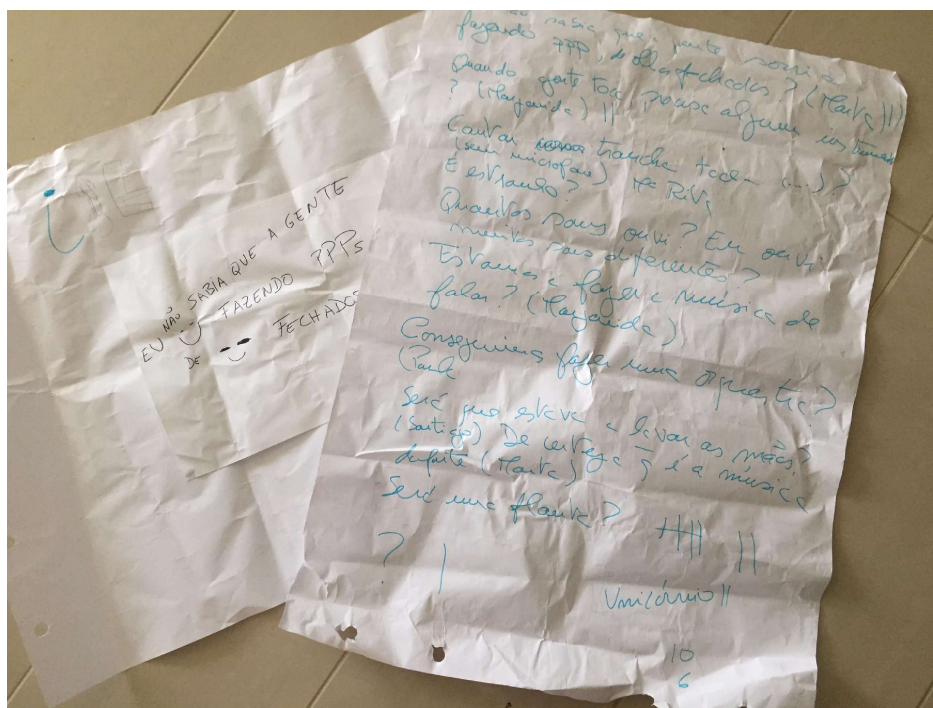


Fig.A– Questões a voto da comunidade de investigação filosófica após audição do estímulo

B. Ensaio: Pensar no porquê da nossa escolha: “Eu não sabia que a gente sorria fazendo *pssss* de olhos fechados?”, através da construção de uma Teia de Pensamento.

Primeiramente a comunidade de investigação tentou desenhar com a imaginação uma teia invisível, por sua iniciativa, em forma de coração. Seguidamente, o diálogo transformou-se no pensar sobre o pensar a Teia de Pensamento, pautando-se:

Lá – O que será o *Pssss*? Porque nunca vi uma coisa destas, foi a primeira vez. Nunca vi um *pssss* a sorrir;

Mib – Eu também nunca vi com olhos fechados a sorri, *creeeedo*, eu nunca vi uma coisa destas.

Sol – Qual será a diferença entre rir de olhos abertos e rir de olhos fechados? Será que conseguimos ver de olhos fechados?

Fá# – Era só para dizer que eu nunca tinha visto uma coisa destas (...) o meu pai é que faz isso.

Láb – O meu pensamento é que eu nunca vi assim (fechando os olhos e puxando a cabeça para a frente).

Dó# – O meu pai não tem medo de nada. O meu pai só tem medo de abelhas, eh, eu já peguei um dia uma abelha rainha do chão, mas meu pai disse que ela ia morrer (..) as abelhas cuidavam da da da ... (silêncio e voltando os olhos para o céu) da rainha está na sua casa, no seu tronco, que elas fazem de pétalas (...)

Facilitadora – Com os olhos fechados temos mais ou menos medo? –, tentando fazer uma ligação entre os olhos fechados, medo e *psss*.

Dó – (...) todos fechar os olhos e ver a sala (...) vocês têm que treinar” –, tomando a palavra e dando instruções.

Fá – Nós quando fechamos os olhos não vemos nada (...) quando estamos a dormir só vemos o sonho.

Ré – Num dia eu *tava* dormindo e abri a porta da rua e meu pai disse-me no dia a seguir.

Sib – O meu pai quando está cheio de sono faz *ruuuu*.

Réb – Esta teia é muito feia.

Lá – Os nossos pensamentos não é organizado.

Dó – Eu acho que a Réb está errada, o nosso pensamento é bom, porque está bonito se levantarmos.

Ré – É uma cabana! –, disse-o três vezes para se fazer escutar no meio do turbilhão de excitação.

Aqueles membros que tinham convicção de que a teia era feia mudaram logo o pensamento ao elevar os fios de lã do chão. Foi interessante, enquanto facilitadora analisar a interação das conversas através deste sociograma (Fig.B – Sociograma: Teia do Pensamento). Realmente tinha a forma de um telhado em que a conversa gerada foi quase sempre em forma quadrangular no seguimento da regra do como ter a palavra e de quase todos os membros não quererem dispensar a sua oportunidade para dialogarem.



Fig.B – Sociograma: Teia do Pensamento

No fim da dinâmica filosófica a criança Dó pediu para escutarmos uma “música calma” para “ficarmos mais calmos”, após a excitação com a construção de uma cabana de lã doirada. Assim, esta foi realizada através de uma composição musical criada em e pela comunidade de investigação filosófica. A sessão terminou com uma nova questão pensada através da afirmação da Criança Dó “Falta a música!” – Será que falta a música?

D3 - Dinâmica Filosófica

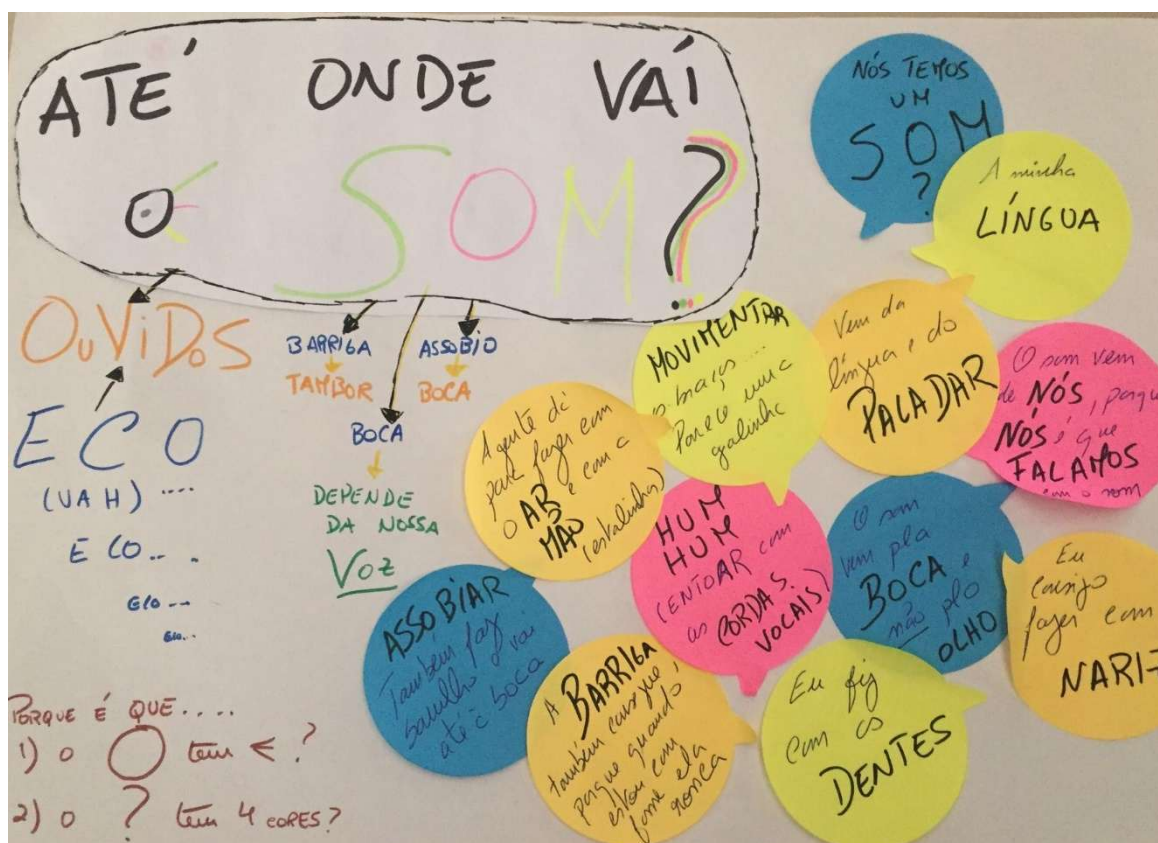
Data	Turma	Tempo
12-04-2024	2.º Ano	45 minutos

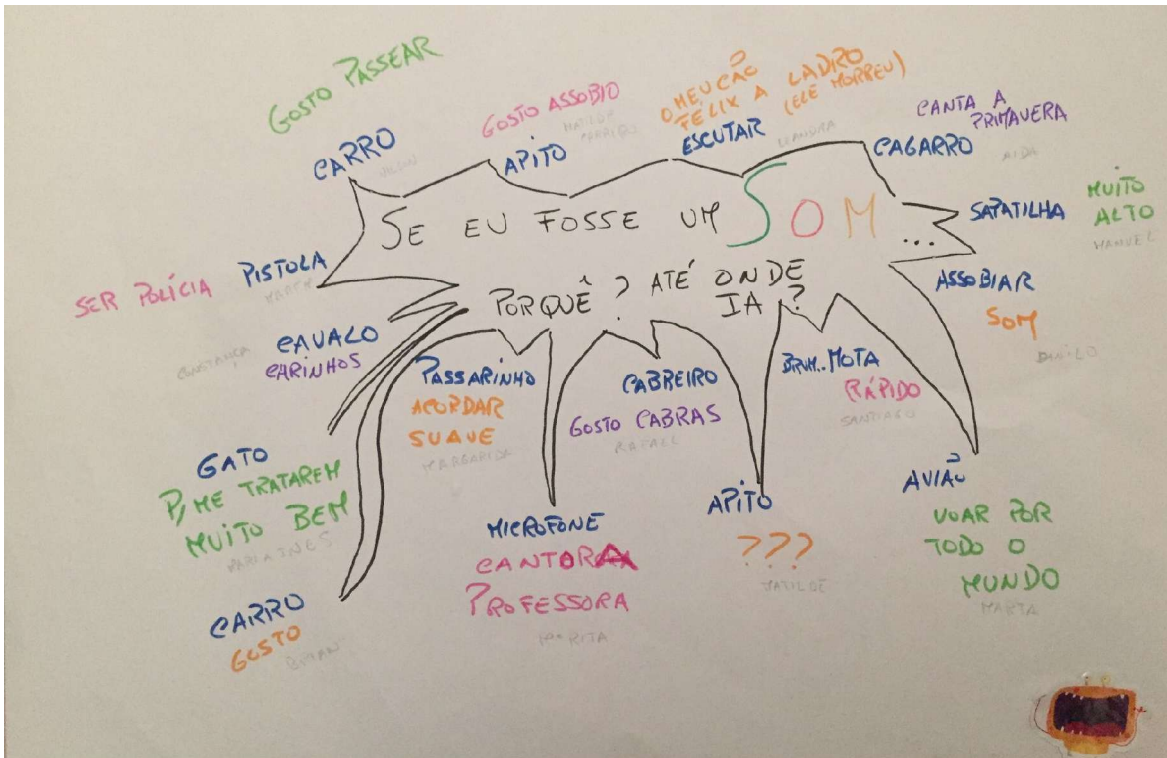
Mote	Descobrir o som
Objetivo	Investigar, pensar e escutar em comunidade de investigação filosófica até onde vai o som, através de vivenciar a escuta do som.
Estímulo	Pergunta: Até onde vai o som?
Instrumentos	Taça tibetana

A. O abrir de pano: Apresentar a folha com a pergunta e deixar a comunidade de investigação filosófica entoar. Quando acontecer a oportunidade então tocar a taça tibetana.

B. Partitura do diálogo filosófico:

- Até onde vai o som?
- Tu tens um som? Nós temos um som?
- Se eu fosse um som seria.... Até onde ia? Porquê?





Figs.E e F– Pensamentos que surgiram em comunidade de investigação filosófica

D4 - Dinâmica Filosófica

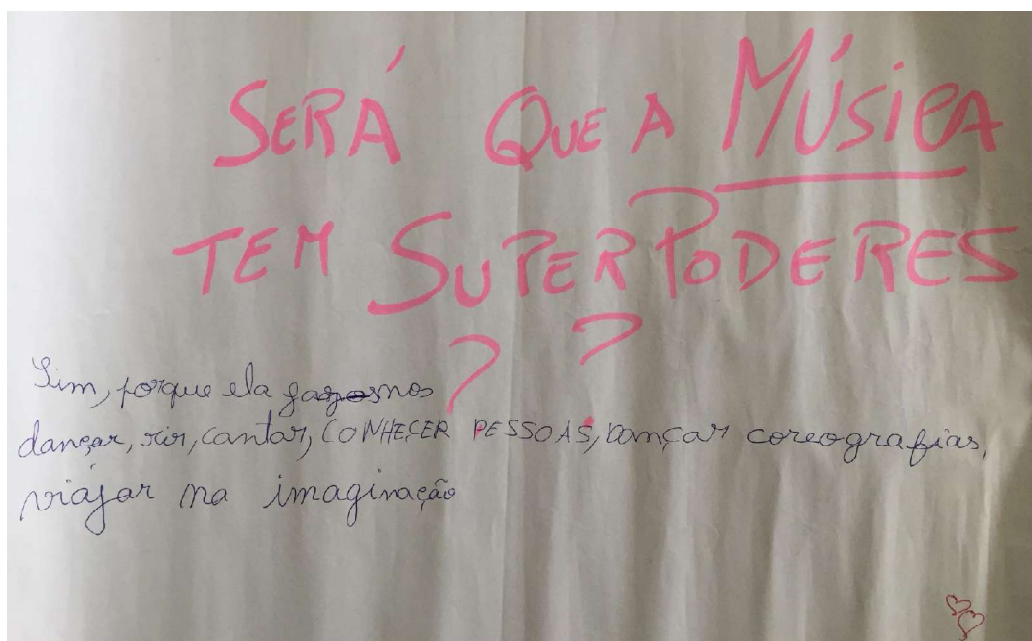
Data	Turma	Tempo
09-04-2024	3.º Ano	45 minutos

Mote	Superpoderes da música
Objetivo	Investigar, pensar e escutar em comunidade de investigação filosófica as competências que a música poderá promover.
Estímulo	Será que a música tem superpoderes?
Instrumentos	1 Folha A3 por grupo com a pergunta.

A. O abrir de pano: Apresentar as folhas enroladas com a pergunta por eles proposta numa sessão anterior. Informar que iremos dividir-nos por grupos para pensar a pergunta e que posteriormente iremos voltar à roda para partilharmos e dialogarmos.

B. Partitura do diálogo filosófico:

- Em que penso quando escuto música?
- Porquê escuto música?



D5 - Dinâmica Filosófica

Data	Turma	Tempo
11-04-2024	2.º Ano	45 minutos

Mote	Carta musicada
Objetivo	Refletir, pensar e escutar em comunidade de investigação filosófica a filosofia e a música.
Estímulo	Pensar uma pergunta sobre a filosofia e a música
Instrumentos	Folha A5 para cada membro da comunidade de investigação

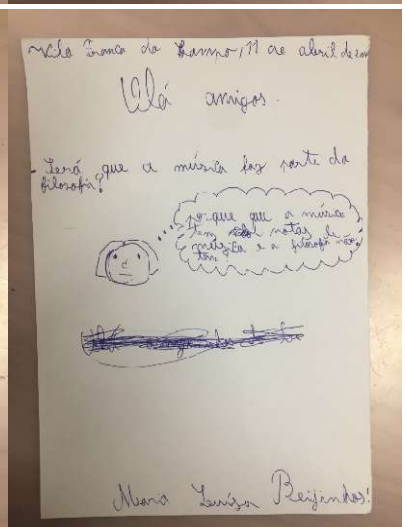
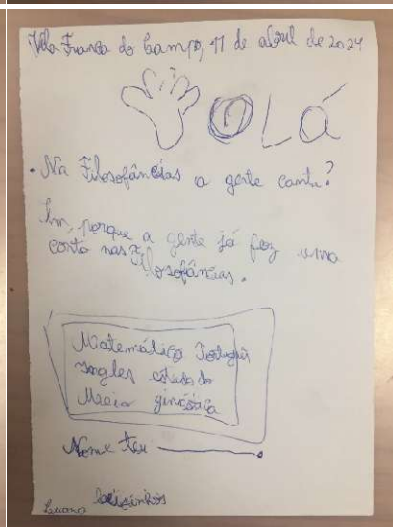
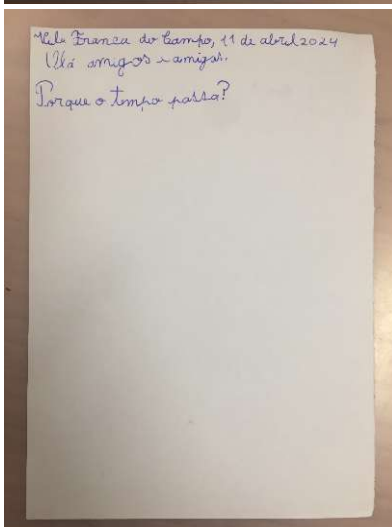
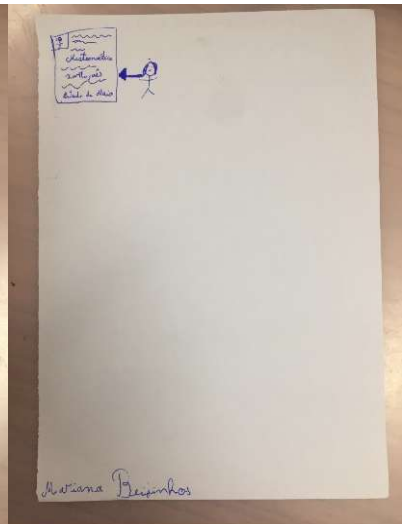
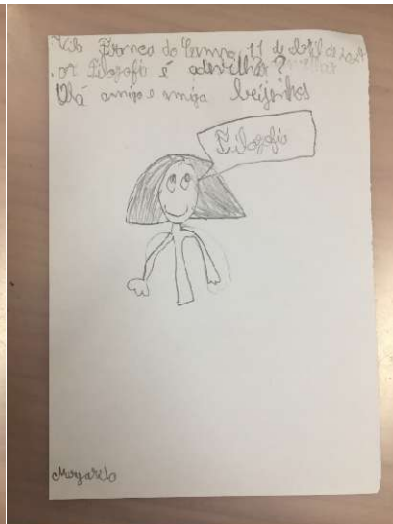
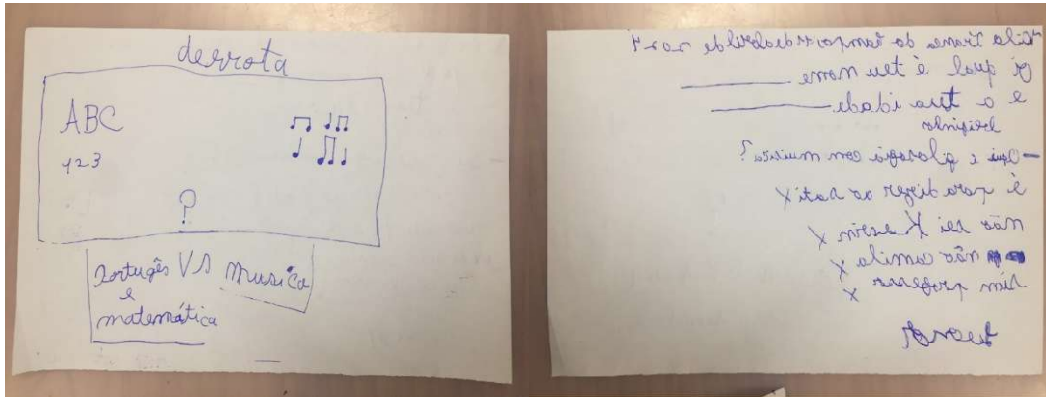
A. O abrir de pano: Após distribuir as folhas dar as seguintes indicações:

1. Pedir para escreverem a data.
2. Pensar e escrever uma pergunta sobre a filosofia e a música.
3. Partilhar com a comunidade de investigação a nossa escrita. Seguidamente pensar numa nova pergunta ou uma resposta às questões escutadas. Dialogar, novamente sobre a sua escrita.
4. Escolher uma questão em comunidade de investigação. Seguidamente, experimentarem a questão com recurso à expressão (desenho, pergunta, resposta, cantar, dançar).
5. Pedir para assinarem e perguntar o que acham que estamos a fazer?
6. Enviar a carta a uma outra comunidade de investigação filosófica, aguardando pelas respostas.

B. Partitura do diálogo filosófico:

- Será que podemos fazer música na Filosofia? (Fá)
- O que é filosofia com música? (Lá#)
- Será que a filosofia é magia? (Ré)
- Nas Filosofâncias a gente só investiga? Será que a música tem o superpoder de invadir as matérias: filosofia, português, matemática...? (Lá)
- A Filosofia é divertida? (Mi)
- Será que a música faz parte da filosofia? (Láb)
- Em Filosofâncias podemos ser livres de pensar? E musicar? (Solb)
- Será que a música tem o superpoder de fazer pensar? (Facilitadora)
- Podemos fazer filosofia nas aulas de música? (Sol#)
- Será que a música é igual a filosofia? (Ré#)
- A filosofia é adivinhar? (Mib)
- Porque o tempo passa? (Dó)
- Será que a música faz parte da filosofia? (Si#)
- A música é igual a filosofia? (Si)
- Na Filosofâncias a gente canta? (Dób)
- A filosofia é só palavras? (Fá#)
- A filosofia tem todas as aulas que nós fazemos? (Réb)
- Será que a filosofia é música? (Sib)
- Será que podemos cantar? (Dó#)

C. Questão escolhida: Será que a música tem o superpoder de invadir as matérias: filosofia, português, matemática...? (Lá)



Vila Franca do Campo, 11 de abril de 2024

Olá amigos e amigas

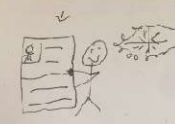
Será que a filosofia é magia?

Sim, porque assim não conseguimos chegar à filosofia.

Será que as pessoas que são da filosofia pedem muito o tempo?

Será que o tempo é uma pessoa?

Será que poderemos ser o tempo?



Qual é o teu nome?

Resposta: sou a tua mãe e sou-te aqui

Tchau amigos e amigas.

Beijinhos

Vila Franca do Campo, 11 de abril de 2024

Mãe e pai e irmãos e irmãs

A música é qual a filosofia?



Amorável

Beijinhos

Vila Franca do Campo, 11 de abril de 2024

Oláaaaaaa

Amiguinhos como estão?

TEM ALGOS FRÁGILS TODOS NOS 300 LIVROS DE ARISTÓTELES E PLATÃO?

• O que é filosofia com música?

• A filosofia também é matemática?

• O que é pensar?

• Eu penso de uma forma para a resposta de outra pergunta?

• Podemos fazer uma ponte entre a música e a filosofia?



has tua ponte de pensamento?

Jana Rebelo - abruços

Vila Franca do Campo, 11 de abril de 2024

Olá amigos!

Beijinhos

Será que podemos fazer música na filosofia?

Sim

Sim, porque a música está em todas as matérias

Vila Franca do Campo, 11 de abril de 2024

Oi comunidade filosófica do Brasil

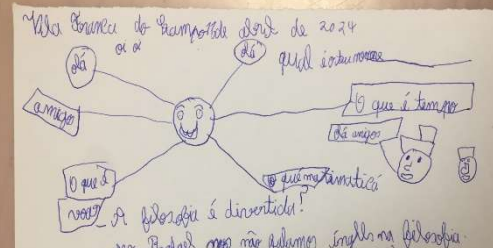
Será que a música tem o superpoder de fazer pensar?

Porque é que as crianças pedem tempo, as disciplinas, a língua, as palavras?



Beijinhos

Vila Franca do Campo, 11 de abril de 2024



A filosofia é divertida!

- Não Beijinho mas não falamos inglês na filosofia.

- Não não com certeza porque, não sei se eu estava em casa e ouvi a cometa sobre o mundo.

Beijinhos

Fig.H- Cartas musicadas

QR1 – Escutar

Capítulos	Link	Vídeo	Sessão	Data
Introdução				
Introdução	https://www.youtube.com/watch?v=KO8k_GvPJnk	Chamateia	-	-
Capítulo Dó				
Capítulo Dó	Rio Grande - Postal dos Correios (legendado) (youtube.com)	Postal dos Correios	-	-
Capítulo Dó I.1	https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI	1.1.0. Olá	D3. Descobrir o som	12-04-2024
Capítulo Dó II.2	https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI	1.2.0. Filosofia para todos	5.4. Sonata do silêncio	20-02-2024
Capítulo Dó III	https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI	1.3.0. Criança	7.1. Fuga das estrelas	25-01-2024
Capítulo Dó III	https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=3062364800671555	Coliseu Micaelense: Concerto A Festa da Bicharada,	-	20-01-2021
Capítulo Dó III.1.	https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI	1.3.2. Criança Mi 1 - Primeira performance 1.3.3. Criança Mi 2 - Com melodia e percussão (Nascer de uma melodia em comunidade)	7.5. ¿cigarra ou formiga?	23-02-2024
Capítulo Dó III.2.	https://www.youtube.com/watch?v=SEhZiKdfUMs	Loja do Mestre André	-	-
Capítulo Dó III.3.	https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI	1.3.4 Canção Resumo (Construção de uma melodia em comunidade)	5.4. Sonata do silêncio	20-02-2024
Capítulo Dó III.3.	https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI	1.3.5. Canção A Sónia não tem juízo	5.4. Sonata do silêncio	05-03-2024
Capítulo Dó III.4.	https://www.youtube.com/watch?v=wsz2KRqpMhI	Sinfonia n.º5, em Dó menor, Op 67 Allegro con brio de L.Beethoven	D1. Cânone de pergunta à música	27-02-2023
Capítulo Dó III.4.	https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI	1.3.6. CR (Tocar o Ronaldo)	D1. Cânone de pergunta à música	27-02-2023
Capítulo Dó III.5.	https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI	1.3.7. Canção Mágico	5.1. A gente	15-02-2024
Capítulo Dó III.6.	https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI	1.3.8. Inventar o palhaço (ensaiar)	7.2. Inventar o palhaço	02-02-2024
Capítulo Dó III.6.	https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI	1.3.9. Fuga das estrelas (ensaiar)	7.1. Fuga das estrelas	25-01-2024
Capítulo Ré				
Capítulo Ré I.1.	https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI	2.0.0. Balamento	7.3. Balamento	01-03-2024
Capítulo Ré I.3.	https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI	2.1.0 Adeus	7.7. Movimento de um adeus	14-03-2024
Capítulo II.4.	https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI	2.2.0 Pode pôr de novo? Yeee	7.4. A magia do som	15-03-2024
Capítulo Mi				
Capítulo MI I	https://www.youtube.com/watch?v=MJ40QQ78Wjs	Primavera de Vivaldi	D1. Cânone de pergunta à música	09-05-2023
Capítulo MI III	https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI	3.3.0. Canção Tuc, tac, ta, ta (Construção de uma melodia em comunidade)	5.4. Sonata do silêncio	05-03-2024
Capítulo MI III.4.	https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI	3.3.1. Dorémi e o ponto de interrogação		
Capítulo MI III.4.	https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI	3.3.2 Autocorreção 1 e 3.3.3 Autocorreção 2	D3. Descobrir o som	12-04-2024
Capítulo MI V.	https://drive.google.com/drive/folders/1rnLZ8la5g5zgDaOi3hmEXxWvVOD4IscI	Estímulo Música do coração	5.5. Música do coração	22-02-2024

QR2 – Resumo “Doze meios tons”

Mote	Motivação	Estímulo	“Novas melodias”
5 Notas Pretas			
“A gente”	Como construir “a gente”? Será que a música, tal como a filosofia, precisa de um “a gente”?	Composição duma ordenação melódica inusitada. -> Construir e executar	“A música somos nós.” “Será que o piano fala?” “E se a gente juntar todas as ideias de todos os grupos?”
Voz	Será que falta a voz? Qual o lugar da voz?	Karaoke (instrumental) da <i>Loja do Mestre André</i> -> Escutar e vocalizar	“Não dá para perceber qual é o problema sem a pessoa falar”
Compor uma escuta	Qual o som da escuta? (na música e na filosofia)	Livro: <i>Cantaroler</i> -> Experienciar o livro	“Eu não pensei no livro <i>Cantaroler</i> , eu só pensei nos instrumentos. Mas eu pensei dentro do livro, eu não pensei fora da caixa, pensei dentro da caixa.”
Sonata do silêncio	O que é o silêncio em comunidade de investigação filosófica?	Concerto do Silêncio -> Contemplar a mímica e o silêncio	1- “Era mímica? Era um mapa? Como é que o livro abana? Foi o movimento da professora? A Criança Lá# disse que não ouviu nada? Será que era ópera?”; “Porque é que não fazemos a música da filosofia?” 2 – “Eu quero ouvir os pensamentos” (Criança Mi) 3 – “Uma das coisas que eu tenho mais tenho dúvidas é sobre o que é o silêncio?”
Música do coração	O coração tem música?	Rapsódia do bater do coração -> Escutar	“É o nosso corpo de fora. Não é o nosso corpo de dentro.”; “E o coração pertence à parte de dentro ou à parte de fora?”; “À parte de dentro.”; “Se tudo o que está dentro do nosso corpo não é da gente, então porque é que é da gente tudo o que tá dentro do nosso corpo?”
7 Notas Brancas			
Fuga das estrelas	Como é que se deixa o brilho no ar?	<i>Estrela, Estrelinha</i> -> Escutar e cantar	“Será que essa estrela não tem amigos?”, “Como as estrelas conversam se elas não têm vida?”, “Porque é que as estrelas brincam se elas não têm vida?”.
Inventar o palhaço	Quem é o palhaço?	<i>O palhaço amigalhaço</i> -> Construir a letra	“O palhaço era muito feliz e amigo, brincalhão.”; “Porque eles não sabem fazer muitas coisas...os tristes. E os felizes fazem muitas coisas...”; “Há palhaços que são tristes e sabem fazer muitas coisas...porque alguns palhaços tem a vida triste e sabem fazer muitas coisas. E há palhaços que são felizes e não sabem fazer nada.”
Balamento	Quem é o balamento?	A Canção do Balamento -> Jogar “é o ?”	“A gente não se pode esquecer senão a gente perde. Temos que dizer a toda a hora, temos que dizer antes de toda a gente, assim, muito rápido – Palamento.”
A magia do som	A primavera tem som? Será a primavera mágica?	<i>Magia da Primavera</i> -> Compor sons	“A professora pode por de novo? Yeee”
¿cigarra ou formiga?	Qual é a vossa pergunta? Será que a música fala?	<i>A cigarra e a formiga</i> -> Escutar e cantar	“Eu não quero ser a cigarra nem a formiga. Eu quero ser humano!”
Porquê Matemática?	Será a matemática filosofia? Será a matemática música?	<i>Canção das Contas</i> -> Escutar e descobrir o possível código	“Tive uma ideia!”; “Código Filosofal?”; “Qual é o código?”; “Eu acho aquele labirinto de palavras de música.”; “Eu acho que a matemática também é filosofia. Porque na filosofia a gente pensa, na matemática a gente pensa número que vá dar.”
Movimento de um adeus	O que cabe dentro de um adeus?	<i>Canção da Despedida</i> -> Escutar	“Porque o olá e o adeus têm o mesmo gesto?”

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal

**Musicando e Filosofando para crianças - das vivências ao pensamento em
comunidade de investigação**

Ana Mónica Silva Pacheco



DM

2024