

Carmensilvia Maria Sinto

**ENTRE MÚSICAS COTIDIANAS: MANIFESTAÇÕES MUSICAIS PRATICADAS
NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota

**Sorocaba/SP
2013**

Ficha Catalográfica

Sinto, Carmensilvia Maria

S625e Entre músicas cotidianas : manifestações musicais praticadas no cotidiano escolar / Carmensilvia Maria Sinto. -- Sorocaba, SP, 2013.

126 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2013.

Bibliografia: f. 122-126.

Carmensilvia Maria Sinto

**ENTRE MÚSICAS COTIDIANAS: MANIFESTAÇÕES MUSICAIS PRATICADAS
NO COTIDIANO ESCOLAR**

**Dissertação aprovada como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Sorocaba.**

Aprovado em: 14/05/2013.

BANCA EXAMINADORA:

**Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota
Universidade de Sorocaba**

**Profa. Dra. Marisa Trench de O. Fonterrada
Universidade Estadual Paulista - UNESP**

**Profa. Dra. Jane Soares de Almeida
Universidade de Sorocaba**

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu marido Paulo e aos meus filhos Gustavo e Luísa, pelo amor, apoio e paciência pelas horas ausentes durante a realização do presente trabalho.

A Meri Kern Sarubo, diretora da Escola Estadual Prof. Rafael Orsi Filho, que prontamente atendeu ao meu pedido para realização da pesquisa.

Aos alunos e professores, praticantes do cotidiano escolar pesquisado, sempre dispostos a questionar e a discutir possibilidades para uma educação inovadora.

Aos meus colegas de curso, pelas trocas de conhecimentos e apoio nos momentos de dúvidas, e aos professores do mestrado pelos ensinamentos.

Às pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para realização desta pesquisa.

Agradeço, principalmente, ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota, por ter me aceito como orientanda, pelas indicações de leituras, questionamentos, ensinamentos, pelas palavras de apoio e pelas possibilidades criadas para a efetivação desta pesquisa.

Princípio 6:

“Para atingir o máximo desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e das competências técnicas é preciso valorizar diferentes sistemas de saber e modos de conhecimento, compartilhando-os e pondo-os a serviço da solidariedade e de uma cultura de paz.”

Carta das Responsabilidades Humanas

“Fortalecer intercâmbios e oportunidades de diálogo intercultural, base de novos paradigmas para uma humanidade que leve em conta a paz, a ética e o reencantamento do mundo.”

Carta das Responsabilidades dos Artistas

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada no cotidiano escolar da E.E. Prof. Rafael Orsi Filho, na qual a pesquisadora atua como professora de Arte, onde recolheu narrativas, sons e imagens, as quais indicavam a presença de manifestações musicais naquele cotidiano. Teve como objetivo geral discutir a respeito das manifestações musicais e das possíveis redes de conhecimentos tecidas pelos praticantes daquele cotidiano, por meio das músicas que adentravam a escola. Como objetivos específicos pretendeu-se conhecer os gêneros e estilos musicais que adentram a escola e como os praticantes deste cotidiano escolar são influenciados musicalmente; refletir sobre o sentido do ensino de música na escola; discutir possibilidades de se desenvolver uma educação ambiental pela música. A representação que a pesquisadora fazia da escola foi se modificando no decorrer da pesquisa, já que, além da reforma pela qual a escola passou, havia uma nova diretora, novos professores e alunos ainda não conhecidos. A pesquisa realizada a partir do recorte alunos e professores do 6º. e 7º. ano, apontou para preferências musicais ecléticas entre os alunos, desconstruindo a ideia preconcebida de que os jovens gostam somente de música “da moda”, e, para formas distintas de se relacionar e escutar música entre os pesquisados. Também houve indicadores de que a música estava menos presente nessa escola do que em anos anteriores, embora, durante o período de estudo ela estivesse presente nos ensaios e apresentações da fanfarra, nas reuniões de pais, nos saraus, nas festas escolares e nas salas de aulas. O estudo da música e as atividades musicais desenvolvidas no decorrer da pesquisa demonstraram como redes de conhecimentos são tecidas entre alunos e alunas, professores e professoras, que possibilitam maior interação entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos trazidos por eles e elas, conhecimentos que permeiam as relações humanas desse cotidiano e que indicam possibilidades para uma educação ambiental pela música e pela arte. Esse tipo de educação começa pelo relacionamento entre os praticantes do cotidiano escolar e adentra o ambiente em que este está inserido.

Palavras-chave: Música. Cotidiano Escolar. Educação Ambiental.

ABSTRACT

This research was conducted in the school routine EE Prof. Rafael Orsi Filho, in which the researcher acts as a teacher of Art, where collected narratives, sounds and images, which indicated the presence of musical expressions that everyday. Aimed to discuss about the musical manifestations and possible knowledge networks woven by practitioners that everyday, through the songs that got into the school. The specific objectives intended to know the genres and musical styles that come into the school and how the practitioners of this school routine are influenced musically; reflect on the sense in teaching music in school; to discuss possibilities for developing an environmental education in music. The representation that the researcher did the school has been changing during the research, since besides the reform by which the school began, there was a new principal, new teachers and students not yet known. A survey from the clipping students and teachers of the 6th. and 7th. year, pointed to eclectic music preferences among students, deconstructing preconceived notion that only young people like music "fashion", and for different ways of relating and listening to music among those surveyed. There were also indications that the music was less present in this school than in previous years, although during the study period it was present in rehearsals and performances of the fanfare, the parent meetings, in evenings parties, at school parties and in school halls classes. The study of music and musical activities developed during the research demonstrated how knowledge networks are woven between students and students, teachers, enabling greater interaction between the curriculum content and knowledge for them and brought them knowledge that permeate the human relations that everyday and they indicate possibilities for environmental education through music and art. This type of education begins with the relationship between the practitioners of the school routine and enters the environment in which it is inserted.

Keywords: Music. Everyday School. Environmental Education.

SUMÁRIO

PRELÚDIO.....	09
1º MOVIMENTO: DA SANFONA À SINFONIA: BIO:GRAFIA DE UMA PROFESSORA DE MÚSICA.....	14
2º MOVIMENTO: NOVOS RUMOS PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL.....	34
3º MOVIMENTO: NARRANDO O COTIDIANO ESCOLAR: PRIMEIRAS IMPRESSÕES.....	57
4º MOVIMENTO: PRATICANDO MÚSICA NO COTIDIANO ESCOLAR.....	97
FINALE.....	118
REFERÊNCIAS.....	122

PRELÚDIO

Durante meu percurso como professora de Arte ou professora de Música, em escolas de ensino básico da rede estadual e particular, deparei-me com muitas questões a respeito do ensino das linguagens artísticas, em especial a linguagem musical. Como ocorre a aprendizagem das crianças nas diferentes etapas de suas vidas? Quais conteúdos musicais priorizar nas diferentes séries? Como fazer com que o ensino de música seja pertinente aos jovens tão influenciados pela cultura musical difundida pela mídia? Quais músicas devem adentrar a escola? Que tipo de ensino musical é pertinente a uma escola de ensino básico? A cada dúvida, pesquisas e conversas para tentar respondê-las. Mesmo não chegando a uma resposta, novas questões surgiam. Anos se passaram e a cada nova descoberta, permito-me novos olhares e novos voos neste emaranhado de saberes.

De acordo com a Lei 11.769, homologada em agosto de 2008, o ensino de música torna-se “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo” do ensino de Arte (Art.26, § 6º). Essa lei já está sendo cumprida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e uma pesquisa sobre o recorte musical poderá contribuir para que se possa desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e compreender o processo de aprendizagem no cotidiano escolar.

Grande parte do conhecimento gerado na escola se faz através das relações estabelecidas por/entre alunos, professores e funcionários norteados pelas experiências vividas e por suas práticas culturais. Sendo a música um elemento cultural presente nesse cotidiano, uma pesquisa sobre as diversas manifestações musicais no cotidiano escolar será importante para a compreensão de possíveis influências musicais compartilhadas por seus *praticantes*¹, bem como, para reflexão sobre as relações geradas entre os mesmos, na tessitura de uma rede de conhecimentos. Compreendo que entender o “porquê” e o “como” ensinar música é fundamental para que se possa fazer um trabalho pedagógico relevante. Conhecer

¹ Tomo emprestado o termo utilizado por Michel Certeau (1994) para definir aquele que vive as práticas/táticas cotidianas, neste caso me referindo aos alunos, professores e funcionários que produzem práticas/táticas do cotidiano escolar.

o cotidiano escolar sob o recorte musical é pensar as inúmeras possibilidades de tessitura de conhecimento e aprendizagem por meio da música. Nesse sentido, penso que a pesquisa no cotidiano escolar é inesgotável, onde sempre existirá o que descobrir.

Defino como “manifestações musicais” as diversas situações em que a música está presente na escola, seja nas salas de aula, como objeto de estudo ou complemento para determinado conteúdo; seja nos intervalos em que alunos dançam e cantam embalados por diferentes estilos musicais, nas festas escolares, na banda e no coral da escola, na sala dos professores, etc.

Defini como objetivo geral, levantar discussões a respeito das manifestações musicais presentes no cotidiano escolar da Escola Estadual Rafael Orsi Filho, situada no Bairro Júlio de Mesquita, na cidade de Sorocaba, SP, com enfoque em professores e alunos matriculados nas turmas de 6º. ano, no decorrer do ano letivo de 2011 e, posteriormente, 7º. ano em 2012, e acerca das possíveis redes de conhecimentos que os praticantes desse cotidiano tecem a partir das músicas que adentram a escola. Cada uma das cinco turmas na qual se desenvolveu esta pesquisa era constituída, em média, por 37 alunos.

A partir de alguns questionamentos presentes na minha prática pedagógica e que permeiam o cotidiano escolar dos praticantes desta escola e, possivelmente de tantas outras, relacionei alguns objetivos específicos: conhecer os gêneros e estilos musicais que adentram a escola e como os praticantes desse cotidiano escolar são influenciados musicalmente; refletir sobre o sentido do ensino de música na escola; discutir possibilidades de se desenvolver uma educação ambiental pela música.

Tendo sido uma pesquisa financiada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, apresento, ao seu final, uma metodologia para o ensino de arte, uma vez que esta é minha área de atuação.

A metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa está presente na dinâmica do cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas que venho desenvolvendo e que me indicam possibilidades consistentes. Minha proposta é posicionar-me como parte integrante da pesquisa, não apenas como uma observadora. Como praticante desse cotidiano pretendo observar, interagir, discutir, refletir, recolher

narrativas, sons e imagens que possam fornecer informações de como essas manifestações musicais são compartilhadas, interferindo ou não, no cotidiano escolar dos envolvidos.

Pesquisar o cotidiano escolar é abrir a mente e vivenciar esse dia a dia, não apenas observando e tirando conclusões, mas, sim, participando como indivíduo constituinte. Nas palavras de Nilda Alves:

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (ALVES, 2001, p. 17)

Dar voz às pessoas que lá estão diariamente estudando, ensinando, limpando, cozinhando é dar novo significado ao papel social da escola.

Esta pesquisa foi realizada no cotidiano escolar no qual atuo como professora de Arte, onde recolhi narrativas, sons e imagens que indicam a presença de manifestações musicais.

A organização dos capítulos foi pensada e elaborada de acordo com a minha formação musical erudita. Sendo assim, a Introdução e Conclusão serão nomeadas como Prelúdio e Finale, respectivamente, fazendo alusão ao início e fim de uma ópera. Os capítulos serão nomeados como “movimentos”, nome dado às partes de uma sinfonia, seguido pelo tema do capítulo e pela citação de um trecho musical, que faz alusão aos gêneros musicais presentes em diversos momentos de minha vida de estudante e professora de música, referenciando compositores de acordo com o tema do capítulo.

Por se tratar de um trabalho fundamentado em experiências pessoais, e por eu, como pesquisadora, colocar-me simultaneamente como sujeito e objeto da pesquisa, optei por posicionar o narrador em primeira pessoa do singular neste

trabalho, denotando a permanente presença de um “eu” que experimenta e observa, analisa e reflete.

Início a dissertação com minha bio:grafia (REIGOTA, PRADO, 2008), ou seja, uma narrativa autobiográfica, entendendo que a constituição do sujeito se faz por suas experiências vividas, suas práticas políticas, sociais e culturais. Ao escrever minha bio:grafia tenho a possibilidade de refletir e compreender os processos pelos quais se deu minha formação profissional e minha constituição enquanto “sujeito da história”. (FREIRE, 2006)

A seguir, apresento um breve histórico a respeito da educação musical no Brasil, incluindo leis que regem o ensino de música e documentos oficiais que dão suporte às escolas de ensino básico e, alguns conceitos que serão trabalhados ao longo desta pesquisa, como: cotidiano escolar, tessitura de redes de conhecimento, música, educação musical.

No terceiro movimento exponho as narrativas recolhidas durante o desenvolvimento da pesquisa procurando analisar, discutir, refletir, dialogar e até mesmo colocar em dúvida todas as respostas encontradas ou surgidas a partir das reflexões, para que pudesse contextualizar com a maior veracidade possível o cotidiano escolar pesquisado.

O quarto movimento tratará da metodologia, à qual me refiro como prática pedagógica, por ser um conceito pertinente ao que venho propondo.

Na Conclusão serão comentados os resultados da pesquisa.

Para discussão acerca das narrativas colhidas durante a pesquisa, apresento os estudos a respeito da “produção de sentido no cotidiano” de Mary Jane Spink. Ao refletir sobre o conteúdo das narrativas faz-se necessário contextualizar sua linguagem, delineando o sentido que elas nos trazem da vivência daquele cotidiano, ou seja, quais sentidos produzimos por meio da linguagem e em que contexto ele é produzido. Segundo Spink (2010, p.26): “A linguagem em uso é tomada como prática social e isso implica trabalhar a interface entre os aspectos performáticos da linguagem (quando, em que condições, com que intenção, de que modo) e as condições de produção [...]”.

A respeito do cotidiano escolar, apresento Inês Barbosa de Oliveira, Nilda Alves, Regina Leite Garcia. Dessas leituras exponho o conceito de “tessitura de conhecimento em rede”, sendo este, um dos pontos a refletir nesta pesquisa: “quais redes de conhecimento podem ser tecidas através do ensino de música em escolas de ensino básico?” Para abordagem sobre Educação Ambiental incluo Marcos Reigota. Nas discussões sobre sons, música, paisagens sonoras e pedagogias musicais dialogo com Marisa Fonterrada, Murray Schafer, José Miguel Wisnik, J. Jota de Moraes, entre outros, que me ajudam a pensar e argumentar a respeito das formas de ensino de música; as maneiras como escutamos música; como alunos e professores se relacionam com a música. Além dos autores com os quais dialogo, incluo uma reflexão acerca das práticas pedagógicas que venho desenvolvendo como professora de arte/música.

Ao refletir a respeito das manifestações musicais presentes no cotidiano da escola pesquisada, acabo me deparando com situações em que minha prática pedagógica altera esse cotidiano, seja ao trazer para a escola sonoridades diversas ou promover “silenciamentos”, ao possibilitar um encontro entre a cultura dos praticantes desse cotidiano com outras culturas, ou ainda, ao problematizar alguns conteúdos, situações e momentos que me possibilitam novos olhares e novos sentidos para as práticas pedagógicas que venho propondo.

1º. MOVIMENTO

DA SANFONA À SINFONIA: BIO:GRAFIA DE UMA PROFESSORA DE MÚSICA.

Quem espera que a vida
Seja feita de ilusão
Pode até ficar maluco
Ou viver na solidão
É preciso ter cuidado
Prá mais tarde não sofrer
É preciso saber viver...

É preciso saber viver

Roberto Carlos/Erasmus Carlos

Como primeiro movimento desta pesquisa apresento minha bio:grafia, por entender que a constituição do sujeito se faz por suas experiências, vivências, suas práticas políticas, sociais e culturais. Sendo assim, ao escrever a bio:grafia tenho a possibilidade de refletir e compreender os processos pelos quais se deu minha formação profissional e minha constituição enquanto “sujeito da história” (FREIRE, 2006). Em outras palavras minha identidade profissional foi moldada, não somente exercendo a profissão de professora, mas também pelas vivências, experiências, educação familiar, religiosa, moral, escolar, que no decorrer da minha vida trouxeram os conhecimentos necessários para minha constituição.

Para Reigota e Prado (2008, p. 128) as bio:grafias se diferenciam das narrativas autobiográficas e das narrativas etnográficas por essas últimas terem “objetivos bem definidos de análise dos modos de vida de grupos sociais”. Já para a definição das bio:grafias há um aspecto importante a ser observado:

[...] as características do seu conteúdo pautado nas trajetórias pessoais relacionadas prioritariamente com a temática ambiental, nos seus aspectos culturais, políticos, sociais, econômicos e ecológicos, e por serem resultantes de processos pedagógicos. (REIGOTA; PRADO, 2008, p. 129)

Segundo esses autores “[...] as bio:grafias trazem consigo a possibilidade política e cultural de romper no cotidiano das práticas sociais e pessoais com os discursos homogêneos, produzidos e difundidos nos e pelos espaços hegemônicos.” (2008, p. 130)

A bio:grafia é escrita em forma de “narrativa”, do mesmo modo, serão apresentadas no decorrer da dissertação narrativas acerca do cotidiano escolar pesquisado. A opção pelas narrativas se deu porque

[...] enfatizam as trajetórias dos sujeitos, trazem informações pessoais e do local onde cada um atua, suas próprias representações e conhecimentos e as representações e conhecimentos que circulam no seu cotidiano, suas relações sociais e afetivas. (REIGOTA; PRADO, 2008, p. 123)

Há ainda a possibilidade reflexiva, a produção de sentidos variados e a dialogicidade desencadeada através das bio:grafias. Sendo assim,

Na construção da identidade profissional, as narrativas proporcionam a quem as escreve uma possibilidade reflexiva, que logo contribui com o auto-conhecimento de seus autores enquanto pessoas. Ao escrevê-las, desencadeia-se também a imagem do leitor. Assim, o processo reflexivo e descritivo passa a ser mais amplo, pois tem por princípio a dialogicidade e a possibilidade de ser lido e (in)compreendido pelo outro. (REIGOTA, PRADO, 2008, p. 125)

Busco, por meio das narrativas acerca do cotidiano escolar em que atuo, dar visibilidade às práticas pedagógicas que venho desenvolvendo, bem como, refletir a respeito dessas práticas tecendo novas redes de saberes e fazeres, tessitura essa que bebe em todas as fontes (ALVES, 2001) e que por isso busca formas inventivas de ser/estar na escola. Segundo Alves (2001, p. 29-30):

Há, assim, uma outra escritura a aprender: aquela que talvez expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos,

diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma escrita/fala, uma fala/escrita ou uma fala/escrita/fala.

Desde muito pequena desejei ser professora. Antes mesmo de ir para a escola demonstrei curiosidade e desejo de aprender a ler e escrever. Minha mãe, mesmo com pouco estudo, foi quem me ensinou as primeiras letras e palavras, as quais eu escrevia e ilustrava com muito gosto; também me influenciou musicalmente. Meu pai me ajudou a desenvolver o gosto pelos estudos e pela leitura. Desde cedo brincava de “escolinha” com minha irmã gêmea e minhas primas. Percorri os caminhos da música por influência da minha irmã. O desejo de ser professora não foi influência somente daqueles professores que admirei durante o período escolar, mas também da educação familiar.

A música sempre esteve presente no meu cotidiano. Minha mãe tinha uma pequena vitrola e colocava seus “LPs” para que ouvíssemos enquanto fazia seu trabalho doméstico. As músicas eram as mais variadas possíveis, sendo as minhas preferidas: Sandra Rosa Madalena (Sidney Magal), A tartaruga (Perla – a cantora Paraguaia), Aquela Nuvem (Wanderley Cardoso), Cavalgada, Outra vez, Como é grande meu amor por você, Calhambeque (Todas gravadas pelo Roberto Carlos), A dança do tiro liro (Roberto Leal). Gostava também das músicas do Antonio Marcos, Sergio Brito, Elizangela, entre tantas outras. Uma vez ou outra, também ouvia Caetano Veloso ou Chico Buarque, mas não constavam da minha lista de preferidos, isso só aconteceu mais tarde. Pela mesma vitrola tive a oportunidade de conhecer a música sertaneja de raiz (Milionário e José Rico, Tonico e Tinoco, Tião Carrero, entre outros), por influência de meu pai, que se esforçava em tentar nos convencer quão belas e interessantes eram as histórias contadas e as melodias cantadas, mas que, no fundo, eu nunca gostei. Achava horrível aquela postura de voz e o jeito caipira de cantar.

Outro marco da minha infância foi a sanfona de meu avô materno. Músico amador, sempre tocava após os almoços de domingo, em que fazia questão de reunir a família. Essas reuniões eram como um pequeno “sarau” familiar, no qual, meu avô e tios (também músicos amadores) se revezavam ao tocar instrumentos

como violão, pandeiro, tamborim, afoxé e o principal, a sanfona, que nos maravilhava. Lembro-me que costumávamos dançar e ficávamos eufóricos (eu, minha irmã gêmea, primas e primos) quando ouvíamos as primeiras notas da sanfona.

Comecei meus estudos musicais somente aos 11 anos, e como já mencionei, por influência da minha irmã. Ela decidiu estudar piano e eu não quis. Quando ela voltou da primeira aula contando o que tinha aprendido com tanta empolgação, não tive dúvidas: eu precisava aprender também! Estudar piano devia ser uma “coisa maravilhosa”!

As aulas eram individuais e aconteciam na residência da primeira professora, na cidade de Cerqueira César. Após dois anos de estudo fui estudar com outra professora, Nilce Niomatsu, na cidade de Avaré. Entre aulas, ensaios, recitais, fui aprimorando conhecimentos técnicos ao piano e passei a fazer parte do grupo que encerrava os recitais. Esse grupo era composto pelos alunos mais adiantados. Assim, passei alguns anos debruçada sobre esse instrumento musical, tentando descobrir seus mistérios e seus encantos.

Aos 14 anos eu já ensinava piano para iniciantes. Aos 15 iniciei o curso do “Magistério”, pois naquele ano não se formou turma de “Colegial” (hoje Ensino Médio) na escola da cidade em que eu morava. Estudar em outra cidade estava fora de cogitação. Meus pais pensavam que não tínhamos maturidade para isso. E estavam certos.

Durante o período em que cursei o Magistério meu interesse por música erudita se intensificou. Eu pouco ouvia ou conhecia esse gênero musical, além das músicas que estudava ao piano, no entanto, chegou à cidade um padre, filho de uma professora de piano, que passou a frequentar regularmente nossa casa. Nas conversas que tínhamos, ele sempre falava de compositores, gêneros e estilos musicais, que eu desconhecia, e comecei a me interessar. Recortava ou copiava tudo o que encontrava a respeito de música em revistas ou livros encontrados em casa ou na biblioteca da escola. Eu me sentia constrangida em estudar piano e não conhecer “quase nada” dos compositores que eu tocava.

Um fato importante, ocorrido naquele momento, foi a viagem da organista da igreja para Dinamarca. Fui convidada a tocar em seu lugar. Contudo, as músicas para as missas se constituíam de letras ou melodias cifradas, e não de partituras com o acompanhamento pronto, como eu estava acostumada. Foi necessário que eu aprendesse, além das cifras, fazer pequenos arranjos para acompanhar o coral nas missas ou em casamentos. Esses conteúdos eu não havia aprendido nas aulas de piano. A mãe da organista, uma senhora alemã de aproximadamente noventa anos, que mal falava português, foi quem me orientou e me ensinou a tocar harmônio - instrumento de teclado movido a ar, como a sanfona de meu avô - pois esse era o instrumento musical utilizado na igreja. Não tínhamos teclados eletrônicos, com arranjos e instrumentação gravada. Tudo era feito manualmente.

Após concluirmos o curso de Magistério, passamos no vestibular e fomos (eu e minha irmã gêmea) estudar Educação Artística com Habilitação em Música na Universidade do Sagrado Coração, na cidade de Bauru.

A opção primeira era o curso de bacharelado em música, porém, na época, havia a exigência de se ter um curso técnico em música antes de ingressar no curso superior; além disso, esse curso não nos habilitaria a trabalhar como professoras. Então, além do curso superior, também estudamos, durante dois anos, no Conservatório Musical Pio XII, anexo à mesma Universidade, para atender as exigências do curso.

O curso de licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música era de três anos e sua grade curricular era composta por praticamente as mesmas disciplinas que o curso de Instrumento (Piano), de forma que, após finalizarmos o curso técnico, “reaproveitamos” algumas disciplinas e ingressamos no curso de bacharelado em Instrumento concomitantemente ao de Educação Artística. Concluímos o segundo curso um ano após termos finalizado o primeiro.

A universidade foi o local onde estive em contato com algumas contradições musicais. Entre professores e colegas com discursos variados, ouvíamos afirmações como: “A música erudita é de excelente qualidade!”, “Essas músicas que tocam nas rádios não têm um valor musical, é música de consumo, música de moda!”, “Música popular só se for MPB!” Por outro lado, também se ouvia: “Toda música é música,

não existe essa coisa de qualidade musical!”, “Desde quando música erudita é melhor que música popular? Se fosse venderia tanto quanto!” Um embate entre músicos eruditos e populares. Fico me perguntando em que momento da minha vida eu passei para a turma que defendia a música erudita. Onde ficaram as músicas que eu ouvia na infância, e a sanfona de meu avô? Penso que foi argumento de alguns professores de música que tive e músicos com formação erudita que eu acabei incorporando, pois, está presente em vários dos livros (principalmente os mais antigos) que li para esta pesquisa.

Embarquei no discurso de que a música erudita era melhor que as outras, mesmo não tendo muitos argumentos para defendê-lo. Na ânsia de ter conhecimentos diversos daqueles impostos pela “indústria cultural” fui desprezando toda aquela música, que chamávamos de “música da moda”. Utilizei esse discurso para me diferenciar intelectualmente de alguns colegas, pois, desde a época do Magistério, em que eu lia Machado de Assis, José de Alencar, Alexandre Herculano, Eça de Queiroz, entre outros, minha preferência eram os estilos literários considerados clássicos. Odiava quando algum professor pedia para ler autores modernos ou populares. Levei esse pensamento para música, embora, com muitos questionamentos, já que cresci ouvindo estilos musicais variados e não deixei de gostar desses estilos. Como será comentado a frente, me incomodava ter que tocar somente os músicos eruditos estrangeiros, já que minha preferência recaia sobre os brasileiros.

Relembrando a época do Magistério, reconheço que meus professores exerceram grande influência nos caminhos que segui. Se naquele momento recebíamos o que hoje chamamos de “educação bancária” (FREIRE, 2006), também tínhamos professores muito capacitados para aquele tipo de educação. Minha preferência pelo erudito, culto, acadêmico, foi espelhada em alguns professores, seja pela postura em sala de aula, seja pela maneira como pronunciavam as palavras corretamente, sem gírias ou vícios de linguagem, pelo conhecimento que demonstravam. A escola para mim sempre foi um lugar prazeroso de se estar, até chegar à universidade e conhecer outros caminhos.

Voltando a época do Conservatório, lembro-me de que no último ano meu pensamento começou a mudar em relação aos autores modernos. Passei a estudar

piano com o professor João Fernando Paluan, que me influenciou, apresentando os compositores da geração nacionalista, tanto os brasileiros, quanto os estrangeiros (embora, ainda no gênero erudito). Dos compositores estudados, meu preferido era Villa-Lobos, até eu conhecer a música de Mozart Camargo Guarnieri .

Guarnieri foi um músico da segunda geração de compositores nacionalistas. Esses compositores buscam imprimir um caráter nacional à música brasileira, desvinculando-se dos padrões da música europeia. A música de Guarnieri também soa dissonante àqueles que não estão habituados a escutar música erudita brasileira.

Eu havia acabado de conhecer algumas das músicas desse compositor, quando nos foi solicitado pela professora Maria Martha Ferraz, na disciplina “Evolução da Música II”, que escolhêssemos um tema sobre o qual faríamos uma monografia. Escolhi escrever sobre vida e obra de Guarnieri. Para minha felicidade, na semana seguinte à escolha, o compositor foi a Bauru reger a Orquestra Sinfônica da USP, e tive a honra de conhecê-lo pessoalmente. Como seria inviável meu deslocamento a São Paulo para entrevistá-lo, combinamos que eu enviaria as questões por carta. Além das cartas, o compositor deixou para mim, no saguão do hotel em que esteve hospedado por ocasião do concerto, documentação de sua produção artística, formação acadêmica e algumas partituras.

Posso dizer que a minha formação musical foi a mais “tradicional” possível. Utilizo aqui o termo “tradicional” para me referir a uma educação musical acadêmica, centrada na escrita e leitura musicais, e que deveria dominar as formas de estruturação musical e composição, conhecer as escolas musicais nas diversas épocas, estudar e ter domínio técnico do seu instrumento, bem como, de um instrumento complementar, sempre predominando a música erudita.

Eu era uma intérprete sem muita criatividade, procurando seguir o melhor possível o que estava na partitura e buscando uma virtuosidade técnica. E como eu gostava disso! Participei das aulas de percepção musical e composição apenas para ter a nota necessária. Nunca gostei de compor ou tocar música “de ouvido” (como dizemos no meio musical quando tocamos sem partitura) e hoje ainda sinto a necessidade de desenvolver essas habilidades. Nas aulas de composição devíamos

sempre seguir um modelo de composição de algum período musical, compondo sobre uma estrutura musical pré-determinada. Como eu não gostava de compor – e nunca fui realmente estimulada a usar a criatividade - seguir o modelo era a opção mais confortável para mim.

Uma educação musical deve levar em consideração o desenvolvimento da acuidade auditiva e criativa. Devido à “educação bancária”, que tive, penso que desenvolvi uma “preguiça mental”, se assim posso chamar o fato de preferir repetir muitas vezes a execução técnica de uma música, a buscar novas e inventivas maneiras de tocá-la. Reconheço a importância do estudo técnico e seu treinamento repetitivo para aprimorar a execução de uma música, desde que não se torne uma prática mecânica, sem expressividade. A essa forma de educação musical, Fonterrada (2009, p. 9), referindo-se a Schafer, comenta: “Ele critica intensamente os métodos tradicionais de ensino da música, que privilegiam o treinamento e a repetição de modelos e fórmulas e não ajudam os alunos a criar.”

Durante o curso universitário não conheci metodologias para ensino de música nem as propostas dos educadores musicais que influenciaram a educação musical no início do século XX como Dalcroze, Willems, Kodály,... Lembro-me vagamente de ter estudado o método Suzuki e Carl Orff, embora, ao refletir a respeito das práticas pedagógicas que venho desenvolvendo, posso dizer que intuitivamente fui agregando um pouco de cada teoria. Teria sido muito importante o conhecimento e reflexão acerca do trabalho desses educadores.

Apesar de ter desenvolvido um gosto estético pela música erudita, a partir do segundo (e último) ano do Conservatório e durante o ensino superior comecei a questionar o porquê de estudar Bach, Beethoven, Chopin,... já que o repertório a ser tocado se constituía basicamente de compositores europeus. Porque estudávamos tão pouco os músicos brasileiros, principalmente os contemporâneos? Ao questionar a coordenadora do curso, ela me respondeu, que fazia parte do currículo e que deveríamos segui-lo para obter o tão almejado diploma. Na época eu não tive argumentos senão continuar tocando o que me era solicitado.

O currículo é composto por um grupo de educadores que selecionam o que é pertinente ou não àquele tipo de ensino. No ensino de música são escolhidos os

compositores que representam as bases do ensino musical e seus fundamentos, embora, são os valores implícitos nessa escolha que contam.

Após anos de estudos e práticas pedagógicas percebi que geralmente os currículos são maleáveis, podemos e devemos adaptá-los, sempre que necessário. Como professora, percebo que no início da minha prática pedagógica priorizava o meu gosto artístico ou o conteúdo que mais gostava de ensinar, algumas vezes deixando de ensinar determinado conteúdo por não ter segurança ou conhecimento necessário a respeito. Voltando a época do ensino superior percebo o mesmo nos professores que tive. Precisei digerir Bach, Chopin e muitos outros por um longo período até eu encontrar um professor que tivesse o mesmo gosto musical que eu, o que me proporcionou momentos de muitas descobertas...

Entre concertos e sinfonias eu finalizei os dois cursos superiores como primeira aluna da turma. Esse detalhe resultou num convite para lecionar as disciplinas “História da Música” e “Música Popular e Folclórica” no Conservatório Musical Pio XII (anexo à Universidade). Nesse momento pude exercitar todo o conhecimento em música que obtive na Universidade, uma experiência importantíssima para minha atuação como professora de música em escolas de ensino básico nos anos seguintes.

O estudo da música naquele conservatório era dividido por “gêneros” musicais. Esta classificação pode ser feita de formas variadas agrupando as músicas pelas propriedades ou elementos que possuem em comum. No conservatório em questão, havia o estudo da música erudita, popular e folclórica. O quarto gênero, a música sacra, era estudado inserido no conteúdo de História da Música. Há ainda outras classificações quanto ao gênero, que não serão abordadas aqui. Devido à hibridização (mistura de gêneros diversos) da música contemporânea (aqui me refiro a música experimental, em especial aquelas compostas nos últimos vinte anos, em que há o acréscimo de sons considerados não musicais ou ruídos, bem como o uso de instrumentos não convencionais ou objetos diversos para compor), aos diversos elementos acrescentados à música e a criação de novas sonoridades, torna-se inviável essa forma de classificação musical nos dias atuais. Como exemplo, temos o compositor Hermeto Pascal, o grupo de percussão Stomp, percussão corporal Barbatuques, o músico Lívio Tragtenberg, entre outros.

Wisnik comenta a respeito de como o som e o ruído foram tratados até chegar à música contemporânea, momento em que se torna difícil a distinção desses elementos sonoros.

A música, em sua história, é uma longa conversa entre o *som* (enquanto recorrência periódica, produção de constância) e o *ruído* (enquanto perturbação relativa da estabilidade, superposição de pulsos complexos, irracionais, defasados). Som e ruído não se opõem absolutamente na natureza: trata-se de um *continuum*, uma passagem gradativa que as culturas irão administrar, definindo no interior de cada uma qual a margem de separação entre as duas categorias (a música contemporânea é talvez aquela em que se tornou mais frágil e indecível o limiar dessa distinção). (WISNIK, 2011, p. 30)

Cada cultura definiu quais elementos integrariam à música. Por décadas a música foi composta por sons definidos como musicais. Na música contemporânea o limiar entre o que é som e o que é ruído criam novas características musicais que não nos permite diferenciá-la ou classificá-la como antes. Wisnik (2011, p. 31) nos alerta

[...] a música contemporânea é aquela que se defronta com a admissão de todos os materiais sonoros possíveis: som/ruído e silêncio, pulso e não-pulso (a necessidade histórica dessa admissão generalizada inscreveu nela, como problema permanente e assumido, um grau muito maior de improbabilidade na medição ou na configuração do limiar diferencial entre a ordem e a não-ordem).

No Conservatório o conteúdo priorizado na primeira disciplina era a história da música erudita europeia e brasileira e, na segunda, a história da música popular e folclórica brasileiras.

As definições para “música popular” e “música folclórica” utilizadas naquele conservatório estavam de acordo com José Ramos Tinhorão². Segundo este autor a

² Cf.: José Ramos Tinhorão (Santos, 7 de fevereiro de 1928): jornalista, crítico musical e pesquisador musical brasileiro. Disponível em: <http://ims.uol.com.br/Jose_Ramos_Tinhorão/D132>. Acesso em 13fev.2013.

música popular é aquela “[...] composta por autores conhecidos e divulgada por meios gráficos, como as partituras, ou através da gravação de discos, fitas, filmes ou vídeo-tapes [...]” e a música folclórica, aquela “[...] de autor desconhecido, transmitida oralmente de geração a geração [...]” (TINHORÃO, 1974, p. 5). Devemos levar em conta que na época dessa definição a música folclórica era pouco gravada ou difundida pelos meios fonográficos, e ainda não tínhamos as gravações em CDs, DVDs, ou mídias digitais existentes atualmente. No Conservatório utilizávamos a seguinte definição para música erudita: “música composta por músicos que têm conhecimento musical proveniente de estudos acadêmicos, de erudição”, embora também compositores de música popular possam ter essa formação. Nogueira (2012, p. 122) define música erudita como:

A expressão “música erudita” [...] pode se referir a composições em que se exige, tanto dos músicos quanto do público, ilustração, ou seja, um tipo de erudição em geral adquirida pela leitura, cursos especializados, audições comentadas de gravações e o hábito de frequentar salas de concerto. “Erudito” tem como antônimo a palavra popular e, mais etimologicamente, significa o oposto de rude ou não cultivado.

Trabalhar com música em uma escola de música é uma experiência diversa daquela em uma escola de ensino básico (as escolas do sistema de formação escolar brasileiro, regido por leis federais). Na primeira, geralmente, os alunos que ali estão tem um interesse especial, se não um “talento” natural, para o aprendizado em música; estão dispostos a passar horas, debruçados sobre seus instrumentos, praticando e melhorando sua técnica e sua expressão musical, se aprofundando no estudo das diferentes disciplinas que formam a grade curricular do seu curso. Já em uma escola de ensino básico temos uma grande quantidade e diversidade de alunos que tem interesse pelo estudo musical ou não. Encontram-se, numa mesma sala, aqueles que gostariam de estudar música no sentido tradicional (ler e escrever música, tocar um instrumento etc.) e aqueles que não têm interesse algum nesse tipo de estudo, a não ser o de ouvir alguma música do seu gosto. Se na primeira a aprendizagem da música se faz por opção, na segunda, o professor tem que estar constantemente fazendo acordos e concessões a fim de poder dialogar com seus alunos e despertar neles o interesse pelo conteúdo musical.

Sobre a necessidade de possuir talento para música, Bomfim (2012, p. 84) argumenta que, para os educadores musicais referenciados anteriormente neste trabalho,

[...] é importante notar que a questão do talento, de fundamental importância no século XIX, foi desvinculada do aprendizado musical [...] todos são capazes de aprender música, e essas ideias giram em torno de um aprendizado para a população em geral. Esse pensamento está de acordo com o projeto de implantação do ensino de música nas escolas. Porém, é preciso esclarecer que toda e qualquer ação nesse sentido exige conhecimento e escolha.

O tempo de estudo no Conservatório possibilitou-me optar, mais tarde, pela carreira de musicista ou professora. Foi neste momento que participei de “Concursos de Piano” e pude perceber que, apesar de adorar estar num palco, não era exatamente isso que me agradava. Participei de apenas três concursos na cidade de Bauru, nos anos de 1989, 1990 e 1991. Nos dois primeiros obtive o terceiro lugar, participando do 3º turno e no último, menção honrosa, participando do 4º turno. Os concursos de piano são divididos em grupos pelo critério do nível de dificuldade musical e idade dos participantes. Como comecei estudar piano tarde (aos 11 anos) minha idade estava sempre avançada para o grupo do meu nível de estudo, assim, tive que estudar muito para participar desses concursos, pois os pianistas com quem concorria sempre eram mais adiantados. Já não me lembro todas as peças que toquei, apenas que Bach era presença obrigatória. Guarnieri, meu compositor favorito, foi o escolhido no terceiro concurso para representar a peça brasileira de livre escolha: “Dança Brasileira”. Lembro-me que em um dos concursos toquei a Sonata em dó M. K. 545, de Wolfgang Amadeus Mozart.

Penso que fui bem classificada, mas as horas de estudo, o nervosismo e a ansiedade presentes nesses concursos não me agradavam. Além disso, naquela época, para seguir a carreira de pianista deveria estudar em São Paulo ou em outro país, já que, aqui no Brasil, a carreira de piano solo não tinha muitas perspectivas, sem contar que cresci numa cidade de interior e não tinha maturidade ou segurança para ir a São Paulo sozinha, muito menos ao exterior.

Os anos de Conservatório e do curso superior possibilitaram-me participar de muitos recitais de piano. Na maioria dos recitais participei como solista, em outros, toquei músicas a dois pianos ou a quatro mãos, ou, ainda, como acompanhante de outros instrumentistas, algumas vezes tocando flauta ou como membro do coral da Universidade. Adorava todas essas atividades, a única que não me agradava era a regência, por isso, só regia durante as aulas. O primeiro emprego que tive em uma escola de ensino básico me obrigou a desenvolver essa habilidade, pois organizei um coral com os alunos para formatura da oitava série (atualmente 9º. ano do Ensino Fundamental). Contudo, como precisava acompanhar o coral com o teclado, sempre regi tocando esse instrumento, o que divide a atenção.

Após a conclusão do curso de Educação Artística (1991), voltei para Cerqueira César onde fiquei dois anos ensinando música (minha irmã e eu montamos uma escola de música) e trabalhando na loja de material de construção do meu pai, onde eu desenhava as plantas baixas, que seriam encaminhadas para os engenheiros e pedreiros responsáveis pela construção de casas, com orientações para colocação de lajes (teto e piso).

Até esse momento eu estava muito feliz em dar aulas de música, não pensava ainda em trabalhar em escolas de ensino básico como professora de Educação Artística. Aliás, sempre tive um grande interesse pela área de exatas. Durante todo o período escolar minhas disciplinas favoritas foram Matemática, Física e Educação Artística. O conteúdo priorizado pela minha professora de Arte era o de sua formação específica: desenho geométrico. Naquela época, desenho geométrico fazia parte do conteúdo dessa disciplina, depois passou a ser conteúdo de Matemática.

Esse interesse, também foi fundamental ao estudar música. Eu tinha muita facilidade nas divisões métricas musicais, o que facilitava ao tocar peças com passagens que exigiam maior habilidade técnica. Nisso reside a diferença de interpretação musical minha e de minha irmã. Enquanto, a mim eram sugeridas peças que exigiam maior habilidade técnica e agilidade - eu me encantava com isso buscando sempre novos desafios - minha irmã era puro sentimento e emoção (eu me deliciava ao ouvi-la tocar).

No ano de 1994, decidi cursar Engenharia Civil. Mudei-me para Sorocaba, iniciei um curso noturno e procurei uma escola de ensino básico para dar aulas de Educação Artística durante o dia. Gostei tanto de lecionar, que tranquei o curso de Engenharia logo no primeiro semestre. Penso que acabei seguindo minha vocação.

Era a época da “escola padrão”, em que foi implantada a disciplina Educação Artística nas séries iniciais do curso primário (atual Ensino Fundamental) e havia um déficit de professores formados nessa disciplina. Além do mais, os professores formados em Educação Artística, preferiam lecionar para as turmas de quinta a oitava séries primárias e, primeira a terceira séries do colegial, por isso, na primeira escola em que entrei fui contratada e iniciei as aulas no dia seguinte. Trabalhei ali durante um ano e no final do ano fui convidada a lecionar em uma escola cooperativa, cuja proposta era o trabalho com novas metodologias de ensino/aprendizagem. Fui como professora de música.

A escola em questão era a Escola Cooperativa Professor Aluísio de Almeida, também conhecida como Coeso. Funcionava em uma chácara na cidade de Sorocaba. Foi fundada por um grupo de pais que queria oferecer uma educação de qualidade aos seus filhos, sem, no entanto, pagar altos custos por isso. Os cooperados (pais associados à escola) dividiam os custos, não havendo uma mensalidade fixa. Essa escola era uma opção entre as escolas públicas, que na época era consideradas de “ensino fraco”, e as escolas particulares que cobravam mensalidades exorbitantes. O diferencial dessa escola é que, tanto pais quanto equipe pedagógica, “vestiam a camisa da escola”, se empenhavam ao máximo para manter uma escola que oferecesse um ensino de qualidade.

Quanto à metodologia adotada, muitos foram os estudos, as controvérsias, até entendermos e optarmos por uma metodologia que realmente estivesse de acordo com a escola. Quando fui contratada (dois anos após a escola ter sido fundada) houve uma reformulação geral da escola, inclusive sendo substituídos diretora, coordenadora pedagógica, orientadora e alguns professores. Foi estabelecido um horário de trabalho pedagógico (HTP) obrigatório para os professores. Nessas reuniões estudávamos muitas teorias e íamos adaptando ao cotidiano daquela escola. Discutíamos os sucessos e os fracassos, utilizando as experiências para aprendermos mais. Por falta de material didático adequado,

criávamos o nosso. Trabalhávamos tateando novos caminhos, sempre em busca dos mais consistentes para um ensino de qualidade. Aos poucos fomos adaptando os conteúdos a novas metodologias. Quando encontramos um caminho que julgamos ideal, a escola passou por problemas financeiros e acabou falindo. Muito do que sei hoje resulta das experiências vividas naquela escola.

Foi nessa escola que tive a oportunidade de aprofundar os estudos a respeito do pensamento de Piaget, Vygostky, Paulo Freire, entre outros, que eu já havia estudado durante a época do Magistério, sem, no entanto, ter maturidade para compreender sua importância. Estava lá, quando da publicação da LDB 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares, os quais estudamos assim que foram publicados, tentando adaptar e inserir na escola as mudanças propostas. Toda a equipe pedagógica participava de cursos e palestras em várias cidades do estado, o que nos deu segurança para elaborarmos e oferecermos cursos de capacitação para professores na cidade de Sorocaba.

Trabalhei durante cinco anos na Coeso, dois anos exclusivamente como professora de Música, e depois acrescentando a disciplina Arte, sendo que naquele contexto o conteúdo se restringia a Artes Visuais. Eu lecionava da Educação Infantil ao Ensino Médio. Tive a oportunidade de observar e refletir sobre como ocorre a aprendizagem nas diferentes faixas etárias, experiência que todo professor deveria ter, pois é assim que aprendemos a adequar os conteúdos, enunciados e atividades às diferentes necessidades de cada idade.

Até então eu não havia trabalhado com educação musical em uma escola de ensino básico. Na escola estadual eu era professora polivalente (artes visuais, teatro e música - dança era conteúdo de Educação Física). Posso dizer que a recepção que tive por parte dos alunos não foi das melhores. Como, no ano anterior ao meu ingresso, eles haviam sido obrigados a estudar flauta, torciam o nariz quando eu dizia que era professora de música (geralmente isto ocorria com os alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, 6º. ao 9º. ano atuais). Percorri um longo caminho, motivada pela busca de uma prática pedagógica que realmente atendesse aos interesses daquelas crianças.

Como professora de música, sempre parto do princípio que nenhuma criança deve ser obrigada a estudar um instrumento musical. O interesse por música deve ser estimulado por aulas de musicalização. Nem todas desenvolverão o interesse por estudar um instrumento musical, embora possamos ajudá-las a aprender a ouvir, distinguir os sons dos instrumentos, conhecer músicas de outras épocas e culturas, ter uma audição atenta aos sons do mundo. Em optando por tocar um instrumento, cada criança deve poder escolher qual será esse instrumento, já que passará boa parte de sua vida dedicando-se a ele. Ainda outras preferirão apenas cantar ou não. E como é difícil cantar!

Precisei reformular os conteúdos para cada série. Muitas aulas foram realizadas sob a sombra das mangueiras (a escola funcionava em uma chácara com ampla área verde), no salão de festas da escola, no laboratório de ciências, na biblioteca, em cantinhos escondidos da escola para descobrirmos novos sons,... Pesquisei e elaborei muitos jogos, brincadeiras e atividades lúdicas para que aprendessem música brincando. Foram muitos momentos de aprendizagem entre alunos e professora. Montamos um coral com os alunos de primeira a quarta séries que foi convidado a cantar em vários eventos na cidade de Sorocaba. Fomos até contemplados com uma nota no jornal Cruzeiro do Sul do dia 31 de dezembro de 1997, figurando entre os melhores momentos culturais da cidade naquele ano.

Naquele momento, a maior dificuldade era obter materiais para o ensino de música. Como o acesso a Internet era rudimentar, a solução era encomendar livros sobre música em livrarias da cidade ou, por telefone, em livrarias de São Paulo; comprar coleções de CDs sobre música erudita, jazz, música popular, e também fitas de vídeos sobre história da arte para formar um acervo artístico-musical. Atualmente, temos uma infinidade de músicas, vídeos e imagens disponíveis na Internet. Se vou estudar ópera com os alunos, posso escolher qual o compositor, a ópera, a montagem, se uma ópera encenada no teatro ou adaptada a um filme, posso escolher inclusive o intérprete ou a melhor interpretação, a qualidade do vídeo e do som.

Um diferencial naquela escola é que havia a tentativa de uma troca interdisciplinar entre os professores das diversas áreas de conhecimento, que, por sua vez, estavam empenhados em conhecer e trabalhar com uma nova

metodologia, estudando, pesquisando, relatando seus sucessos e fracassos, trocando experiências, saberes e fazeres. A música era mais que solicitada, sempre presente e atendendo aos mais variados conteúdos. Assim, comecei a quebrar a resistência dos alunos em aprender música e introduzir, lentamente, os conteúdos musicais.

Nos primeiros anos escolares (Ensino Infantil e Fundamental – Ciclo I) é mais fácil trabalhar com música, porque as crianças menores são mais curiosas e aceitam com mais facilidade os conteúdos por nós oferecidos. Logo ao iniciar atividades de escuta sonoro-musical esses alunos começaram a questionar sobre a escrita musical. Queriam saber para que servia uma partitura musical, qual o significado dos símbolos (notas, figuras, claves,...) representados nas partituras, como poderiam ler e entender aqueles símbolos e, assim, começamos um projeto de alfabetização musical. Com os alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, esse projeto foi realizado em apenas algumas séries, quando havia interesse por parte da maioria dos alunos da turma, embora outros conteúdos tenham sido trabalhados com resposta positiva. Dentre eles posso citar história da música, gêneros e estilos musicais, profissões que envolvem conhecimentos musicais, os instrumentos que compõem uma orquestra, entre outros. Por várias vezes, a Orquestra Sinfônica de Sorocaba esteve na escola para concerto didático, na época regida pelo maestro Eduardo Ostergreen.

Para crianças que não queriam nem ouvir falar em aula de música, penso que obtive um bom resultado naquela escola. Alguns pais me abordavam para dizer que o(a) filho(a) “aprendeu” a gostar de MPB por influência das aulas de música, ou para perguntar sobre um compositor estudado e pedir sugestões de CDs para comprar para os(as) filhos(as), para contar que levou seu(sua) filho(a) a apresentação de uma orquestra; o que representou um “feedback” importante para mim, uma professora em início de carreira.

Concomitantemente à minha atuação na Coeso, trabalhei em duas escolas particulares. O que aprendi ali foi tão marcante, que o meu trabalho nas outras escolas foi uma extensão do que eu já realizava. Mais tarde, me demiti das três, para ingressar na rede estadual de ensino.

No ano de 1999, cursei a disciplina “Henrique Oswald e a Consciência Romântica”, sob orientação do Prof. José Eduardo Martins, do Programa de Pós-graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da USP. Naquele momento, mais uma vez senti a controvérsia acerca de qual música seria a melhor, a popular ou erudita? Meus colegas de curso eram músicos profissionais que atuavam em carreira solo ou em alguma orquestra, alguns já tinham seu trabalho citado em enciclopédia, eu era a única professora da turma. Sentia-me uma “estranha no ninho”. Tive que aprofundar os estudos musicais e a prática do piano - que àquela altura eu já havia abandonado para me dedicar à educação musical - em especial, tocando as músicas de Henrique Oswald, quem, até aquele momento, eu só conhecia por nome. O curso consistia no estudo da vida e obra do compositor, bem como na análise da estrutura de sua música. Apesar de o professor ser excelente, a análise das músicas estava fora do meu foco de interesse na época. Eu era professora e queria um curso que me ajudasse a entender mais acerca das práticas pedagógicas em música.

Se, de um lado, todos os colegas tinham a prática musical aprimorada, enquanto eu já não tocava há algum tempo, por outro, eu tinha a prática e a vivência em educação musical, que eles não tinham. Apesar de não ser o foco do estudo, muitas vezes foi questionado como difundir a música erudita nas escolas de ensino básico da rede pública, em como levar esse gênero musical para um maior número de pessoas. Havia muitas críticas a respeito das músicas difundidas pela mídia. Como as pessoas ali eram advindas da formação em música erudita, penso que elas acreditavam que não era possível levar esse gênero musical para crianças ou jovens em idade escolar, ou, pelo menos, não tinham ideia de como fazê-lo. Percebia-se um “certo” preconceito em relação à música popular, e aos alunos das escolas públicas, como se a música popular fosse de pior qualidade e os alunos não fossem capazes de apreciar a música erudita.

Certo dia, referindo-me ao trabalho que realizava na escola cooperativa, mostrando que era possível realizar uma educação musical sem desprezar a música que eles conheciam e, ao mesmo tempo, trazê-las para a escola dialogando com tantas outras desconhecidas por eles, percebi que todos emudeceram e me olharam com espanto. Muitos foram os questionamentos: Como é possível? Mas você deixa que ouçam qualquer música? Como você faz para que eles queiram ouvir música

erudita? Os alunos não reclamam? Entre outras tantas. De repente, percebi que ali não era o meu lugar. Deveria cursar um Programa de Pós-graduação em Educação. Devido a algumas prioridades pessoais, alguns anos se passaram e ingressei no programa somente em 2010.

Voltando ao ano de 1999, fui aprovada no concurso para ingresso na rede estadual de ensino. Assumi as aulas de Educação Artística na Escola Estadual Prof. José Leite Pinheiro, na cidade de Cerqueira César, onde eu havia feito o curso do Magistério. Alguns de meus colegas de trabalho haviam sido meus professores, e outros, meus colegas de classe. Formamos um coral de professores para comemorar os 50 anos da escola. Trabalhei durante um ano nessa escola, pedi afastamento pelo artigo de no. 22³, até conseguir transferência para Sorocaba, no ano de 2005. Na prática esse artigo permite a um professor titular de cargo afastar-se da sua sede de exercício e fazer inscrição para substituição de aulas em escolas estaduais que não estejam situadas na mesma cidade de seu cargo efetivo. Desde então, tenho trabalhado na escola em que realizei esta pesquisa, sempre no período da tarde.

A escola Prof. Rafael Orsi Filho situa-se no bairro Júlio de Mesquita, também conhecido como “Sorocaba I”, na cidade de Sorocaba. Atualmente, no período da tarde, a escola atende a cinco turmas de 6º. ano e cinco turmas de 7º. ano. Aproximadamente 967 alunos frequentam a escola, divididos em três períodos: manhã, tarde e noite. No ano de 2012, a escola figurou entre as vinte melhores escolas da rede de ensino estadual na cidade de Sorocaba, de acordo com o IDESP⁴.

As antigas dúvidas e questionamentos que fazia observando os meus alunos puderam ser refletidas e entendidas quando iniciei o curso de Psicopedagogia, em 2001. Como os alunos aprendem? Porque alguns alunos têm dificuldade em desenhar? Há alguma relação entre o traçado do desenho e a aprendizagem das crianças? Essas eram questões, entre outras tantas, que me incomodavam. Após

³ Artigo regido pela Lei Complementar no.444/85.

⁴ Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo. Cf.: Boletim IDESP. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/arquivos2012/920228.pdf>> Acesso em: 24 mar. 2013.

muitas leituras e pesquisa junto aos alunos, pude entender um pouco mais a respeito das dificuldades de aprendizagem, os problemas neurológicos que podem dificultar a aprendizagem das crianças, diferenciar distúrbios e dificuldades de aprendizagem, como detectar possíveis problemas, entre tantos outros conhecimentos que penso serem essenciais para professores de qualquer faixa etária.

Se eu não tivesse a oportunidade de estudar piano aos 11 anos de idade, talvez a música erudita chegasse tarde para mim. Penso o mesmo a respeito dos meus alunos. Em que outro momento eles teriam oportunidade de diversificar e conhecer outros estilos musicais, senão os difundidos pela mídia? Quais influências musicais recebem de seus familiares? A escola é a oportunidade de conhecerem outras músicas, “outras terras, outros sons”...

2º. MOVIMENTO

NOVOS RUMOS PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL

Lá vai o trem com o menino
 Lá vai a vida a rodar
 Lá vai ciranda e destino
 Cidade e noite a girar
 Lá vai o trem sem destino
 Pro dia novo encontrar
 Correndo vai pela terra
 Vai pela serra
 Vai pelo mar
 Cantando pela serra do luar
 Correndo entre as estrelas a voar
 No ar no ar no ar no ar no ar.

Trenzinho Caipira
 Ferreira Gullar
 Heitor Villa-Lobos

Ao realizar esta pesquisa busco refletir e entender o cotidiano escolar por meio de fatos, situações, relações estabelecidas entre seus praticantes. Como praticante deste cotidiano, e, portanto, envolvida na dinâmica diária, percebo que as formas como interagimos – alunos e professores – ganham novos sentidos que só podem ser entendidos em sua completude, jamais isolados, dinâmica de um cotidiano escolar com suas especificidades e singularidades as quais não devemos e não podemos igualar, transformando os dados pesquisados em fatores homogêneos. Essa noção de cotidiano está de acordo com o que Reigota e Prado (2008, p.129) propõe, ou seja,

[...] a noção de cotidiano é aqui empregada como tempo e espaço existencial e de intervenção profissional e política, na qual os sujeitos constituem-se em relação constante consigo, com o “outro” individual e coletivo, próximo e distante, conhecido e desconhecido e com o meio ambiente, imaginado e/ou delimitado como espaço físico, cultural e natural, internalizado como inerente às suas práticas pessoais e sociais.

Um cotidiano vivenciado, pensado e sentido nas singularidades de um espaço e tempo onde o individual e o coletivo dialogam constituindo importantes redes de saberes e fazeres. De acordo com Oliveira (2001, p. 41),

Pensar o cotidiano e erguê-lo à condição de espaço e tempo privilegiado de produção da existência e dos conhecimentos, crenças e valores que a ela dão sentido e direção, considerando-o de modo complexo e composto de elementos sempre e necessariamente articulados, implica em não poder dissociar a metodologia em si das situações estudadas por seu intermédio. [...]

Entendo que pesquisar o cotidiano escolar envolve estar atento a todas as situações vivenciadas e produzidas na escola e, segundo Oliveira (2001, p. 42), significa:

[...] compreender concretamente essas múltiplas e diversas realidades, que são nossas escolas reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras e problemas reais, nos coloca diante do desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que as marcas das regras gerais de organização social e curricular, outras marcas, da vida cotidiana, dos acasos e situações que constituem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares.

Vivenciar esse cotidiano ao mesmo tempo em que o pesquisamos exige, muitas vezes, rever 'práticas e táticas', não por considerá-las certas ou erradas, mas por entender que cada turma - de alunos e professores – tem suas singularidades e o que flui bem com uma, pode não fluir com outra. Singularidades vividas e sentidas por seus praticantes, experiências do viver cotidiano que nos possibilita realizar formas inventivas de ser/estar na escola.

Utilizo para reflexão e aporte teórico acerca do cotidiano escolar, o conceito de "tessitura de redes de conhecimentos". Esse conceito faz oposição ao termo "construção" do conhecimento, que apresenta um pensamento linear e hierarquizado. Essa ideia sugere a sucessão e sequenciamento obrigatório dos saberes aos quais devemos ter acesso, ou seja, do mais simples ao mais complexo

(OLIVEIRA, 2007). A noção de “tessitura do conhecimento em rede”, ao contrário, pressupõe que

[...] o conhecimento se tece em redes que se tecem a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta, não tendo, portanto, nenhuma previsibilidade nem obrigatoriedade de caminho, bem como não podendo ser controlada pelos processos formais de ensino/aprendizagem. (OLIVEIRA, 2007)

Segundo a autora as informações que recebemos tornam-se conhecimentos a partir do significado atribuído por cada um, de acordo com seus interesses, crenças, valores e saberes, ou seja,

[...] as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um, ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. (OLIVEIRA, 2007)

Faz-se pertinente apresentar um breve histórico de como tem ocorrido a educação musical nas escolas de ensino básico brasileiras, para que possamos compreender como a música adentra as escolas nos dias atuais. De acordo com Fonterrada (2008a, p. 208, grifos da autora), devemos “[...] lançar um olhar ao passado, pois conhecermos *quem fomos* pode contribuir para compreendermos *quem somos e quem pretendemos ser*.”

Estabelecemos como início da educação musical brasileira a chegada das Missões Jesuítas ao Brasil. A música era vinculada aos preceitos da Igreja Católica, e predominava a educação musical através do canto. Com a missão de catequizar e difundir a fé católica entre os índios, os jesuítas trouxeram uma educação musical nos moldes da cultura portuguesa.

Na ação jesuítica, desde os primeiros tempos no Brasil, duas características podem ser imediatamente percebidas o rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar e a imposição da cultura lusitana, que desconsiderava a cultura e os valores locais, substituindo-os pelos da pátria portuguesa [...] (FONTERRADA, 2008a, p. 208).

Compreende-se assim, a influência católica e portuguesa na educação geral e musical da época, predominando a música religiosa. Somente com a vinda da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, é que a situação começou a mudar “[...] pois a música, até então restrita à Igreja, estendeu-se aos teatros, que costumavam receber companhias estrangeiras de óperas, operetas e zarzuelas.” (FONTERRADA, 2008a, p. 209). Segundo a autora, o repertório predominante era o europeu, embora houvesse, informalmente, a prática da música popular, a qual valorizava a espontaneidade, a habilidade instrumental e a improvisação.

Apesar da educação musical já estar presente no Brasil, foi somente em 1854 que se instituiu oficialmente o ensino da música nas escolas públicas brasileiras através do Decreto Federal no. 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854, que em seu artigo no. 47, Capítulo III, Título II, regulamentou o ensino primário de escolas públicas e determinou, entre outras disciplinas, o ensino de “noções de música” e “exercícios de canto”. (BRASIL, 1854)

Em São Paulo podemos observar algumas alterações legislativas importantes para o ensino musical:

[...] o canto coral se tornou uma atividade obrigatória nas escolas públicas da então província de São Paulo com a Reforma Rangel Pestana, pela lei nº 81, de 6 de abril de 1887.

O decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, durante a Reforma Benjamin Constant, regulamenta a instituição primária e secundária e institui o ensino de elementos de música, que deveriam ser ministrados por professores especiais para a música admitidos em concurso. Tal medida deveria ser aplicada em âmbito nacional. (ALUCCI et al., 2012, p. 19)

Apesar do conhecimento de outros decretos/leis que normatizaram o ensino musical em outros estados brasileiros, a partir daqui, nos ateremos às leis e

reformas nacionais ou estaduais que interferiram na educação musical do Estado de São Paulo. Serão comentados também, alguns fatos e críticas pertinentes ao entendimento do processo de estruturação do ensino musical nas escolas públicas até a atualidade.

Se a educação musical já era presente no período imperial nas escolas públicas brasileiras, essa limitava-se a difundir o repertório religioso ou o clássico europeu. A música popular permanecia fora das escolas e, apesar de receber vários elementos culturais, a influência europeia é marcante nesse período.

Foi somente por volta de 1920, com o advento do movimento modernista, tendo como um de seus representantes Mário de Andrade que, entre outros, defendia a “função social da música” e a “importância e o valor do folclore e da música popular”, que a “identidade brasileira” começa “a ganhar espaço entre os educadores musicais.” (FONTERRADA, 2008a, p. 212)

Nos anos seguintes foi instituído o Canto Orfeônico que teve seu expoente máximo com o projeto de Villa Lobos. Entretanto, o Canto Orfeônico já era presente em algumas escolas paulistas. Na Escola Caetano de Campos, situada na capital, os educadores João Gomes Júnior e Carlos Alberto Cardim foram os responsáveis pelo ensino do Canto Orfeônico e em Piracicaba, na Escola Complementar, posteriormente Escola Normal, os irmãos Lázaro e Fabiano Lozano, sendo “[...] os primeiros a estabelecerem o canto orfeônico no ensino.” (ALUCCI et al., 2012, p. 19)

O objetivo do método trabalhado por eles era renovar a educação musical oferecida pelos conservatórios e, por meio da inserção da música no sistema público de ensino, popularizar o saber musical. Essas iniciativas, de certa forma, introduziram o canto orfeônico na sociedade e fortaleceram o projeto de Villa-Lobos que aconteceria nos anos seguintes.” (ALUCCI et al., 2012, p. 20)

Objetivo condizente com as tendências vanguardistas da época, que procuravam por uma identidade nacional nas artes, e, no contexto do ensino público, tornar as artes e a música acessíveis a um maior número de pessoas. Segundo Guimarães (2008, p. 32):

[...] as propostas educacionais mais gerais tinham como fonte às ideias do educador Anísio Teixeira, discípulo de Dewey, que lutava por uma reforma educacional, e que veio a ser conhecida como a Escola Nova. [...]

Com esse espírito de inovação, no campo da arte na escola, Anísio Teixeira trouxe para o Brasil ideias que retiravam a arte culta do lugar mais alto, onde estivera até então colocada, e a inseria no centro da comunidade. Assim, na escola, o ensino da música deveria ser acessível a todos e não somente aos talentosos; esse modelo abria espaço, também, para a atividade do professor especialista em música.

O canto orfeônico foi instituído oficialmente no Brasil pelo Decreto Federal nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL,1931), primeiramente no Distrito Federal e posteriormente nos demais estados (COSTA, 2010). Nessa época, o compositor Villa-Lobos foi convidado por Anísio Teixeira, então Secretário da Educação do Rio de Janeiro, para assumir a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), pertencente ao Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, então sediado na cidade do Rio de Janeiro (ALLUCI et al., 2012), tendo ficado a seu cargo implementar o projeto de ensino musical nas escolas públicas. Na mesma época foram criados cursos para formação especializada do professor de música.

A proposta de ensino musical baseada no canto orfeônico foi condizente com o contexto escolar da época, que previa a alfabetização musical de grandes grupos escolares no sentido de valorizar o Nacionalismo. Sendo que por meio de Villa-Lobos

[...] a ideia de disseminação da ideologia nacionalista de formação da consciência musical brasileira, formação moral e cívica das novas gerações, e conscientização do povo brasileiro de suas origens pelo folclore fica mais evidente. (ALLUCI et al., 2010, p. 21-22)

O trabalho de Villa-Lobos,

[...] através das organizações das músicas folclóricas brasileiras, buscou a identidade do povo brasileiro, mostrando os valores regionais que há no

cotidiano, seja na música de trabalho, nas cirandas, nas músicas religiosas, etc. (COSTA, 2010, p. 35)

Entretanto essa proposta também foi passível de críticas, pois, o canto orfeônico tinha como objetivos o caráter disciplinador do regime getulista. Segundo Villa-Lobos, a Disciplina, a Educação Moral e Cívica eram as principais finalidades do canto orfeônico, ficando a Educação Artística em última instância. “Ao compreender o Canto Orfeônico a partir de suas relações com o contexto em que foi implantado, é notório o alto grau de civismo e a música como um meio e não um fim.” (COSTA, 2010, p. 31)

O canto orfeônico operou como um preparador de público para as novas propostas estético-musicais que vieram nas décadas seguintes, como a Bossa Nova e o Tropicalismo (ALLUCCI et al., 2012). O canto orfeônico foi perdendo sua hegemonia com o fim do Estado Novo (1945) e a morte de Villa-Lobos (1959).

Havia uma forte associação do Canto Orfeônico com a ditadura Vargas, e com o fim do Estado Novo, o ideal era eliminar todas as atividades que remetessem à ditadura Vargas. Mesmo assim, a disciplina foi mantida até os anos 60, do século XX, mas, sendo vista como tradicional e ultrapassada, que deveria abrir espaço para novos conceitos de arte e, como consequência, estimular o surgimento de novos conceitos sobre o ensino da música, que deveria ser inserida no currículo escolar, [...] (COSTA, 2010, p. 35-36).

Em 1961 entra em vigor a Lei nº 4024/61, que pela primeira vez, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 1961) O Canto Orfeônico foi substituído pela disciplina Educação Musical por meio do Parecer nº 383/62 homologado pela Portaria Ministerial nº 288/62, instituído pelo Conselho Federal de Educação. (COSTA, 2010)

Com a Educação Musical, incorporaram-se nas escolas também os novos métodos que estavam sendo disseminados na Europa. Contrapondo-se ao Canto Orfeônico, passa a existir no ensino de música um outro enfoque, quando a música pode ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras buscava-

se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças que são estimuladas a experimentar, improvisar e criar. (BRASIL, 1997, p. 23)

Já em 1971, a disciplina Educação Musical foi excluída do currículo escolar e substituída pela implantação da atividade Educação Artística, através da Lei nº 5692/71, que em seu artigo 7º institui a obrigatoriedade deste componente curricular.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971)

Fonterrada ressalta que ao substituir a *disciplina* pela *atividade*, o governo contribuiu para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música, pois os cursos para formação dos professores de Educação Artística surgiram somente em 1974 e tinham caráter polivalente.

[...] Foi em decorrência do entendimento da arte (da música) como atividade de lazer que ocorreu, no Brasil, sua desvalorização na escola, transformada que foi em pretexto para entretenimento ou passatempo, sem que fosse considerada capaz de contribuir para o crescimento individual e coletivo, tanto no que se refere ao conhecimento em si quanto ao fazer artístico, à capacidade de trabalhar em grupo e à valorização estética, o que se refletiria na melhoria da qualidade de vida. [...] (FONTERRADA, 2008a, p. 230).

O professor com formação polivalente deveria dominar o conteúdo das diversas linguagens artísticas - artes cênicas, artes plásticas, música e desenho – sem privilegiar nenhuma delas. Acabou predominando o ensino de artes plásticas em detrimento das outras linguagens, porque não havia professores preparados e com formação polivalente na época.

As atividades sobre o ensino da música foram, gradativamente, resumidas a cantos cívicos e canções em datas comemorativas, que praticamente iriam permanecer até o fim da ditadura militar, no ano de 1985. O que se concretizou foi uma absoluta predominância das artes visuais. (COSTA, 2010, p. 43)

Em 1974, surge o curso superior em Educação Artística (Resolução n^o 23) com a finalidade de suprir a falta de profissionais com a formação necessária. Esse curso foi ministrado em duas modalidades, sendo a “Licenciatura Curta” para atuação no ensino de 1^o grau e a “Licenciatura Plena”, para o ensino de 1^o e 2^o graus, a qual tinha habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, embora, na “Licenciatura Curta” não havia a obrigatoriedade, de o professor especializar-se em uma das áreas específicas e, sim, ter uma formação polivalente. Os cursos tinham a duração de dois anos para Licenciatura Curta e três para Licenciatura Plena, o que não era suficiente para aprofundamento nas diferentes áreas artísticas, deixando grandes lacunas na formação desses professores. Sem estarem preparadas para a formação do profissional, as faculdades ofereciam simplesmente um ensino técnico, sem bases conceituais, formando professores com sérias deficiências profissionais. (ALLUCI et al., 2012, p. 25)

Comentando este modelo de licenciatura FONTERRADA (2008a, p. 221-222) argumenta:

[...] O objetivo, nesse modelo, é formar pessoas com capacidade para incentivar a expressão dos alunos em várias áreas artísticas, desenvolvendo aulas e projetos de caráter polivalente e espontaneísta, que não exigem grande conhecimento técnico nem necessitam de aprofundamento. Embora muito tenha mudado, essa prevalência da expressão sobre a técnica contribui para o não desenvolvimento da educação musical.

Segundo a autora, essa maneira de tratar a arte é uma completa alienação, pois confunde o processo que se instala no corpo de cada um, ao perceber o mundo com os sentidos todos, com o domínio das linguagens artísticas todas, por parte do professor.

Em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) a arte volta a ser contemplada como componente curricular obrigatório. Em seu artigo 26º, § 2º, institui: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996) Na prática, a arte passa a ser reconhecida como um campo de conhecimento e, não mais, como atividade.

Após, aproximadamente 25 anos de não obrigatoriedade da Arte como disciplina, ela volta aos currículos. Para a educação musical, que foi praticamente abolida das escolas como conteúdo específico, ficou um grande abismo. É importante observar que, ao instituir a arte como disciplina obrigatória, abrem-se novas possibilidades para a área artística, embora, como disciplina polivalente, com carga horária de duas aulas por semana, a música continuou “excluída” da grade curricular.

Novos cursos foram criados para a formação de professores de Arte, especializando-os em uma linguagem específica, no entanto, até o ano de 2005 o Componente Curricular era nomeado Educação Artística. Houve vários casos na justiça, de professores aprovados em concursos que tiveram sua inscrição negada pelo fato de seus diplomas não dizerem “Educação Artística” e, sim, serem nomeados com a linguagem específica de sua formação, ou seja, Arte Visual, Música, Dança e Teatro. O Parecer CNB/CEB no. 22/2005⁵, que altera definitivamente a nomenclatura do Componente Curricular de “Educação Artística” para “Arte” foi aprovado somente em 04 de outubro de 2005, aproximadamente nove anos após a nova LDB 9394/96. (BRASIL, 2005)

Logo após a promulgação da LDB, são elaborados o Referencial Curricular Nacional (Educação Infantil) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental e Médio), pelo Ministério da Educação e Desporto, para dar subsídios e orientações para escolas e profissionais da educação. Esses documentos têm como objetivo servir de suporte para reflexão acerca do ensino brasileiro. (FONTERRADA, 2008a)

⁵ Este parecer altera a alínea b do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Os textos, intitulados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), foram publicados e distribuídos nas escolas a partir de 1997. Esses documentos têm como função refletir a respeito da prática pedagógica e apoiar as atividades de planejamento de aulas, de análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos por parte dos professores e da equipe pedagógica escolar. (GUIMARÃES, 2008, p. 28)

Os PCNs foram compostos em dois conjuntos de documentos subdivididos em 10 volumes. O primeiro conjunto é destinado ao Ensino Fundamental Ciclo I e II (1ª a 4ª série, publicado em 1997) e o segundo conjunto, publicado em 1998, destina-se ao Ciclo III e IV do Ensino Fundamental (5ª. a 8ª. série).

No volume destinado a área de Arte (ciclo I e II) observa-se a nomenclatura utilizada no documento: quando se trata da área de estudo grafa-se “Arte” e nos demais casos “arte”. Esta área contempla quatro linguagens artísticas: dança, teatro, artes visuais e música, que deverão ser trabalhadas durante o ensino fundamental, embora, não seja especificado em quais séries, ficando a critério da instituição escolar a escolha da linguagem a ser trabalhada.

Não estão definidas aqui as modalidades artísticas a serem trabalhadas a cada ciclo, mas são oferecidas condições para que as diversas equipes possam definir em suas escolas os projetos curriculares (ver em Orientações Didáticas deste documento a questão da organização do espaço e do tempo de trabalho). (BRASIL, 1997, p. 41)

No volume que contempla os 3º e 4º ciclos, há a menção de dar continuidade aos conhecimentos adquiridos durante os dois primeiros ciclos, aprofundando as linguagens artísticas estudadas anteriormente.

A seleção dos conteúdos específicos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro para os terceiro e quarto ciclos dependerão, obviamente, dos conhecimentos trabalhados nos ciclos anteriores e dos investimentos de cada município, estado ou região. [...]

A critério das escolas e respectivos professores, sugere-se que os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. (BRASIL, 1998, p. 62-63)

No ano de 2008, é promulgada a Lei nº 11.769 de 18 de agosto, que altera a LDB 9394/96 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música no ensino básico. Esta lei, em seu artigo 1º, altera o artigo 26º da LDB 9394/96 que passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (BRASIL,2008)

Na prática, essa lei “deveria” garantir à música um espaço próprio nas aulas de Arte. No entanto, a música passa a ser conteúdo de arte e não uma disciplina, tendo que dividir este espaço com as demais linguagens artísticas (dança, artes visuais e teatro).

Outra crítica que se tem feito a esta lei é o veto ao artigo 2º, que diz respeito ao profissional que atuaria nesta área: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.”, visto que o insucesso da educação musical em épocas anteriores se deu exatamente por não termos profissionais qualificados em música. Opinando sobre os motivos do veto, Costa (2010, p. 51-52) comenta que

A preocupação do veto alude à possibilidade de trabalharem nas escolas públicas, músicos sem formação acadêmica, o que significa que, qualquer pessoa que tenha conhecimento musical pode ministrar aula de música em instituições escolares públicas. Atualmente, há muitos profissionais da área de música que não têm uma formação acadêmica, mas trabalham com shows e concertos, ou mesmo ministrando aulas de instrumentos musicais. Segundo o veto da lei, tais profissionais poderiam trabalhar como professores nas escolas públicas.

Esses profissionais são muito diferentes do professor que trabalha em escola pública, pois este, com formação voltada para a educação escolar, deve conhecer o cotidiano da escola e a legislação, além de planejamentos e estruturas curriculares.

Nesse mesmo ano é implantado no Estado de São Paulo uma Proposta Curricular com o objetivo de organizar o ensino em todo o estado, instituindo alguns subsídios que garantem a todos uma “base comum de conhecimentos e competências”, possibilitando o aprimoramento de conhecimentos dos profissionais que integram a rede estadual de ensino. Desde então, foram feitas alterações nessa

proposta para adaptá-la às necessidades das escolas paulistas, e, em 2010, foi publicado oficialmente como Currículo do Estado de São Paulo.

Analizando o Currículo na área de Arte, podemos observar que todas as linguagens artísticas estão inclusas nos conteúdos a serem trabalhados. Questiona-se o risco de algumas linguagens serem priorizadas em detrimento de outras, devido à orientação, que consta no próprio Currículo, de que esses conteúdos sejam trabalhados de acordo com a formação do professor de Arte.

Os conteúdos traçados no presente Currículo serão estudados com ênfase na linguagem artística da formação do professor, sendo as demais linguagens apresentadas contempladas no processo educativo durante o ano letivo. (SÃO PAULO, 2010, p. 153)

Segundo o Caderno do Professor⁶, sugere-se que ao final de cada bimestre seja criada uma situação de aprendizagem que contemple as linguagens não trabalhadas durante o bimestre. Embora, nada garanta que isso aconteça, pois, ainda temos mais professores habilitados em Artes Visuais do que nas outras linguagens. Acrescenta-se a isto, o fato de termos apenas duas aulas semanais, descontando-se, durante o ano letivo, feriados, reuniões de pais, aplicação de avaliações diagnósticas e Saresp solicitadas pela Secretaria de Educação, que ocorrem no mesmo período de aula.

É nesse panorama que esta pesquisa se inicia. Muitas questões permeiam a prática pedagógica musical hoje. Começamos por: que tipo de ensino musical seria pertinente em uma escola de ensino básico? Qual o repertório ideal? Qual conceito de música estamos trabalhando nas escolas? Sei por minha própria prática pedagógica e por meio de outras pesquisas, que dificilmente teríamos unanimidade nas respostas às questões acima, pois, a diversidade de metodologias para

⁶ O Caderno do Professor, em conjunto, com o Caderno do Aluno e do Gestor, compõe o material disponibilizado pelo Estado de São Paulo para orientar professores, alunos e gestores da rede sobre o conteúdo pedagógico a ser tratado durante as aulas, servindo também como referencial “para o estabelecimento de matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), dos programas de reforço e recuperação, e do curso de formação continuada para professores.” (SÃO PAULO, 2010)

educação musical, gêneros, estilos e formas musicais existentes nos possibilitam diversos e inventivos caminhos. Escolhas são necessárias para que se possa realizar um trabalho relevante.

Começo pela definição de música, ou seja, de que música estou falando nesta pesquisa? Desde já, assumo a dificuldade em definir música no contexto contemporâneo. A música já foi conceituada de muitas maneiras de acordo com a época a que pertenceu, apesar disso, nunca se viu uma produção mais eclética do que nos dias atuais. Permeiam as atuais composições, sonoridades nunca antes reconhecidas como musicais. Escolher uma definição que abranja e seja coerente em sua conceituação para toda produção musical até hoje não é fácil. Dentre aquelas que encontrei, apresento nesta pesquisa, a definição de Raimond Murray Schafer⁷ (1991, p. 35) por entender ser a mais abrangente: “Música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc.)⁸ com a intenção de ser ouvida.” Mesmo sabendo que essa definição é apenas a base para uma definição mais ampla e que demandaria maior refinamento, é a que melhor define a música em suas diferentes formas estruturais. Essa definição estará de acordo tanto com a música produzida no século XVIII (só para citar um exemplo) que possuía sons e formas definidas, como também, com a música experimental do século XXI, na qual são inseridos os mais diversos sons e ruídos para a sua produção. Toda música é bem vinda às aulas de arte. Se muitas delas são passíveis de críticas, também podemos concluir que a reflexão e o estudo sobre elas transformarão nossa concepção musical.

Em concordância com as orientações do Currículo do Estado de São Paulo que muda o foco do “ensino” para a “aprendizagem” alterando a concepção de escola, podemos inferir que também a concepção da educação musical na escola será alterada, pois,

⁷ Raymond Murray Schafer (Canadá, 1933). Compositor, escritor e pedagogo. Ganhou reputação internacional pelas suas composições musicais e teorias educacionais inovadoras, aplicadas em várias partes do mundo, como América do Sul, Japão e Escandinávia. (SÃO PAULO, 2009a, p. 40)

⁸ Schafer argumenta que nem todas as músicas possuem os elementos musicais citados, por isso, cita-os entre parênteses. (Schafer, 1991, p. 35)

[...] a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, como instituição educativa.

Isso muda radicalmente a concepção da escola: de instituição que ensina para instituição que também **aprende a ensinar**. Nessa escola, as interações entre os responsáveis pela aprendizagem dos alunos têm caráter de ações formadoras, mesmo que os envolvidos não se deem conta disso. (SÃO PAULO, 2010, p. 10 - grifo dos autores)

Analisando o atual currículo na área de Arte podemos observar que mudamos o foco do “ensino musical tradicional” em que se ensinavam as bases da teoria e estruturação musical por meio do canto, leitura e escrita musical, bem como solfejo, para uma “educação musical” pautada na escuta e sensibilização sonora. Passo a denominar “educação musical”, e não mais “ensino musical”, as situações em que a música é o foco de estudo - mesmo sabendo que o ensino é inerente a toda educação - pois, no atual currículo, uma educação musical adequada seria aquela em que todos os envolvidos aprendem.

Saliento que existem diversas metodologias e possibilidades para uma educação musical. Pudemos perceber pelo breve histórico que em alguns momentos houve a disposição de se desenvolver um “ensino musical tradicional” como base para educação musical. Atualmente, o Currículo do Estado de São Paulo apresenta uma educação musical mais voltada para a “escuta sonora”, baseada na proposta de Schafer, e conhecimentos gerais em música. Essa proposta está muito próxima das práticas pedagógicas que venho desenvolvendo⁹ e da pesquisa da qual participei intitulada “Paisagens Sonoras, Educação Ambiental e Cotidiano Escolar: um estudo em escolas de Botucatu e Sorocaba”¹⁰, pois, a música passa a ser estudada em seus vários contextos, o que possibilita muitas vezes trazer para sala de aula, tanto a cultura musical de várias épocas e países, atividades de escuta musical e sonora, como até mesmo os conteúdos considerados tradicionais, por

⁹ De 1995 a 2001 trabalhei em escolas de ensino básico da rede particular em que havia disciplina Música, e em escolas da rede pública, onde já vinha inserindo a música como conteúdo da disciplina Educação Artística.

¹⁰ “Paisagens Sonoras, Educação Ambiental e Cotidiano Escolar: um estudo em escolas de Botucatu e Sorocaba”, esta pesquisa foi financiada pelo CNPQ, realizada pelos pesquisadores Ms. Marta Catunda, Ms. Marcelo Petraglia e Profa. Carmensilvia Maria Sinto sob orientação do Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota, da Universidade de Sorocaba (UNISO).

interesse demonstrado pelos próprios alunos, ou mesmo, o conhecimento particular de cada aluno.

O importante deste novo currículo é que ao mesmo tempo em que homogeniza os conteúdos que deverão ser trabalhados pelos professores de arte em todo o estado, organizando alguns saberes culturais importantes para a formação humana, também é colocada a possibilidade em se trabalhar com conteúdos culturais trazidos pelos próprios alunos e selecionar o que é pertinente ou não de acordo com o cotidiano de sua sala de aula. Assim, o conhecimento do aluno é tão importante quanto o do professor e os conteúdos vão sendo trabalhados e aprofundados de acordo com o interesse da turma. É óbvio que não agradaremos a todos os alunos, mas o professor atento e sensível ao aprendizado saberá apropriar-se dos conteúdos de forma a despertar o interesse dos mesmos.

Acerca do novo Currículo há críticas sobre o fato de o “Estado” tê-lo imposto às escolas. Como ouvi de um colega da pós-graduação: *“O que vem de cima para baixo tem tudo para não dar certo!”* No entanto, observo que na área de Arte temos um material muito bem estruturado, e alguns equívocos da primeira publicação já foram sanados. Esse material foi elaborado pela Secretaria da Educação por um grupo de educadores¹¹ com comprovada experiência em sua área de atuação. Foi testado e reelaborado. Nós, professores de arte, não tínhamos um material pedagógico que contemplasse a arte contemporânea ou que priorizasse as quatro linguagens artísticas tão bem estruturado.

Do ensino musical, a prática de atividades artesanais, ou do conteúdo contemplando história da arte e releituras de obras, vários foram os conteúdos e metodologias priorizadas nas aulas de arte. Não estou dizendo que esses conteúdos ou metodologias não sejam relevantes, quero mencionar apenas que, se mudamos o foco do ensino para aprendizagem, uma nova postura dos professores será necessária, e que, ao priorizar a “criação (fazer artístico), a fruição estética (apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado) e a reflexão (a arte como produto da história e da multiplicidade de culturas)” (São Paulo, 2010, p. 153) o novo currículo nos possibilita formas inventivas de intervenção junto aos alunos.

¹¹ Gisa Picosque, Miriam Celeste Martins, Geraldo de Oliveira Suzigan, Jéssica Mami Makino e Sayonara Pereira.

Exponho abaixo os conteúdos contemplados pelo Currículo, dos 6º. e 7º. anos, para exemplificar como ele está organizado. Além dos conteúdos, há também indicações das habilidades a serem trabalhadas com os alunos.

Quadro 1 – Conteúdo curricular do 6º. ano do Ensino Fundamental

6o. ano do Ensino Fundamental
Conteúdos (1o. bimestre)
A tridimensionalidade nas linguagens artísticas. - Diferenciação entre o espaço bi e tridimensional. - O som no espaço. - Formas do espaço teatral e sua relação com o corpo dos atores. - Forma tridimensional do corpo em movimento, com ênfase nos eixos vertical (altura), horizontal (lateralidade) e sagital (profundidade).
Conteúdos (2o. bimestre)
O espaço no território das linguagens artísticas. - Escultura, <i>assemblage</i>, <i>ready-made</i>, parangolé; objeto, instalação, intervenções urbanas, <i>site specific</i>, <i>land art</i>, <i>web art</i> etc. - Cenografia e a cena contemporânea; topologia de cena. - Linguagem das danças clássica, moderna e contemporânea. - A mesma melodia em diferentes harmonizações; densidade e intensidade. - A dimensão artística do espaço no decorrer dos tempos: percursos de pesquisa na História da Arte.
Conteúdos (3o. bimestre)
Luz: suporte, ferramentas e matéria pulsante na Arte. - O claro e o escuro, a sombra e a luz, o foco, a atmosfera e a luz na construção de sentido. - A luz e a contraluz na dança, no teatro e nas artes visuais. - A luz e a sombra no teatro de sombras. - O som em diferentes espaços, estereofonia e gravação bináurea. - As relações entre luz e cor; a dimensão simbólica da luz e da cor. - A materialidade da luz nas linguagens artísticas.
Conteúdos (4o. bimestre)
Olhares sobre a matéria da arte. - Suportes, ferramentas, matérias. - Corpos perceptivos; improvisação, intuição, imaginação criadora, coleta sensorial;

vigília criativa; repertório pessoal e cultural; poética pessoal; pensamento visual; pensamento corporal e cinestésico; pensamento musical.

- Percurso de experimentação; perseguir ideias; esboços; séries; cadernos de anotações; estudo e pesquisa; apropriações; combinações; processo colaborativo.
- O corpo e a voz como suporte e matéria da arte.
- Conceitos, procedimentos e conteúdos investigados durante o ano.

Fonte: Adaptado de SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010, p.155-158.

Quadro 2 – Conteúdo curricular do 7º. ano do Ensino Fundamental

7o. Ano do Ensino Fundamental
Conteúdos (1o. bimestre)
O desenho e a potencialidade do registro nas linguagens artísticas. • Desenho de observação, de memória, de imaginação; o desenho como esboço, o desenho como obra. • Desenho de cenário; planta baixa como desenho de espaço cênico; desenho como croqui de figurino. • Desenho coreográfico que o olho vê. • Partituras não convencionais. • A linha e a forma como elemento e registro nas linguagens artísticas.
Conteúdos (2o. bimestre)
A forma como elemento e registro na arte. • A linha como um dos elementos formais da visualidade. • O desenho e a manipulação de marionetes, teatro de animação, teatro de bonecos, mamulengo; a forma tornando visível a singularidade da personagem. • A forma como registro: notações em dança e em música. • A dimensão artística da forma no decorrer dos tempos.
Conteúdos (3o. bimestre)
O "trans-formar" matérico em materialidade na arte. • A apropriação de matéria e ferramentas no fazer arte. • A produção de instrumentos e a materialidade do timbre. • A qualidade do movimento do corpo que dança: espaço, tempo, força, ritmo no teatro de objetos. • O papel como matéria: colagem, papelagem, papel machê.

- As linguagens da arte: ampliações de referências a partir do diálogo com a materialidade.

Conteúdos (4o. bimestre)

Experimentação: uma fresta para respirar o poético.

- Improvisação, acaso, ludicidade, espontaneidade.
- Corpos perceptivos, intuição, acaso, imaginação criadora, coleta sensorial, vigília criativa, repertório pessoal e cultural, poética pessoal, pensamentos visual, musical, corporal e sinestésico.
- Percurso de experimentação, perseguir ideias, esboços, séries, cadernos de anotação, estudo e pesquisa, apropriações, combinações, processo coletivo e colaborativo.
- Linguagens da Arte e procedimentos criativos de experimentação.
- Conceitos, procedimentos e conteúdos investigativos durante o ano letivo.

Fonte: Adaptado de SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010, p. 159-162.

Esse novo currículo está de acordo com a proposta do PCN de Arte para o Ciclo II (5ª a 8ª séries):

Entre as várias propostas disseminadas no Brasil, na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que se têm afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria da aprendizagem e do ensino de arte. Trata-se das tendências que estabelecem as relações entre a educação estética e a educação artística dos alunos. **É uma educação estética que não propõe apenas o código hegemônico, mas também a apreciação de cânones de valores de múltiplas culturas, do meio ambiente imediato e do cotidiano. Encontra-se ainda difundida no país a abordagem para o ensino da arte que postula a necessidade da apreciação da obra de arte, da história e do fazer artístico associados.** (BRASIL, 1998, p. 28-29 – grifos meus)

As novas tendências abordadas se referem à metodologia de Ana Mae Barbosa (criação, fruição e reflexão), Elliot W. Eisner (produtivo, crítico e cultural) e

Howard Gardner (percepção, conceitualização e produção) na qual são propostos aspectos ou competências para aprendizagem artística¹² (BRASIL, 1998, p. 29).

A crítica que faço é no âmbito do número de aulas disponíveis para se trabalhar com arte na escola e na formação do professor. Se pensarmos que temos duas aulas semanais, descontando feriados, reuniões de pais, avaliações solicitadas pela Secretaria da Educação (Avaliação diagnóstica, SARESP), planejamento, reuniões sobre o SARESP, etc., perceberemos que não há tempo suficiente para trabalhar o conteúdo sugerido. Ao nos aprofundarmos em determinado conteúdo, dúvidas e curiosidades vão surgindo com possibilidades de novas intervenções.

De acordo com o atual currículo cada professor desenvolverá o conteúdo de sua formação, o que nos remete à velha questão das artes visuais serem priorizadas em detrimento das outras linguagens artísticas. Minha formação musical me leva a priorizar esta linguagem. E como ficam as demais linguagens? Optei por incluí-las ao final do bimestre como sugestão do currículo, porém, devido ao número insuficiente de aulas acabo trabalhando apenas uma delas em cada bimestre. Quando tentei trabalhar todas observei que pouco resultou em aprendizagem para os alunos. Quando eles começavam a se envolver com uma linguagem concluíamos as atividades e passávamos para outra. Não havia tempo para aprofundamento ou para sanar as inúmeras dúvidas trazidas pelos alunos. Os conteúdos trabalhados resultavam em um conhecimento superficial. Entretanto quando focamos uma linguagem muitas possibilidades decorrem daí, pois, o conhecimento se faz através de vivências e práticas cotidianas. No próximo capítulo tratarei de algumas situações de aprendizagem da linguagem musical.

As linguagens artísticas são complexas e deveríamos ter um professor especialista para cada linguagem, pois acabamos trabalhando superficialmente com a linguagem que não dominamos, por não termos segurança ou não termos incorporado os saberes necessários para sua prática. Uma sugestão é trabalhar no horário curricular uma linguagem diferente a cada ano, tendo oficinas fora desse horário das linguagens não trabalhadas. Todas as linguagens seriam contempladas e os alunos poderiam optar pela linguagem de sua preferência. Penso nisso, pela

¹² Neste texto os aspectos ou competências sugeridos aparecem entre parênteses em frente ao nome de cada educador.

experiência que tive na Escola Cooperativa (COESO), em que havia duas aulas semanais de Artes Visuais e uma aula de Música dentro do horário curricular. Após as aulas os alunos poderiam participar do Coral ou da Oficina de Teatro. Na época dança era conteúdo de Educação Física.

Reforço a impossibilidade de trabalhar da mesma forma com as diversas turmas, tendo como referência minhas práticas pedagógicas com as turmas de 7º. ano. Se entendo que cada aluno tem sua singularidade e que, ao organizá-los em turmas heterogêneas, esta singularidade pode ser alterada recebendo influência, dos demais alunos, posso concluir que cada turma terá suas particularidades, e que conteúdos e atividades que foram trabalhados com sucesso em uma, podem não ser bem aceitos em outra. Há a necessidade de se conhecer aspectos singulares a cada turma para desenvolver um trabalho pertinente com cada uma delas. Atualmente, posso dizer que sou uma professora diferente para cada turma, procurando estar atenta às necessidades particulares de cada uma. A respeito do processo ensino-aprendizagem, Oliveira (2001, p. 42) tece um comentário pertinente ao contexto abordado

[...] no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender de modo genérico, pois cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local e específica, com as experiências e saberes pregressos de todos, entre outros elementos da vida cotidiana.

A educação musical deve ser contextualizada com sua época. As práticas pedagógicas que venho desenvolvendo contemplam não só a cultura trazida pelos alunos e professores, como também as mais diversas produções culturais existentes. Ao trazer para a escola os diversos estilos, gêneros, formas e produções musicais, será pertinente a seleção criteriosa do repertório, a reflexão a respeito do contexto em que a música foi produzida, bem como sobre os elementos presentes nas composições musicais para que a educação musical não se restrinja a

reprodução musical imposta pela indústria cultural, ou, ao gosto estético de alunos e professores. Como bem caracteriza Kater (2012, p. 42):

Uma educação musical consciente de suas condições de tempo e espaço; contemporânea e apta a conjugar as características do passado e do presente, bem como acolhedora e respeitosa tanto das expectativas quanto das particularidades culturais dos envolvidos.

O conceito de “indústria cultural”, anteriormente citado, foi criado por Theodor Adorno e Max Horkheimer em seu livro “A dialética do esclarecimento”, publicado em 1947. Para esses autores “indústria cultural” seria a forma pela qual a produção da cultura se torna um bem de consumo, anteriormente denominado “cultura de massa”. Nesse caso, toda cultura passa a ter um valor monetário e um fator homogêneo, ou seja, a “[...] a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1996, p. 113). Sobre a indústria cultural Adorno e Horkheimer (1996, p. 114) comentam:

Sob o poder no monopólio, toda cultura de massa é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele que começa a se delinear. [...] O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos.

Ao me referir à estética “imposta” pela “indústria cultural” estarei falando a respeito da estética difundida pelas mídias atuais como rádio, televisão, internet, etc. que direta ou indiretamente influencia ou constitui a preferência estético-musical de alunos e professores pesquisados.

Apesar da educação musical não ter sido desenvolvida nas escolas de ensino básico nas últimas décadas do século XX, a música esteve presente na escola com outros objetivos, ou seja, a música pode não ter sido o foco ou conteúdo estudado, mas ela tem adentrado a escola como “ferramenta” pedagógica. Nesta pesquisa não

será questionado ou expresso concordância ou não sobre esse fato, mesmo porque várias são as opiniões a respeito. Como o propósito deste trabalho é estudar as diferentes manifestações musicais presentes no cotidiano escolar, listo a seguir algumas formas como a música tem sido tratada nas escolas, para refletirmos acerca das muitas possibilidades de tecermos um espaço onde a educação musical seja relevante.

Temos muito a aprender com/acerca das músicas presentes no cotidiano escolar. Durante anos pudemos observar o uso da música como ferramenta para aprendizagem de conteúdos diversos nas aulas de História, Matemática, Geografia, Ciência, Português ou, mesmo, para aprender outro idioma; como ferramenta disciplinar: música para formar a fila da hora de entrada ou saída, música para saber a hora do lanche, música para levar as crianças em fila para outro ambiente escolar; música para acalmar (principalmente para hora do “soninho” da educação infantil); música para eventos cívicos ou para festas na escola; música para compor um coral ou fanfarra; entre outros.

Refletindo acerca dessas situações, no próximo capítulo, apresento algumas “narrativas” de momentos em que a música esteve presente no cotidiano da escola em que atuo como professora de Arte e pesquisadora. De acordo com algumas situações vivenciadas nesse cotidiano, posso dizer que a música tem adentrado essa escola em diversos momentos e com diversas conotações, muitas vezes gerando afetos e desafetos entre professores e alunos.

3º. MOVIMENTO

NARRANDO O COTIDIANO ESCOLAR: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Quem com pó de giz
Um lápis e apagador
Deu o verbo a Vinícius
Machado de Assis, Drummond?

Quem ensinou piano ao Tom?
Quem pôs um lápis de cor
Nos dedos de Portinari,
Picasso e Van Gogh?
Quem foi que deu asas a
Santos Dumont?

O professor
Celso Viáfara e Amilson Godoy

Neste terceiro movimento serão abordadas narrativas colhidas no cotidiano escolar da Escola Estadual Professor Rafael Orsi Filho. Entendo que as narrativas aqui relatadas são fruto da minha memória e da minha percepção como pesquisadora e professora dessa escola. Se, por vezes, a memória falha, ainda temos a vivência cotidiana para sanar dúvidas, questionar e levantar novas reflexões. Por algumas vezes, mantive minha máquina fotográfica ou gravador ligados, para registrar por meio de áudio ou vídeo uma aula, uma reunião de professores, uma atividade de prática musical, um evento musical, podendo, analisá-los com uma fonte mais precisa do que minha memória. No entanto, percebi que muito da espontaneidade dos envolvidos se perdia durante o processo de gravação. Sendo assim, recorri à memória para registrar muitas das narrativas apresentadas, que, se não foram narradas literalmente, ao menos guardam o teor da situação descrita e vivenciada naquele momento.

Durante o processo de escrita das narrativas procurei refletir questionando, sempre que necessário, minha própria interpretação. Na dúvida levava o questionamento aos envolvidos direta ou indiretamente – algumas vezes criei

atividades práticas para verificar a pertinência da interpretação, abordei professores e alunos para conversar a respeito de determinado assunto, li algumas das narrativas em reuniões de professores coletando opiniões, estive atenta às opiniões expressas e, por algumas vezes discordei da minha própria, melhorando e aprofundando o entendimento de certas questões. Desencadeei um movimento como de uma tecelã tramando seus fios, compostos de movimentos de idas e vindas, por vezes parando para desatar alguns nós e recomeçando por novos fios e inesperados caminhos. Ao escrever as narrativas, reelaborei alguns comentários com a intenção de preservar a identidade das pessoas envolvidas e para que o texto fluísse melhor, pois muitos foram os comentários que repetiam o que já fora dito. Escrever, refletir, duvidar das próprias conclusões, repetir todo esse processo tantas vezes quanto possível, para que as dúvidas sejam esclarecidas e as narrativas sejam um documento do momento vivenciado, tramando novos e inventivos fios na tessitura de novos conhecimentos no/do cotidiano escolar.

Entendo, ainda, que a linguagem, repleta de sentidos e significados, produzirão interpretações diversas de acordo com a vivência de cada leitor. Geraldi e Oliveira (2010, p. 18) comentam:

[...] mesmo que fosse possível descrever com precisão uma situação ou um conhecimento, isso jamais produziria uma compreensão precisa e idêntica para todos do que foi descrito, visto que os interlocutores envolvidos não são desprovidos de palavras e de história.

Ao refletir acerca do conteúdo das narrativas, se faz necessário contextualizar sua linguagem, delineando o sentido que elas nos trazem da vivência desse cotidiano, ou seja, explicitar quais sentidos produzimos através da linguagem e em que contexto ele é produzido. Segundo Spink (2010, p. 26): “A linguagem em uso é tomada como prática social e isso implica trabalhar a interface entre os aspectos performáticos da linguagem (quando, em que condições, com que intenção, de que modo) e as condições de produção [...]”. De acordo com a mesma autora:

Partindo do pressuposto que as pessoas podem expressar-se de maneiras diversas (dependendo de onde estão, com quem estão falando, o que foi dito e qual a forma da interação) buscamos entender por que as pessoas falam certas coisas num determinado momento. (SPINK, 2010, p. 27)

A interpretação do que aqui está sendo escrito será singular, cabendo ao leitor buscar em seus conhecimentos, suas memórias, significados ou lembranças que lhe indicarão os fios pelos quais ele urdirá sua própria interpretação. Em outras palavras:

Escutar é uma oferta de contrapalavras e nossas palavras próprias são vozes de outros que carregamos como significações possíveis. Em outros termos, a compreensão dos enunciados não se faz sem mobilizar significações passadas. E estas nós aprendemos através de uma atividade muito específica: a atividade objetivante pela qual descontextualizamos os recursos linguísticos para deles reter sentidos próprios de um enunciado concreto, histórico e contextual. No seu reaparecimento, mobilizamos o passado para, no presente, construir uma compreensão que refaz as significações passadas, revestindo-as de novos sentidos. Movimento contínuo entre permanência e mudança. Sem um terreno preliminar de significações compartilhadas, não há comunicação pela linguagem, seja ela oral, escrita, imagética, musical ou outra. (GERALDI; OLIVEIRA, 2010, p. 17)

Faz-se necessário alertar para a impossibilidade de neutralidade enquanto pesquisadora, já que me posiciono também como pesquisada. As reflexões que incluo nesta pesquisa, são fruto do meu trabalho como professora. Muito além da dicotomia: “certo ou errado”, as reflexões possibilitam a tessitura de novos conhecimentos sobre um cotidiano rico em interações e vivências.

A busca por outras formas de conhecer e de expressar os conhecimentos que, assumindo a impossível descrição “neutra e objetiva” de uma realidade preexistente aos sujeitos que nela se inscrevem, requer descobrir/inventar novos modos de ver/ler/ouvir/sentir o mundo e de narrá-los e aos diferentes fazeres/saberes/valores e emoções que nele circulam e dialogam. (GERALDI; OLIVEIRA, 2010, p. 19)

A pesquisa se inicia após dois anos de afastamento da sala de aula. Volto neste momento para uma *escola nova*, reformulada por uma nova diretora e com alunos ainda, por mim, desconhecidos. Também começo a trabalhar o novo material¹³ produzido especialmente para as escolas estaduais paulistas. Trabalhei com esse material no ano de sua implantação, quando não havia ainda o caderno do aluno. Algumas informações foram corrigidas e/ou aprofundadas após sua implantação nas escolas estaduais.

No momento de afastamento da escola, além da presença musical durante as aulas (em diversas disciplinas), esta contava com uma fanfarra, um coral e havia música durante os intervalos (o grêmio estudantil se responsabilizava pela escolha do repertório). Atualmente, as duas últimas atividades foram suspensas, porém, a música adentra a escola por meio das festas escolares, das aulas de flauta doce ministrada por uma professora readaptada, inserida no conteúdo das diversas disciplinas, seja para estudar um gênero poético (Língua Portuguesa), para ilustrar um período da história (História), aprender um idioma (Inglês), ou ainda como objeto de estudo nas aulas de Arte. Também contamos com um sarau realizado ao final do ano letivo e a fanfarra que reiniciou seus ensaios recentemente. Posso dizer que é uma escola de ensino básico onde a música é presente, ou seja, é uma escola musical.

São poucos os professores de Arte da rede estadual de ensino que possuem formação musical. No entanto, vários foram os professores com formação musical que por aqui passaram. Cheguei à escola para preencher a vaga deixada pela professora de Arte, que tinha formação musical; logo após, outro professor de Arte se efetivou, também com formação musical. Ao iniciar a pesquisa, conheci novos professores, que se efetivaram ou vieram preencher sua carga horária, que também tocam instrumentos. Temos uma professora readaptada que ensina flauta doce, um professor de Ciências e um de História que tocam violão, uma professora de Inglês e uma de Português que tocam teclado, e uma professora de Matemática que chegou ao final de 2012 e toca oboé, além do professor da fanfarra que se juntou a nós em

¹³ Este material se compõe de caderno do aluno, caderno do professor e caderno do gestor, para todos os anos do Ensino Fundamental, 1º. e 2º. do Ensino Médio, além de CDs e DVDs, com músicas e vídeos para apoio ao material escrito e livros para biblioteca da escola.

abril desse ano. Os professores aqui citados são aqueles que participaram da pesquisa, pois temos ainda outros com os quais não tenho contato diário.

No decorrer da pesquisa também pude observar que há pelo menos três ou quatro alunos em cada turma de sétimo ano que já tocam ou estão aprendendo a tocar algum instrumento musical e dois ou três que já participaram de coral ou fanfarra.

No momento em que me afastei da escola, se a música era presente, também havia comentários e críticas por parte dos praticantes. Professores e funcionários reclamavam do “barulho” provocado pelos estilos musicais escolhidos pelos alunos, os quais eram tocados durante o intervalo. Alunos reclamavam quando algum professor levava música (de sua escolha) para sala de aula, chamando de “música de velho”, “música chata”, “música brega”, o que era entendido por nós professores como falta de cultura do aluno, falta de educação ou falta de interesse nas aulas. Após alguns anos lecionando e observando comentários e críticas, muitas vezes negativas, denunciando um desacordo pelas preferências musicais entre alunos e professores, comecei a tecer um julgamento superficial a respeito do caráter desses comentários e críticas. Como professora de música, minha preocupação sempre foi saber como trazer a música para a escola sem causar estas manifestações, que no início da minha prática pedagógica, me soavam como um embate, um jogo de poder entre alunos e professores, criando momentos de afetos e desafetos.

Isso me levou a refletir a respeito do início da minha prática pedagógica em escolas de ensino básico em 1994. Naquele momento, acreditava que a música que eu levava para a escola deveria agradar a todos que lá estavam. Pensava que o fato de fazer negociações com os alunos seria suficiente para que eles entendessem que a música que eu levava para eles conhecerem era “superior” àquela trazida por eles em qualidade e estrutura musical, um pensamento pré-concebido que não me permitia enxergar as possibilidades de trocas e aquisição de novos conhecimentos musicais presentes naquelas situações, pensamento esse que foi sendo substituído à medida que aprimorava as práticas pedagógicas e observava como os alunos se relacionavam com as músicas durante as aulas.

Ora, o propósito da música na escola não é o de menosprezar a cultura trazida pelo aluno, mas de levá-lo, como também a nós professores, conhecer outras culturas, *outras terras, outros sons...* (ALMEIDA; PUCCI, 2011), ampliar nosso conhecimento de mundo, mostrar possibilidades de transformação, fazer-nos *sujeitos de nossa história* (FREIRE, 2006). Nesse sentido o comentário de Schafer (1991, p. 295) parece-nos pertinente:

A música existe para que possamos sentir o eco do Universo, vibrando através de nós. Justificar a música fundamentalmente em bases que não sejam de sua importância para a estimulação e coordenação intelectual, muscular e nervosa leva a problemas que só podem ser resolvidos a longo prazo, por meios não musicais.

Não foi surpresa ao voltar a lecionar (no ano de 2011), após dois anos de afastamento, continuar ouvindo os mesmos comentários de alguns anos atrás (aliás, ouço esse tipo de comentário desde que comecei a lecionar em escolas de ensino básico). O que fazer para mudar esta postura? De onde vem e qual o caráter desses comentários? Que redes de conhecimentos podem ser geradas daí?

Para exemplificar essas situações, apresento a seguir algumas das narrativas recolhidas no decorrer do ano letivo de 2011 e 2012, que descrevem alguns momentos em que manifestações musicais estão presentes nesse cotidiano, indicando possibilidades de “fazeres e saberes”, tessitura de novas redes de conhecimentos. Por uma questão ética, os nomes dos envolvidos serão excluídos. Identifico os praticantes do cotidiano pesquisado por letras que indicam a sua participação nesse espaço: “P” para professores, “A” para alunos, “Dj” para os djs responsáveis pela música nas festas escolares, e numeração crescente para indicar a troca de interlocutor. A cada nova narrativa reiniciarei a numeração crescente. Um mesmo número (da narrativa anterior) não indicará um mesmo interlocutor na narrativa seguinte.

A gente às vezes
Sente, sofre, dança
Sem querer dançar
Na nossa festa
Vale tudo
Vale ser alguém
Como eu
Como você

Dancyn Days
Nelson Motta/ Ruban
(As Frenéticas)

Durante a primeira festa ocorrida na escola no início do mês de março de 2011, eu estava trabalhando na cozinha junto a alguns professores – nós preparávamos os pastéis que seriam vendidos na festa - quando os “DJs”, alunos da escola do período noturno, chegaram para testar o som. Dentre os primeiros comentários entre os professores, destaca-se o de uma professora que fala quase aos gritos: *“Não sei como essa molecada aguenta esse barulho! Já estou até com dor de cabeça!”* Entre outros com mesmo teor: *“Acabou nosso sossego!”*, *“Vai começar o barulho!”*, *“Como eles (os Djs) conseguem ouvir uma música tão barulhenta assim?”*

Ao iniciar a passagem de som (teste de som) a intensidade sonora era ensurdecadora - já que o pátio coberto, onde ocorreria a festa, fica em frente à cozinha e as caixas amplificadoras de som estavam posicionadas de frente para nós - no entanto, nenhum dos professores pediu para que os “DJs” baixassem o som. Seria necessário som tão intenso? Será que os jovens não se divertiriam da mesma forma com o som menos intenso? Porque ninguém pediu para baixar o som? Seria conformismo por parte dos professores ali presentes?

Alguns minutos depois, uma das coordenadoras da escola pediu que baixassem o som. Naquele momento o som foi desligado por alguns instantes, porém, logo a seguir, voltaram a ligá-lo em uma intensidade sonora ainda muito forte. Aproveitei para conversar com os “DJs”. Ao me aproximar percebi que aqueles jovens adolescentes já tinham sido meus alunos quando cursaram a 6ª. série (atual 7º. ano). Atualmente cursam o 3º. ano do Ensino Médio. Ao me verem foram logo baixando o volume da música.

Como meu interesse nesta pesquisa são manifestações musicais, ando com meu gravador na bolsa. Aproximei-me e, ao cumprimentá-los, pedi licença para entrevistá-los¹⁴ e gravar a conversa. Percebi pelo tom de voz certa satisfação, já que eu não pedi para baixar o som, e sim, para entrevistá-los.

Registro aqui recortes dessa conversa. Trechos que penso serem pertinentes a esta pesquisa, fazendo uma breve reflexão sobre o conteúdo discutido. No trecho a seguir conversávamos sobre a intensidade sonora, já que esse era um dos alvos de reclamação entre os professores e seria um pretexto para início da conversa.

Carmen: *Como vocês ajustam a intensidade sonora dos amplificadores de som durante a festa?*

DJ 1: *Vai de acordo com o pessoal que tá dançando, professora. Se tem pouca gente na pista, a gente aumenta o som.*

Carmen: *Porque aumentar o som?*

DJ 2: *Porque senão a galera não dança. Quanto mais alto é o som, mais eles se agitam e a festa bomba.*¹⁵

Se de um lado, professores reclamam da alta intensidade sonora, por outro, os jovens estão habituados a ouvir sons cada vez mais intensos e músicas cada vez mais agitadas, o que nos leva a refletir sobre a escuta sonora. Como os jovens estudantes ouvem música? Quais são as mídias utilizadas por esses jovens? Porque ouvir sons tão intensos?

Ao pesquisar música, esbarro em situações em que a questão da intensidade sonora, da escuta, do ensurdecimento da população, especialmente dos jovens, por excesso de ruído, sobressaem. Mesmo não sendo o foco deste trabalho, e não

¹⁴ Como fui à escola para trabalhar na festa, não tinha a intenção de entrevistá-los, portanto, não tinha preparado questões a serem respondidas. Naquele momento, pude perceber como pesquisadora participante, aquela dinâmica presente no cotidiano escolar, a qual chamo manifestação musical. Assim, a “entrevista” se constituiu de uma breve e descontraída conversa entre ex-alunos e professora de Arte.

¹⁵ Considerando que a linguagem utilizada nas entrevistas é informal e descomprometida com o uso da forma culta, mantive em todas as transcrições (mesmo as que guardei de memória) as palavras e gírias como foram usadas, não fazendo uso aqui de aspas ou marcações que indiquem o que está claro: a linguagem coloquial.

tendo a intenção de discuti-las a exaustão, estarão presentes, pois, permeiam os “saberes e fazeres” musicais desse cotidiano escolar. As breves reflexões a seguir nos indicam caminhos pelos quais esta pesquisa está sendo tecida.

Discutindo formas de escuta, Moraes (2008, p. 63) aponta para três formas distintas de se ouvir música: “[...] ouvir com o corpo, ouvir emotivamente, ouvir intelectualmente.” No exemplo acima, podemos inferir que as pessoas que participam de uma balada estão mais propensas ao “ouvir com o corpo”, já que nessa situação a intensidade sonora é o parâmetro de participação ou não no momento da dança. Definindo “ouvir com o corpo”, Moraes (2008, p. 63) comenta: “Ouvir com o corpo é empregar no ato de escuta não apenas os ouvidos, mas a pele toda, que também vibra ao contato com o dado sonoro: é sentir em estado bruto. É misturar o pulsar do som com as batidas do coração, é quase não pensar [...]”.

Ouvir sentindo em estado bruto, quase não pensar... Seria essa a intenção destes jovens estudantes? Não pensar, fugir a sua realidade ou buscar uma forma de diversão alienante, como num movimento sinestésico do corpo? Seria essa a maneira de se ouvir empregada na dança? Ou seria como aprenderam a ouvir música?

As formas de escuta nos indicam como nos relacionamos com a música, nesse caso específico, como nossos jovens alunos ouvem durante uma “balada” (como se chama nos dias atuais uma festa dançante). Podemos observar que a escuta dos jovens durante a festa se fez no domínio dos sentidos, das sensações, um domínio que *provoca* os movimentos corporais, onde o corpo torna-se um instrumento para decodificação sonora, e a música serve para o entretenimento.

Observando os alunos dançando, tive a sensação de que estavam “hipnotizados”, tomados por uma “embriaguez” sonora. O que aconteceria se, naquele momento, diminuíssemos a intensidade sonora? Continuariam dançando? Vaiariam os DJS? Abandonariam a pista de dança?

O exemplo citado aponta para um modelo de escuta em que a intensidade sonora está chegando ao limite tolerável para um ser humano, devido ao aperfeiçoamento dos aparelhos de reprodução sonora, que conseguem atingir

intensidades nunca antes imaginadas. Modelo de escuta que também influencia na escolha do repertório musical e, conseqüentemente, nos estilos musicais preferidos.

A partir das observações ocorridas durante a festa conversei com alguns professores informalmente, nos dias seguintes, para saber exatamente o que os incomodava nas músicas apreciadas pelos alunos. Para minha surpresa, o que mais incomodava era a alta intensidade sonora e não o estilo musical, como eu imaginava. Muitos declararam que gostavam dos mesmos estilos musicais (sertanejo universitário, *funk*, *rock*, entre outros) e até ouviam as mesmas músicas, embora, critiquem as letras com conteúdos imorais presentes no estilo *funk*, referindo-se às mesmas como “*música que ninguém merece*”.

Seria preconceito por parte dos professores? Ou opiniões de pessoas com uma formação moral diferente? Qual a leitura que esses jovens fazem das letras dessas músicas? Em algum momento o modo de ouvir passa para o “ouvir intelectual”? Moraes (2008, pág. 68) define com propriedade:

Ouvir música intelectualmente é dar-se conta de que ela tem, como base, estrutura e forma. Estrutura seria a maneira de organizar os elementos tendo em vista o conjunto geral dessa ordenação; forma seria exatamente esse aspecto geral [...] tomado em si mesmo. Referir-se a música a partir dessa perspectiva seria atentar para a materialidade do discurso; o que ele comporta, como seus elementos se estruturam, qual a forma alcançada nesse processo.

Em outro trecho da conversa, questionando os estilos musicais tocados na festa pelos DJs, pude entrelaçar diversas situações ocorridas nos dias anteriores e durante a festa.

Carmen: *E quanto ao estilo musical? Que tipo de música o pessoal gosta no momento?*

DJ1: *Depende da festa. Se for festa na escola a galera gosta de funk, sertanejo universitário, um pouco de rock. Mas aí a gente tem que testar porque quem geralmente curte o rock não gosta do funk. Tem a ver com a escola também.*

Carmen: *Testar como?*

DJ1: *A galera não dança se a gente coloca um som que eles não gostam. Às vezes, eles pedem pra gente a música que eles querem.*

Carmen: *E quanto à escola? Por que depende da escola? Vocês tocam em outros tipos de festa?*

DJ1: *Tem escola que a gente vai e a galera prefere rock. Quem gosta de rock prefere ouvir tecno, não gosta de funk não!*

DJ2: *Depois que fizemos um curso a gente tá fazendo até festa de casamento!*

No momento dessa fala pude perceber certa satisfação presente na entonação vocal e na postura corporal do aluno, como se tocar em festas de casamento lhe garantisse algum *status* perante outros DJs.

Carmen: *Que tipo de curso?*

DJ2: *Nós fizemos um curso para aprender a usar as caixas de som. Como colocá-las... Tipo, se a gente está num lugar fechado, as caixas tem que ser colocadas de um jeito. Se a festa for num lugar aberto e maior, como um estádio, é de outro. Quantas caixas a gente precisa usar, também... Se tem mais gente na festa, precisa de mais caixas de som.*

Carmen: *Que estilos musicais vocês tocam em festas de casamento?*

DJ1: *Na festa de casamento a gente pode tocar de tudo, música antiga, rock, baladas, tem festa que dá até para tocar a música que tocamos nas escolas, vai depender se o pessoal é mais jovem,...*

Carmen: *A que música vocês se referem quando dizem “música antiga”?*

DJ1: *Ah!!! Tipo flash back, anos 80, ...*

Carmen: *60 e 70 também?*

DJ1: *Também.*

Essa fala me fez lembrar de duas situações vivenciadas há pouco. A primeira no dia anterior à festa, quando ao levar algumas músicas de Milton Nascimento sugeridas no Caderno do Aluno¹⁶ (São Paulo, 2011), uma aluna do 6º. ano D me

¹⁶ Material enviado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para ser utilizado nas aulas de Arte.

perguntou: “*Que música nós vamos ouvir? Não é música de velho, né professora?*” (Antes mesmo de eu dizer quais seriam as músicas que ouviríamos.)

A segunda situação havia ocorrido durante o teste de som. No momento em que a coordenadora pediu que baixassem o som, tocava a música “Dancin days”¹⁷ e as professoras que estavam na cozinha começavam a cantar e dançar a música que havia embalado as festas de sua juventude. Nesse momento nenhum dos professores reclamavam da intensidade sonora. Ao perceberem a presença da coordenadora, os DJs desligaram o som para poder atendê-la. Na cozinha seguiram-se comentários em tom de reclamação e zombaria, seguido de muitas risadas, denotando um momento de descontração apesar do incômodo causado pela alta intensidade sonora momentos antes: “*Professor não pode nem se divertir que acabam com a nossa alegria!*”, “*Só porque é música da nossa época desligam o som?!?*”, “*É porque é música de velho!*”.

O que dá a conotação etária: música antiga, música de velho, música da nossa época? O que os alunos e professores quiseram dizer? Qual o sentido dessas falas?

Em recente conversa com os alunos do 7º ano D¹⁸ alguns tornaram a se referir à “música de velho”. Quando questionados me disseram que era música de outros estilos, diferentes do “gosto musical” deles. Também se referiram às músicas trazidas pelos professores como música antiga, música chata, música cafona, música brega denotando o mesmo sentido, ou seja, músicas que não são do seu “gosto musical”. Apesar de utilizarem diferentes palavras, com diferentes significados, ao se referirem à música, essas palavras se tornam sinônimos.

Já os professores, e nessa situação também os alunos DJs, se referiram à música como “antiga ou de velho”, para indicar músicas tocadas em outras épocas, ainda para os professores, em outro momento de suas vidas.

¹⁷ Música gravada pelo grupo musical denominado “As Frenéticas”, na década de 70.

¹⁸ Nesse ano (2012), os alunos que compunham as turmas de 6º ano em 2011, foram dispostos em turmas diferentes. Portanto, a sala do 7º ano D se constitui de alunos das diversas turmas do ano anterior (6º. ano A, B., C, D e E).

Cabe aqui observar que no material proposto pela Secretaria da Educação os termos “ouvir” e “escutar” não são tratados como sinônimos. Nesse material utilizamos a definição proposta por Schafer diferenciando seu significado. Assim, “a escuta é um processo cognitivo, uma percepção atenta, ao passo que a audição é um processo fisiológico, inevitável, passivo e não atento.” (SÃO PAULO, 2009b, p. 16). Ao longo da pesquisa, passei a denominar “escuta” ao me referir a momentos em que alunos ou professores participam de situações em que estão atentos à música, pois a “escuta” está num outro nível de envolvimento sonoro. Esse conceito foi, por várias vezes, reforçado para os alunos.

Ciranda, cirandinha
Vamos todos cirandar
Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar.

Canção folclórica

Os comentários não param por aí. Durante um momento em que os professores estavam reunidos na sala dos professores, adentrava uma melodia delicada de flauta doce. Enquanto eu a escutava pensava como era relaxante naquele momento estar ouvindo uma melodia assim, até que uma professora fala, muito irritada: “*Mas que musiquinha irritante! Ninguém merece ficar ouvindo isto!*”. A esse comentário outros surgiram depreciando o som daquele instrumento. Comentei que eu estava adorando aquela música que apesar de estar um pouco desafinada era muito bonita. A música era uma canção folclórica: “Ciranda, cirandinha”, estava sendo tocada por um dos alunos que aprendem flauta com a professora readaptada. Por que um som tão doce e delicado pode incomodar tanto as pessoas? Seria falta de sensibilidade? Ou influência das músicas carregadas de sons e ruídos divulgadas atualmente?

Quantas pessoas conseguem parar, perder tempo escutando música? Pela minha experiência musical se quisermos chegar ao ouvir intelectual precisamos escutar o que ouvimos. Precisamos de um tempo de concentração para escutar a música sem interferências de outros sons ou situações que desviem nossa atenção.

É uma forma de desenvolver a sensibilidade, de educar os sentidos, de nos tornarmos mais humanos.

Por essas observações, pude perceber que também os professores utilizam a música apenas como entretenimento. Que não têm o hábito de “escutar” música. Penso que um dos motivos é o ritmo acelerado que imprimimos às nossas vidas, sempre sem tempo para aproveitar coisas simples, mas que pela sua simplicidade poderia nos ensinar muito sobre o que deveríamos priorizar na formação de nossos jovens. Outro argumento é o de Fonterrada que com propriedade nos alerta para a sofisticação da prática musical.

O distanciamento em relação à música é um fenômeno da sociedade ocidental dos últimos séculos, que sofisticaram tanto a sua prática, que ela se tornou reduto de especialistas. Isso afastou as pessoas comuns da possibilidade de praticar música, as quais passaram a temer se acercar dela como executantes e só se permitem ser consumidores (ouvintes passivos). É comum ouvir afirmações como: “não tenho talento, não tenho dom...”.

Se a música for considerada uma atividade da vida, possível a qualquer ser humano, todos poderão dela se acercar e tocar, cantar, dançar. Uma das funções do professor de música é ampliar o repertório de seus alunos, desvelar a cultura da infância e mostrar que ela ainda fala ao coração das crianças; as cantigas de roda, os brinquedos e folguedos não acabaram, apenas encontram-se escondidos pelo véu estendido pela indústria cultural, com seus CDs, prêmios, vídeos e shows de artistas consagrados. Se todos passarem a brincar com música, dançar, cantar e tocar, ela estará presente e contribuirá para a formação de seres humanos mais completos. (FONTERRADA, 2012, p. 97)

Wisnik alerta para o aumento dos ruídos no mundo atual, o que nos deixa sem saber qual é o “registro da escuta”. Qual seria a “relação produtiva que a escuta estabelece com a música”? Chama de “não-escuta” as situações em que as pessoas se fecham para o gênero musical de sua preferência. Comentando a situação da música hoje, alega que a “negatividade da arte como recusa do social” teria “o caráter de uma natureza declinante do social”. Sendo assim

Essa situação terminal (ligada a uma antropologia do ruído) teria seu correspondente numa psicossociologia defensiva da escuta (o ouvinte se fecha numa concha de som onde se embala só com o gênero de sua preferência, seja jazz, o sambão, o rock, a música ligeira ou a experimental,

numa redoma refratária a qualquer diferença, a qualquer deslocamento de seu código de adoção, o que significa não-escuta). A escuta indiscriminada de qualquer coisa também é não-escuta. Cumprir-se-ia, assim, em toda escala, no circuito vicioso e fechado da música de mercado, aquele fetichismo da música e a regressão da audição previstos por Adorno. (WISNIK, 2011, pág. 54)

Em outras palavras, atualmente não “escutamos” música. A música está ao nosso redor como os ruídos do mundo que adentram nossos ouvidos e que, na maioria das vezes, nem os percebemos mais. A música fica em segundo plano. Em momentos como o citado acima, deixa de ser música para se tornar algo que incomoda, que atrapalha, que não deveria estar ali. Falta de sensibilidade? Sofisticação da prática musical? Ou caminhos pelos quais a música se distancia de seu ouvinte, alterando a relação humana com a música?

A partir da reflexão acerca daqueles tipos de comentários fui tecendo novas redes de conhecimentos entre os alunos e professores, entrelaçando conteúdos, saberes e fazeres, a ponto de alguns alunos começarem a questionar a respeito de minha formação. Mesmo explicando que eu era professora de arte e como tal iríamos estudar as quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, teatro e música, sempre que eu iniciava um conteúdo relacionado à música eles questionavam: “*Professora, você ensina música ou arte?*”. Percebemos então a concepção que os alunos têm da disciplina, ou seja, para eles, nas aulas de Arte, deveríamos estudar desenho e pintura; as outras linguagens, possivelmente, não tinham sido trabalhadas até aquele momento. É bom lembrar que os alunos de 6º. ano vêm de outras escolas de Ensino Fundamental, Ciclo I.

Após alguns meses juntos, os questionamentos começaram a mudar: “*Você também é professora de Inglês?*”. Em algumas turmas eu dava aulas após a professora de Inglês. Como essa língua era novidade para eles, sempre que aprendiam alguma palavra ou frase nova, eles me abordavam: “*Hello teacher!*”, “*Good afternoon!*”, “*How are you teacher?*”. Assim, respondendo aos alunos e fazendo alguns comentários tivemos a ideia de cantar músicas em inglês. Pedimos auxílio da professora de Inglês, que também toca teclado e prontamente colaborou. E assim foi durante todo o tempo da pesquisa: “*Mas isto é aula de Música ou Matemática?*”, referindo-se à divisão fracionária presente na escrita musical

tradicional. *“Mas você é professora de Arte e ainda ensina português também?”*, sempre que eu levava os cadernos dos alunos para correção das atividades escritas, eu fazia uma rápida correção ortográfica na lousa utilizando as palavras que a maioria dos alunos havia escrito errado. Tenho por princípio que para aprendermos as normas cultas da língua portuguesa é necessário que alguém nos mostre o que estamos errando e nos ensine a forma certa. *“Ué? Hoje você vai dar aula de História e Geografia?”* Referindo-se aos conteúdos de história da arte ou música, em que além da contextualização histórica, traçávamos uma localização geográfica para melhor entendimento do conteúdo estudado.

O caráter transdisciplinar presente na arte nos possibilita inúmeros caminhos para tessitura de novos conhecimentos. Esse caráter permeia os saberes artísticos, entrelaçando conhecimentos, revelando a pertinência de uma educação por meio da arte. A transversalidade

[...] preexiste aos eventuais conhecimentos disciplinares que possam ser mobilizados para responder às questões que lançamos sobre a natureza ou a maneira como os homens e mulheres se organizam, na sociedade, ou aos problemas que precisamos resolver para termos uma sociedade mais justa e igualitária [...] (ALVES; GARCIA, 2002, p. 103).

Do vento
Tudo vem do vem tudo vem
Do vento vem tudo vento vem
Do vento vem tudo.

Lava o pensamento
Deixa o som chegar
Leva esse momento
Traz outro lugar.

Vento
Barbatuques

Durante as aulas das turmas de 7º ano (2012), seguindo algumas sugestões do Caderno do Professor, trouxe alguns vídeos musicais sobre os grupos “Stomp” e “Barbatuques”, para trabalharmos percussão corporal e instrumentos não convencionais. Num primeiro momento receberam com estranheza. Ao serem

questionados sobre a música percebi que ficaram mais atentos às imagens que aos sons. Foi necessário escutar novamente.

Se nas primeiras aulas sobre música (durante o 6º. ano/2011) os alunos faziam comentários que soavam indelicados, a medida que íamos nos conhecendo (alunos e professora), observei que os alunos começaram a ficar mais atentos e manifestavam mais livremente sua opinião pessoal, mesmo que fosse para dizer que não gostaram da música, já não utilizavam aquele tom que parecia desdém. Aos poucos, percebi que o teor de certos comentários estava relacionado à falta de conhecimento a respeito de determinado estilo ou gênero musical e à medida que íamos conhecendo músicas novas, algumas opiniões foram se alterando, outras nem tanto!

O diálogo abaixo ocorreu em uma aula na qual, entre algumas músicas, levei Hermeto Pascoal (Música na Lagoa) e Fernando Sardo (Tribo) para apreciação musical. Os comentários são dos alunos do 7º. ano B, no entanto, quase que se repetiram nas outras turmas. Durante a apreciação musical, entre os muitos comentários que ouvi, percebi que alguns dos alunos presentes não estavam gostando das músicas enquanto outros estavam maravilhados com os objetos dos quais se tiravam sons diversos, os instrumentos musicais não convencionais, as diversas maneiras de tocar um instrumento musical convencional. Ao finalizar a segunda música interrompi para conversarmos a respeito. Destaco a seguir os comentários daqueles que não estavam apreciando a música.

A1: - Professora esta música dá vontade de dormir!

Carmen: - Porque “vontade de dormir”?

A1: - A música é muito devagar.

A 2: - A gente gosta de músicas mais agitadas!

Carmen: - E vocês não ouvem músicas lentas?

A1: - Não!

Carmen: - Nem para dormir ou relaxar?

A3: - É! Eu ouço para dormir!

A4: - *Eu gosto para relaxar enquanto eu estou em casa.*

A6: - *Parece música de igreja!*

Carmen: - *O que vocês acharam do som daqueles instrumentos? (A essa pergunta responderam quase todos ao mesmo tempo.)*

A5: - *Estranho!*

A2: - *Eu não gostei!*

A6: - *Eu achei interessante!*

A7: - *É diferente!*

A1: - *Isto nem parece música!*

Carmen: - *E porque é estranho?*

A8: - *Porque é novo para nós.*

A4: - *Porque é diferente!*

A9: - *Porque não é do tipo de música que nós gostamos.*

A10: - *Porque não estamos acostumados.*

C: *Exatamente. Isso acontece quando ouvimos sons que não estamos acostumados a ouvir. Sons que sejam novos para nós. Alguns de vocês poderão passar a gostar desse tipo de música se escutarem por algum tempo, outros talvez não. O importante é estarmos sempre atentos ao novo. Eu não preciso gostar, mas eu tenho o dever de conhecer, só assim eu posso opinar sem ficar repetindo a opinião de outras pessoas.*

Se os alunos fazem comentários acerca das músicas, posso inferir que eles se sentem a vontade para isso. Quando levo algum conteúdo de arte para a escola, penso em como aproximá-lo dos alunos de forma coerente, por isso a opinião de cada um é importante. Criar este ambiente democrático também não é fácil, precisa-se de tempo de contato entre alunos e professores para gerar confiança e para que os alunos saibam que não serão criticados ou desrespeitados ao ter opiniões diferentes. Para criar momentos de proximidade e confiança entre alunos e professora, uma das táticas frequentes que utilizo, é a avaliação das aulas ao final de cada semestre. Questionamentos como: O que vocês aprenderam durante as aulas de Arte? Quais sugestões ou críticas fariam para melhorá-las? Como foi sua participação durante as aulas? E a participação da professora? entre outros, são necessários para que possamos nos autoavaliar e melhorar nossas práticas pedagógicas.

Durante essa aula coloquei outras músicas, entretanto, trouxe os comentários dos alunos do 7º. ano D para compor as formas de escuta dos nossos alunos e a tessitura de novos conhecimentos entre alunos e professora. Os comentários se referem à música “Grande Fantasia Triunfal sobre o Hino Nacional Brasileiro” do pianista e compositor norte americano Louis Moreau Gottschalk.

A1: *Como pode alguém gostar “disso”, professora?*

Carmen: - *Vejam o comentário do colega A1: “Como pode alguém gostar disso?” O que vocês pensam sobre esse comentário? Como uma pessoa pode gostar desse estilo musical?*

A2: - *Ela pode ter crescido ouvindo esse tipo de música!*

A3: - *Ela pode ter aprendido a gostar porque a mãe dela gostava!*

A4: - *Ela pode ter ouvido em algum lugar!*

Carmen: - *Boas respostas! Será que temos outras possibilidades? Vejam o meu exemplo: eu gosto desse tipo de música, no entanto, até meus onze anos, nunca tinha ouvido música erudita. Minha mãe gostava da música do Roberto Carlos, Antonio Marcos, Wanderley Cardoso, entre outros, e meu pai gostava de sertanejo como João Mineiro e Marciano, Tonico e Tinoco,... Bom, são os que lembro agora. Então eu não cresci ouvindo e nem conheci esse gênero musical com meus pais. Como eu aprendi a gostar desse “tipo” de música? Quem me influenciou?*

A5: - *Você aprendeu nas aulas de arte! (Se referindo à escola de ensino básico e não à escola de música).*

Carmen: - *Na época em que fui para escola, a aula de arte se resumia a desenho geométrico. Não havia aula de música na escola.*

A2: - *Você estudou piano, então você deve ter aprendido com o seu professor.*

Carmen: - *Exatamente. Conheci esse gênero musical com meus professores de piano. Comecei a aprender piano aos onze anos, porém, não tínhamos a facilidade de baixar músicas pela internet, então comecei conhecendo apenas as músicas que eu e minhas colegas tocávamos. Só aos dezoito comecei a comprar discos, e mais tarde CDs, de música erudita. Aprendi a gostar escutando e estudando esse tipo de música. Mesmo não sendo minha proposta mudar o gosto musical de vocês, quanto mais vocês estiverem dispostos a escutar e conhecer sonoridades novas, mais ficarão atentos à diversidade musical.*

A6: - *Mas você gostava desse tipo de música professora? (Se referindo à música erudita.)*

Carmen: - *Adoro algumas músicas, de outras não muito. Mas fazia parte do meu aprendizado conhecer todas as escolas ou formas musicais relacionadas à música erudita. Muitas vezes não gostamos do que*

aprendemos, mas poderá ser importante em algum momento de nossas vidas.

As duas narrativas acima demonstram a forma como os alunos se relacionam com os saberes musicais. Muitas vezes a música é tachada de chata, brega, música de velho, por falta de conhecimento ou por influência de outras pessoas, seja família, professores, colegas, da mídia, etc., ou seja, a forma como escutam está diretamente ligada à cultura do meio em que vivem. Ao trazer para a escola músicas desconhecidas pela maioria dos alunos muitas situações como as acima citadas ocorrerão. Estranhamento, dúvidas, curiosidades, questionamentos, momentos de descobertas. Se por um lado percebo muitos alunos interessados, por outro, percebo que alguns alunos fazem críticas apenas para discordar daquele saber escolar ou da proposta da professora, uma forma de transgredir o instituído, de dizer-nos: “Eu não penso assim.” ou ainda “Eu não quero pensar assim.”.

O gosto estético também se aprende. Faz parte da educação para formação integral do ser humano os saberes estéticos, morais, éticos, filosóficos, históricos,... Toda educação deveria ser pautada na “educação dos sentidos” proposta por Schafer, na qual o desenvolvimento estético está implícito.

Ao levar músicas para a escola devemos pensar em algo que estimule o interesse dos alunos. No caso da Fantasia sobre o Hino Nacional tudo ia mal até que

Carmen: *Vocês conseguem reconhecer a pianista?*

A7: *Não faço ideia!*

A2: *Nós não conhecemos pianistas!*

A5: *Parece você professora, mas... está diferente!*

Vários alunos concordaram dizendo que realmente parecia comigo.

Carmen: *Como diferente?*

A5: *Parece mais magra!*

A8: *Parece um filme antigo.*

Carmen: *Sou eu vinte anos mais jovem.*

A5: *É você mesmo professora?*

A9: *Você está meio esquisita!*

A10: *Você toca daquele jeito?*

Nesse momento vários alunos pediram para colocar a música novamente. Não precisei nem pedir silêncio. Todos estavam atentos. Fiz alguns comentários durante a audição ressaltando alguns trechos importantes. Após a audição, recebi elogios e aplausos entusiasmados.

O simples fato de eu ser a pianista chamou mais atenção do que a própria música e, naquele momento, atingi um dos meus objetivos como professora, consegui que escutassem a música até o final. Muitos que tinham reclamado do estilo musical, agora faziam elogios. Ouvir a professora tocando piano foi uma novidade já que em sala de aula eu utilizo um teclado. Também chamou a atenção dos alunos o fato de essa música ter passagens que exigem muita habilidade técnica e por não ser uma música totalmente desconhecida. Foram reconhecendo o tema do Hino Nacional em cada variação apresentada e, pelos comentários ao final da música, penso que grande parte dos alunos mudaram de opinião. Consegui que saíssem do estágio da “audição” e passassem para o estágio da “escuta”.

Após várias situações de escuta pude perceber que os alunos recebem de forma positiva a música quando, antes da audição, acrescentamos algum fato ou curiosidade sobre ela: estilo musical, intérprete, instrumentação, etc. Ao propor a escuta com entusiasmo, destacando algum trecho ao qual devem estar atentos, o professor estará também alertando para a necessidade da atenção, da concentração.

A escolha do repertório é fundamental ao trazer a música para a escola. Não dá para impor aos alunos um repertório extremamente erudito para apreciação. É importante fazer negociações e concessões na escolha de um repertório eclético e que possa de alguma forma despertar o interesse dos alunos.

O que eu temia aconteceu
 Pikenho vem me ajudar
 Um conselho de irmão agora você vai me “dá”
 Eu jamais “vô” esquecer, uma data como aquela
 Por uma simples conversa me apaixonei por ela
 Ai moleque “tá ligado” no momento, eu não “tô” bem
 Agora eu “tô” carente precisando de alguém
 De lembranças, só as boas
 Por favor não leve a mal
 Um sorriso como aquele eu nunca vou achar igual.

Conselho de irmão 2
 Mc Pikenho e Menor

A respeito dos estilos musicais citados pelos DJs como sendo os preferidos do público dançante em festas escolares, pude destacar o *funk* como o preferido dos alunos que participavam das festas na escola no início da pesquisa, e pouco tempo depois, o “sertanejo universitário”, já que esse estilo estava em ascensão na mídia quando do primeiro contato com os alunos. Refletindo a respeito das preferências musicais dos alunos e professores, tive curiosidade em saber como os alunos interagem com a música e como nós, professores, entendemos essa preferência.

Ao iniciar as aulas de arte no ano de 2011 com os alunos matriculados no 6º ano pedi para que respondessem um questionário em que, entre as questões, eu perguntei qual era o estilo musical preferido por eles, já que um dos objetivos desta pesquisa é saber quais estilos musicais adentram a escola e eu precisava de indicadores de quais músicas utilizar para começar uma educação musical. (Convém lembrar que quando iniciei a pesquisa ainda não os conhecia.) Pensando nas atividades que eu gostaria de desenvolver com eles, optei pelo questionário para fazer um rápido levantamento. Entendo que para uma reflexão aprofundada acerca das manifestações musicais no/do cotidiano escolar pesquisado, esses dados seriam muito superficiais. Todavia, os dados levantados serviram como indicadores para orientar as demais atividades musicais que desenvolveria ao longo da pesquisa.

Conforme os fui conhecendo e estabelecendo vínculos afetivos, pude criar algumas situações de aprendizagem, algumas vezes utilizando o próprio material do aluno¹⁹ e, outras tantas, elaborando o material necessário. Solicitei à coordenadora

¹⁹ Caderno do Aluno – Arte, fornecido pela Secretaria da Educação.

do Ensino Fundamental o horário de algumas reuniões de ATPC²⁰ para apresentação da pesquisa, pois precisava de um tempo para conversar com um maior número de professores a respeito dela, o que muitas vezes não é possível durante o intervalo do período de aulas.

A seguir, apresento comentários dos professores durante uma das reuniões de ATPC sobre os estilos musicais preferidos dos alunos; destaco os comentários sobre o *funk*. As narrativas recolhidas demonstram como é a visão de alguns dos professores do 7o. ano, pois naquele momento nem todos puderam estar presentes.

Durante a primeira reunião iniciei a conversa comentando acerca de um artigo que havia lido poucos dias antes, a respeito de uma pesquisa realizada nos EUA, que tratava de jovens que iniciam sua vida sexual mais cedo, influenciados pelas letras de música com forte apelo sexual. As mesmas músicas trazidas para o Brasil não causavam a mesma influência, porque os jovens não conheciam, e muitas vezes, não traduziam as letras. Por outro lado, no Brasil, o *funk* traz um forte apelo sensual nas suas coreografias. Ao receber essas informações, vários professores teceram comentários acerca das letras imorais, das coreografias sensuais, do apelo sexual implícito nas letras de algumas músicas. Nesse momento percebi que eu mal conhecia as letras presentes nesse estilo musical. Lembrei-me apenas de uma música que ouvi em uma das festas em que os alunos repetiam o refrão: “*Vá tomar no...!*”. Foi o suficiente para eu não ter interesse em conhecer outras músicas desse estilo.

Como professora, busco interagir com os alunos levando músicas que talvez eles não tenham a oportunidade de ouvir senão na escola, como também recebendo e procurando conhecer as músicas que eles ouvem. Essa é uma prática que venho aprimorando desde que comecei a trabalhar com música em escolas de ensino básico. Reconheço que pela minha formação musical em música erudita, conhecer e estudar os estilos musicais preferidos pelos alunos nem sempre foi uma tarefa agradável. Foi necessário algum tempo de amadurecimento para que eu pudesse tratar de todos os estilos com naturalidade, mesmo porque, apesar de ter sido criada

²⁰ Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo.

num ambiente musical eclético, como mencionei anteriormente, desenvolvi certo “preconceito musical” durante os estudos em música erudita.

Como professora e pesquisadora, a curiosidade falou mais forte. Procurei e baixei pela Internet algumas músicas sugeridas pelos alunos, as quais após escutá-las e buscar informações sobre o estilo musical, as reproduzi para os alunos durante uma das aulas de arte. Ainda não “conhecia” nenhuma das músicas quando encontrei os professores na primeira reunião, ou seja, o meu conhecimento a respeito do *funk* era superficial e se resumia à audição de alguns trechos de músicas ouvidas ao acaso.

P1: *Meu filho estudou violino durante um ano na Fundec. Dizia que estudar violino era pagar mico. Sempre entrava correndo para que os amigos não o vissem. Hoje ele tem funk gravado no celular. Eu não gosto. Sempre falo pra ele que tenho vontade de quebrar o celular.*

P2: *Eu acho que o problema do funk não é a melodia e sim, a letra. Entra uma questão moral e eu acho que é difícil você quebrar isso daí. O que a gente aprende? Até hoje - olha que eu tenho 32 anos nas costas - se eu falar um palavrão dentro de casa meu pai fala: “Eu vou dar um tapa na sua boca!” Eu acho que é difícil a gente quebrar o que é de criação e aceitar isso. Eu gosto da melodia, da batida do funk, mas eu tenho problema com a letra. Se um pai, ou mesmo você enquanto mãe, se você puder selecionar você vai excluir essas músicas, como proteção até para a criança. Enquanto pais, a gente quer proteger as crianças. A gente tenta proteger as crianças dessas letras porque você quer que ela viva as etapas corretas da vida, não pule nada. Então é complicado quando a gente fala das letras. Da melodia não! Mas das letras é bem mais complicado...*

P3: *Seria bem mais adequado criança ouvir música de criança!*

Carmem: *Como está chegando isso para as crianças? Nós como professores deveríamos ser mais curiosos...*

P4: *Eu lembrei de um aluno da sétima série que só trazia músicas denegrindo a polícia e enaltecendo o bandido, a favela. Eu comentei com os alunos... quando a violência é gratuita, a promiscuidade, a sexualidade,... eu acho que isso não é bom. Funk... eu adoro funk! Só que tem funk e tem funk! Esse funk que a gente ouvia vai tomar não sei aonde... E a gente vê crianças cantando isso. Eu acho isso muito pernicioso.*

P1: *Acho que a criança vai cantando assim meio sem noção, vai cantando pelo ritmo, pela batida, nem se liga sobre o que está cantando, nem sabe a letra.*

Carmem: *Fico pensando quais são os sentidos, quando eles dançam, quando eles cantam, que nós professores atribuímos a isso, ou ao que eles trazem da sua cultura para nós.*

Pelos comentários dos professores podemos perceber o incômodo causado pelo conteúdo das letras do *funk*. Seria desconhecimento? Ou um preconceito moral? Será que realmente escutamos *funk* ou apenas repetimos a opinião de outras pessoas?

Ao conversar acerca dos estilos musicais com os alunos, comentamos a respeito da origem e as variações existentes de *funk*, desde seu surgimento até se tornar mais um estilo comercial. Alguém se lembrou do estilo de *funk* que chama as “funkeiras” (meninas que frequentam bailes de *funk*) de “cachorras”. Muitos se mostraram espantados ao saber que existia o “funk melody”, também conhecido pelo estilo do qual derivou, o “freestyle”. Entre os muitos comentários, alguns foram frequentes em todas as turmas: “*Professora, mas nem todo funk tem letras com palavras!*”, “*Mas funk não é só besteira! Tem muito funk bom!*”, “*Os funks que eu ouço não têm besteira não, professora!*” ou ainda “*Existe funk com letras diferentes!*”, “*O legal do funk é a batida!*”. Ou seja, muitos dos alunos que gostam do *funk* saíram em defesa daquele estilo que para eles é “a melhor música do mundo”. Entretanto, também alguns alunos reconhecem, como os professores, que existem letras com conteúdos imorais. Se no momento da conversa muitos saíram em defesa do *funk*, no momento da escuta percebi o contrário, sendo que em duas turmas, a maioria dos alunos não queria sequer ouvir músicas desse estilo, mesmo sabendo que havia dois ou três alunos da turma que gostavam.

Pelos comentários podemos perceber as singularidades geradas ao reunirmos os alunos em turmas heterogêneas. Essa situação demonstra o quanto devemos estar atentos às singularidades de cada uma para que possamos desenvolver uma prática pedagógica pertinente, pois para a maioria dos professores o estilo musical preferido dos alunos era o *funk*, e o que pude observar durante os momentos de escuta denotava um gosto eclético, sendo que, em todas as turmas, a minoria preferiu o *funk*.

Se eu tinha algum receio em ouvir *funk* devido às letras imorais, a situação piorou quando, ao baixar as letras pela internet, descobri inúmeros erros gramaticais e ortográficos, além de escutar interpretações sofríveis e desafinadas para o meu padrão estético influenciado, pela formação erudita. Até aquele momento, me incomodavam muito os comentários feitos por alunos e professores a respeito do

gosto musical de uns e outros, a partir de então, pude refletir acerca dos comentários com maior clareza. Por mais eclético tenha se tornado meu gosto musical, em alguns momentos ainda tenho restrições com certos estilos musicais. E como é difícil escutar um estilo musical que esteja fora do meu padrão estético! Possivelmente esse seja, também, o pensamento de alguns alunos, ao ouvirem músicas trazidas por nós, professores.

Desde que comecei a lecionar música em escolas de ensino básico, de tempos em tempos surge um estilo musical capaz de levantar críticas, seja pela “qualidade musical”, pelo “gosto duvidoso”, seja pelo “conteúdo imoral das letras”, ou pela “sensualidade de suas coreografias”. Quem não se lembra do estardalhaço causado entre pais e professores pelo grupo “Mamonas Assassinas”? Ou pelas coreografias da lambada ou do axé?

Ao refletir acerca da minha concepção daquele estilo musical, pude perceber que as letras das músicas refletem a cultura dos compositores de *funk*. E é muito difícil aceitar essa cultura na escola, já que lá estamos para ensinar as normas cultas da língua portuguesa, ou os saberes escolhidos e definidos como os necessários para a formação humana. Por outro lado, a formação em música erudita me leva a escutar e distinguir músicas de acordo com parâmetros definidos. Se, na minha opinião, as interpretações dos músicos soaram totalmente desafinadas, talvez para os padrões daqueles jovens compositores ou de nossos alunos, não o seja, já que a afinação é percebida de maneira diferente pelas pessoas que tem ou não estudos musicais. E o que consideramos erros gramaticais e ortográficos, o seja somente para quem é versado na linguagem culta.

Não se trata de levantar questionamentos a respeito do que é certo ou errado, mas de entender que são culturas e formações diferentes. Possivelmente, para aquele professor que não teve formação em música, o *funk* não soe tão desafinado assim. Ou, para aquele que não domine as normas cultas da língua portuguesa, também não haja problema com a grafia ou pronúncia das palavras contidas nas letras. O conteúdo das letras que soa tão agressivo ou imoral para os adultos, talvez não o seja para os jovens, pois, como já observamos, para alguns, a audição se faz no domínio do “ouvir com o corpo”, não “escutar”, ou, mesmo, no âmbito do reconhecimento de uma música “conhecida” por todos.

É muito interessante o comentário de Ross – crítico musical norte-americano que, formado em música erudita, se viu contratado pela revista “New Yorker” para escrever a respeito de estilos musicais variados. Ele discorre sobre o culto à música alertando para a subjetividade da escuta musical.

Há pelo menos um século, a música tem sido escrava de um culto elitista medíocre que tenta fabricar autoestima agarrando-se a fórmulas vazias de superioridade intelectual. [...] Os compositores são artistas, não colonistas de etiqueta; eles têm o direito de expressar qualquer emoção, qualquer estado mental. Eles foram traídos por acólitos bem intencionados que acreditam que a música deveria ser comercializada como um bem de luxo, que substitui um produto popular inferior. Como efeito esses guardiões dizem: “A música que você adora é lixo. Em vez disso, ouça nossa grande música erudita”. Eles estão conseguindo pouco sucesso com os não convertidos porque **se esqueceram de definir a música como algo que vale a pena amar**. A música é um meio pessoal demais para sustentar uma hierarquia absoluta de valores. **A melhor música é a que nos persuade de que não existe outra música no mundo.** (ROSS, 2011, p. 20 - grifo meu)

Seria essa uma premissa para entendermos como alunos e professores interagem com a música? Se pensarmos em cada gênero ou estilo musical em suas singularidades, podemos inferir que não existem músicas ruins ou de má qualidade, apenas músicas diferentes, compostas em contextos diferentes, para públicos diferentes, provenientes de culturas diferentes; sendo assim, a escuta só pode ocorrer de forma subjetiva a cada ouvinte. O que soa ruim para mim, pode soar maravilhosamente para outros.

Em suas pesquisas a respeito de *paisagens sonoras* realizadas em diversas partes do mundo, Schafer (2009, p. 13) discorre sobre as formas de se ouvir, alertando para a subjetividade da escuta não só individual, mas social: “Obviamente, ouvimos coisas diferentes de diferentes maneiras, e existem muitas evidências a sugerir que não apenas indivíduos, mas também sociedades, têm maneiras distintas de ouvir.”.

O mesmo autor argumenta que, para realizarmos uma educação relevante, temos que levar em conta uma “educação dos sentidos”. Um ouvido sensível será capaz de “escutar” os sons do mundo.

O tema objeto deste estudo é o som, e a tarefa é sugerir aos professores caminhos que possam auxiliar seus alunos a ouvir de maneira mais eficaz. Como músico, tenho minhas razões para desejar que isso aconteça; mas ouvir é importante em todas as experiências educacionais, sempre que mensagens verbais e auditivas sejam intercambiáveis. A escuta se dá em um processo contínuo, queiramos ou não, mas o fato de termos ouvidos não garante sua competência. De fato, muitos professores me contaram que detectam crescente deficiência nas habilidades auditivas de seus alunos. Isso é sério: nada é tão básico quanto a educação dos sentidos e, entre eles, a escuta é um dos mais importantes. (SCHAFFER, 2009, p. 13)

Se ouvimos de maneiras diferentes, estamos criando sentidos próprios para o que ouvimos. Então o problema está na forma como nos relacionamos com o gosto estético do outro e não na própria música. Se não aceitamos novos sons, como fazer para que os alunos aceitem? Durante dezoito anos atuando como professora de Arte/Música percebi que, quando tratamos com entusiasmo aquele conteúdo objeto de estudo, a recepção por parte dos alunos é melhor. Ou seja, se quiser despertar o interesse dos alunos, o professor tem que ser o maior interessado.

Ao refletir acerca da escrita do *funk*, é preciso entender que a linguagem escrita é composta de padrões e normas que foram criadas para que possamos nos comunicar. Em cada período histórico, um padrão ou norma foi criado. Muitas vezes foram necessários anos de estudo para que pudessem traduzir um pergaminho ou a inscrição de uma lápide, por exemplo. Se houve um entendimento, foi devido aos padrões que se repetiam e puderam ser reconhecidos. Mas a linguagem oral é dinâmica e se altera constantemente. Isso me fez lembrar de quando, ao fazer a correção ortográfica de uma das atividades de arte, eu disse aos alunos que o correto era a palavra “nós” e não como eles diziam ou escreviam, “nóis”. Ao finalizar a explicação um aluno rapidamente questionou: “*Eu sempre falei “nóis”. Qual é o problema de falar assim?*” Exatamente, este é o ponto! Qual é o problema de se ter gostos musicais diferentes? Não é essa a proposta? Levar culturas diferentes para que os alunos conheçam? E o quanto temos a descobrir e conhecer da cultura de nossos alunos, que possa nos ajudar a desenvolver uma postura de maior tolerância, respeito e afetividade, propiciando uma troca que realmente gerem conhecimentos pertinentes à constituição humana de alunos e professores? Isso não quer dizer que devemos abandonar as normas cultas ou dar ênfase ao estudo

da cultura trazida pelos alunos, mas que ambas possam ter um espaço de diálogo e reflexão no cotidiano escolar. Sandroni (2012, p. 142) nos alerta:

Mesmo que eu não tenha uma vivência ou um gosto especial por uma série de gêneros que fazem parte do cotidiano da juventude, eu, como professor, preciso lidar com esses: gêneros como funk, hip hop, pagode romântico, sertanejo, axé. Eles estão no cotidiano das crianças e dos jovens e não fazem parte desse cânone. Mas a escola está mais acostumada a lidar com o cânone estabelecido do que com uma coisa que está em vias de se fazer, e está sendo apropriada pelos jovens. São questões difíceis, mas interessantes.

Quem um dia irá dizer
Que existe razão
Nas coisas feitas pelo coração?
E quem irá dizer
Que não existe razão?

Eduardo e Mônica
Renato Russo
(Legião Urbana)

Conversando com os professores a respeito do gosto estético-musical predominante entre os alunos, comentei que, ao longo da minha vida como professora de música, tenho observado entre os alunos que estudam algum instrumento musical, a preferência acerca de alguns compositores ou grupos musicais, sendo que aqueles que estudam violão geralmente gostam de grupos como Legião Urbana, Paralamas do Sucesso, Titãs, ou seja, rock brasileiro, e nessa escola pude observar a mesma situação. Seguiu-se a seguinte conversa:

P3: *Mas não é o gosto da grande maioria? (Referindo-se aos alunos que estudam nessa escola)*

Carmen: *Não. Estou me referindo aos alunos que estudam música em uma escola especializada ou com professor de música.*

P3: *São influenciados pelo professor!*

Carmen: *Penso que sim, pois desde que comecei a trabalhar em escolas de ensino básico venho notando essa preferência. No entanto, a grande maioria prefere a música da “moda”, no momento o funk ou o sertanejo*

universitário. (Neste momento ainda não havia feito um levantamento mais detalhado sobre os estilos preferidos dos alunos).

P3: *Você sabe que quem tem divulgado essas músicas que os alunos gostam são os jogadores de futebol! Eles têm muita influência sobre esses jovens. São formadores de opinião. A educação é um processo muito amplo, que envolve a casa, o professor, a escola e todo o contexto que ele vive, não só um elemento... Se mudar um elemento vai mudar alguma coisa? Talvez se mudar o contexto?... Talvez influencie mais positivamente. Sobre o Legião Urbana que você falou... Para quem está começando a estudar violão são cifras simples, cifras fáceis e são legais. Simples, fáceis e legais. São três, quatro acordes... O rock tem isso assim: ele é estruturado, porém é simples, e isso pega o jovem de uma maneira... E me pegou, porque eu aprendi tocar violão tocando Legião Urbana.*

P4: *Enxergando por um outro lado, que não o da cifra... O que acontece - eu penso assim porque eu participei dessa época como adolescente - a música, ela é transgressora. Ela conta uma história, ela não é aquela música que, a todo momento, fica repetindo a mesma frase, aquele bis... Não. É uma história que ele (o compositor) conta. Por exemplo: Farofa Caboclo. As músicas do Legião são histórias do Renato Russo, histórias que ele viveu e eu penso que o adolescente se identifica muito com isso, eu me identificava demais e me identifico até hoje.*

Se os jogadores ajudam na divulgação de músicas nos estilos *funk* ou sertanejo universitário, a indústria cultural é responsável pela exposição dos jovens a esse tipo de música. Se neste momento parece haver um embate entre o gosto estético-musical de alunos e professores, muitas vezes, culpando as novas tecnologias pela divulgação de música de qualidade duvidosa, também é a mesma tecnologia que faz com que hoje muitos compositores de música “alternativa” possam viver de sua produção musical. Se as novas tecnologias possibilitam a divulgação em massa de toda sorte de músicas e informações, ela também possibilita o acesso a esses bens culturais a pessoas que de outra forma não teriam esse acesso. Segundo Nogueira (2012, p. 122):

O poder de posse da música por grupos e instituições pode estar em crise, desde o momento em que a tecnologia da informação começou a abrir o acesso a quase tudo, e com extraordinária rapidez, a um número inimaginável de pessoas, décadas e séculos atrás. Pode-se contestar dizendo que esse acesso é dominado por grandes corporações e também se encontra ainda muito limitado por causa das desigualdades econômicas e educacionais no mundo, realidades que não podem ser negadas, mas que não invalidam uma outra realidade: a de que o processo está apenas começando e é avassalador no sentido de possibilitar a informação ao um número geometricamente crescente de pessoas por todo o mundo.

Como professores, precisamos criar práticas pedagógicas em que possamos utilizar os meios tecnológicos para beneficiar o processo de aprendizagem de nossos alunos. Por outro lado, devemos estar atentos ao que é divulgado pela mídia, para não correremos o risco de nos tornarmos meros reprodutores ou ouvintes passivos. A respeito da música industrializada, Costa (2010, p. 40) comenta:

A música industrializada, ou dita comercial tem como principal objetivo o simples e imediato retorno financeiro, sem questionar o valor intrínseco da obra de qualidade ou não. Adorno (1986, p. 79) comenta que “[...] todos tendem a obedecer cegamente à moda musical, como, aliás, acontece igualmente em outros setores [...]”, assim, o ouvinte torna-se um consumidor passivo, que será conduzido pelas condições que lhe são impostas.

Entendo que podemos utilizar a música industrializada, ou a música da “moda” a nosso favor. Não é o caso de competirmos com o que a indústria cultural vem nos oferecendo como ouvintes passivos, mas de nos apropriarmos do que está sendo criado de forma a dialogar com aquelas músicas consideradas patrimônio cultural humano.

Wem der grosse Wurf gelungen,
eines Freundes Freund zu sein,
wer ein holdes Weib errungen,
mische seinen Jubel ein!
Ja, wer auch nur eine Seele
sein nennt auf dem Erdenrund!
Und wer's nie gekonnt, der stehle
weinend sich aus diesem Bund!²¹

Trecho Coral da 9a. Sinfonia
Ludwig Van Beethoven

Durante os inúmeros momentos de reflexão uma dúvida me acompanhou: será que realmente “escutamos” as músicas, ou elas apenas fazem um “fundo musical” em nossas vidas?

²¹“Quem teve a sorte grande/Um amigo de seu amigo,/que ganhou uma linda mulher/Participe da nossa alegria!/Sim, mesmo que apenas uma alma/Em sua própria terra!/E quem não é capaz de roubar/Chorando por esta empresa!” (Tradução livre)

De acordo com Adorno (1999) as pessoas que ouvem essa música difundida pela indústria cultural não “escutam” mais. Não têm a compreensão da música como elemento cultural e sim, como entretenimento. Mesmo tendo refletido sobre a questão musical há algumas décadas, sua argumentação parece-nos muito atual.

Se perguntarmos a alguém se “gosta” de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. **Em vez do valor da própria coisa, o critério do julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo.** O comportamento valorativo tornou-se uma ficção para quem se vê cercado de mercadorias musicais padronizadas. **Tal indivíduo já não consegue subtrair-se ao jugo da opinião pública, nem tampouco pode decidir com liberdade quanto ao que lhe é apresentado, uma vez que tudo o que se lhe oferece é tão semelhante ou idêntico que a predileção, na realidade, se prende apenas ao detalhe biográfico, ou mesmo à situação concreta em que a música é ouvida [...]** (ADORNO, 1999, p. 66 - grifos meus).

Para sairmos do estado de ouvintes passivos objetivado pela indústria cultural, há a necessidade de uma educação dos sentidos e do desenvolvimento do gosto estético. Por meio de uma educação musical pertinente podemos passar do estado de “ouvir” para o de “escutar”, transformando o uso que fazemos da música, entendendo-a como elemento cultural e, não somente, como entretenimento.

Refletindo acerca da educação dos sentidos proposta por Schafer, comecei a observar como os alunos ouviam durante as aulas de arte. Percebi que os alunos já não ficavam atentos ou em silêncio por muito tempo, quando trazia alguma música para ouvirmos no *CD player*, então, comecei a baixar vídeos musicais pela internet que seriam reproduzidos em um *data show*. De início, segui as sugestões do Currículo de Arte, depois incluí outras músicas para que as aulas ficassem mais interessantes. Percebi que os alunos ficavam mais tempo “quietos” ou em “silêncio” com os vídeos, embora, pelos comentários após a audição de cada música, percebi que estavam mais atentos às imagens que aos sons. Almeida (2009, p. 27) nos alerta a respeito desta possibilidade:

Atualmente, o mundo é essencialmente visual e sinestésico. A audição, quase sempre, é vinculada à imagem. Mesmo nas situações em que estamos somente conectados à audição, quando ouvimos rádio, por exemplo, geralmente nos encontramos em ação, isto é, no carro, cozinhando, conversando com amigos, enfim, poucas são as pessoas que param qualquer ação para, simplesmente, ouvir rádio, [...]

Se o mundo é essencialmente visual, como fazer para desenvolver o sentido da escuta sem interferências? A educação sonora é um processo contínuo, como já nos comunicava Schafer. Se a proposta era desenvolver o sentido auditivo, eu precisaria mudar de estratégia. Optei então, por vídeos de apresentações ao vivo, ou que contextualizassem a época em que a música foi criada, assim, aproveitaria as imagens para aprofundar conhecimentos culturais sobre a época em que a música foi composta, ao mesmo tempo em que eles estariam atentos ao que escutavam para podermos dialogar após cada audição. Algumas vezes foi necessária uma segunda audição para escutar um trecho da música ou o som de um instrumento musical que não fora reconhecido. A partir daí os alunos puderam comparar um show ao vivo realizado na década de 80 e outro recentemente, observando quais eram os instrumentos musicais utilizados, como era a iluminação ou cenografia proposta, as diferentes entonações de voz, etc., ou ainda conhecer a indumentária, costumes, arquitetura de uma época antiga, entre outros conhecimentos que surgiram dessa prática.

Como exemplo da situação descrita, apresento uma das propostas de escuta musical realizada em 2012. Levei o movimento coral da Sinfonia n.º 9 em ré menor, op.125 (a Nona Sinfonia), do compositor alemão Ludwig Van Beethoven, para os alunos e professores. Poucos dias antes a fanfarra da escola havia tocado um arranjo do movimento coral dessa sinfonia durante os desfiles de comemoração do aniversário da cidade e do “7 de setembro”.

O que eu já desconfiava se concretizou: os alunos não conseguiram identificar as duas versões da mesma música. Será que já não conseguem ter concentração para “escutarem” uma música? Estão tão absortos que só conseguem identificar imagens? Ao iniciar a audição fiz um breve comentário acerca do gênero musical que iriam ouvir. Chamei atenção à introdução musical composta por intensidades sutis e intensas. Ressaltei o trecho em que o coral inicia a melodia que

eles provavelmente já conheciam ou já teriam ouvido em algum momento de suas vidas. Apenas dois ou três alunos que estudavam teclado reconheceram a música como “Nona sinfonia”. Alguns disseram que já haviam ouvido aquela música em um desenho animado, citando o “Pica-pau” como referência, mas não sabiam o nome da música, outros disseram que ouviram num filme, num jogo de *vídeo game* ou ainda nas apresentações de corais no final do ano. Ao colocar a segunda versão, tocada pela fanfarra da escola, não a reconheceram, foi necessário que eu cantarolasse um trecho da melodia para que dois ou três alunos de cada turma se referissem à música como: *“Parece que é igual à outra música, professora!”*, *“É a mesma música?”*, *“Ah! Eu já ouvi esta música!”*, *“A segunda versão ficou melhor porque é um ritmo mais atual!”*, *“Eu prefiro a versão original! É mais bonita!”*

Ao levar as mesmas músicas para os professores percebi que a forma como ouviam não diferia da dos alunos, mas todos identificaram as músicas. Provavelmente porque tínhamos um grande número de professores que tocam algum instrumento musical reunidos naquela ocasião e já conheciam a música. Entretanto, durante a audição muitos comentários ou conversas paralelas surgiram. Como é difícil silenciar!

Trabalhamos intensamente com a educação sonora, ressaltando a importância da escuta, porém, pouco trabalhamos o silenciar. Será que não conseguimos mais ficar em silêncio? Ou pelas pressões do mundo em que vivemos não conseguimos segurar nossa ansiedade? Percebo essa postura em nós professores tanto quanto nos alunos. Criar um ambiente para escuta em uma sala de aula, atualmente, é praticamente impossível. Quando conseguimos o mínimo silêncio necessário, nossa sala é invadida pelos sons exteriores. Essa mudança sonora das escolas pode passar despercebida para alguns que lá estão, mas muitos são os problemas causados por essa sonoridade intensa.

Após dois anos de afastamento, percebi que já não conseguia a atenção dos alunos da mesma forma que alguns anos antes, que as conversas eram ensurdecadoras e que conseguiam ficar calados apenas por poucos minutos. Foi um árduo trabalho, até conseguir que silenciassem em momentos de escuta musical. Essa nova postura se estende aos professores. Em que momento de nossas vidas nos ensinaram que silenciar é tão importante quanto escutar? É novamente Schafer

quem nos alerta a respeito das mudanças sonoras ocorridas no mundo e que interferem na escuta.

Hoje, em todos os lugares do mundo, a paisagem sonora está mudando. Os sons estão se multiplicando ainda mais rapidamente do que as pessoas, à medida que nos rodeamos com mais e mais dispositivos mecânicos. Isso está produzindo um ambiente mais barulhento e há crescentes evidências de que a civilização moderna pode estar ensurdecendo com ruídos. Mas, ao lado dos perigos fisiológicos da poluição sonora, como nossa escuta é afetada psicologicamente por estas mudanças? Não temos pálpebras auditivas. Existe uma maneira de filtrar os sons que não queremos ouvir e, ainda assim, permitirmos que as mensagens desejadas sejam recebidas? Ou a sobrecarga sensorial, finalmente, nos lançará em um estado de submissão entorpecida ou de desgastante desespero? (SCHAFFER, 2009, p. 15)

O propósito dos estudos de Schafer é alertar para a rápida mudança da paisagem sonora mundial. Ele insiste na possibilidade de trabalharmos os sons ambientais de forma harmoniosa por meio da educação dos sentidos e do estudo da ecologia acústica de determinado ambiente. Diferenciando ecologia e ecologia acústica Schafer (2001, p. 287) argumenta:

Ecologia é o estudo da relação entre os organismos vivos e seu ambiente. A ecologia acústica é, assim, o estudo dos sons em relação à vida e à sociedade. Isso não pode ser realizado em um laboratório. Só poderá ser desenvolvido se forem considerados, no próprio local, os efeitos do ambiente acústico sobre as criaturas que ali vivem [...]

O material de arte elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo contempla a proposta de Schafer. Por meio de diversas atividades para desenvolvimento da escuta, esse material proporciona aos professores e alunos momentos de escuta e reflexão a respeito de sons e ruídos ambientais. Desenvolvemos um início de estudo e, intervenção no ambiente sonoro do cotidiano escolar e dos arredores da escola, o que constituiu o primeiro passo para uma educação ambiental.

Logo no início desta pesquisa, outra foi realizada nesse cotidiano escolar: “Paisagens Sonoras, Educação Ambiental e Cotidiano Escolar: um estudo em escolas de Botucatu e Sorocaba”, financiada pelo CNPQ, realizada pelos pesquisadores Ms. Marta Catunda, Ms. Marcelo Petraglia e Profa. Carmensilvia Maria Sinto sob orientação do Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota, da Universidade de Sorocaba (UNISO). Aferimos, por meio de um decibelímetro a intensidade sonora de vários ambientes da escola. O mais curioso foi que a intensidade sonora de uma sala de aula vazia, durante o período de aulas, estava acima do considerado confortável para o ser humano: média de 61,3 db. Sabemos por meio de outras pesquisas que, a intensidade considerada confortável seria de 50 db, acima disso os sons e ruídos ambientais poderiam causar desde irritabilidade, desconcentração, cefaleias, perda da voz, aumento da pressão sanguínea, stress, insônia, ..., até a perda auditiva irreversível.

Observamos que os sons e ruídos produzidos pelas vozes de alunos e professores eram mais intensos que os sons dos arredores da escola. Um fator que agrava esse problema é a falta de um projeto acústico em sua arquitetura. A disposição das salas de aula em frente a um corredor que serve de amplificador sonoro agrava a situação. Intervenções foram feitas com as turmas pesquisadas, porém, não consegui um resultado totalmente satisfatório, já que não houve envolvimento dos demais professores e funcionários.

É importante a participação de todos. Somos nós, os responsáveis pelo aumento da intensidade sonora no meio em que vivemos. Como nos alerta Fonterrada (2008b, pág.120): “Enquanto você não se assumir como produtor de ruídos, não tomará cuidado com o seu ruído.”

Para muitos pode parecer estranho tratar questões ecológicas nas aulas de arte. Novamente é Fonterrada (2008a, p. 233) quem nos orienta a respeito:

A presença da questão ecológica num texto a respeito de artes é pertinente porque, em primeiro lugar, o espaço da arte é uma instância importantíssima na construção da cidadania e na relação entre o homem e o meio em que habita; em segundo, porque o aumento indiscriminado do ruído a partir do século XVIII provocou um desequilíbrio na relação entre o homem e o meio ambiente que foi intensificando no correr do tempo. [...]

Podemos inferir que a proposta das aulas de música do material citado está de acordo com uma proposta contemporânea de educação, visando a transdisciplinaridade. Questões do cotidiano têm sido tratadas nas diversas disciplinas de maneira que os alunos deixem os antigos hábitos de estudo em que se memorizavam os conteúdos, passando para conteúdos que possam ser aplicados e vivenciados no seu cotidiano.

Trabalhar questões a respeito da intensidade sonora é tão importante quanto o conteúdo primordial de música. Apresento alguns exemplos de como a intensidade sonora tem incomodado os praticantes desse cotidiano, embora, as sonoridades estejam lá e não sejam questionadas.

Durante uma atividade de pesquisa e exploração sonora, utilizando o jornal como material produtor de som, precisei interromper os alunos várias vezes devido à intensidade sonora de suas falas, sons produzidos com jornais e batuques nas mesas. Na primeira interrupção expliquei que os sons só poderiam ser produzidos com o jornal, que eles deveriam restringir as conversas ao necessário. Na segunda, precisei pedir para que parassem de gritar e, se necessário comunicar-se, deveriam falar em baixa intensidade. Não obtendo sucesso fui de grupo em grupo pedindo que produzissem menos som com a voz. Quando pensei ter obtido algum sucesso, um aluno volta a comunicar-se com o grupo aos gritos.

Parei ao lado do grupo e olhei para o aluno. Como sempre está inquieto ou fazendo algo foi logo dizendo:

A1: *O que foi que eu fiz? Dessa vez eu não fiz nada?*

Carmem: *Tem certeza?*

A1: *Eu estava ouvindo o som do jornal!*

Carmem: *Mas eu ouvi você gritar com os colegas!*

A1: *Eu não gritei não professora. Eu só estava contando pro pessoal...*

A2: *Gritou sim!*

Quando esta aluna do grupo fez a afirmação, os demais concordaram.

A1: *Eu gritei? Eu não gritei! Eu falei com vocês.*

Todos: *Gritou! E muito forte.*

Carmem: *Você precisa “escutar” mais e prestar atenção em como você fala A1.*

A1: *Tudo bem professora.*

Pela conversa que tivemos naquele instante e pela expressão do aluno percebi que ele estava sendo sincero e não tinha percebido o quão intensamente utilizou sua voz ao contar suas descobertas para os colegas.

Nessa turma em especial é quase impossível manter os alunos em silêncio. Mesmo quando estou falando, explicando alguma atividade, eles estão constantemente conversando, e não percebem a intensidade sonora de suas conversas. O exemplo citado pode ser aplicado às outras turmas de 6º. ano também. Naquele momento não pude classificar como falta de interesse, pois estavam conversando acerca dos sons, fazendo algumas brincadeiras com os sons produzidos e descobrindo novos sons. Como estavam realizando uma pesquisa sonora que incluía o som do jornal sendo rasgado, amassado, balançado, etc. e alguma percussão com objetos, o som já era intenso. Ao conversarem, as vozes sobressaíam ao som do jornal e da percussão. Seria essa a explicação para que o aluno não percebesse que estava gritando com os colegas? Ou nossos jovens estão tão habituados a altas intensidades sonoras e por isso estão se habituando a falar com maior intensidade? Ou ainda, seria um problema arquitetônico? Já estamos acostumados a trabalhar em salas sem acústica apropriada, e quanto mais a intensidade da voz aumenta menos conseguimos distinguir os sons ao redor, o que gera a necessidade de se falar mais intensamente ainda.

Em outro momento, após uma das aulas de leitura de partitura não convencional, uma professora me abordou da seguinte forma;

P1: *Hoje eu quase bati na sua porta.*

Carmen: *O barulho atrapalhou a sua aula? Me desculpe!*

P1: *Não, não é isso. Pensei que fosse algum professor eventual que estava na sala, mas a profa. P2 disse que você estava dando aula de música.*

Por que como professora de Música eu tenho o direito de fazer barulho? Por que, sendo um professor eventual, o barulho incomodaria? Será que temos o direito de incomodar a aula de outros professores só porque somos efetivos? Como professora de Arte e preocupada com a intensidade sonora nos momentos de aula, essa conversa me incomodou, pois eu deveria ser a primeira a não atrapalhar os demais professores. Temos que lidar com aspectos físicos da escola, como a falta de uma sala com tratamento acústico para trabalharmos com sons e ruídos sem interferir nas aulas de outros professores, corredores que funcionam como amplificadores sonoros levando o som de uma sala para outra, as altas intensidades das conversas de alunos e professores, etc. Trabalhar a ecologia acústica de uma escola é também diminuir a intensidade sonora.

Após refletir acerca dessas questões, fui conversar com alguns professores durante uma das reuniões de ATPC:

P1: *A nossa reclamação virou entendimento. Nós sabemos que você está trabalhando com sons do ambiente e tal. Agora, você vê que tem aula de eventual que eles não respeitam.*

P3: *Eles não respeitam o eventual. Não sei porque. Mas eles não respeitam!*

P4: *Eu acho que hoje vocês têm uma compreensão diferente, mas quantas vezes a gente foi marginalizado porque a aula de arte é a aula da bagunça. Eu já ouvi isso. E o nosso objetivo não é a bagunça. Eu acho que hoje a compreensão da nossa matéria começou a chegar até os outros professores, mas até então se ouviam comentários: É aula de arte, mas vou ficar do lado da aula de arte?*

P1: *A partir do momento que a gente entendeu: Ah! É Carmem! A gente passa a ter paciência.*

P5: *A ter tolerância.*

Esta fala me leva de volta ao questionamento: por que eu, como professora de música, posso fazer “barulho”? Por que o professor eventual não pode? Por eu ser professora efetiva da disciplina, o barulho produzido nas minhas aulas não atrapalha os demais? Por que o barulho de um professor eventual é considerado indisciplina? Aliás, em que momento podemos considerar o “barulho” em sala de aula indisciplina? Naquele momento, eu e meus alunos estávamos compondo com

sons e ruídos, e apesar dos insistentes pedidos para que produzissem sons menos intensos, penso que eles se empolgaram. Essas questões me remetem a “ordem” imposta às escolas e como ainda estamos condicionados a pensar que para realizarmos uma boa aula, precisamos de um ambiente silencioso.

À medida que vamos propondo inovadoras práticas pedagógicas, percebemos o quanto dinâmicas democráticas colaboram no aprendizado de alunos e professores. Se o barulho permeia momentos de saberes e fazeres, então, devemos estar atentos para que esse barulho não seja motivo de incômodo ou distração, e sim, de aprendizado. O pensamento de Kater define com propriedade a proposta de educação musical que venho trabalhando com meus alunos nos últimos anos.

Cultivo da sensibilidade, criatividade, escuta, percepção, atenção, imaginativo, liberdade de experimentar, coragem do risco, respeito pelo novo e pelo diferente, pelo que é próprio a cada um e também ao “outro”, construção do conhecimento com autonomia, responsabilidade individual e integração no coletivo etc., não são apenas termos de discurso. São aspectos envolvidos na formação dos alunos – no mínimo tão importantes quanto aqueles que a escola entende oferecer nas diversas outras áreas do conhecimento –, que contrapõem o “aprender”, de natureza fixa, memorística e repetitiva, ao “apreender”, próprio do captar, apropriar, atribuir significado e tomar consciência, portanto, mais em sintonia com as características de formação humana reivindicadas contemporaneamente. (KATER, 2012, p. 43)

Ora, o objetivo da música na escola nunca deveria ser o de interferir no gosto musical do aluno impondo algum estilo ou gênero musical, como querem alguns, mas sim propiciar um ambiente democrático em que a criatividade e inventividade, interação, troca e tessitura de novos conhecimentos sejam priorizados; o que me remete a uma questão feita por um colega do mestrado: como nós professores podemos garantir a singularidade desses alunos como sujeitos? Essa questão deveria orientar todo professor em busca de uma prática pedagógica musical que faça sentido para o nosso desenvolvimento humano.

4º. MOVIMENTO

PRATICANDO MÚSICA NO COTIDIANO ESCOLAR

Por tanto amor
 Por tanta emoção
 A vida me fez assim
 Doce ou atroz
 Manso ou feroz
 Eu caçador de mim

Preso a canções
 Entregue a paixões
 Que nunca tiveram fim
 Vou me encontrar
 Longe do meu lugar
 Eu, caçador de mim

Caçador de mim

Sérgio Magrão e Luís Carlos Sá

De acordo com o Decreto nº 53.277, de 25 de julho de 2008, artigo 5º, inciso 2º, tenho por obrigatoriedade apresentar, ao final desta pesquisa, uma metodologia de ensino-aprendizagem na área em que atuo, que possa, entre outras coisas, colaborar para o aprimoramento das práticas pedagógicas na disciplina Arte.

Prefiro chamar de prática pedagógica e não metodologia o que apresento a seguir, por entender que “metodologia” se refere a método, sendo o conceito de método muito vinculado aos procedimentos de caráter científico em que precisamos padronizar os meios de pesquisas para se obter um resultado. Ao pensar em prática pedagógica refiro-me àquelas atividades que vamos desenvolvendo e adaptando conforme a dinâmica do cotidiano escolar, em outras palavras, de acordo com a interação estabelecida entre a turma de alunos, o professor e os saberes e fazeres que vamos propondo.

Apresento neste capítulo uma prática pedagógica que venho desenvolvendo como professora de Arte, sempre tentando aprimorá-la no sentido de trabalhar a arte/música como instrumento de reflexão, expressão, inventividade e que leve em consideração uma educação ambiental adequada ao momento em que vivemos.

Registro aqui o meu desacordo com a forma estrutural do material proposto pela Secretaria da Educação, em que o professor de Arte deve trabalhar as quatro linguagens artísticas. Pela minha experiência, posso dizer que sempre priorizamos os conteúdos da nossa formação, no meu caso, a música e as artes visuais. Assim, corre-se o risco de voltarmos a priorizar os conteúdos das artes visuais, como tem ocorrido até hoje, visto que poucos são os professores de Arte da rede estadual, com formação em música, dança e teatro.

O Currículo é bem elaborado e o conteúdo pertinente a uma educação contemporânea. A proposta em se trabalhar as quatro linguagens também é interessante, entretanto, não acredito que em duas aulas semanais possamos desenvolver um trabalho relevante, pois, como já mencionei em outro capítulo, não temos tempo de nos aprofundar em uma determinada linguagem, o que faz com que os conhecimentos sejam fragmentados e superficiais. Nós, professores e alunos, ganharíamos se houvesse a possibilidade de termos professores especializados em cada linguagem e se a Arte ocupasse um espaço/tempo maior no currículo escolar.

A Arte é um espaço de reflexão importante para a formação humana, pois, permeia os saberes éticos, estéticos, filosóficos, morais, sociais,... Nenhuma outra disciplina curricular possibilita um espaço tão eclético para troca de saberes e fazeres. Não nego a possibilidade em se trabalhar as quatro linguagens por um único professor, embora, perderíamos muito pela falta de qualificação e tempo para se discutir e refletir a respeito da linguagem em que o professor não é habilitado.

Durante o tempo da pesquisa muito dos conteúdos propostos pela Secretaria da Educação não foi trabalhado. Outros foram adaptados para que pudéssemos ter um espaço/tempo maior de reflexão e troca de saberes. Tendo em vista essa questão, é preciso saber que a prática pedagógica que proponho demanda tempo. Tempo para conhecer os alunos, para adaptar a proposta de acordo com a turma, para estabelecimento de laços afetivos entre alunos e professor, para que a proposta não seja imposta, e sim, que haja troca de conhecimentos, que faça sentido para o aluno e resulte em aprendizagem para ambas as partes.

A prática pedagógica que proponho foi adaptada pela obrigatoriedade de se apresentar uma metodologia que contemplasse as quatro linguagens artísticas. Não

cheguei a trabalhar a dança ou o teatro, porque quando iniciamos os conteúdos musicais, muitas foram as sugestões e caminhos percorridos que nos permitiram uma troca de fazeres e saberes relevantes àquele espaço/tempo escolar.

A proposta a seguir está de acordo com o redigido nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte volume 1. Venho trabalhando e aprimorando essa prática desde 1994, ano em que comecei a lecionar Educação Artística na rede estadual de ensino. Segundo os PCNs (BRASIL, 1997, p. 53),

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc. Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros.

O que proponho é resultado das práticas pedagógicas que venho desenvolvendo e pode ser adaptada aos diferentes cotidianos escolares.

Não se chega a um resultado sem organização e preparação. Muitas foram as pesquisas musicais para escolha de repertório, ansiedade em saber como os alunos receberiam ou entenderiam a forma como a música seria trabalhada, mesmo porque, os alunos pesquisados ainda entendiam que o professor é quem ensina e o aluno quem aprende. Quebrar conceitos que foram impostos por anos foi um dos maiores desafios durante a pesquisa. Percorremos um longo caminho até que entendessem que eles também trazem saberes para escola e, que esses saberes fazem parte de sua cultura. Por isso não me surpreendi quando ao final do ano, realizando uma atividade de escuta, uma das alunas, após ouvir uma música de Manu Gavassi e saber que a próxima música seria do Legião Urbana, comentou: *“Até que enfim um pouco de cultura!”* Com esse desabafo fica claro que não consegui um resultado positivo com todos os alunos. Ainda para alguns, cultura se

refere aos bens ou conhecimentos eruditos, ou reconhecidos por pessoas cultas. Mas não é motivo para desânimo, é, sim, nossa realidade. Penso que seria utopia esperar que todos compreendessem da mesma forma. Assim é o cotidiano escolar, eclético, repleto de singularidades, particularidades e, por isso, tão rico e intenso em sua dinâmica diária.

O conceito de cultura trabalhado nesta pesquisa, bem como na sala de aula, é aquele proposto por Reigota e Prado (2008, p.130) em que a cultura é “[...] entendida como produção e expressão de ideias, sentimentos e experiências.” e está de acordo com a explicação de cultura pós-moderna apresentada por Reigota (1999, p.32):

A cultura contemporânea mundial, em especial a cultura pós-moderna, tem como base a dialogicidade, conflitual ou pacífica, entre diferentes “tradições” e se caracteriza pela reelaboração de múltiplas influências e heranças, através de constantes interações, trocas, buscas e questionamentos.

Cabe a nós professores não só trabalhar a cultura erudita, formal, mas também incluir as demais culturas, seja informal, midiática, de outros povos, criando formas de aprendizagem em que haja um diálogo que resulte em novo saberes.

Ao realizar essa prática pedagógica, acrescento ao cotidiano escolar a proposta de Educação Ambiental sugerida por Reigota, na qual as relações humanas são presentes. Trabalhar o respeito por culturas diferentes da nossa, entre professores, alunos e funcionários, entre as diferenças de gênero, classe, cor, religião,... é trabalhar por uma educação ambiental em que todos possam estar inseridos. Um dos objetivos da prática que proponho está de acordo com o argumento proposto por Reigota (2009, p. 13) e que caracteriza seu conceito de educação ambiental:

Pensar as nossas relações cotidianas com os outros seres humanos e espécies animais e vegetais e procurar alterá-las (nos casos negativos) ou ampliá-las (nos casos positivos) numa perspectiva que garanta a possibilidade de se viver dignamente é um processo (pedagógico e político) fundamental e caracteriza essa perspectiva de educação.

Como já mencionei, algumas pesquisas foram necessárias para se definir um repertório musical. Num primeiro momento é importante levar para os alunos algumas músicas diferentes do que estão acostumados a ouvir, sem causar um choque muito grande de cultura. Sempre inicio por um repertório popular, de preferência buscando músicas que façam parte da cultura da comunidade em que a escola está inserida. Utilizei também algumas músicas sugeridas no *Caderno do professor*. O propósito dessa audição é verificar como os alunos recebem as músicas de diferentes culturas, refletir sobre o gosto estético e a forma como tratam as diferenças.

Em seguida é o momento de refletir sobre o conceito de música. “*O que é música?*” Para que serve a música? Quando e por que ouvimos música? Essas questões me indicaram os caminhos a percorrer. Quais serão os conteúdos priorizados? Qual a pertinência desses conteúdos para aquela turma? Nada pior do que querer ensinar escrita musical ou canto para uma turma que não quer conhecer esses conteúdos, mesmo porque o objetivo desta proposta é trabalhar por uma educação musical, e não, formar músicos. Em algumas turmas podemos encontrar alunos que já tocam algum instrumento musical ou possuem conhecimentos musicais, em outras não. É necessário estarmos atentos, pois, os conteúdos trabalhados devem ser adequados aos saberes dos alunos.

Aproveitei os conteúdos musicais propostos no material da Secretaria da Educação para algumas atividades, pois, como já mencionei, é um material bem elaborado. Estudamos partituras convencionais e não convencionais (em algumas turmas chegamos, mesmo, a estudar a escrita musical, por interesse da maioria dos alunos, pois, como sabemos, no cotidiano escolar não dá para agradar a todos). Também foi proposta a audição de músicas feitas para instrumentos não convencionais ou convencionais, em que os músicos utilizam uma maneira não convencional para tocá-los, a composição de músicas utilizando objetos do cotidiano ou sons corporais, músicas de outras culturas (indígena, africana, mexicana, ...), músicas compostas utilizando apenas sons corporais ou ruídos, entre tantas outras. Muitos são os comentários acerca do gosto estético e para que não fique no “gostei ou não gostei”, é necessária uma contextualização em que fique claro para o aluno

onde, como, por que e por quem a música foi composta, ou seja, qual o momento social, a cultura dos envolvidos, qual a relação do povo daquela cultura com a música, qual a intenção em se fazer aquele tipo de música. Muitos são os caminhos a percorrer.

Às vezes, uma pequena observação do professor com relação à música acaba por despertar o interesse do aluno. Muitas vezes, observei preconceito por certo gênero ou estilo musical por parte dos professores ou alunos, por não conhecerem, ou terem apenas uma noção superficial a respeito daquela música, por vezes apenas repetindo a opinião do colega, sem ter o interesse de conhecer algo mais. Uma pequena abordagem a respeito da música proposta para audição pode mudar a recepção do aluno.

Para realizar toda esta dinâmica com apenas duas aulas semanais, levamos aproximadamente o tempo de um semestre, pois tivemos que descontar feriados, dias não letivos, reunião de pais, Avaliação Diagnóstica enviada pela Secretaria da Educação, entre outros. Muitas vezes foi necessário “perder tempo” em audições e conversas acerca de determinado conteúdo, para que se fizesse um aproveitamento melhor.

Iniciei o segundo semestre com um tema gerador, o autorretrato, com o intuito de adaptar e entrelaçar as demais linguagens a essa prática de ensino. Percorremos a história da arte, focalizando as diversas formas e materiais utilizados para se compor um autorretrato: pintura, escultura, fotografia, objetos utilitários,... todos focando as artes visuais. Como proposta de aprendizagem foi solicitada a elaboração do autorretrato de cada aluno, focando as características físicas e psicológicas de cada um.

A seguir os alunos deveriam procurar uma música que os autorretratasse, escolhendo a melodia e letra dentro do seu estilo musical preferido. Ao fazer essa proposta, alguns alunos ainda questionaram: *“A gente pode trazer qualquer tipo de música?”*, *“Tem certeza que é para trazer o que a gente gosta de ouvir?”*, *“Qualquer um mesmo?”*. Diante de tantas desconfianças pedi apenas que não trouxessem músicas com palavras vulgares ou depreciativas, já que estávamos em uma escola

e deveríamos respeitar a educação familiar/moral de todos. O objetivo era mapear os estilos musicais preferidos para reuni-los em grupos e realizar uma pesquisa.

Na pesquisa deveria constar um breve histórico a respeito do estilo musical, constando quando, onde e, se possível, por quem o estilo musical foi criado, qual a instrumentação utilizada, quais os compositores e intérpretes que se destacaram, bem como, as principais músicas, curiosidades a respeito de apresentações, composições, etc., acrescido de comentários do grupo acerca dos conhecimentos que possuíam antes da pesquisa.

A apresentação da pesquisa foi feita em forma de seminário, onde cada grupo apresentou para a turma o resultado do que foi pesquisado. Incluímos a audição de músicas do estilo pesquisado. Quando realizamos essa etapa da proposta, não pedi que trouxessem músicas gravadas, deixei para aula seguinte, pois queria fazer uma surpresa para os alunos.

Baixei pela Internet todas as músicas apresentadas como autorretrato. O repertório era eclético. Aproveitei várias possibilidades de tessitura de conhecimentos. Ao selecionar os vídeos, escolhi aqueles que trouxessem imagens que pudessem levar os alunos a conhecer e comparar culturas e épocas diversas, por exemplo, como era a cenografia do palco ou os instrumentos utilizados em um show nas décadas de 60, 80 ou atualmente; imagens que trouxessem paisagens naturais e urbanas, indumentárias que retratassem determinada época; imagens que mostrassem em primeiro plano os instrumentos musicais utilizados, entre outros.

Os alunos receberam surpresas a informação de que iríamos escutar as músicas escolhidas por eles, porque isso não fazia parte da proposta. Não precisei falar o nome de quem trouxe a música, pois descobri que eles se conheciam, também, pelo gosto musical de cada um. O único pedido feito antes da audição era para que respeitassem o gosto musical do colega e evitassem comentários desagradáveis, pois escutaríamos todas as músicas sugeridas.

Após algumas aulas escutando e conversando a respeito dos estilos musicais apresentados, sugeri que pesquisassem acerca do estilo musical do qual derivou o estilo preferido do aluno. Quem pesquisou a respeito do sertanejo universitário

chegou ao sertanejo de raiz ou à música caipira; o pagode chegou ao samba; o *rock* ao *rock and roll*; o *funk* ao *blue*, *jazz* ou *R&B*, entre tantos outros.

Muitas sugestões foram feitas acerca do que estudar nas aulas de música, e chegamos a ouvir óperas e musicais; no entanto, o ano letivo findou. Poderíamos acrescentar à proposta de ensino musical algumas outras formas de música erudita e de música folclórica. Durante a pesquisa não tivemos tempo de nos aprofundar nesses gêneros musicais. Ressalta-se também que, não tivemos tempo de encerrar com as composições musicais sugeridas no decorrer do projeto. A idéia era criar pequenas composições com sons corporais ou instrumentos não convencionais, agregando as noções de melodia, ritmo, timbre, altura, duração, intensidade, trabalhadas durante os dois anos de pesquisa. Cada grupo de alunos criaria uma composição de acordo com a sua preferência e interesse.

A partir das músicas sugeridas pelos alunos e dos grupos organizados por estilo musical, podemos trabalhar a dança. Primeiramente escolhendo uma das músicas sugeridas e, logo após, elaborando uma coreografia na qual os movimentos não sejam uma coreografia já conhecida, mas que os alunos sejam levados a encontrar movimentos que possam expressar quem são e ao mesmo tempo estar em harmonia com a música escolhida. Todas essas etapas podem gerar uma pequena performance em que possam se autorretratar, agregando as artes visuais, música, dança e teatro.

Acrescento a esse movimento outra proposta de prática pedagógica desenvolvida durante o segundo semestre de 2011, primeiro ano de pesquisa, por sua pertinência nesse trabalho, mesmo que naquele momento não tenhamos desenvolvido nenhuma proposta de ensino musical. Essa proposta nasce da reflexão das práticas pedagógicas que venho propondo e tem como ponto de partida uma atividade sugerida pelo professor Dr. Marcos A. S. Reigota na disciplina “Cultura, Meio ambiente e Cotidiano Escolar” do curso de Pós-graduação em Educação, durante o segundo semestre de 2011. A atividade sugerida se tornou um instrumento gerador de inúmeras atividades realizadas pelas quais pudemos (professora e alunos) desenvolver uma prática transversal que produzisse sentido aos conteúdos estudados. Entendo que a transversalidade

[...] preexiste aos eventuais conhecimentos disciplinares sobre a que possam ser mobilizados para responder às questões que lançamos sobre a natureza ou a maneira como os homens e mulheres se organizam, na sociedade, ou aos problemas que precisamos resolver para termos uma sociedade mais justa e igualitária. [...] (ALVES; GARCIA, 2002, p. 103)

A seguir transcrevo o trabalho realizado, pois a “intervenção” ocorrida naquele momento resultou em muitas conversas, sugestões e, até o momento de finalização desta pesquisa, alunos e professores fazem comentários, trazem informações acerca dos assuntos discutidos e gerados a partir daquela intervenção, assim, novas possibilidades de aprendizagem vão surgindo. Cabe lembrar que o texto se refere à intervenção junto aos alunos. Após escrevê-lo e comentar com os professores, senti a necessidade de intervir também junto a eles, já que haviam ouvido comentários dos alunos e se mostraram interessados em conhecer o documentário. Este outro texto não aparece nesta dissertação.

LIXO EXTRAORDINÁRIO

O presente texto tem como objetivo relatar comentários e impressões dos alunos do 6º. ano e da professora de Arte da Escola Estadual Rafael Orsi Filho a respeito do filme “Lixo Extradordinário” de Vik Muniz, um filme que relaciona arte, educação ambiental e projeto social.

Como professora de Arte, aproveitei para associá-lo ao conteúdo do Caderno do Aluno, 5ª.série, p. 9, volume 4, Situação de Aprendizagem 2, Artes Visuais, material esse da rede estadual de ensino paulista. O conteúdo em questão se refere à “materialidade nas artes visuais” e tem como exemplo a obra “Medusa marinara” de Vik Muniz, entre outros artistas e obras apresentadas. Durante o decorrer do filme muitos outros conteúdos de arte puderam ser trabalhados ou lembrados.

Antes de apresentar algumas das narrativas dos alunos, faz-se necessário comentar como foi feita a reprodução do filme para que se entenda um pouco do que ocorre no cotidiano escolar dessa escola em particular.

Durante a reprodução do filme tivemos pequenos contratempos, pois, como eu havia baixado o filme da Internet só poderia reproduzi-lo num computador. No caso da escola em questão, tratava-se de um *notebook* acoplado a um *data show* e a duas pequenas caixas de som (próprias para uso doméstico) as quais distorciam o som quando o volume era aumentado. A sala de vídeo da escola, onde foi reproduzido o filme, é uma sala comum, sem tratamento acústico. Para evitar a interferência do som das outras salas de aula que nos chegava em alta intensidade se fez necessário fechar portas e janelas. Devido ao calor dentro da sala fechada, foi necessário ligar o ventilador que, por sua vez, produzia um ruído, que no mínimo acabava de vez com a possibilidade de se distinguir com clareza algum som reproduzido no filme. Hoje esse problema foi resolvido, pois adquirimos um cabo para acoplar o amplificador de som da escola ao notebook.

O filme apresenta cenas em que a *fala* dos personagens é na língua inglesa, traduzido por legendas, que passavam muito rápido e, devido à dificuldade de alguns alunos, que não conseguiam acompanhar a leitura, se fez necessário a leitura das legendas pela professora. Por outro lado, era praticamente impossível se compreender as falas na língua portuguesa, devido à distorção do áudio.

Ao todo foram utilizadas cinco aulas para cada uma das cinco turmas de 5^{as} séries (cada turma é composta em média por trinta e sete alunos) para que pudessem assistir ao documentário, questionar e tecer comentários.

Como professora, sempre que proponho uma aula utilizando filmes ou músicas, fico na expectativa de como os alunos vão reagir, já que muitas vezes percebo certo desinteresse por parte deles, que se evidencia pelas conversas paralelas ou comentários. Gosto de pensar que contribuo de algum modo para a formação pessoal dessas crianças e que posso compartilhar conhecimentos com elas. Se esse compartilhamento for interessante e prazeroso para os alunos e professores, tanto melhor. Utilizo os termos “compartilhar conhecimentos” no sentido de que tanto professores quanto alunos aprendem e adquirem novos conhecimentos a partir da troca de experiências e informações, saberes e fazeres, compartilhados na escola. Daí a importância dos comentários a seguir.

Desta maneira, é preciso admitir que mais que alunos e professoras, em sala de aula, somos colegas que podemos ensinar uns aos outros os tão variados saberes e conhecimentos que sabemos, a partir do que fazemos, lemos, ouvimos, sentimos, conversamos, vemos, trançando nossos conhecimentos em processos que são sempre transversais, mesmos que não o percebamos. (ALVES; GARCIA, 2002, p. 106)

Logo no início da reprodução do filme para a primeira turma, percebi que eles não conseguiam ler as legendas em português devido à velocidade em que era apresentada. Vale lembrar que alguns dos alunos dos 6os. anos têm dificuldades de escrita e leitura. Combinei então, que eu leria as legendas. Pelo formato não linear do filme, houve a necessidade de explicar (traduzir) o que estava acontecendo. Mais uma vez pausei o filme para combinar que de trecho em trecho conversaríamos sobre as cenas e quando necessário a professora faria alguns comentários. Tudo combinado, reiniciamos.

Após ter percebido as dificuldades em ler as legendas e entender o que se passava no filme, pensei que não conseguiria passar o filme até o final, pois de tempo em tempo as crianças começavam a conversar, o que, atrapalhava ainda mais o entendimento do áudio. Como professora pensei: Será que não estão gostando do filme? Será falta de interesse? Nesse caso específico, e com um olhar mais atento de pesquisadora pude perceber que algumas das conversas paralelas e comentários eram a respeito de determinada cena ou fato apresentado, o que se confirmou pelos questionamentos e comentários realizados durante a primeira e as demais pausas e pelos relatórios entregues ao final do filme.

Entendo que o silenciamento dos alunos não significa necessariamente que estão todos interessados ou atentos ao que se passa. Por isso o filme foi reproduzido entre pedidos de silêncio e pausas para questionamentos, comentários e muita conversa entre alunos e professora, além de muita reclamação devido ao calor. Naquele momento o que parecia um “caos”, era um momento de muito envolvimento e participação entre alunos e professora.

Para que eu pudesse avaliar o interesse pelo filme e o conhecimento trazido pelos alunos, optei pelas pausas e pelos “porquês”. Sempre que pausava o filme perguntava o que tinham entendido; após algumas perguntas eu sugeriria algumas

respostas, devolvendo, sempre que possível, questões em forma de “porquês”, fazendo com que pudessem ter um novo olhar, refletir acerca do assunto tratado ou mesmo apontar novas possibilidades de entendimento.

Esses alunos apresentam uma leitura de mundo que me possibilita, como professora, criar parâmetros para que as aulas possam contribuir efetivamente para o nosso (eu e meus alunos) aprendizado. Quando se parte da leitura de mundo do aluno evitam-se frases como: *“Este aluno não sabe nada!”*, *“São muito fraquinhos.”*, *“Esses alunos são preguiçosos.”*, *“Não querem nada com nada.”*, tão recorrentes na fala de nós, professores, muitas vezes repetidas, devido àquela postura de quem tudo sabe.

Dentre os primeiros questionamentos recebidos, relacionei alguns que entendo como um recorte do conhecimento de mundo apresentado pelos alunos ou como possibilidade de *compartilhar conhecimentos*. *“O que é um aterro sanitário?”*, *“Existe aterro sanitário em Sorocaba?”*, *“Onde fica?”*, *“Tem pessoas trabalhando lá (no aterro de Sorocaba)?”*, *“O aterro do Jardim Gramacho não polui o rio que fica perto dali?”*, *“Por que as pessoas produzem tanto lixo?”*, *“Não dá para proibir as pessoas de produzirem lixo?”*, *“Por que as pessoas não procuram emprego melhor?”* (Se referindo aos catadores do Jardim Gramacho), *“As pessoas que trabalham no Jardim Gramacho comem o que encontram no lixo?”*, *“Peraí! Como é que eles sabem que o lixo é de rico ou de pobre?”*. Além desses questionamentos muitos outros foram surgindo e apareceram na avaliação final que fizemos a respeito do filme.

Muitos comentários foram feitos, os quais nos possibilitaram associar a leitura de mundo dos alunos aos fatos apresentados no filme. A seguir, relato alguns dos assuntos comentados e discutidos durante os intervalos de apresentação do filme.

Logo no início do filme, ao observarem obras de Vik Muniz expostas no Moma de Nova York e comentarmos acerca do material inusitado que o artista utiliza em suas obras, alguns alunos observaram que outros artistas também se utilizam de materiais diferentes (eles haviam observado algumas obras no Caderno do Aluno acima citado), o que possibilitou o seguinte comentário em uma das turmas: *“Esses artistas usam materiais diferentes, mas nenhum deles usa lixo, professora.”*. Até o

final do filme, os alunos se referiram ao material reciclável como *lixo*, no entanto quando ouviram a diferenciação proposta por Tião, na qual lixo é o que não tem mais utilidade e material reciclável tem, ele se transformará e voltará para o nosso consumo, passaram a nomear corretamente os materiais. Devido à discussão a respeito dos materiais inusitados, um aluno do 6º. ano E, comentou que o pai fazia esculturas na areia e trouxe fotos para apreciação dos colegas.

Chamou a atenção, a preocupação de Vik Muniz em trabalhar com pessoas desconhecidas em um local rodeado por favelas e, conseqüentemente, dominado pelo tráfico de drogas. Seriam essas pessoas drogadas, traficantes? Que tipo de pessoas trabalhariam lá? Esta cena foi recebida com surpresa por alguns alunos que chegaram a comentar a respeito de situações vivenciadas ou contadas por familiares, acerca do envolvimento ou fatos relacionados ao tráfico na cidade de Sorocaba.

Ao primeiro contato com as pessoas que trabalhavam no lixão do Jardim Gramacho, percebe-se que as pessoas que lá estavam, trabalham rindo, conversando, ouvindo música, como em qualquer outro lugar. O que passou a falsa impressão de que as pessoas estavam satisfeitas com o trabalho. No decorrer do filme e com as mudanças ocorridas em cada um dos catadores que participaram do projeto, notou-se como estas pessoas estavam acomodadas àquela situação. Mesmo não gostando do trabalho, continuavam lá, porque não conseguiam visualizar outras possibilidades. O que foi observado, com muita propriedade, por alguns alunos: *“Eles perderam as esperanças professora.”*, *“O Vik fez com que elas tivessem esperança.”*, *“O Vik conseguiu adoçá-los!”*, *“O Vik tornou essas pessoas famosas!”*

Em outro momento do filme, Vik Muniz comenta que um cadáver jogado no aterro e coberto por lixo, em doze horas, se torna fonte de gás metano. Foi possível associar esse fato ao Shopping interditado em São Paulo por vazamento de gás, provocado por ter sido construído sobre um aterro sanitário. Daí vieram as indagações: *“Se sabiam do perigo, por que construíram um shopping lá?”*, *“De onde vem o gás?”*, *“Como ele é produzido?”*, *“Não dá para aproveitar esse gás para fogão?”*, *“O que se faz com um aterro quando não cabe mais lixo nele?”*, *“E se construíssemos um jardim sobre o aterro?”*, *“Haveria contaminação da terra e as*

“pessoas não poderiam frequentá-lo (sugeriu um dos alunos).”, “Em que lugar é construído um aterro sanitário na cidade?”, “Tem que ser longe das pessoas!”

Comentei com os alunos a respeito de uma propaganda veiculada pela TV, na qual os personagens eram os catadores de lixo apresentados no filme de Vik Muniz. Na aula seguinte, relataram que viram a propaganda e que nas latinhas de Coca-Cola aparecia a foto do *Tião* (presidente da Associação de Catadores de Material Reciclável do Jardim Gramacho). Outros catadores também fazem parte desse material de propaganda, sendo que as fotos são acompanhadas de breves biografias. Se não fosse pelo trabalho de Vik Muniz esses catadores seriam os personagens dessa propaganda? O filme conseguiu dar visibilidade aos catadores mostrando a importância do seu trabalho.

Em duas das turmas houve comentários por parte dos alunos a respeito do filme ter concorrido ao Oscar como melhor documentário. *“Que pena professora, ele não foi escolhido!”*

Reagiram com espanto ao ver a casa da “personagem” Suelem. Um barraco, que ela alugava perto do lixão (e outros catadores também) e no qual vez ou outra ela recebia visitantes inesperados: ratos. *“Por que o governo não destrói tudo e constrói casas para essas pessoas?”* Esse questionamento levou-nos a refletir acerca dos deslizamentos nas encostas dos morros em cidades cariocas e o desvio de verbas pelos políticos locais anunciado em jornais impressos e televisivos há um mês atrás (essa atividade foi realizada em novembro de 2011). No relato da avaliação, os alunos do 6o. ano A, demonstraram grande preocupação com as condições de higiene das pessoas que trabalham no aterro sanitário e, em especial, as condições de higiene da casa da Suelem. Ficaram chocados com o barraco onde ela mora.

Surgiram comentários acerca da abertura da novela “Passione”, veiculada meses atrás pela TV Globo, que apresentava obras de Vik Muniz em sua abertura. A esse respeito os questionamentos foram: *“Mas foi ele mesmo quem fez as obras professora?”*, *“Como foram feitas?”* Nesse momento não tínhamos chegado ao ponto do filme em que a construção das obras é mostrada. O que possibilitou uma conversa a respeito da concepção de obras dos artistas contemporâneos: eles têm a

ideia, mas nem sempre são os artistas que as materializam. Esse assunto já havia sido discutido e comentado com os alunos durante o início do primeiro bimestre²².

Durante a terceira aula, finalmente, chegamos ao ponto do filme em que é registrado o momento em que os catadores de material reciclável começam a materializar os retratos. Foi um momento ímpar. Algumas conversas foram substituídas pela admiração refletida em exclamações e frases como: “Ooooh!...”, “Nooossa!...”, “Da hora professora!”, “Eu não sabia que era assim que fazia.”, “Dá muito trabalho professora!”, “Como assim? Eles vão destruir tudo depois? Por quê?” Apesar de terem visto no início do filme algumas obras de Vik Muniz e já termos conversado acerca das obras da abertura da novela *Passione*, eles não tinham ideia da grandiosidade desse trabalho. Foi um breve momento de descoberta: como uma obra de arte se materializa; como as pessoas trabalharam para materializá-la; a orientação sendo dada pelo Vik em uma plataforma com o auxílio de uma lanterna a laser; a importância desse trabalho para as pessoas envolvidas; a transformação do “lixo” em arte. Ao verem os retratos materializados questionaram se poderíamos chamar este tipo de obra de escultura, o que nos levou a retomar um conteúdo estudado durante o terceiro bimestre em que havia a conceituação da forma/linguagem artística utilizadas nas artes visuais como esculturas, instalações, assemblages, ready made, objeto artístico²³. “*Isto é uma escultura professora?*”, “*Não, é uma pintura!*” Sugere uma aluna. Após lembrarmos alguns conceitos os alunos optaram pelo objeto artístico, já que pela sua composição híbrida não conseguiram identificar apenas uma forma utilizada. Após uma rápida discussão voltei a informá-los que o produto final seria uma fotografia.

Além dos questionamentos e comentários já relatados o filme nos possibilitou outras reflexões.

Ao redor da escola há terrenos em que pessoas jogam lixo. Esse lixo se compõe praticamente de resíduos da construção civil e móveis velhos. Não sabemos exatamente quem são essas pessoas. Moradores dos bairros vizinhos? Moradores do próprio bairro? Havia um eco ponto (caçambas para depositar o lixo) em um dos terrenos, porém, as pessoas continuavam jogando lixo fora delas. A

²² Caderno do Aluno, Arte, volume 1, Situação de Aprendizagem 1, Artes Visuais.

²³ Caderno do Aluno, Arte, volume 2, Situação de Aprendizagem 3.

Prefeitura retirou as caçambas, recolheu parte do lixo e fechou dois dos terrenos construindo uma cerca com arame farpado, colocou placas orientando as pessoas a não jogarem lixo ali e alertando para a possibilidade de multa de acordo com a legislação municipal.

Figura 1 – Placas municipais com indicação de proibições e penas cabíveis relativas à má utilização de terrenos não construídos.



Fonte: Imagens coletadas pela autora. Município de Sorocaba (2012)

Alguns moradores que residem próximo ao local tentam alertar os demais colocando placas e pintando frases nos muros de suas casas.

Figura 2 – Alerta de preservação do meio ambiente – ação de moradores.



Fonte: Imagem coletada pela autora. Localização: Rua Orsini Diniz Camargo, Bairro Júlio de Mesquita, Sorocaba (2012).

Figura 3 – Protesto contra queimadas e maus tratos à Natureza – ação de moradores.



Fonte: Imagem coletada pela autora. Localização: Rua Orsini Diniz Camargo, Bairro Júlio de Mesquita, Sorocaba (2012).

Apesar da interferência da prefeitura, ainda continuam jogando lixo lá, embora, o lixo seja depositado nas ruas e logo mais adiante num terreno de mata nativa por onde passa um córrego.

Figura 4 – Imagens do estado de abandono de terreno vizinho à escola (apesar da placa municipal).



Fonte: Imagem coletada pela autora. Localização: Rua Orsini Diniz Camargo, bairro Júlio de Mesquita, próximo à E.E. Prof. Rafael Orsi Filho, em Sorocaba (2012).

Poucos alunos comentaram acerca do lixo acumulado ao redor da escola. A maioria dos alunos dos 6os. anos não moram no bairro e pegam ônibus em frente a escola, não passando em frente ao “lixão”, como é chamado pelos alunos. Ao levantar esse assunto, alguns alunos que vêm à escola ou vão embora a pé, comentaram sobre o cheiro forte quando passam ao lado do lixo. Entretanto, ao que parece, o lixo consiste em resíduos de construção civil e móveis velhos que não produzem odor forte.

Na avaliação a respeito do filme, pedi que comentassem e sugerissem alternativas para solucionar esse problema, o que resultou nas mais variadas respostas. Algumas soluções já foram pontuadas acima e realizadas pela Prefeitura, enquanto outras não tão viáveis, demonstram um pouco do pensamento dessas crianças diante de um problema social tão sério: “jogar lixo em frente à casa da pessoa (que jogou o lixo no terreno) para ela parar com isso”, “colocar policiais para prender estas pessoas”, “falar para (pessoa que joga lixo) não jogar lixo senão vai para a direção (da escola)”, “prefeitura colocar placas: proibido jogar lixo, sujeito a guincho”, “construir uma cerca elétrica ao redor da mata”.

Muitas sugestões pertinentes também foram dadas. É um início de reflexão para um futuro projeto, em que os moradores do bairro possam ser aliados aos

praticantes do cotidiano escolar em ações para eliminar o lixo abandonado ao redor da escola. Seguem as sugestões: “conscientizar as pessoas para que parem de jogar lixo”, “retirar o lixo dali e construir alguma coisa, como um parque ou um novo eco ponto”, “passar mais caminhões de lixo por ali (solicitar à Prefeitura fazer a limpeza dos terrenos regularmente)”, “ajudar a limpar os terrenos (fazer um mutirão)”, “conscientizar as pessoas sobre a dengue (há materiais que acumulam água)”, “acionar a vigilância sanitária”, “criar monitores do lixo”, “colocar câmeras para flagrar as pessoas que jogam lixo e multá-las”, entre outras.

Essas sugestões foram levadas à diretora da escola que, em conversa informal na sala dos professores, nos contou que serão instaladas câmeras de segurança para flagrar as pessoas que estão jogando lixo nos terrenos. Recebeu a sugestão de plantio de árvores com a participação dos alunos e participação dos moradores do bairro com entusiasmo. Como estamos no final do ano letivo, pensaremos num projeto para o início do próximo ano.

Após ter realizado a avaliação do filme com os alunos, descobri que o professor de ciências havia passado o filme “Ilha das Flores” (sugerido no Caderno do Aluno, 5ª. Série, volume 3, disciplina Ciências) algumas semanas antes, e trabalhou a questão da produção de lixo como um problema social, durante duas semanas. Entretanto nenhum dos alunos (aproximadamente cento e oitenta) comentou esse fato. Será que ainda não conseguem associar os conteúdos das diversas disciplinas? Será que não ocorreu nenhum aprendizado? Quais as possibilidades de interdisciplinaridade no material (Caderno do aluno e do professor) apresentado pela Secretaria da Educação? Quando questionados a respeito (só conversei com alunos das 5as. séries B e C) alguns alunos chegaram a dizer que o professor não havia passado o filme, o que foi contradito pelos colegas, outros alunos disseram que haviam esquecido, ou que não tinham assistido o filme, os alunos que lembraram perguntaram o que tinha a ver com o filme Lixo Extraordinário.

Ao serem convidados a dar sua opinião a respeito da forma como foi passado o filme e fazer comentários, indagaram: “Posso escrever o que eu quiser?”, “E se você (professora) não gostar? Vai baixar a minha nota?” (A avaliação não valia nota.) “Se é a minha opinião não pode estar errado.”, “Eu sou obrigado a responder

estas perguntas?”, “Por que eu tenho que respondê-las?” Percebo nessas falas como é o entendimento do processo escolar pelo olhar do aluno: *“devo agradecer o professor para ter boas notas”, “só faço se eu tiver algo em retribuição”*. O mesmo pensamento que eu tinha quando estava na escola. Como mudá-lo? Tarefa árdua e demorada. Quase nada mudou em relação ao papel do professor. Percebemos que, para o aluno, ainda, é o professor quem ensina e o aluno quem aprende. O que equivale a dizer que mantemos essa prática na escola.

Há um ano estou trabalhando com um material (Caderno de Arte da Secretaria da Educação) que possibilita ao aluno dar opiniões, questionar e tecer seu conhecimento, embora, as dificuldades na leitura e escrita faz com que alguns alunos continuem reproduzindo as falas de colegas e professores. Pude constatar essa afirmação durante a leitura das avaliações, pois aproximadamente metade dos alunos, apenas reproduziram as falas da professora ou de outros colegas, não conseguindo opinar acerca das questões. Será que aprenderam alguma coisa? Esses alunos teriam prestado atenção ao que foi discutido? Ou ainda estão condicionados a apenas responder as questões repetindo o que foi dito? Desinteresse? Dificuldade? Preguiça? Sei que cada aluno terá sua representação ou entendimento a respeito do assunto tratado, de acordo com suas experiências ou vivências. Seria, então, um número razoável de alunos que ainda não conseguem opinar ou argumentar acerca do conteúdo estudado? Questões que talvez não consigamos responder, já que educação é um processo para a vida toda.

Na avaliação apareceram também sugestões como: *“poderíamos fazer uma obra de arte utilizando materiais diversos”*. O que nos levou a refletir sobre as possibilidades de *“fazer arte”* com o material (Caderno de Arte) elaborado pela Secretaria da Educação. Devido ao pouco tempo em que passamos juntos (duas aulas de cinquenta minutos por semana) e a quantidade relativamente grande de conteúdos a serem trabalhados, discutidos e refletidos, o fazer artístico ficou em segundo plano. Além do mais, atividades práticas de dança, teatro e música ainda não são consideradas atividades artísticas pelos alunos. Quando fazemos qualquer atividade envolvendo essas linguagens, eles pensam que é apenas brincadeira, passatempo. O que esperar de crianças que passaram quatro anos de suas vidas aprendendo a pintar desenhos mimeografados ou fazer desenhos livres? Volto a questão: Quais as possibilidades da tessitura de novos saberes?

Ao ler as avaliações a respeito do filme, percebi o longo caminho a percorrer com estas crianças. O que estamos ensinando aos nossos alunos? Como e porque ensinamos? Quais as possibilidades de se aprender na escola? Em que momento ocorre essa aprendizagem? Avaliação, fundamental para minha aprendizagem como professora e aperfeiçoamento da minha prática pedagógica.

Todo o conteúdo do filme foi associado a outros conhecimentos, fatos, imagens,... de forma transversal, assim, nas aulas seguintes e, aproveitando a motivação com que os alunos traziam novas informações, fui associando os demais conteúdos aos temas propostos no material sugerido pela Secretaria da Educação e aos assuntos sugeridos pelos alunos.

Ao tratar de sonoridades, instrumentos musicais não convencionais, audição e escuta, escultura cinética, entre outros tantos assuntos, remetíamos nossa memória às cenas do filme e, a pedido dos alunos, assistimos novamente trechos do filme no decorrer do ano letivo de 2012, para ilustrar e refletir acerca do conteúdo estudado.

A prática pedagógica proposta para o ensino/aprendizagem em Arte, demonstra minhas experiências e práticas cotidianas. Nessa prática o tema gerador foi o filme “Lixo Extraordinário”, podemos adaptá-la a outros filmes ou obras que apresentem conhecimentos pertinentes à formação humana.

FINALE

Amigo é coisa para se guardar
 No lado esquerdo do peito
 Mesmo que o tempo e a distância digam "não"
 Mesmo esquecendo a canção
 O que importa é ouvir
 A voz que vem do coração.

Canção da América
 Miltom Nascimento/ Fernando Brandt

Durante a pesquisa a questão estética esteve muito presente. O fato de gostar ou não gostar de determinado estilo musical influencia a postura de alunos e professores em relação à determinada música. Muitos comentários são tecidos a partir do referencial estético subjetivo, demonstrando que práticas pedagógicas que levem em consideração e respeitem a cultura do aluno em diálogo com a cultura escolar terão mais chances de obter bons resultados. Para isso é de fundamental importância o papel do professor.

Dentre as manifestações musicais encontradas no cotidiano escolar, é importante ressaltar aquelas produzidas fora das aulas de arte ou do currículo estabelecido, pois criam momentos de encontros entre alunos, professores, funcionários, pais, propiciando uma interação entre a cultura da comunidade e a cultura escolar. Pude perceber que, para os alunos matriculados nos 6º. e 7º. ano, poucos são os momentos em que eles participam de atividades em que a música é presente. Se antes existia música durante os intervalos, hoje a música foi substituída por um intenso barulho de vozes e ruídos das mesas de pebolim dispostas no pátio coberto. A escola não possui mais um coral e apenas os alunos matriculados no período da manhã (8º. e 9º. ano do Ensino Fundamental e 1º. Ano do Ensino Médio) participam da fanfarra. A maioria nem sabia que existia aulas de flauta na escola. Não tenho dados da participação dos alunos pesquisados nos saraus, pois não pude participar das duas apresentações ocorridas durante a pesquisa.

Os alunos relataram que, fora das aulas de arte, nunca ouvem música na escola, o que foi contestado por alguns, pois haviam escutado música na aula de

Arte, Inglês, Português, História e Matemática. Alguns disseram que escutavam música escondidos durante o intervalo, já que o uso de celular é proibido na escola. Pelos relatos dos alunos também ficou evidente que para eles “ouvir música” é escutar a música de sua preferência e não aquelas músicas trazidas por nós professores.

Esta pesquisa, a partir do recorte, alunos e professores do 6º. e 7º. anos, apontou para preferências musicais ecléticas entre os alunos, desconstruindo aquela ideia preconcebida de que os jovens só gostam das músicas “da moda”, ou como querem alguns, da música imposta pela indústria cultural.

Ao entrevistar os djs que tocam nas festas escolares, durante o início da pesquisa, foi relatada a preferência dos alunos pelos estilos *funk* e sertanejo universitário; porém, poucos são os alunos do 6º. ou 7º. ano que participam dessas festas. Geralmente são os alunos do 9º. Ano e Ensino Médio os mais presentes. Ao longo da pesquisa percebi que esse não é o gosto predominante entre os alunos pesquisados, já que, em determinadas turmas muitas foram as críticas ao primeiro estilo. Entre as meninas, as músicas preferidas eram no estilo *pop*, tendo seus intérpretes preferidos entre cantores e grupos musicais jovens como Manu Gavassi, Rebeldes, Restart, One direction, Miley Cyrus, entre outros. Lembrei-me dos grupos preferidos da minha geração: Menudos, Dominó, Patrícia Marx, Michael Jackson, Madona,... Entre os meninos, o sertanejo universitário e o pagode foram os preferidos, embora, muitos outros estilos foram citados como o *reggae*, o *rock* brasileiro, o *gospel*, sertanejo de raiz, ... Músicos como os Beatles, Raul Seixas, Phill Collins, Bob Marley, entre outros, foram citados como preferidos por alguns alunos e aqueles que desconheciam a música desses estilos ou compositores relataram que gostaram de tê-los conhecido.

Ao estudar a origem dos estilos musicais, muitos alunos se surpreenderam com os estilos anteriores ou com algumas diferenças de estilos que eles não conheciam. Os dados levantados foram muito importantes para a formulação da prática pedagógica apresentada.

A pesquisa demonstrou que tanto professores quanto alunos gostam de estilos musicais parecidos, embora, o uso que cada um faz da música contribui para

a diversidade de gostos musicais e determinadas críticas. Professores e alunos reclamam das músicas de uns e outros pelos motivos mais variados, seja, pela diferença de idade, formação moral e cultural, formas diversas de ouvir música, preconceito por determinado estilo ou gênero musical, por desconhecimento ou conhecimento superficial, denotando a diversidade do uso que fazemos da música. Para os alunos escutar música significa “ouvir” gêneros e estilos musicais de sua preferência no celular ou internet, para os professores pesquisados, o uso da música se refere a todos os momentos em que “escutam” ou “ouvem” qualquer gênero ou estilo musical, sendo de sua preferência ou não.

O estudo da música e as atividades musicais desenvolvidas no decorrer da pesquisa demonstraram como redes de conhecimentos são tecidas entre alunos e alunas, professores e professoras, possibilitando maior interação entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos trazidos por eles e elas; conhecimentos que permeiam as relações humanas estabelecidas nesse cotidiano e que indicam possibilidades para uma educação ambiental por meio da música e da arte. Esse tipo de educação começa pelo relacionamento entre os praticantes daquele cotidiano escolar e adentra o ambiente em que está inserido.

Para desenvolver uma educação ambiental pautada nos saberes musicais é necessário tempo e disposição de alunos, professores e funcionários da escola, pois muito acrescentamos quando o trabalho é realizado em conjunto.

Ao nos aprofundarmos no estudo da música trazendo os diversos gêneros ou estilos musicais para os alunos, devemos pensar nas mais variadas possibilidades de tessitura de redes de conhecimentos. Quais músicas trazer? Quais são os objetivos ao trazer determinada música? Quais conhecimentos serão possíveis por meio daquela música? Por que ela é importante na formação humana? São algumas das questões que devem acompanhar o professor na escolha do repertório e das atividades práticas e reflexivas, para que obtenha sucesso em seu trabalho. Algumas vezes, será necessário reelaborar a aula, pois, o que dá certo com uma turma poderá não ser bem sucedido em outra, devido às subjetividades presentes em cada uma. Essas subjetividades nos permitem um olhar diferenciado para cada turma na tessitura de novas redes de saberes.

Por que música na escola? Muitos são os conhecimentos possíveis por meio da prática musical, sendo a “educação dos sentidos” fundamental. Uma educação que vise à formação integral do ser humano deve considerar o estudo das artes e do meio ambiente em que estamos inseridos como fundamental.

Ao concluir esta pesquisa, muitas dúvidas ainda me acompanham. Questionamentos que sempre estarão presentes na busca de práticas pedagógicas pertinentes e que ajudem a nós, professores e alunos, a nos aprimorarmos como seres humanos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento, Fragmentos Filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, Berenice. **Encontros musicais: pensar e fazer música na sala de aula**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

ALMEIDA, Berenice e PUCCI, Magda. **Outras terras, outros sons**. São Paulo: Callis, 2003.

ALUCCI, Renata R. et al. (Coord.) **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. Disponível em: <www.amusicanaescola.com.br> Acesso em: 15 ago. 2012.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (Orgs.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (Orgs.) **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BOMFIM, Camila Carrascoza. Pensadores do início do século XX: breve panorama. In: ALUCCI, Renata R. et al. (Coord.) **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. Disponível em: <www.amusicanaescola.com.br> Acesso em: 15 ago. 2012.

BRASIL. Câmara Federal. **Decreto no. 1331^a de 17 de fevereiro de 1854**. Dispõe sobre a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1854%20pronto/leis%201854/dec%20nº1331A%20à%201331A-pg12-pg12.pdf>> Acesso em: 15 agos. 2012.

_____. Câmara Federal. **Decreto no. 19.890 de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1931v1625p/pdf51.pdf>> Acesso em: 17 ago. 2012.

_____. Câmara Federal. **Lei no. 4024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/leisoce rizadas/Leis1961v7.pdf>> Acesso em: 18 ago. 2012.

_____. Câmara Federal. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 22 ago. 2012.

_____. Câmara Federal. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>> Acesso em: 23 ago. 2012.

_____. Câmara Federal. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>> Acesso em: 27 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNB/CEB no.22/2005 de 04 de outubro de 2005,** altera a alínea b do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf> Acesso em: 27 abr. 2013.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&gs_nf=1&cp=9&gs_id=u&xhr=t&q=PCN+ARTE+ensino+fundamental&pf=p&rlz=1W1RNQN_pt-BRBR490&sclient=psy-ab&oq=PCN+ARTE+&gs_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&fp=33fe6a3aad3fab6b&biw=1366&bih=556> Acesso em: 31 ago. 2012.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.** Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&gs_nf=1&cp=9&gs_id=u&xhr=t&q=PCN+ARTE+ensino+fundamental&pf=p&rlz=1W1RNQN_pt-BRBR490&sclient=psy-

ab&oq=PCN+ARTE+&gs_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&fp=33fe6a3aad3fab6b&biw=1366&bih=556> Acesso em: 28 ago. 2012.

Carta das responsabilidades dos artistas. Disponível em:
<<http://cineclubepolis.wordpress.com/2009/03/04/carta-das-responsabilidades-do-artista/>> Acesso em: 06 de setembro de 2011.

Carta das responsabilidades humanas. Disponível em:
<<http://interconexao.files.wordpress.com/2008/06/cartadasresponsabilidadeshumanas.pdf>> Acesso em: 06 set. 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COSTA, Adriano Felício. **Ensino da música em pauta: contextos e dilemas na educação básica.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba (UNISO). Sorocaba, 2010.

FONTEARRADA, Marisa T.O. **De tramas e fios. Um ensaio sobre música e educação.** 2ª. ed. São Paulo: UNESP, 2008a.

_____. **Apêndice II: Entrevista com a Profa. Dra. Marisa T.O.Fontearrada.** In GUIMARÃES, LEILA. **Políticas públicas educacionais: prática musical na escola pública paulista.** 2008. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2008b. (Entrevista)

_____. Abertura. In: SCHAFER, Raimund Murray. **Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons.** São Paulo, Editora Melhoramentos, 2009.

_____. Educação musical: propostas criativas. In: ALUCCI, Renata R. et al. (Coord.) **A música na escola.** São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. Disponível em:< www.amusicanaescola.com.br> Acesso em: 16 out. 2012.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido.** 43ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GERALDI, João W.; OLIVEIRA, Inês B. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês B. **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

GUIMARÃES, Leila. **Políticas públicas educacionais : prática musical na escola pública paulista**. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2008.

KATER, Carlos. “Por que Música na Escola?”: algumas reflexões. In: ALUCCI, Renata R. et al. (Coord.) **Panorama do Ensino musical. A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. Disponível em: <www.amusicanaescola.com.br> Acesso em: 15 ago. 2012.

MORAES, J. Jota de. **O que é música**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

NOGUEIRA, Marcos Pupo. Porque estudar Música “Erudita”. In: ALUCCI, Renata R. et al. (Coord.) **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. Disponível em: <www.amusicanaescola.com.br> Acesso em: 16 out. 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. (Orgs.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar in revista**, Curitiba, no. 29, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100007>. Acesso em: 10 mai. 2013.

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 1999.

_____. **O que é educação ambiental**. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

REIGOTA, Marcos; PRADO, Bárbara H.S. (Orgs.). **Educação Ambiental: utopia e práxis**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSS, Alex. **Escuto só. Do clássico ao pop**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANDRONI, Carlos. Roda de Conversa 6. In: ALUCCI, Renata R. et al. (Coord.) **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. Disponível em: <www.amusicanaescola.com.br> Acesso em: 16 out. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno: arte, ensino fundamental – 5ª. série, volume 4.** São Paulo, SEE, 2009.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno: arte, ensino fundamental – 6º série/7º. ano, volume 2.** São Paulo, SEE, 2011.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: arte, ensino fundamental – 6ª. série, 1º.bimestre.** São Paulo: SEE, 2009a.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: arte, ensino fundamental – 6ª. série, 3º. bimestre.** São Paulo, SEE, 2009b.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** São Paulo: SEE, 2010.

_____. Assembleia Legislativa. Lei Complementar no. 444 de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em:
<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/1985/lei%20complementar%20n.444,%20de%2027.12.1985.htm>> Acesso em: 06 out. 2012.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo.** 2ª. ed. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2011.

_____. **Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons.** São Paulo: Melhoramentos, 2009.

_____. **O ouvido pensante.** São Paulo: UNESP, 1991.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

TINHORÃO, José Ramos. **Pequena história da música popular: da modinha a canção de protesto.** Rio de Janeiro, Vozes, 1974.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido: uma outra história das músicas.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.