

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE

Marisabete de Oliveira

**Perspectivas para as aulas de música do ensino regular
na contemporaneidade**

Porto Alegre
2011

Marisabete de Oliveira

Perspectivas para as aulas de música do ensino regular na contemporaneidade

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Especialização em Pedagogia da Arte, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dra. Luciana Prass

Porto Alegre

2011

AGRADECIMENTOS

À Dra. Luciana Prass, minha orientadora, pela orientação delicada, pela generosidade e consciência.

A todos os professores do Curso de Especialização pelo companheirismo, amizades e abertura ao novo.

Ao professor Geraldo Fischer pela confiança, generosidade e saberes.

Aos alunos do Instituto de Educação pelo acolhimento e interesse.

A todas as pessoas que neste tempo se encontraram sem o afeto fraterno, pela delicadeza.

RESUMO

Essa pesquisa, com base nas Teorias do Cotidiano para a Educação Musical e foco no Ensino Médio, buscou verificar como o trabalho de um educador poderia auxiliar na relação de seus educandos com a aprendizagem musical. A investigação foi realizada na Escola Estadual Instituto de Educação, de Porto Alegre, envolvendo quatro turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio. Através do compartilhamento de posições do professor e de seus alunos, construídas a partir de entrevistas, conversas informais e observação de aulas, foi possível visualizar processos bem sucedidos, dificuldades, anseios e perspectivas para as aulas de música do ensino regular na contemporaneidade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO, 6

CAPÍTULO 1 - O CONHECIMENTO NO PROCESSO DO COTIDIANO, 14

- 1.1. ESCOLA E O UNIVERSO CULTURAL, 17
- 1.2. PARTICULARIDADES ÉTICAS DO SER SOCIAL, 18
- 1.3. EDUCAÇÃO MUSICAL E PESQUISA, 20
- 1.4. ESTÉTICA E SOCIABILIDADE, 22
- 1.5. O JOVEM COMO PROTAGONISTA NAS MUDANÇAS, 23

CAPÍTULO 2 - EM FUNÇÃO DA CONSTRUÇÃO, 25

- 2.1. GERALDO: O EDUCADOR, 25
- 2.2. PROFESSORES RUMO À ATUALIDADE, 27
- 2.3. ABERTURA PARA O COTIDIANO, 28
- 2.4. AUDIÇÃO INDIVIDUAL: QUASE UMA CONDIÇÃO, 32

CAPÍTULO 3 - “GOSTO, MAS NÃO TOCO”, 35

- 3.1. MISTURA DE INTERESSES, 35
- 3.2. GOSTO, REFLEXÃO E MULTIDÃO, 38
- 3.3. “CONTATO REAL”, 38
- 3.4. AUDIÇÃO E IMAGEM REPRESENTATIVA, 43
- 3.5. EXEMPLOS DE AULAS E TRABALHOS BONS, 47

CONSIDERAÇÕES FINAIS, 51

REFERÊNCIAS, 53

INTRODUÇÃO

Nos primeiros anos de minha formação era a Educação Artística em sala de aula e as Artes Industriais em sala especial, com mesas grandes. Na Artística, vimos desenho, giz de cera, lápis 2, têmperas, aquarelas; a teoria, o ponto, as linhas e perspectivas; pinturas, técnicas com manequim, as cores, carimbos, colagens. Nas Industriais, vimos linha de lã, pompons, bichinhos; cordão, forração de garrafas ou latas; papel cartaz, celofane, crepom, arame, colas, fazíamos flores, vitrais e fantoches.

Na música, quando com cinco anos, uma das minhas irmãs ganhou um violão de aniversário, foi com ele que eu aprendi a tocar. Ela mesma já nos passava alguns acordes. Tocava músicas fáceis, do folclore e algumas modernas, levava o violão para a escola e fazíamos sucesso.

Na música da escola, tínhamos as *Horas Cívicas* no patio, onde cantávamos os três hinos: o Nacional, o da Bandeira e o da Independência. Dona Glória, professora renomada no público escolar, tocava piano para nos acompanhar nos hinos. Com eles nos apresentamos em dois teatros da cidade: Theatro São Pedro e Auditório Araújo Vianna, junto com várias escolas. Foi muito interessante cantar ao lado de alguém desconhecido, com a mesma voz ou timbre, achei gostoso, queria repetir.

Na escola estudávamos leitura rítmica e tínhamos um coral de crianças organizado pela professora Glória. Certa vez apresentamos no anfiteatro da escola um Bumba-meu-boi em fantoches, com o coral atrás da cortina. Foi muito divertido!

Na oitava série não tínhamos mais as *Industriais*, mas estudávamos o Desenho Geométrico e continuávamos com a Educação Artística onde fazíamos os desenhos artísticos.

No Ensino Médio, estudei no Júlio de Castilhos e lá as Artes não tinham, naquela época, muita organização. Nós estudávamos História da Arte apenas, mas era com muita projeção de imagens. A professora viajava bastante, trazia para dentro da sala, suas experiências nessas pesquisas. Aula de música raramente acontecia e era sempre no Anfiteatro com muita bagunça.

Em frente ao Colégio *Julinho*, nos reuníamos num bar aos sábados, o *Bar do Gordon*. Intimada por uma amiga e colega desde o ginásio, na época estudando as duas no *Julinho*, a tocar violão nesse bar, começamos a nos encontrar para fazer roda de músicas e poesias, mas dava mais rock e música brasileira. Quando o bar fechava, íamos para a praça, em frente ao colégio. Era simplesmente *nós* fazendo a coisa, isso dava uma certa adrenalina. Esses encontros ficaram cada vez mais cheios de gente Enquanto o “som rolava” no crepúsculo da tardinha o sol batia no prédio da escola. Uns anos mais tarde começou o violão a estabelecer dentro desta escola um pequeno percurso para o aluno com desejo da Música e assim abriu-se uma oportunidade para os adeptos e simpatizantes da Música a desfrutar deste trabalho com o violão (início dos anos 1970).

Senti necessidade de saber mais sobre música, queria saber *tudo*, pois vi que era divertido e eu dava para o negócio! A única escola mais ou menos fácil de entrar era o Coral da PUC de Porto Alegre, junto com a Orquestra da PUC, onde trabalhavam um repertório que abarcava músicas para jovens como as composições de Vivaldi. Não teve erro: agarrei a oportunidade com as duas mãos e tive o grande prazer de ter contato com o mundo da música clássica e erudita.

Mas eu queria chegar mais perto do público e/ou mais perto da música popular, isso às vezes ficava claro para mim.

Então fiquei sabendo, que existia na cidade, um grupo de teatro, que admitia a participação do público. Fiquei louca para conhecê-los. O grupo *Ói nós aqui traveiz* estava com viagem marcada para Pelotas e fui-me, fazendo as luzes da segunda peça do grupo que a cada dia de apresentação aumentava sua bilheteria. Foi quando me dei conta que realmente havia algo genial entre o corpo e o espaço, que esse é expressivo, maleável, tem uma estatura que pode, enfim, em cena, ter uma autonomia, e muitas felicidades. Naquele momento, estava cursando na UFRGS, Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música e não havia chegado na metade do curso, o que era ruim.

Quando terminei o curso, pedi permanência para Regência Coral o qual não terminei. Precisei lecionar e ingressei nas escolas da Rede Pública Estadual. Dediquei-me durante dois anos à organização do Coral dos Professores e dos Alunos da minha escola, dava aulas de Educação Artística e gostávamos muito, eu, aqueles alunos, grande parte dos professores e a diretora.

Mas as artes estavam no meu estilo de vida, eu já vivia a arte e quando me tornei professora estadual não consegui conciliar minha função com a prática artística, fui me afastando desta, o que ficou pesado para mim. Hoje, com o ingresso na Rede Municipal de Ensino me esforço para manter os dois lados – a arte e a docência.

Durante o período de faculdade muito vi despertar a vontade de tocar vários instrumentos, principalmente aqueles que nunca havia tocado. Certa vez conheci um músico, colega e grande amigo que tinha uma casa forrada de todos os tipos de instrumentos musicais que se podia imaginar, do acústico ao eletrônico. E ao ser convidada logo fui, me chegando a um deles, porque não posso esperar muito tempo para driblar a timidez, fui-me entregando a cada sonoridade, juntando um ritmo a outro. Como é preciso ouvir de tudo, músicas de raízes, para se ter noção de onde provém nosso gosto. O gosto ele é muito intuitivo e quanto mais tomamos conhecimento das músicas dos diferentes povos, mais nos “juntamos” aos nossos antepassados, mais nos conhecemos musicalmente. A cada instrumento mudava tudo, outras referências, outros ritmos, tonalidades, sensações, digitações. O cheiro, o peso do instrumento influenciando na vontade de criar.

A cada instante, com cada instrumento, estava inserida na criação musical do meu gosto, fazia bem o que queria ouvir naquele momento. Afora essa experiência passei por outros trabalhos com música, fora desse âmbito escolar, mas ligado a ele ou não, com o pessoal, colegas da universidade e amigos.

A inspiração ao planejamento de aula já me fez muito feliz e àqueles alunos também. Tenho uma aula que não tem final, dá margem à continuação, mas não é preciso, tem uma certa completude. Nada deve ser muito escolástico. É por isso que hoje quero pesquisar dentro do cotidiano. Já me encontrei com ocasiões de aula em que precisei treinar para vencer a timidez. Temos que afastar a timidez, pois é uma força inversa ao envolvimento.

A inspiração pode vir de direções variadas, assistindo uma aula, por exemplo. Muito fiz para ter certeza de que os alunos saíam inspirados por suas coisas. Para tocar e cantar em casa, com os amigos. Suas perguntas na parte da música, sempre gostei de respondê-las bem, sempre foram o “ouro” daqueles instantes onde conversávamos sobre música. Tive e tenho muito gosto nas perguntas que vêm dos alunos e de pessoas interessadas por mim. Acho que isso

obtive da aula, daqueles professores da graduação em música, da relação com a família e amigos, que muito me inspiraram no esclarecimento de questões. Segundo Chizzotti, “no mundo cotidiano, das impressões palpáveis, as coisas que são originalmente vividas transcendem, produzindo conhecimento rigoroso, coerente, verdadeiro conhecimento” (CHIZZOTTI, 1992, p. 92).

A pesquisa que desenvolvi teve como foco pensar a relação do ensino de música com o cotidiano dos alunos, para verificar se a aula de música leva à alegria, à vontade de vivenciá-la em outras esferas, em casa, com os amigos, como aconteceu em minha própria trajetória. Busquei perceber como são impulsionados os elementos e objetos de interesse dos alunos; como se transformam no jogo ritualístico da aula de música; como um professor coordena um grupo de adolescentes de diferentes conhecimentos musicais e o que os alunos andam preferindo ouvir e executar ou cantar.

Em especial, queria saber qual é o gosto por *videoclips* na atualidade por esses jovens estudantes de uma escola pública. Que significado subjetivo o adolescente atribui à mídia? Como os *videoclips* contribuem para situações de aula de música? Que espaço a aula de música oferece aos adolescentes para a adaptação de seus temas, suas fantasias e histórias, que forma esses adquirem em aula?

O sentido do corpo em movimento, a transcendência do espaço finito está nas mentes, na internet, no celular e porque não no corpo físico na escola. “O *videoclip* fundamentalmente é feito para ser visto, ouvido, dançado, pulado, consumido, absorvido e reproduzido” (WERNECK, 1991 apud SOUZA, 2000, p. 49).

Nesse sentido, o *videoclip* desponta frente à massa de informações que existem no giro midiático, dentro e fora da escola. O educando não pode ser a esponja que absorve tudo sem refletir sobre o meio. O importante é garantir mudanças plausíveis que aludem a nossa liberdade. Referente ao educando: “[...] mas trata-se de desenvolver sua capacidade de julgar, de optar com maior conhecimento de causa possível [...] vencendo as várias formas de pressão que vão atentar contra sua liberdade” (WERNECK, 1991 apud SOUZA, 2000, p. 24).

Estamos na mesma situação, educador, educando e quem quer que esteja na escola com a vontade da ação a favor de mudanças que favoreçam os mais

graduados valores pessoais. Cada qual com sua função distintiva, mas com a mesma vontade de valorizar o olhar especulativo. O educando deve saber escolher o melhor caminho, ter a capacidade de discernir entre o bom e o nem tanto para isso o educador deve poder ajudá-lo. Pois a mídia está aí com toda a intenção, a pretensão de nos afogar nos seus próprios desejos submundanos. E não há parceria sem o olhar crítico. “Para esses autores o *videclip* vende imagem, ideologia, e comportamento aos fãs daquilo que parece um mero e inofensivo conjunto de Rock” (CORREA e OLIVEIRA, 1991 apud SOUZA, 2000, p. 48).

Certa vez uma, numa escola estadual, propus aos educandos um trabalho com os *videoclips* o qual foi bem aceito, trabalhos em grupo. Eles prepararam e jogaram com várias regras entre os grupos, apresentaram a beleza do clip, performance completa da música engajada com cada gesto. “A transmissão eletrônica de informações em imagem-som propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento [...]” (ALMEIDA, 1994, 1994 apud SOUZA, p. 48).

Para pensar sobre isso, meu referencial teórico baseou-se nos estudos de música no cotidiano, um viés da sociologia da vida cotidiana.

O campo da sociologia da vida cotidiana é recente e possui origens diferentes. Alguns autores o identificam como um espaço da pós-modernidade, do pluralismo, do abandono às narrativas totalizantes (FEATHERSTONE, 1995 apud SOUZA, 2000, p. 18).

Essa concepção de espaço da vida cotidiana pode valer para a sala de aula percebida como um espaço social. Para Agnes Heller, socióloga pioneira nos estudos do cotidiano, citada por Souza,

o homem participa da vida com a sua individualidade e personalidade, todos os seus sentidos, capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, sentimentos, paixões, ideias; e ideologia, valendo-se do paradoxo que diz que “não podemos realizar todas as capacidades com a mesma intensidade” (HELLER apud SOUZA, 2000, p. 26).

Sabemos que o ensino das Artes Visuais na escola, assim como o ensino da Música, muitas vezes, não tem um espaço físico apropriado para se desenvolver ou nem mesmo existe no currículo escolar. Com a recente aprovação da lei de obrigatoriedade do ensino da música na escola regular essa situação está se transformando. Isso evoca a atenção para o campo da Educação Musical trazendo

as coisas do cotidiano para aflorar as capacidades das quais nos apercebemos nos círculos sociais, em casa, reforçando uma estrutura capaz de sustentar o aprendizado musical e levá-lo ao público num esforço ainda maior para a vida do aluno.

A consciência pré-reflexiva, a história pessoal, as vivências e as experiências foram fazendo com que o sujeito tomasse consciência de si mesmo, do mundo e do outro, então esses devem ser o objeto de estudo do educador. E em certa medida podem se transformar no que a fenomenologia chama de intencionalidade (WERNECK, 1991, p. 154).

O educador se compromete com a educação levando à emancipação, à reflexão, que promove mudanças no plano da vivência de valores e assim se apropriam de sua liberdade vencendo as formas de pressões que tentam contra essa liberdade.

A responsabilidade com a gente mesmo é uma questão básica da ética, também a busca da felicidade, a procura dessa, a batalha para enxergar o que traz felicidade, alegria, satisfação a cada instante.

O tomar consciência a este respeito é uma questão de ética na escola. O que queremos é ver fluir para as aulas, inclusive a de música, o sentido dos direitos dos alunos e professores. Deve existir uma hora em que os alunos possam fazer o barulho sem ignorar o incompreensível, o intolerante, pois o diferente não deve ser revogado, deve se conquistado. Nem sempre a situação escolar apresenta um currículo adequado para propor uma pedagogia mais atual. Em geral, não se parte de pesquisas locais, necessidades mais próximas que provém de sentimentos e paixões. “Percebe-se que sem compreender as realidades sócio-culturais dos alunos não há como propor uma pedagogia musical adequada” (SOUZA, 2000, p. 7).

Em geral nas escolas quem faz o currículo das artes é o(a) professor(a) titular da cadeira. É justo, porquanto é importante trabalhar com o que se tem o domínio, contudo, um currículo deve olhar o subjetivo, ter a transparência, a coerência dentro do âmbito social.

A sociologia da vida cotidiana entra nas brechas, nas falhas, nas ausências de perspectivas totalizantes. Ela se compromete com a análise individual histórica, com o sujeito imerso envolvido num complexo de relações presentes, numa realidade histórica, cheia de significações culturais (SOUZA, 2000, p. 28).

A escola é o lugar das diferenças, onde se encontram os opostos, é constituída de divergências que devem apoiar a construção, a criação e a compreensão dos sentidos do social.

Uma alternativa para desenvolver uma pesquisa com esse objetivo é, segundo Souza, “o estudo da situação e da interação, o método de história de vida, dentre outros, são importantes para a análise do indivíduo no espaço local [...] ou no espaço mais interno como a escola ou sala de aula” (SOUZA, 2000, p. 28).

Com essa ideia em mente surgiu a minha principal questão da pesquisa: como a aula de música pode refletir o mundo cotidiano do educando?

Para buscar responder a essa pergunta, a pesquisa qualitativa mostrou-se como a melhor alternativa pois, segundo Chizzotti (1991), compreende para as ciências humanas uma metodologia própria, como o estudo do comportamento humano e social; a descrição do homem, em um dado momento, em uma dada cultura. Capta os aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto em que acontecem. A abordagem qualitativa é calcada na realidade, partindo da conexão dinâmica entre o mundo real e o sujeito da vivência, entre o sujeito e o objeto, de que são inseparáveis o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

O observador é parte do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe um significado. O objeto é possuído de significados e relações criadas por ações de sujeitos concretos. Enfim, a pesquisa qualitativa

assume a transdisciplinaridade que envolve as ciências humanas e sociais, multiparadigmas de análise derivados do positivismo, da fenomenologia, hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Com o intuito de realizar o trabalho de campo em uma turma de Ensino Médio a opção pela realização de uma pesquisa qualitativa mostrou-se ainda mais pertinente porque nesse caso, como descreve Chizzotti

todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais (CHIZZOTTI, 1991, p. 83).

Dentre várias possibilidades no contexto de uma pesquisa qualitativa, optei por realizar um estudo de caso.

O estudo de caso trata-se de uma pesquisa abrangente designando a coleta e registro de dados de um caso particular ou de vários casos, organizando um relatório ordenado e crítico de uma experiência, analisando e tomando decisões a seu respeito propondo ações transformadoras (CHIZZOTTI, 1991).

O caso é tomado como parte significativa do todo, por isso é suficiente tanto para fundamentar a fidelidade no julgamento quanto propor uma intervenção. É considerado como referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação, revela a multiplicidade de aspectos globais presentes em uma dada situação e retrata a realidade (CHIZZOTTI, 1991).

Diário de campo de 31 de agosto de 2010.

Eram 17h e 15min do dia 31 de agosto de 2010 quando cheguei na escola Instituto de Educação para pedir informações do horário do Professor Geraldo Fischer e talvez falar com ele. A minha intenção era conseguir o seu consentimento para iniciarmos uma pesquisa de sua aula de Educação Artística que durará até o final do ano. A porta frontal fecha às 17h e 05min, mas tinha uma aluna saindo e neste horário não se encontra mais a funcionária encarregada de abrir a porta, por isso quem a abriu foi uma moça que vestia branco e usava os cabelos curtos. Logo após fiquei sabendo que era a diretora a qual me informou que o Geraldo trabalha só pela manhã e que no outro dia, quarta-feira estaria na escola. Essa informação dará início a uma série de visitas ao Geraldo e à sua aula.

Na quarta-feira dia 1º de setembro, encontrei com o Geraldo pela manhã, no Instituto de Educação e ele, prontamente, aceitou ser pesquisado por mim, com a orientação da etnomusicóloga Luciana Prass. Marcamos para a quarta-feira seguinte, dia 8 de setembro de 2010, o próximo encontro, quando realizei a primeira entrevista com ele, retornando outras vezes para continuar a entrevista, observar suas aulas e entrevistar seus alunos.

CAPÍTULO 1 - O CONHECIMENTO NO PROCESSO DO COTIDIANO

A relação que temos com a estética artístico-musical começa antes do contato com a escola. É na família, na relação com os pais e depois com os outros membros da família, na interação com as coisas e, nas últimas décadas, em contato com a TV e, mais recentemente, com todo o mundo midiático.

A música está muito na TV e este é o meio de comunicação que a primeira infância acessa com intensidade. Ela está também nas festa de família. Depois na pré-adolescência é o celular (e outros) que será procurado. Na vida cotidiana a música se faz presente como importante para significar cada momento. Desperta sentimentos verdadeiros, flexibiliza as emoções desde muito cedo, de uma maneira praticamente espontânea. É a mãe, o pai, o(a) amigo(a) que as vezes não temos. O bebê se serve deste alimento para o seu desenvolvimento, ouve com todo o corpo, acompanha os movimentos, mostra à mãe com a voz e movimentos corporais o que ouve.

Pesquisas recentes confirmam que os fetos na barriga das mães respondem a estímulos sonoros e desde cerca de seis meses, os bebês conseguem entender os intervalos mais simples, com todo o afeto que é próprio da interação da vida cotidiana. Essa interação com a música continua no decorrer da vida, cada vez mais abrangente, conforme os estímulos de que se servirá em contato com o meio social. É uma relação afetuosa, cheia de expectativas, sonhos e imaginações que ocorrem nos momentos em que ela está envolvida com a música e persiste acompanhando suas interações sociais.

Essa qualidade de relação com as coisas impulsiona a criança, o pré adolescente e demais, à procura pelo fazer artístico e também musical. É aí que entra a preocupação em buscar novas formas de ver a educação escolar que não seja a do “professor sabe-tudo”. Conforme nos mostra a educadora musical Jusamara Souza, “não há dúvidas de que é possível aprender música sem os planejamentos tradicionais e a formalização da escola” (SOUZA, 2000, p. 175).

Como foi dito a cima, a vivência espontânea com a música nesta área começa muito cedo e vem se transformando com a humanidade, atinge o nosso dia-a-dia com velocidade de mudança nas construções de códigos. Jovens e adolescentes buscam cada vez mais o contato com a música e, por isso, sua

formação não deve parar. Quem pode saber como eles querem aprender? Com que dignidade a aprendizagem se faz presente?

Essa aprendizagem envolvente que captura o outro, pluralista, provém de um pensamento reflexivo, “de uma certa humanização da visão de realidade social” (SOUZA, 2000, p. 175). Não procuro modelos ideais para serem seguidos, por isso me envolvo a pesquisar dentro das teorias do cotidiano que retratam “as experiências e vivências musicais concretas dos alunos fora do cotidiano escolar”, assim o desafio está colocado (Ibidem, p. 175).

A história é contundente. Segundo Souza (2000), o cotidiano tem sido visto de uns anos para cá sob outras perspectivas e, no Brasil, estas são apoiadas nos trabalhos de Agnes Heller e de Henri Lefebvre. Estes discutem os escritos de Lukács sobre a vida cotidiana. Lukács considerava “a cotidianidade um lugar vazio de sentido”, “a sociedade age sobre os seus membros por meio da consciência coletiva”. Para este autor, a transformação da sociedade será decorrente da crítica à vida cotidiana a qual tem a alienação como fator central (TEIXEIRA apud SOUZA, 2000, p. 11).

Em reação à essa ideia – do cotidiano visto como lugar de alienação - segundo a antropóloga e educadora Maria Cecília Sanchez Teixeira, a decadência das sociologias clássicas, para interpretar a retórica organização dos vários aspectos do social tem levado, já na década 1950, dezenas de autores de várias partes do mundo, à abordagem do mundo cotidiano como crítica a essas sociologias. Ao longo do tempo elas vêm, gradualmente, se esvaziando em termos genéricos para “explicar uma realidade, cada vez mais complexa, heterogênea e plural” (TEIXEIRA, 1991, p. 9).

A história mostra forte transformação destes estudos, no sentido de valorizar as interações humanas e confiscar um ser compreensivo, altruísta e fenomenal no interior da sociedade.

Assim a socióloga húngara Agnes Heller passou a ver a história, aquela que é contada nos livros de história e a vida cotidiana, como iguais, “a verdadeira essência da substância social”. “A vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico” (HELLER, 1991, p. 20).

Outra corrente de estudo do cotidiano, segundo Teixeira (1991), é a fenomenologia, fundamentada na sociologia fenomenológica de Simmel e Schütz que privilegiam as relações intersubjetivas, olham para as construções simbólicas, para os modelos proclamados ou não na vida cotidiana. A sociologia parte das interações simples para compreender o social. A vida cotidiana torna-se o campo de criação e compreensão do sentido do social. Conforme as educadoras musicais Luciana Del Ben e Liane Hentschke (2002) esta fenomenologia aborda os aspectos subjetivos do comportamento das pessoas, busca o mundo conceitual dos sujeitos para compreender os significados atribuídos por elas às suas vidas cotidianas. Procura examinar como os atores percebem e significam o mundo social. Acrescentam que o ponto de vista subjetivo “é a única, porém suficiente, garantia de que o mundo da realidade social não terá substituto por um mundo fictício, inexistente, construído pelo observador” (SCHÜTZ apud DEL BEN; HENTSCHE, 2002, p. 2). Estas concepções, Alfred Schütz (1899-1959) desenvolveu a partir da pesquisa da filosofia fenomenológica de Edmund Husserl (1859-1938) como base de uma filosofia das ciências sociais.

A resposta veio pela fenomenologia, com origem no pensamento do filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938) que, segundo Souza (2000), valoriza a pessoa dentro do seu *habitat* e a partir de sua história ela toma consciência das coisas. Essa concepção junto à lucidez da subjetividade transcendental do ser (filosofia husserliana) amplia a atuação do educador dando sentido à capacidade crítica do educando além do conhecimento, na vivência. É a descoberta do valor do sujeito dentro de sua cotidianidade como um fenômeno que ele pode ser, no instante em que o educador ou observador nota as coisas que geralmente não são notadas. O valor das interações humanas no âmbito social e subjetivo é capitado pelo sujeito que as vive inserido em sua cotidianidade, o qual enfrenta um sistema dualista, confuso, defendendo sua liberdade.

Husserl, na primeira metade do século XX, tentou estabelecer uma nova metodologia para as ciências humanas alcançarem a essência dos fenômenos e superar as aparências dos objetos e do mundo. Este saber fenomenológico eleva o lugar do sujeito e da experiência vivida como ponto de partida para uma consciência maior. É um caminho para melhor se refletir sobre a base do conhecimento da cultura científico-tecnológica, estabelecendo maior confirmação no estudo científico.

Segundo a filósofa e educadora Vera Rudge Werneck (1991), o educador deve ter como objeto de estudo a história pessoal do sujeito, suas vivências e experiências e a intencionalidade fenomenológica pode ser provocada, em certa medida, pelo educador.

Em contrapartida se encontram os estudos sócio-antropológicos valorizando a “integração do indivíduo na sociedade, no todo coletivo; a experiência coletiva, o grupo” (TEIXEIRA, 1991).

Esta abordagem do cotidiano, segundo (TEIXEIRA,1991), caracteriza a alienação como sendo extensiva à existência do indivíduo, não mais se limita à exploração do trabalho como emana o estudo marxista da cotidianidade, mas se prioriza em não ser superada jamais na vida cotidiana, tendo o coletivo que suplantá-la através da astúcia, da duplicidade, da solidariedade que relativamente restitui a vida. Essas são atitudes necessárias à sobrevivência.

Acrescenta Teixeira (1991), que as sociologias do cotidiano podem contribuir com o nosso entendimento do que acontece no interior das escolas. Devemos ter olhos para compreender a vida cotidiana se quisermos transformar a realidade escolar, pois no seu dia-a-dia ela se caracteriza “pela repetitividade, banalidade, fragmentação das ações minúscula que ocorrem no seu interior” (TEIXEIRA, 1991 p. 12). Criam-se outras realidades no centro escolar, para combater o que não se quer ver. Assim é de grande utilidade os estudos sobre o cotidiano para desmitificar as “pára-realidades” criadas além da realidade, onde tudo pode ser.

1.1. ESCOLA E O UNIVERSO CULTURAL

Como nos fala Teixeira (1994), a escola é um lugar culturalmente dinâmico com um imaginário que se manifesta de diversas maneiras, latente ou não, mas que não é explorado pela cultura dominante na sociedade contemporânea e isso encerra uma crise já agravada. Essa sociedade dominante naturalmente apronta um sistema que conspira a sua repercussão numa pista de mão única e só encontra resistência em educadores que pensam num novo olhar para reinventar questões educativas mais concernentes e especulativas da realidade escolar, dando novas dimensões para a atuação dos educadores. A escola é “eminentemente cultural, lugar privilegiado onde se manifesta o simbólico e o imaginário” (TEIXEIRA, 1994, p. 76).

Para melhor avaliar as questões educativas, educadores buscam novos encaixos na “Antropologia das Organizações e da Educação, da qual a Sócio-anthropologia do cotidiano é uma vertente” (TEIXEIRA, 1994, p. 76).

Essa corrente de estudo do cotidiano vê a escola na sua dimensão cultural, privilegiando as organizações das realidades sociais, onde se manifestam o simbólico e o imaginário. Teixeira (1994) menciona a afirmação de Paula Carvalho dizendo que a imaginação simbólica tem importante função no indivíduo e no grupo, sendo a cultura a mediadora desse universo. Essa função equilibra níveis importantes de estrutura como “o biológico, o psíquico-social e o axiológico, tanto no indivíduo como no grupo” (CARVALHO apud TEIXEIRA, 1994, p. 79). “As práticas sociais, enquanto práticas simbólicas, são organizadoras da sociabilidade e, enquanto tal, são educativas” (TEIXEIRA, 1994, p. 79). Neste sentido a escola deve desvelar o seu “universo cultural simbólico” (TEIXEIRA, 1994), se pretende conhecer a sua realidade e atuar na integralidade de cada indivíduo.

Desvelar o universo cultural e simbólico na escola é descobrir o significado do imaginário no cotidiano escolar; que o símbolo tem um “caráter educativo” e uma “potência pedagógica” (TEIXEIRA, 1994, p. 80). O imaginário é vivo em nossa vida, organiza a realidade social. É o poder da imagem que se estabelece no pensamento cotidiano. “Trata-se de uma imagem destituída de todo o seu potencial pedagógico, ou seja, assiste-se hoje a uma inflação patológica das imagens desorientadas e desprovidas de qualquer valor heurístico e da imaginação criadora” (DURAND apud TEIXEIRA, 1994, p. 80).

1.2. PARTICULARIDADES ÉTICAS DO SER SOCIAL

Segundo Heller (1992), “o Homem nasce já inserido em sua cotidianidade”. “A vida cotidiana é a vida do homem inteiro” e ele “participa desta com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade”. “É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade” (HELLER, 1992, p. 18). O amadurecimento da forma de comunicação social que começa por grupos de um modo geral, na família, na escola e em pequenas comunidades, toda essa intervenção mediadora pode não ganhar valor se não entrosar o indivíduo na grande sociedade, se não mantê-lo de uma maneira autônoma (promovendo seu próprio conhecimento),

organizando-se no ambiente das integrações maiores e gerando, por sua vez, esse mesmo ambiente.

“O que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas ‘em si’ ” (HELLER, 1991, p. 20). Segundo Heller (1991), o indivíduo não é um ser isolado, ele tem um convívio social que caracteriza nele uma particularidade como um ser único e “irrepetível”, com (aspirações na comunidade social) por ser ao mesmo tempo particular e genérico. Todo o conhecimento do mundo é gerido pelas necessidades do “eu” particular, porém os sentimentos e as paixões podem ser considerados produto do homem-genérico por serem substâncias humanas. Ambas coexistem no indivíduo indicando um certo grau de liberdade ou de individualidade. Essa união tem uma tendência, mais ou menos forte de deixar de ser muda, uma possibilidade à consciência (da união), ao destaque, a uma relação com a comunidade social. O que acontece com a maioria das pessoas? “(...) Jamais deixa de ser (...) muda unidade vital de particularidade e genericidade, o particular (o eu) tende a subjugar o homem-genérico consumindo com as integrações sociais, dando lugar a particularidades incoerentes como por exemplo o egoísmo” (HELLER, 1991, p. 23). Daí surge a ética como motivação, livremente adotada pelo indivíduo frente à vida, à sociedade e aos homens. Não há divisão rígida entre o comportamento cotidiano e o não cotidiano.

Souza menciona ainda Werneck (1991), que defende que a intencionalidade é um ato da consciência direcionado para o objeto e que não provém somente da razão ou da inteligência, mas abrange os atos imaginários, afetivos todos os atos que emanam do homem global em direção ao objeto. Educar a intencionalidade seria educar o homem por inteiro. O sentido dos objetos perpassa o sentido de conhecê-los. A significação das coisas está no querer, no amar, no desejar, no sentir cada coisa, sem isso a significação é vazia.

“Significar as coisas é um ato livre do homem, que é levado a essa atitude através da motivação” (MOVSCHOWITZ apud WERNECK 1991, p. 155). Deduz Werneck que a capacidade do homem de significar as coisas é diretamente proporcional à sua liberdade. Acredita Werneck (1991) que a motivação é causa única do sujeito dar significação aos objetos e que o educador deve ter uma preocupação constante com a constituição destes motivos, com o modo pelo qual o

indivíduo deve conduzir seu olhar. É questão básica para a educação o modo com que se vai chegar no sentido pleno dos objetos e a fenomenologia de Husserl põe a intuição na condução à totalidade de sentidos. O Homem pode intuir a essência das coisas. Essa intuição é composta pela forma com que o sujeito significa sua própria existência e a do outro. A composição dos objetos pelo indivíduo é dada pela vivência, pela aquisição de sentido na relação sujeito-objeto.

A relação é de liberdade que pode ter várias origens dentro do dia-a-dia do educando, partindo do intolerável, do dissidente abrange a sua própria capacidade de julgar a busca pela liberdade (WERNECK, 1991).

A reflexão transcendental provém de uma intencionalidade madura que opta espontaneamente pela solidariedade no âmbito da vida cotidiana, “onde se cria e se compreende o sentido do social” (TEIXEIRA, 1991, p.11). O habitual é visto da forma que se vê o extraordinário, é uma nova leitura do mundo. O educador deve aspirar mudanças na hierarquia de valores, não apenas no plano do conhecimento, mas também no das vivências. Devem ser objetos de estudo para o educador, todos os atos que podem emanar do educando, não só os da razão. Isso significa trabalhar a emancipação do ser para que ele possa fazer suas escolhas. É motivo de grandes possibilidades para o processo educativo a maneira com que o ser humano desvela ou constitui os objetos, com que perspectiva ele o faz, pois até certo ponto, são os educadores responsáveis pelo olhar do educando (WERNECK, 1991).

1.3. EDUCAÇÃO MUSICAL E PESQUISA

Segundo Souza (2000) o conceito de cotidiano é visto em vários contextos e em todos eles ao colaborar na formação de teorias, o faz com uma visão na subjetividade. No caso, a educação musical fica comprometida com o sujeito imerso nas relações presentes, com a história individual e com o acultramento do sujeito. O que interessa aqui é o resgate do ser plural com suas “vivências e interpretações”, visualizando as suas relações cotidianas sem a influência de visões dualistas. Corresponde a um processo de sobrevivência do indivíduo no meio, como articulador nas interações pessoais, sem polarizações do conhecimento.

Para que a educação musical intervenha desta maneira é preciso um processo de reconhecimento do cotidiano do educando. Isso nos remete a algumas

questões: como se articula o entendimento do cotidiano na educação musical e se ele se constrói no processo de pesquisa do professor? Que métodos vem sendo imaginados para “captar as novas maneiras de aprender música gerada pela tecnologia através da internet, computadores, etc?” (SOUZA, 2000).

Segundo Souza (2000), a música no cotidiano é discutida como tema relevante para a educação musical na Alemanha desde a década 1970. Nesse momento, conforme a autora, “a intenção era abrir a escola para práticas estéticas vinculadas a uma práxis cultural”. A segunda fase, nos anos oitenta, foi “orientada pelas questões: Quais são as formas de transmissão ou como a música é transmitida no dia-a-dia? Onde a música é transmitida? Com que intenções?” E, na mesma década, “surgem estudos sobre a relação do mundo cotidiano com a cultura musical jovem” (SOUZA, 2000, p. 35). Nos anos seguintes, educadores alemães elaboraram material “para ser utilizado com os alunos em sala de aula, (...) tendo a música no cotidiano como ponto de partida para reflexões teóricas e científico-musico-educacionais” (Ibidem, p. 35). A partir daí surge o questionamento “se realmente a inclusão de novas tecnologias na aula de música estaria trazendo uma aproximação com a realidade músico-cultural” e “sobre as possibilidades e limites da música popular e cultura jovem” (Ibidem).

Na década de 1990 “são colocadas questões, como mudanças socioculturais e vivência musical; música na realidade das crianças e adolescentes, e, sobretudo, a questão: como a aula de música pode refletir o mundo cotidiano do educando” (SOUZA, 2000, p. 35). A questão da metodologia surge “numa perspectiva fenomenológica” com Waldenfels (1995), num intercâmbio entre a aula de música e o cotidiano.

No Brasil há publicações como a de Souza (1995) que “procurou analisar como o cotidiano - em suas formas concretas e abstrações filosóficas básicas - pode dar novos impulsos para a compreensão e o tratamento da música e, respectivamente, da educação musical” (Ibidem); e em 2000, nova publicação da autora que abordou “questões relativas à pedagogia musical” as quais “só podem ser respondidas a partir de análise de situações concretas e específicas” como: “que objetos e que situações concretas caracterizam o comportamento estético-musical cotidiano? Como essas experiências podem ser compreendidas sob o ponto de vista musical? Além disso: O que acontece em relação aos processos de

aprendizagem musical no cotidiano? Quais são os procedimentos utilizados? Como desvendá-los? Quais métodos são, assim, adequados para o aproveitamento da experiência musical cotidiana?” (SOUZA, 2000, p. 35).

Segundo a educadora musical Maura Penna (2005), o gosto musical é massificado junto com a produção de bens culturais para a ampliação do consumo. Isto historicamente faz parte de um contexto sociocultural das sociedades industriais capitalistas. Devemos então ampliar a nossa concepção de arte e de música para atender a demanda dos alunos, por exemplo, vencendo o distanciamento entre a música popular e erudita, sem desapropriar a música do outro. Reconhecer todas as manifestações musicais como legítimas e o diálogo entre as várias manifestações artísticas que surgem em sala de aula, incluindo as minorias. A reflexão crítica se faz necessária. A autora chama a atenção ainda para importância de não fecharmos os grupos nas suas particularidades (“guetificação”) e para o questionamento à construção das diferenças e estereótipos, já que o preconceito está tão arraigado ao cotidiano. Devemos defender o respeito às vivências do outro, favorecendo o diálogo e a troca de experiência. O que se vê como gosto pessoal, às vezes, não é apenas isso, mas faz parte da luta ao direito à especificidade de tal grupo e seus valores. Para a autora: “(...) o diálogo multicultural inicia-se com a disposição em olhar para o aluno e acolher suas práticas culturais” (PENNA, 2005, p. 14).

1.4. ESTÉTICA E SOCIABILIDADE

Conforme Souza (2000) ainda, a experiência no mundo cotidiano é diferente do mundo institucionalizado. O reconhecimento do valor estético no mundo cotidiano é imediato, não é especial, envolve a todos e “é um atributo do ator individual”, enquanto que no mundo institucionalizado é mais previsível e organizado (SOUZA, 2000).

Não nos é dado pensar que a experiência estética está só no contato direto com as obras de arte, por exemplo, dentro de museus, galerias ou teatros, ela está em qualquer lugar onde podemos vê-la ou compartilhá-la. No cotidiano a experiência de vida é estética e eventual, é de todos. Esta é encontrada em circunstâncias mais triviais de nosso dia-a-dia “através de imagens diárias, livros, jornais, televisão, nas

ruas, etc. e não, em momentos especiais ou através da obra de arte consagrada” (SOUZA, 2000, p. 38).

Vivemos o presente quando prestamos atenção no que é vivido. O indivíduo não pode prestar atenção à totalidade do cotidiano, mas pode experimentar as inúmeras possibilidades da experiência musical cotidiana. A experiência estética está no cotidiano, mas é preciso vivê-la. E imbuída da influência da família e dos meios de comunicação, se estabelecem relações com outras pessoas. É a sociabilidade compreendendo a socialidade.

“A experiência estética não é predominantemente impregnada pela aula, mas pela influência da família, do ambiente sonoro e meios de comunicação, sobretudo no que se refere à sua função e efeitos” (SOUZA, 2000, p. 38). É esse comprometimento que põe a aula de música a se orientar pelo educando. Cada local se caracteriza pelas especificações que reúnem os educandos em grupos diferenciados e com isso muda a metodologia. Que processos de socialização musical tem os alunos? Que conteúdos estão sendo estocados? Quais são as idéias estéticas e valores da atualidade (SOUZA, 2000).

1.5. O JOVEM COMO PROTAGONISTA NAS MUDANÇAS

É preciso compreender para poder influenciar, no caso da violência ou de ações transgressivas que ocorrem no dia-a-dia, na vida de jovens. A sociedade não oferece modelos propícios a uma reflexão de valores, mas a escola ou a família, o adulto em geral, deve buscar o olhar reflexivo. A escola está preparada para acolher a família quando esta chega no ponto de buscar soluções? Não seria papel da escola prover a restituição de ações vinculadas ao prazer para, por exemplo, construir ritos de passagens para idade adulta?

O que agrava este período de passagem da infância à idade adulta é a exclusão social, efeito do contexto sociocultural e econômico. O que pode amenizar estas consequências constantes na vida de jovens e pais de jovens? O fator cultural historicamente no Brasil, denota riquezas na mestiçagem de usos e costumes provenientes de diversas etnias, apostando na formação da juventude. Mas desde os primeiros séculos de nossa formação o acesso à escola ou à mestiçagem não teve importância na construção da sobrevivência. O trabalho na idade escolar ou na

adolescência, tornou-se, com apogeu no séc. XIX, uma imposição dos adultos. Segundo a historiadora Mary Del Priori, o jovem era submetido à posse dos pais (DEL PRIORI, s/d). Em decorrência, ele vem sendo extorquido perante a lei dos adultos. “Não se admitiam franqueza, espontaneidade, criatividade e agitação” (DEL PRIORI, s/d, p. 10).

Com as mudanças devido ao desenvolvimento industrial, foi se tornando menos dificultosa a socialização dos jovens nas cidades, aumentando os pontos de encontros, as conquistas, os namoros (DEL PRIORI, s/d). As transformações do séc. XX ao séc. XXI intensificaram o significado das relações sociais na identidade da juventude. É preciso pertencer a um grupo para desenvolver a autonomia, tornar-se poderoso, melhorar a auto-estima, combater a violência, o vício, melhorar no emprego, etc. Segundo a educadora Mírian Paula Grinspun, “os valores não acontecem per si; são frutos de intensa correlação de forças convergentes e contraditórias entre sujeitos, seus grupos e a sociedade. Por meio do reconhecimento da pluralidade é que o jovem consolida sua identidade” (GRINSPUN, s/d).

CAPÍTULO 2 - Em função da construção

2.1: GERALDO: O EDUCADOR

Diário de campo, 8 de dezembro de 2010.

No dia 8 de setembro de 2010, fui até a escola de 1º e 2º Graus, Instituto de Educação, para falar com o Professor Geraldo Fischer, professor de Educação Artística daquela escola, a fim de consultá-lo sobre minha ideia em fazer uma pesquisa sobre a sua aula de música. Cheguei e custei para achar o professor. Dirigi-me à sala dos professores ele não estava lá; fui até o 2º andar, também não era lá seu paradeiro. Então me dirigi ao gabinete de informações e ali consegui o número da sala em que ele estava: 125, com uma turma do Magistério, mas também não o encontrei em sala. Então comecei a voltar para a sala dos professores. Quando estava perto dela nos encontramos no saguão. Eu estava com o gravador desligado, só liguei na hora da entrevista. Em seguida tocou o sinal e fomos para sala dos professores, onde realizei a primeira entrevista. Ao chegar na sala, depois de jogar as chaves sobre a mesa, ele contou os minutos que tínhamos para ficar ali conversando: ‘A gente tem meia hora. Dá tempo?’ Respondi que sim e começamos a entrevista”.

Nesse primeiro encontro com o professor Geraldo, meu foco principal era saber da sua origem, escolaridade e sobre sua relação com a arte e a música. Geraldo começou:

Eu nasci em Novo Hamburgo; estudei lá até o 2º grau. Na escola acho que eu não cheguei a ter aula de música específica, assim, aula de música não tinha. Eu estudei numa escola de música chamada MUSISINOS. Estudei alguns anos lá e depois comecei a dar aulas na mesma escola (Geraldo Fischer, entrevista em 8/9/2010).

Então perguntei-lhe se não fazia música na escola em que estudava:

É que a música, eu comecei mais tarde, eu fazia só artes, meu interesse era só nas artes visuais. Eu comecei tarde a trabalhar com música, com 17 anos. Já estava terminando o 2º grau, foi ali que eu comecei [...] a estudar violão, a princípio aulas de violão, depois, alguns outros instrumentos (Geraldo Fischer, entrevista em 8/9/2010).

Seguimos conversando e então perguntei-lhe sobre sua graduação, qual o curso tinha escolhido e o que aconteceu nesse período. Geraldo foi me contando:

A graduação foi boa. Eu fiz música na UFRGS. [...] Depois do colégio eu fiz a Faculdade de Artes, Educação Artística, depois que eu terminei a Educação Artística, eu vim pra

Porto Alegre e fiz outra graduação, que foi em Música, então eu fiz as duas [graduações] separadas, Educação Artística-Habilitação em Artes Visuais, em Novo Hamburgo, e depois vim para Porto Alegre e aqui sim, eu fiz só Música, Composição. [...] Eu passei por várias tendências na aula de composição” (Geraldo Fischer, entrevista em 8/9/2010).

Quando eu perguntei sobre seu início como professor em escolas, sobre sua relação com os alunos na escola. Ele respondeu:

Aqui na escola pública foi assim: eu tinha feito concurso e nestes concursos a gente demora pra ser chamado. Eu já tinha esquecido quando alguém me lembrou, eu nem tinha prestado atenção. Aí eu vim, fui na Secretaria da Educação e lá uma professora descobriu que eu trabalhava com música também e perguntou se eu não queria vim pra cá, para este colégio [o Instituto de Educação] e não tinha professor de música aqui, então eu vim. Mas como a entrada no colégio ela é muito ... tu não sabe muito bem o que fazer, entra meio de sopetão e prepara algumas coisas, mas tu não sabe exatamente o que vai encontrar, tu tem que ganhar experiência. No início foi bem difícil, o trabalho com os alunos, um tempo eu comecei com o 1º grau. Aí no 1º grau estava difícil, complicado de trabalhar. Depois aos poucos foi entrando o 2º grau, também com dificuldades e com o tempo eu fui ganhando experiências e acabei me fixando no 2º grau. Eu tive, e de vez em quando tenho [turmas], no 1º grau também, mas eu tento evitar, mais por causa dos programas, variam muito, os programas, de uma turma para outra. Então é melhor ficar num lugar só e no 2º grau foi onde eu me fixei tanto no [ensino] regular¹ quanto no magistério (Geraldo Fischer, entrevista em 8/9/2010).

E eu quis saber como ele organiza as suas aulas das duas artes, Artes Visuais e Música, pois tinha um interesse especial nisso porque também eu, muitas vezes, precisei atuar nas duas áreas. Geraldo me explicou:

No 2º grau eu divido: antigamente tinha o 1º, 2º e 3º anos que eu trabalhava no 1º e 2º, artes e no 3º ano, música. Depois as artes saíram do 3º ano, ficou só o 1º e o 2º. Então eu divido 1º [ano], artes e 2º [ano], música. Eu faço assim. De vez em quando, tem alguma necessidade de fazer música no 1º ano em função dos alunos porque eles, algumas turmas, excepcionalmente, têm uma demanda muito grande de adolescentes que tocam, compõem, que não sei o quê. Então eu acabo fazendo alguns trabalhos isolados também com música, com essas turmas, mas fica mais no 2º ano (Geraldo Fischer, entrevista em 8/9/2010).

Perguntei-lhe então, onde começara a lecionar mesmo, pela primeira vez. Geraldo então contou:

Eu comecei a lecionar violão lá em Novo Hamburgo. Depois que eu fiquei um aluno mais adiantado na escola que eu estudava, os professores de lá me convidaram para lecionar na própria escola. Aí, enquanto eu estudava, morando lá, eu lecionei acho que uns dois ou três anos. Quando eu voltei pra Porto Alegre, eu ainda tinha alunos lá, mas começou [a] ficar complicado, meio difícil, então acabei largando. Não tinha muito custo/benefício de vim, de ir para Novo Hamburgo, dar uma ou duas aulas e voltar, não valia a pena (Geraldo Fischer, entrevista em 8/9/2010).

Pedi que ele falasse como é ser professor do Instituto de Educação, a primeira e única escola de Porto Alegre em que ele lecionou:

Aqui na escola é no currículo mesmo, que eu mesmo estabeleço o currículo e vou, dentro do possível, trabalhando as coisas que são interessantes pra eles, ou não alguma coisa de informação que eles precisam e coisas que tem demanda dos alunos (Geraldo Fischer, entrevista em 8/9/2010).

No dia 11 de setembro de 2010, retornei à escola para continuar entrevistando o professor e quis saber como ele se sentia dando aula em escola pública, se os alunos têm aproveitamento e o que ele poderia nos dizer desta trajetória:

Olha, tem altos e baixos, né? Eu gosto. Como todo mundo, eu gosto quando tem resultado e quando eu sou bem recebido, né? Às vezes, quando tem uma resistência muito grande em relação ao trabalho que eu estou propondo, aí eu tenho que fazer alguma ginástica pra mudar ou eu tenho uma reação mais negativa que é meio que largar de mão, né? O Estado não tem um suporte em relação à música, em si, específica, sobre música. Ele não te dá condições de fazer um trabalho extremamente livre e competente assim, né? Tu faz o que tu pode e quando tem assuntos que estão ao encontro aos alunos, as aulas são muito boas e eu fico satisfeito. Agora como são turmas muito grandes e a aula não é dividida, então é muito difícil tu contentar a todos né? Coisa óbvia. Então a satisfação ela fica bem dividida, ela é... ela tem altos e baixos como eu disse. Então a satisfação nunca é total. E projetos de longo prazo, como eu falei da outra vez, não. Quase nunca vingam, né? Existe geralmente... o aluno tá preocupado com outras coisas assim como a própria escola e como a sociedade em si, né? Preocupados com outras coisa além da aula musical, etc. Por aí (Geraldo Fischer, entrevista em 8/9/2010).

O Geraldo tem uma boa adesão dos alunos na escola. Isso é fruto de um tipo de contato com a música, conscientização dos elementos musicais, vínculos inteligentes com os áudios, coerência com sua própria musicalização, atualização com a pesquisa na área da educação musical. É um professor que demanda muitas curiosidade na relação com os alunos, progredindo em sua prática, experimentando o que a pesquisa na área traz. Enfim, sua experiência aponta que existem caminhos seguros para nós professores de música dentro do ensino regular.

2.2. PROFESSORES RUMO À ATUALIDADE

Uma teoria induz os passos, os caminhos por onde pode andar um educador. Mas a educação envolve também um processo espontâneo, desenvolve potencialidades ocultas no educando. Uma teoria vai indissimular potencialidades

em direções determinadas pelo professor (Werneck, 1991) que faz uso dela. Assim a clareza, a profundidade, a intencionalidade do professor é prévio à vivência do essencial, ao autoconhecimento e à autodeterminação do educando.

Muitas vezes, a produção musical do aluno merece mais a profundidade e consistência do professor e esta se expressa com a oportunidade de melhorias de condições a que ele faz jus. Se ele conduz na sua vida aulas bem preparadas, oferece uma consistência no preparo do repertório musical, nos objetivos, nas propostas, se busca atualizações de conhecimento na área da música e da pedagogia, ele irá estimular o desejo de crescimento de seus alunos (CUNHA, LOMBARD, CISZEVSKI, 2009).

A oportunidade do professor interagir com as novas tecnologias, resulta em aproximação, que temos que ter, com novas maneiras de ouvir a música a qual é inerente à juventude. Curiosamente a acessibilidade a essas tecnologias afeta todas as camadas da sociedade e faz com que crianças, adolescentes e jovens conversem e interajam adotando novos códigos de expressão, a linguagem audiovisual que funde diversos elementos com a palavra - som, imagem, cor e movimento (Belloni 1995 apud Del Ben; Souza, 2000).

Na nossa sociedade, a vivência com as imagens e sons está cada vez mais clara, mais real. As aproximações entre ideias afins ou contraditórias são mais velozmente possíveis, a expressão se torna mais corrente. As imagens e sons também fluem em movimento e a palavra se fortifica, com ênfase no ritmo, atingindo as camadas mais populares do planeta. A vivência musical e artística para os educadores se faz exigida, carecendo tomar rumos mais dinâmicos impreterivelmente, visões globais, de acordo com a necessidade de uso de códigos para decifrar caminhos, assumir valores ou acompanhar o educando em sua pesquisa.

2.3. ABERTURA PARA O COTIDIANO

Para falar sobre os compositores, Geraldo começa trabalhando em função dos gêneros musicais que os alunos não estão acostumados a ouvir. Segundo me disse em entrevista: “Os gêneros que os alunos não estão acostumados seria o clássico, o chorinho, alguma coisa de jazz, qualquer coisa que eles não conheçam aí

eu mesmo trago” (Entrevista em 8/9/2010). Ele leva para sua exposição, vários aspectos ligados à realidade musical de gêneros não costumeiramente procurados pelos alunos em seus cotidianos.

Geraldo procura situar o educando no panorama da música, dando substância ao trabalho de visualização de cada gênero em aspectos da música que os estudantes não estão acostumados a considerar, mas que pertence à realidade e ao cotidiano deles. Logo após é a vez do educando mostrar a sua música. Para o professor Geraldo, os gêneros preferidos e trazidos para as aulas pelos alunos são Pagode, Rock, Pop. “Um ou outro gosta de música popular brasileira” (Entrevista em 8/9/2010).

Ele considera os mesmos aspectos da música discutidos em relação aos outros gêneros musicais (a questão histórica, a instrumentação básica, o estilo da música, compositores principais e como é representada essa música), em relação às músicas do cotidiano dos seus alunos, comentando os seus elementos, estudando-os durante o ano letivo. Esse é um dos trabalhos de fechamento do ano que o Geraldo costuma propor aos alunos do segundo ano do Ensino Médio do Instituto de Educação. Assim é dado espaço à manifestação dos alunos, suas audições e concepções sobre o estudo e qualidade da música, baseados no que ouviram e entenderam da aula do professor no decorrer do ano. O educando dá a sua aula mostrando com seu exemplo musical, os aspectos já assinalados pelo professor.

Essa técnica é exemplar, pois equilibra a relação dicotômica que abafa em lados opostos o professor ou o aluno. Segundo a educadora musical Regina Marcia Simões Santos, a maneira mais conhecida de se deparar com a questão dos compositores, intérpretes ou com as músicas mais ouvidas em casa pelos alunos é quando entra sua prática na escola e o professor cede espaço à “recreação livre e descontraída que nada interferem no processo pedagógico. Uma possibilidade mais negativa porém, infelizmente, ainda muito presente nas escolas é a do professor que usa de procedimentos formais, dá sua aula e cala [a música d]o aluno” (SANTOS, 1993).

No caso do professor Geraldo, sua abertura proporciona associar as manifestações do gosto musical dos alunos ao estudo das concepções estéticas de cada estilos, sendo que o aluno é incitado à discussão ao apresentar a sua música.

“Eu peço pra eles fazerem a mesma coisa que eu faço com esses ritmos” (Entrevista em 8/9/2010).

Falar sobre a música na educação musical tem um quê na teoria, mas é muito prático também, pois envolve a audição musical cotidiana. Aquela que tem remanescentes na primeira infância e vem se ampliando no contato com os outros. Segundo a descrição da etnomusicóloga e educadora musical Luciana Prass em seu trabalho sobre aprendizagem em uma bateria de escola de samba, no interior da escola de samba

“as mães dançam com as crianças no colo enquanto elas ainda não podem fazer isso sozinhas. Quando passam a possuir a coordenação motora mais desenvolvida, as crianças podem então imitar os gestos dos adultos para tocar” (PRASS, 2004, p. 137).

O trabalho de ouvir e falar sobre música é manancial, pode envolver analogias com imagens de todo o tipo e cores e/ou ser algo mais direcionado aos elementos da música. Por vezes pode parecer para o educando que não se tem mais nada a ser ouvido ou dito sobre a música, pois segundo Santos (1993), a música no mundo contemporâneo, toda a diversidade se dá sem intensidade, “há uma ‘fascinação cega’, uma percepção que esconde a diferença” (SANTOS, 1993, p. 121). O leque de considerações sobre a música da qual se fala, pode ser ampliado, no contato com a realidade, com a audição vivenciada, com as diferenças aclamadas por um educador competente.

É de extrema validade ouvir música com atenção, captando a essência no sentido afetivo, social e musical. Na medida em que se valoriza a experiência o interesse muda.

No sábado de 11 de setembro de 2010, estive na escola para entrevistar o Geraldo e seus alunos. Em entrevista com os alunos eles me falaram sobre o trabalho descrito acima e o que significa para alguns, o videoclipe.

Entre os alunos(as) Jéssica, Clementina, Vitor, Carolina, Natalia, Natiele e Rafael, estão os alunos que responderam às perguntas¹:

Marisabete: E como é a aula do Professor Geraldo pra vocês, assim, em relação à Música? Porque este ano foi só Música, né?

¹ Não serão identificados os alunos diretamente com as falas, devido a problemas técnicos com a gravação.

Aluna: Ele traz os sons, fica tirando os sons [...]. Faz [a gente] ouvi-los, a gente aprender a ouvir direito a música.

Marisabete: E a questão do gosto musical entra na sala de vocês?

Aluna: Nós acabamos de fazer um trabalho sobre isso. Que nos havia a possibilidade de escolher uma banda, de trazer a história dela, classificar o gênero, a mensagem que ela passava e tocar uma música dela. Aí no caso, cada um poderia mostrar o seu gosto pra essa turma.

Marisabete: Foi em grupos? Trabalho em grupos?

Aluna: Em dupla e individual.

Marisabete: Sobre o videoclipe, o clipe, se vocês costumam assistir, se vocês gostam de clipe.

Aluna: Sim.

Marisabete:: É? E assistem em casa, assistem?

Aluno: Ah! Direto!

Aluna: Quando dá tempo

(Entrevista coletiva em 11/09/2010).

No dia 17 de dezembro estive na escola novamente com a intenção de entrevistar os alunos. Coloco aqui parte desta entrevista a qual, mais adiante, dou outros relatos. Nome dos alunos: André Favero Landgraf; Gisele Jardim; Julia Bueno Walter; Marina Antunes Krieger.

Marisabete: Nesta aula [do professor Geraldo], vocês fazem muitos trabalhos de levar pra casa?

Júlia: Não, aqui, não. Só teve um trabalho que a gente fez, inclusive a gente fez laboratório de informática, mas fez tudo em aula.

Marina: É verdade, não teve trabalho de levar pra casa.

Gisele: Ah! Mas este da música era pra pesquisar.

Marina: Agora teve um, que era pra pesquisar. [...] A gente estava falando [...] de uma banda.

Gisele: Tinha que pegar toda história de estilo, a origem do estilo, depois pegar uma banda e apresentar.

Júlia: Cada um escolhia um gênero de música que gostava. Daí a gente acaba vendo [o] que os colegas realmente gostam, quais são os tipos diferentes de músicas que tem. Tem gente que gosta de *Reggae*, de *Rock* ou música japonesa

(Entrevista coletiva em 17/12/2010).

2.4 - AUDIÇÃO INDIVIDUAL: QUASE UMA CONDIÇÃO

A audição individual, com fones de ouvidos, está bastante desfrutada hoje e desde os anos 80 do século XX, com a invenção do *Walkman*. Até a audição em grupos está sendo beneficiada com os últimos modelos de celulares. Conforme fui

percebendo através dessa pesquisa, dá para baixar músicas diretamente pela internet, que pode ser pirataria, e portanto, atividade proibida, mas através da aula do professor Geraldo aprendi que existe o *download* legal, em que se paga um valor e se baixa, mas que para muitas pessoas é caro.

O que é o download legal? É muito simples: todo mundo baixa a música aqui. Vocês baixam a música de graça. Eu também baixo. Vocês estão cometendo um crime! Eu também faço isso de vez em quando. [...] O criador da música libera e diz: “Ó! Essas músicas estão liberadas, pode baixar”. No caso da cantora Adriana, acho que não é assim. Download legal é assim: tu paga o mínimo, 0,98 centavos de dólares [e faz o download] (Diário de campo, 17/12/2010).

Tudo isso é muito atraente para os jovens mas o uso excessivo dos fones de ouvidos pode colocar o indivíduo num isolamento por horas indiscriminadamente importantes, ou seja, podemos encontrá-lo em qualquer lugar. Na aula do Geraldo, nunca vi isso acontecendo. “*Basta um olhar e uma pequena lembrança, com poucas palavras*”, como lembrou Geraldo, e o aluno desliga seu fone (Diário de campo, 10/12/2010).

Mas o curioso é quando acontece o inverso. E isso aconteceu em uma das aulas que acompanhei, no dia 10/12/2010: Dois alunos estavam usando um *Ipod* (que pertencia a uma colega deles, a qual desenhava junto com outras colegas). Eles completavam os trabalhos de final de ano ouvindo músicas escolhidas por eles e a turma toda ouvia, nós todos ouvíamos. “*Isso pode*”, exclamou o professor. “*Isso é muito diferente dos fones de ouvido*”. Faziam a escuta de maneira que cada um dos dois, escolhia uma vez a música e o outro tinha que ouvir junto (deu para perceber a relação, quando a conversa ficou um pouco mais alta, eu não quis me aproximar para não interromper).

Os dois alunos citados acima discutiam os elementos da música de uma maneira mais informal do que na aula do Geraldo. “*Os elementos são sempre os mesmos*”, disse o professor, num momento de aula, querendo se referir a qualquer conversa sobre música entre os alunos, pois supostamente estarão conversando sobre os elementos da música (Diário de campo, 10/12/2010). Os dois alunos tinham gostos muito diferentes. As músicas eram, por um lado, com um dos alunos, mais abrangentes em termos de tipo de música e com este nós ouvimos uns *Rocks* e outros; e por outro lado, para o outro aluno, a preferência era a música sertaneja. Isso redobrava a atenção do professor que conferia os trabalhos entregues pelos

alunos. Aquela aula de desenho era momento favorável à audição compartilhada, os alunos aproveitaram a oportunidade e, como foi dito antes, para fazer uso de fones de ouvidos, infelizmente, muitas vezes os alunos não discriminam situações apropriadas ou não, porém, Geraldo mantém o diálogo com seus alunos.

Em música [...] em si, geralmente, eu tenho notado é que a audição da música pra eles ela é [...] muito mais individual, né! [...] Através destes aparelhinhos MP3, os iPods da vida, [...] a música é presente muito na vida deles mais individualmente. [...] Quando eu peço pra eles fazerem trabalhos de música que eles gostam, parece que é uma coisa diferente. Na verdade é. [...] o que eles escutam. Trabalham mais [...] cada um com sua música. É o individual, isso dá pra perceber, né! Então, é por aí (Geraldo Fischer, entrevista em 8/9/2010).

Segundo Geraldo, o aluno sente a tarefa como algo muito diferente, uma coisa nova, quando é ouvir junto e falar sobre música ou do que a música sugere. O professor sabe melhor onde ele atua. Onde se constrói dentro da música que o educando está buscando, se torna útil para o seu lazer, são novos elementos que vão somar no imaginário dele, vai ajudar na relação pessoal, estabelecendo vínculos com conhecimentos já adquiridos em aula, como por exemplo.

Assim como a audição individual pode ser mais freqüente, os objetos da mídia podem ter uma adesão mais coletiva, o sentimento de posse é meio diferenciado nas mão dos adolescentes, na escola. O tato nos objetos midiáticos sem se importar com a quem o mesmo pertence, pode fruir intensamente e intencionalmente (como um toque de responsabilidade pela educação entre as pessoas).

A música, ela por si, já proporciona momentos coletivos. Há uma força maior nesse sentido, que pode pertencer a nossa vida, desde o nascimento. Conforme mostrou o trabalho de campo, quando se coloca um objetivo (no caso do magistério que trabalha música para cantar com as crianças o objetivo é mais claro para o aluno) mas pode ser qualquer confraternização ou se tem um ou mais instrumentos, pode haver a vivência, o interesse do educando a mediado pelo educador.

Perguntei então ao Geraldo sobre suas composições:

Marisabete: Eu te pergunto aqui se tu compões para as aulas, se os alunos participam das tuas composições, como acontecem atualmente as composições e arranjos?

Geraldo: As composições e arranjos são feitas mais no magistério porque daí a gente escolhe as músicas, eu apresento várias. Eles, os alunos do magistério, também trazem músicas direcionadas às crianças ou músicas *pop* que as crianças curtem, assim digamos, uma outra coisa (...) Então a gente trabalha com [...] como eu falei antes, com materiais disponíveis na escola né? A escola tem o piano, eu trago o violão, o cavaquinho e alguns instrumentos de percussão que eu tenho. Elas, os alunos do

magistério, trazem o que eles têm e, às vezes eu trabalho com flauta doce também, pra trabalhar algumas melodias junto com a música, poucas notas assim, só pra entrar num arranjo em conjunto. Aí se divide, quem canta, quem toca mais percussão, quem toca flauta [...]. O trabalho é feito assim coletivamente, né? (Geraldo Fischer, entrevista em 8/9/2010).

A coletividade na aula do Geraldo tem algo de generosidade, de afabilidade entre os participantes da música. Posso compreender assim por ter presenciado com pequenos grupos em momentos especiais de aula dele, onde a roda musical se fez presente. Esse clima, próprio da música, favorece a execução dos instrumentos musicais, mas a musicalidade é sempre em primeiro plano, tocar a música aparece, ou de algum(a) aluno(a) mais habilidoso(a), ou do próprio Geraldo. Isso parece ser natural, mas na verdade deve-se à regência e à musicalidade do professor e de alguns alunos. Assim o astral e a iniciativa que surgem naturalmente entre os alunos, podem talvez, mais provavelmente, se propagar a uma aprendizagem de instrumentos que exijam menos habilidades, por alunos iniciantes.

CAPÍTULO 3 - “Gosto, mas não toco”

3.1. MISTURA DE INTERESSES

Na escola regular, no Ensino Médio, a situação de mudança na vida do aluno é vista por ele com mais clareza à medida em que avança na escolaridade. Mesmo que ele não queira fazer o vestibular em seguida ou não esteja trabalhando, a perspectiva de transformação se processa impreterivelmente. Segundo pude constatar através dessa pesquisa, é crescente o interesse pela música à medida em que os alunos passam a conhecer os elementos da música, a prosódia musical, por exemplo.

O educando tem interesse onde ele consegue concretizar seus sonhos de talvez poder criar alguma música, como foi demonstrado com o trabalho de campo, especialmente no caso do Ensino Médio, por ele conhecer algo novo, ouvir falar de uma maneira profunda sobre a música que ele ouve no dia-a-dia. A particularidade se vincula com mais facilidade à uma maneira especial de estudo, mas mantendo uma estrutura e vínculo com um estudo sistemático. Neste vínculo o trabalho coletivo torna-se novidade, juntamente com a estrutura da música. “*Eles tem necessidades de apresentar trabalhos ou responder a questões, pra terminar logo*” (Geraldo Fischer, entrevista em 8/9/2010).

Geraldo consegue perceber o interesse dos alunos, pois se abre para isso. No Ensino Médio, este interesse é mais particular. Perguntei a Geraldo sobre seu trabalho com a prática musical.

Marisabete: Tu trabalhas um pouco a prática [musical]?”

Geraldo: Quando dá sim, quando tem... como é que eu vou dizer, quando tem alunos, por exemplo, que já tocam alguma coisa. Em vez de ouvir CDs ou DVDs, eles acabam tocando a música que eles gostam. Então a gente conversa sobre isso também, assiste os DVDs, os CDs, pra ver principalmente a parte do estilo, da forma, da estética, das bandas, dos compositores, né? Mais assim, pra eles terem uma informação da música. Porque antes de eu trabalhar isso, eu trabalho a música em si, o que que ela têm, os elementos da música, então, depois que eles vem com os tipos musicais a gente vê: “*Ó! Onde estão os elementos, porque que tal banda canta mais gritando, outra banda toca mais leve, porque que isso, porque que aquilo, né?*” As diferenças acabam aparecendo nos trabalhos deles. Então eu acho interessante isso aí, é bacana. Eu já tentei formar grupos musicais, mas é complicado isso. Isso é formado por conta própria, grupos, duplas, trios, [...] porque nunca é na mesma turma. Em turmas diferentes, são amigos, que têm uma bandinha, outros amigos têm outra banda. Então na sala de aula não dá pra formar bandas [...] só no magistério eu faço isso, que eu formo. Como o magistério tem uma questão específica das músicas pra criança, eu trabalho repertório infantil na prática. Aí elas tocam, aí toca todo mundo junto, aí eu uso todos os recursos possíveis de materiais, desde palmas, batidas e classe ou chaves, algum material [...] ou até instrumento musical mesmo, alguns tambores, pandeiros ou material reciclado, instrumentos que eles mesmos, [...] que elas [...] que o pessoal do magistério constrói,

alguma coisa que fica bem elaborada, a gente usa também. É bacana, isso é outro estilo assim, né! No 2º grau os interesses são diferentes, alguns não se interessam. [...] Eu acho que é mais em função duma cultura de que as artes não são importantes, uma cultura que é muito arraigada na sociedade. Então acaba acontecendo isso com os alunos também, né? Eles acabam, em função das outras matérias, privilegiando as outras matérias e a matéria de arte ela fica meio [...] como uma coisa [...] enfeite, assim. É como se [...] não tivesse a mesma importância, né! Mesmo com insistência da gente dialogar sobre isso [...] acaba, por força de uma cultura geral, que está na sociedade, entre os professores e entre os alunos, acaba [...] com a gente misturando. Por isso que eu, quando trabalho com artes, encontro muita [...] gente super interessada e gente que não está nem aí ou pessoas que fazem a música por conta própria, que daí a escola não acrescenta nada, estuda violão com não sei quem e faz aqui. Eu aproveito esses alunos na aula, mas em todo, eles não, em si, na matéria, eles não têm interesse tão grande, é meio misturado. No 2º grau, regular, assim, ele é mais variado, eclético, tem tudo que é formação. O magistério não, o magistério é mais dirigido e tem o objetivo um pouco mais definido, é basicamente isso [...]. O magistério daí (...) tem uma necessidade, né? Como os alunos vão trabalhar com crianças, eles, pelo menos, tem repertório infantil, tanto de artes quanto de música. Eles precisam ter coisas direcionadas a isso. No 2º grau, regular, não é bem assim, eles têm os interesses deles e ficam mais em função disso (Geraldo Fischer, entrevista em 8/9/2010).

A diferença na maneira de trabalhar a música entre o aluno do magistério e do Ensino Médio parte do próprio comportamento e das necessidades deles e o professor Geraldo explora as condições dos dois cursos com resultados curiosos.

O trabalho musical veicula vários tipos de compreensão, a natureza do trabalho é polivalente, não segrega qualquer habilidade com a palavra, principalmente a que está ligada a um ritmo musical. Perguntei ao Geraldo sobre o Ensino Regular:

Marisabete: E no regular?

Geraldo: No regular, arranjos [...] eu não consegui ainda fazer. Uma ou outra vez eu faço algumas experiência de trabalhar com músicas um pouco mais contemporâneas, músicas, que tenham [...] uma questão da própria música, que revela sons diferentes como o rap, por exemplo, então músicas com letras específicas. O rap, por exemplo, é típico, né? [...] Eu já fiz isso, de estabelecer um ritmo de rap e os alunos criarem letras pra aquilo ou então eu trago melodias e eles criam letras pra aquelas melodias. Primeiro a gente trabalha a melodia, depois eles criam versões pra aquela melodia. Às vezes a melodia é conhecida, às vezes é uma melodia criada com poucas notas [...] e trabalhado o ritmo, o ritmo sonoro. Isso eu consigo fazer no 2º grau, mas são trabalhos específicos, assim, são bem curtos os trabalhos, eles não são desenvolvidos a longo prazo. [...] Infelizmente eles [...], como eu falei daquela cultura assim, de não se importar muito, eles acabam... O que que acontece?! Os trabalhos acabam sendo finalizados em aula (Geraldo Fischer, entrevista em 8/9/2010).

Há um envolvimento relacionado à criação musical onde o aluno consegue se ver atuante e, principalmente, aprendendo uma coisa nova. A dedicação do educando aí, talvez seja inerente a muitos detalhes como o fato dos deles só criarem as letras. É muito interessante saber os limites da aprendizagem. O

professor querendo trabalhar a composição musical se veicula pela letra da música. Com isso ele apresenta variedades nas melodias, que às vezes são conhecidas. Podem ser músicas criadas, onde o educando articula um ritmo ou a letra para poucas notas. É de extrema peculiaridade a tarefa descrita pelo professor Geraldo porque denota a observação deste na musicalidade em âmbito individual e social. Continuamos conversando sobre criação:

Marisabete: Eles começam e terminam?

Geraldo: Começam e terminam ali mesmo. Um ou outro trabalho que algum fica devendo pra aula seguinte, pouca coisa assim. Mas eles têm uma necessidade de apresentar trabalhos ou responder a questões pra terminar logo aquilo, ou seja, então fica um trabalho curto, não é um projeto assim. Projeto geralmente acontece quando eu resolvo ensinar só o violão, aí se busca o interesse em cima do violão e eu trabalho o violão: quem que tem violão, sei lá... E alguns alunos participam. Daí acontece assim, mais a longo prazo. Mas como são muitos alunos, né, é difícil de tu [...] primeiro, ter os instrumentos em sala de aula, segundo, tu manter uma atenção total, de todos, quando um tá tocando assim, é mais difícil, eu acho complicado então eu [...] vou circulando entre essas possibilidades (Geraldo Fischer, entrevista em 8/9/2010).

Como essa conversa explicita, professor Geraldo precisa trabalhar com o tempo da aula em si, resolver as coisas naquela aula e, por isso, fica um trabalho curto, não pode contar que os alunos vão dar continuidade aos trabalhos em casa: *“[...]Eu acho que é mais em função de uma cultura de que as artes não são importantes [...]”*. Será esta característica apontada pelo professor é proveniente do cotidiano do aluno? Ou será que é instituída no cotidiano escolar deste? O fato de ser uma tarefa curta, delimitada no tempo que o aluno dispõe em sala de aula, na escola, o faz perder uma certa mobilidade na repetição da tarefa? Na verdade é que alguma aproximação do educando com a música torna-se, a partir daí, mais clara, se dá, ainda que sem muita profundidade. Esta profundidade será a continuação, na relação com a família, com outros ou na própria escola.

O violão em geral exerce uma atração especial sobre os alunos, um dos motivos, como pude perceber, é sua possibilidade de acompanhar o canto. No caso do Geraldo, é também pela execução dele, o aluno gosta muito. É maravilhoso mesmo um acompanhamento ao violão bem executado como o educando sonha em tocar. O tipo de aula que o violão oferece concentra a maior aprovação dos alunos. O problema da falta do instrumento para as aulas é superado quando se tem alguns instrumentos e o aluno sabe que quer a aula. Que projeto a partir do violão poderia caracterizar a aula do Geraldo?

3.2 - GOSTO, REFLEXÃO E MULTIDÃO

Diário de Campo, 11 de setembro de 2010.

Cheguei na escola com chuva, às 7h e 30min e esperei bastante no porta mas estava esperando no portão errado. Abriram e já me perguntaram o que eu queria. Expliquei que era uma entrevista com o professor Geraldo, me informaram que ele estava na sala dos professores. Senti que havia chegado com atraso, pois não anotei na hora o horário.

Na chegada, eu e o professor, nos cumprimentamos sem se chegar muito, sem abraços, e ele foi dizendo: “Temos pouco tempo, mais ou menos, uns 10 minutos, sentamos na sala dos professores e ele achou melhor nos dirigirmos para a sala de artes. Eu disse que estava bem, então fomos. No corredor, os alunos que passavam, nos cumprimentavam com leveza e mostrando bom humor. Nas escadas, estavam sentadas algumas alunas e cumprimentavam o professor com carinho. Ao chegar na sala percebi os cartazes bonitos, com trabalhos plásticos, eu quis perguntar, depois na entrevista, se eram deles, mas acho que devia ter esperado para saber, pois logo no final, ele apresentou-os como de várias turmas, não eram deles.

A entrevista com o Geraldo correu bem, comecei da pergunta sobre o cotidiano no dia 11/09/2010. Quando cheguei na sala dos professores, ele estava tomando café e me ofereceu um cafezinho. Eu não tomo café mas ele continuou bebendo o líquido, enquanto nos dirigíamos para a sala de artes. E lá, terminou o café durante a entrevista. Quando bateu para o recreio quis mostrar-me a sala que eu ia ficar para entrevistar os alunos. Perguntei-lhe se poderia continuar a entrevista com ele, já que era recreio, disse-me que “sim” e falamos das Artes Plásticas. Agora eu penso que devia ter deixado o recreio para ele, mas ele não teve nenhuma reação negativa. Quando bateu o final do recreio ele se dirigiu à sala que eu iria ficar com os alunos e abriu-a. Depois acrescentou: “Manda um abraço à Luciana² e diz a ela que ela pode vir aqui não só para entrevistar assim, mas para fazer uma coisa prática com qualquer das turmas principalmente os pequenos, eles estão precisando”.

Quando passei pelo corredor na sala do professor Geraldo, ele pedia silêncio para fazer a chamada.

² Luciana Prass, orientadora dessa pesquisa e professora de música no Departamento de Música da UFRGS.

A turma é de 2º ano do Ensino Médio. Não tinham tão poucos alunos em sala. Não quis pedir para assistir a aula. Preferi combinar para outro dia e é isso que estou esperando, terminar o período para falar com o Geraldo. Agora são 11h04min. Bateu o sinal às 11h08min. A sirene tocou novamente às 11h12min. Esperei, e quando o Geraldo saiu com seus alunos de sala, dirigi-me até ele que perguntou se tudo tinha corrido bem, disse-lhe que “sim”. Foram, Geraldo e uma aluna, através do saguão para colar o trabalho na parede. Continuo esperando para agendar o próximo encontro. O jeito de falar e encarar os alunos é meio parecido com a Luciana Prass – fica repetindo o que o aluno diz num tom de aprovação, como se fosse uma extensão do pensamento do aluno – um carinho, um jeito carinhoso, normal entre professor e aluno.

Esse jeito é importante porque qualquer coisa que aconteça, o aluno lembra do jeito do professor com ele e fica confiante. Porque se não tem esse jeito, qualquer coisa pode acontecer, qualquer coisa que dizem do professor pode ser verdade, e o educando tem que se lembrar dos instantes como sendo bons momentos, de delicadeza. Está no final da aula, os alunos já estão com suas mochilas nas costas, tenho que ficar atenta para não perder o professor de vista. Os alunos saem e entram em sala, com as mochilas no corpo e falam mais ou menos alto. A porta permaneceu entreaberta todo o tempo de aula.

Esperamos o sinal, os alunos já saíram todos, e o Geraldo arruma as coisas. Combinamos horários no corredor. O Geraldo saiu na frente: pensava num horário para nos encontrarmos. “Semana que vem sexta, às 9h, sábado às 7h40min e às 10h”. O Geraldo mexeu com umas alunas botando banca. Disse-lhes que estavam sendo pesquisados. Eu achei engraçado e ri. O Geraldo não obteve muitas respostas dos alunos: os alunos fizeram perguntas, reforçaram combinações, coisas de hoje em dia, maneiras de se dar, tchau. O próximo encontro ficou para quarta 8h20min.

3.3 “CONTATO REAL”

“Contato real” é o modo com que o Geraldo tem para chamar aquele contato com a música que nos faz pensar que estamos ouvindo aquela música pela primeira vez. Para o educando, este se encontra entre filmes de um grupo tocando, trilha sonora de filmes, programas de televisão quando envolve música ao vivo, videoclipes e a música presencial como público. É quando a música faz sentido para

o ouvinte, podendo até derrubar os seus conceitos provocadores de um “gosto” ou “não gosto”. A história de uma música pode ser expressa durante um filme e isso, muitas vezes, levanta um “não gosto” para um “não sei” ou “gostei”. Prestar atenção em certas nuances que a música pode apresentar faz pensarmos que estamos diante de uma música nova, mas não. É que estamos conhecendo, muitas vezes, a história, um significado intrínseco, misturados a raros elementos que denotam a música em si, que nos fazem ouvi-la de outra maneira. No caso do Geraldo, a sua presença com o violão ou a flauta doce aparece aos alunos, tudo que aparece numa música ao vivo, só que há a ligação com que os meninos estão estudando com ele. Uma das coisas que pode aparecer é a paródia, por exemplo, a partir da digitação, do toque, do movimento corporal, da intenção, a ligação é imediata com o que ouvimos. É neste contato que a magia, às vezes, se faz presente. A música que parecia uma coisa, é outra. Na coletividade, quando se aprende um instrumento por imitação, também se dá o “contato real” de que fala o Geraldo. Aí entram outros fatores que direcionam a atenção para além do “gostar” ou “não gostar”? Me parece que neste momento é a “imitação” e como já foi dito, junto a outros fatores, que importam.

A fim de compreender e me aproximar dos estudos desses alunos, no dia 17 de dezembro de 2010 estive na escola para nova entrevista com eles. Ao chegar em sua sala, já os encontrei em aula com o professor. Foi numa manhã de sexta-feira ensolarada. As janelas e a porta estavam abertas, os alunos ainda estavam vestidos com as suas mochilas, a aula estava começando. Pedi licença e entrei, fui recebida com as respostas acaloradas ao meu “Bom Dia” e pedi ao Geraldo uns dez minutos com aqueles alunos que ele prontamente me cedeu. Então, nos apresentamos:

Marisabete: Bom dia [todos responderam]. Podem dizer seus nomes e suas idades?

[André Handgraf, Gisele Bolze, Julia Walter e Marina Krieger, todos têm 16 anos].

Marisabete: Vocês podem responder nesta ordem para mim?

Todos: Sim!

Marisabete: Como foram as aulas de educação artística para vocês?

André: Foi bom, foi tranquilo!

Gisele: Ah! Foi legal porque a gente trabalhou com música em vez de ficar desenhando, fez uma coisa diferente.

Julia: Eu acho que pelo fato das aulas terem sido no sábado ficaram um pouco prejudicadas, poderia ter tido mais aulas. Mas no geral foi legal ter aulas de música, o problema é que foram poucas aulas.

Marina: A mesma coisa que ela, a aula de música foi legal, porque é uma coisa diferente, mas sábado prejudica, porque quase ninguém vem, até começar a aula fica difícil... Ah! Quando começa é bom, mas aí tem aqueles abobados que não calam a boca um minuto. Mas tirando isso é legal! Aí o professor quer dar uma parte teórica sobre música e não consegue porque eles não param de bater no pandeiro e fazer barulho, aí ninguém consegue escutar nada.

Marisabete: O que mais gostou de aprender com as aulas do professor Geraldo?

André: Eu gostei porque ele passou umas partituras pra nós, isso é importante pra mim que trabalho com música, tal.

Júlia: A gente aprendeu mais coisas como compasso, ritmo. Tem um monte de coisas que na música a gente não sabia.

Marina: A gente fez um trabalho sobre estilos, sobre outros estilos que a gente não conhecia a origem tal.

Julia: Eu gostei da parte de encaixar frases novas dentro de músicas que já estavam prontas.

Gisele: Ah! Paródia.

Julia: Paródia. A parte mais divertida foi encaixar letras diferentes numa música que todo mundo conhece.

Gisele: Ah! Eu gostei disso tudo que eles falaram e também de saber diferenciar qualquer tipo de som, do agudo e do grave em qualquer instrumento, a gente sabe bem direitinho. Foi interessante saber que dentro de uma música, uma composição existem vários fatores. Foi legal também inventar uma letra de música para uma melodia já existente!

Marisabete: Como é que ele passa o agudo e o grave para vocês?

Julia: Ah! Ele toca em um instrumento ou ele faz algum barulho assim, ou com a voz, normalmente usa o violão ou o pandeiro ou instrumento que os alunos fizeram aqui também. E com a voz, às vezes, falando normal, a gente tinha que ver se o som era agudo ou grave. Fizemos bastante exercícios com isso.

Marisabete: Agora eu quero saber se vocês gostam de cantar, gostam de música ou gostam de estudar música. Se gostam, como é esse gostar?

Gisele: Música acho que todo mundo gosta de música. Não tem uma pessoa que não goste de música. Estudar música é divertido porque geralmente em aula de artes a gente pensa que vai desenhar fazer coisas assim no papel. Eu gosto de música porque eu gosto muito de cantar, também faço inclusive, aula de canto há pouco tempo, mas em artes plásticas eu não me dou muito bem, não tenho muita criatividade, eu gosto mais de cantar, variar tipos de músicas.

Marina: Eu gosto de aula de música porque é um negócio que todo mundo estuda, eu gosto de cantar, eu canto mal só quando eu canto sozinha, mas eu sou boa em artes plásticas, eu gosto de todas.

(Entrevista coletiva em 17/12/2010).

Assisti às aulas em que o som era ao vivo com instrumentos e canto. É muito peculiar este tipo de aula para uma programação onde persiste um cuidado redobrado como eu vi na aula do Geraldo. A propósito, em sua aula, há uma concomitância de tarefas, uma regência perspicaz para os educandos tocadores e isso parece aliar-se ao desenho, ou a uma tarefa mais leve como a de procurar palavras, um exercício com consultas, onde o educando tenha que procurar as

figuras idênticas e nomeá-las, para que os instrumentos musicais entrem em ação na aula. Considerando que estávamos no final do ano e o professor não estava mais dando matérias novas, eu achei válido o som em sala, propício, acolhedor, mas exige dos educandos que tocam uma atenção, um olhar alongado à regência do professor. É muito peculiar este tipo de aula devido ao uso de vários instrumentos juntos: ao mesmo tempo, a aula comporta os instrumentos de pintura, por exemplo, e os instrumentos musicais. Os alunos que tocavam, obedeciam à coordenação do professor. Às vezes, quando intensificavam o som, o professor conseguia a atenção deles, com o olhar! Assim eles fizeram, mas o aluno músico tem que pegar o jeito de não atropelar a fala do professor. Pelo o que eu vi, existe um trato: os instrumentistas educandos têm que perceber quando o professor está precisando de silêncio e diminuir o som para poderem acompanhar a aula. Considero que o professor os olhava decididamente. Tem coisa que é de praxe: os alunos podem ficar tocando, mas têm que entregar as tarefas como qualquer outro aluno. É justo, pois eles têm que ter o mesmo aproveitamento dos demais.

Sobre o que acontece em outras turmas em relação aos instrumentos, pelo o que eu vi, basicamente é a mesma coisa com pequenas diferenciações a cada turma ou a cada aluno (a). Na verdade as diferenças são muitas vezes devido às idades que variam do primeiro para o segundo ano. Algumas coisas mudam no tratamento, mas o importante é se fazer entender pelo educando.

No dia 10 de dezembro de 2010, numa manhã quente, com muito sol, teve início às 9 horas, a aula com a turma 113, a turma de maior números de encontros comigo. Tiramos fotos, eles foram filmados, tocaram e cantaram.

Diário de campo de 10/12/2010.

Vários alunos em aula e três deles com violões. Os três alunos que estavam tocando violão levaram agora a tarefa do professor, na “brincadeirinha”, mas sério. Eles pegaram a tarefa e continuaram tocando e cantando, um rock bem atual, brasileiro, mas o professor não esperou e disse: “Anda guri!” Tá! Então eles largaram o violão e foram fazer a tarefa. Agora eu vou me aproximar para ver como é essa tarefa.

[...]

Treze alunos presentes na aula e nesta altura do ano, eles estão preocupados com as matérias em que ainda não passaram. A campeã de alunos com dificuldades é a matemática: seis alunos estudando matemática. Geraldo perguntou: “Tem muita gente mal em matemática?” Muitas mãozinhas levantadas. Continuou falando: “Quem já terminou os trabalhos aqui, estude matemática ou vá à biblioteca, ou fique aqui. Aqui é a melhor aula do mundo!” Ninguém saiu.

[...]

Depois das tarefas terminadas, na hora de guardar os materiais na saleta dos armários, os meninos tomaram dois violões e uma pasta com várias partituras e começaram uma mostragem interessante, exemplificando o que pode acontecer numa aula de música a propósito do professor. O aluno que cantava era notável e seu colega, o colecionador de partituras, um exímio violonista nas levadas do rock. Os dois juntos brilharam naquele final de aula, com mais três colegas e o professor. Geraldo entrou na saleta com os trabalhos para guardá-los e apanhou alguns instrumentos para acompanhar os tocadores: uma lata com um bastão de madeira e após uma flauta doce. Por causa disso fui ao encontro de algo inesperado e deslocado do aconchego que o encontro proporcionava: ouvi da benvinda aluna que tentava tocar e cantar, uma reclamação do barulho do professor produzia, mas este lhe explicou com delicadeza e clareza: “é a caixa!”.

3.4 - AUDIÇÃO E IMAGEM REPRESENTATIVA

No segundo sábado de setembro quando entrevistei novamente o Geraldo na sala de artes, tivemos mais do que um período: ocupamos também o recreio para falar de artes plásticas. No primeiro período, os alunos estiveram ocupados com uma prova.

Quis compreender como ele ensinava as artes plásticas, se junto ou em separado da música:

Marisabete: A questão das artes plásticas, o que tu trabalhas com eles, tu faz alguma ligação com música?

Geraldo: Às vezes, sim. Geralmente eu trabalho com símbolos nas artes, símbolo de letras, de números, de placas. Eu gosto muito da simbologia. Então quando chega na música, dá pra fazer alguns links com a música porque a música ela treina isso, signos. Então o que que eu faço? Eu uso coisas simples, desenhos relacionados ao som e desenhos relacionados à uma música em si, desenhos relacionados à uma música que

já tenha uma letra direcionada a um tipo de imagem. Então a música sempre entra nisso, ou coisas bem didáticas assim: músicas que têm ficção, são relacionadas a viagens, a trem, ou que tenha um ritmo específico de alguma coisa, ou de uma viagem ou de uma coisa agressiva, ou de uma coisa... Então, dependendo do som, às vezes, é muito fácil de tu colocar, aliar imagens a isso, né? As próprias bandas que eles pesquisam, eu peço que eles dêem uma olhada no visual, tipo a banda de *heavy metal* tem um visual específico, então isso já pode... Tem muita gente que gosta disso, o visual já leva a algum tipo de ... Ou então dá pra fazer trabalhos só com cartazes, com colagens, alguma... ou mistura de técnicas artísticas.

Marisabete: Tu deixas livre?

Geraldo: É, dá pra ter uma mistura, desenho com colagem com outra coisa também que é legal de fazer é escolher uma música preferida, como eles gostam de mostrar essa música, mostrar a letra da música pros outros num cartaz. Aí tu vai usar a imagem nesse cartaz relacionada com a letra. Às vezes, é um trabalho bem simples, se colocam só as bandas mas, às vezes, não. Às vezes eles têm um desenho relacionado com aquela letra. Então tem várias técnicas, tem as músicas que são didáticas, tem músicas que têm um som didático assim: sons agudos, sons médios, sons graves que são colocados de maneira, no papel, são colocados de uma maneira contemporânea como uma poesia concreta, né? Uma poesia concreta ela não é geralmente... Quando uma poesia concreta é aliada à uma música, né, às vezes tem elementos musicais e, às vezes tem elementos sonoros juntos, como uma música que tem do Caetano Veloso, que ele musicou [a poesia] do Augusto de Campos³. Ali tem tudo. Eu sempre uso aquela música [Pulsar] porque ela é... ela tem elementos de sons específicos, didáticos: agudo, médio, grave, timbres e tem uma letra, tem uma imagem no fim das contas. Então eu gosto muito de trabalhar com ela, gosto de trabalhar com [ess]a música... [A música] *Quadros de uma exposição*, que é pra eles imaginar o que será que o pintor viu pra produzir aquela música, né? Então é um trabalho de imaginação isto. [Eles] vão trabalhar em cima de uma imagem que eles não conhecem (Geraldo Fischer, entrevista em 11/9/2010).

O que me encantou no trabalho do Geraldo aqui descrito é que articula música e artes visuais, ele propõe músicas para seus educandos desenharem, mas não só isso. Geraldo verifica diferenças de cognição na variedade de composições que podem ser trabalhadas com o desenho e letras. O tipo de trabalho é interessante para o educando que irá mostrar um pouco do que significa a música para ele, a audição dele parece especificar-se e também sua criatividade no desenho.

Eu quis que o professor explicasse o seu trabalho com a música *Quadros de uma Exposição* e falasse a origem desta para termos uma visualização da tarefa em si, que ele propunha aos educandos:

Marisabete: O que é Quadro de Uma Exposição? Existe uma música assim?

³ Trata-se da canção “Pulsar”, gravada por Caetano Veloso em 1984, no disco “Velô”.

Geraldo: Existe uma música chamada *Quadros de uma Exposição*, que é do Mussorgsky⁴. Parece que foi baseada numa exposição que ele assistiu, tá? Então ele usou pra cada quadro uma música. Então eu faço o processo inverso, peço pra eles que ouçam...que eles ouçam a música e procurem uma imagem pr'aquele som, o que será que ele pensou aqui parará, aí depois agente faz o fechamento com a própria música aparecendo. Que outras músicas super didáticas que é Ela do Toquinho e Vinícius que que é recheada de imagens. O Trem das Cores, do Caetano Veloso. Tem outras músicas que a própria letra já ta dizendo coisas. Então eu dou alguns exemplos e peço pra eles também trazerem exemplos. Uma música que simplesmente sem letra, tem várias técnicas assim, que tu pode usar com uma música como pretexto para qualquer música, porque na real a gente acaba colocando imagem na cabeça, então qualquer música que eu escolher, até uma música bem mais simples, bem óbvia, ela sempre vai ter alguma coisa ou...aspecto de agressividade ou um aspecto Zen ou... sei lá, são coisas deste tipo assim” (Geraldo, entrevista em 11/09/2010).

Esse trabalho do Geraldo é de muita importância para a audição da música, porque faz visualizá-la num todo, às vezes em partes, diferentemente da análise da música. Subentende-se que haja um crescendo no entrosamento do aluno com o trabalho de desenho através da música. Quando o educando está desenhando qualquer música e levando as suas músicas para serem desenhadas, parece-me que ele já captou a essência do trabalho em si, ou não. O peculiar está em que a música pode suscitar graus de aproximação com ela, o sujeito pode estar se limitando a letra ou só a melodia ou num instrumento, no refrão ou num todo generalizado que estará desenhando a música. Também devo considerar que qualquer música pode lhe trazer lembranças afastadas. Vejo como é importante a experiência do educador na tarefa, visto que cada turma é um caso e cada caso um relatório extraordinário.

Desde o início desta pesquisa eu quis me orientar pelos materiais usados em sala de aula, pois me parece ter ligação com o encanto do aluno pela aula. Quis saber do Geraldo o que ele pensa do material quando entra as duas matérias educação musical e artes visuais.

Marisabete: Tu trabalha assim, o material é desenho?

Geraldo: O material, daí é Desenho né, porque também tem aquela coisa do desenho, colagem, alguma coisa de trabalho mais contemporâneo quando dá. Assim, a arte plástica, ela precisa ser muito trabalhada porque nem os adultos, nem os próprios

⁴ “*Quadros de uma Exposição* é uma peça (suíte) escrita para piano por Modesto Mussorgsky em junho de 1874. Viktor Hartmann, arquiteto e pintor, grande amigo de Mussorgsky, havia falecido recentemente (1873) aos 39 anos de idade. Em março de 1874, estava acontecendo uma exposição de seus quadros em uma galeria de São Petersburgo. Após visitá-la, o compositor resolveu prestar uma homenagem ao amigo. Escolheu dez dentre os quadros expostos e compôs uma música para cada um deles. Uniu através de um tema comum (“Promenade”) as várias partes da peça” (Descrição disponível em www.wikipedia.org. Acesso em 26/04/2011).

professores entendem, não compreendem o tipo de estética contemporânea. Então é o que eu posso fazer. São experimentos né, porque eu sou um professor super prático, não me aprofundo muito teoricamente, mais pela demanda dos alunos. Aquela coisa que eu já falei antes, de interesse: no momento em que eu trabalhar apenas questões históricas, eu vou ter que ser um professor muito espetacular pra que fique só na teoria. Então a opção é pela prática. Eu sei que tem outros professores que fazem mais teórico, então acaba complementando as coisas.

Em todos os tipos de aula que eu acompanhei com o professor, tinha o trabalho de artes plásticas, com exceção de uma, na qual ele estava comentando as apresentações dos trabalhos com os estilos musicais. Pude constatar basicamente quatro tipos de aula diferentes: numa fazia alusões a períodos históricos das artes plásticas (Realismo, Cubismo e Abstracionismo) com exemplificações e junto, logo após, audição de uma música para mostrar o instrumento piano, seus diferentes toques, seguiu pedindo exemplo de música com piano para um aluno que a possuía e colocou na caixa de som a qual foi comentada após. Segue mais três tipos diferentes: uma de laboratório de informática relacionada aos instrumentos musicais; outra em sala de aula com finalização dos trabalhos de desenho com músicas ao vivo tocada pelos alunos, quando algumas alunas foram convidados a tocar; e finalmente, a aula onde foram apresentados alguns trabalhos. Ali Geraldo comentou e manteve uma conversa, com os alunos, sobre tudo que surgia em termos de instrumentos, vozes e os entornos da vida musical do grupo ou cantor apresentado. Mas, a diferenciação se dá do primeiro para o segundo ano também.

Marisabete: E argila tu...

Geraldo: Argila tem trabalhos como esse aqui [o Professor apontou para a parede, mostrando um trabalho de azulejos pintados] de que tem alguma coisa, um objetivo. Argila por argila, fazer vazinhos ou coisinhas, esculturas, não. Acaba não tendo respaldo dos alunos,, pelo menos no 2º grau, de dedicação. Assim, eu acho que um trabalho com argila funciona se eles terminarem em aula, colocarem como um objetivo, tipo colar na parede, eles gostam muito de ver o nome deles na parede assim, esse tipo de coisa. Eles gostam muito de se ver. Esse trabalho aqui é como *spray*, é o nome dos alunos da turma é, na real foi um professor de artes, um outro professor que ele mesmo fez o desenho do nome ou eles os alunos, eles fizeram o desenho do nome e ele, fez a pintura com *spray* (Geraldo, entrevista em 11/09/2010).

O professor trabalha conjuntamente com o aproveitamento dos educandos, com a observação da aceitação da matéria proposta. Isto marca as duas ênfases artísticas. Eis a aproximação do professor com a linguagem dos alunos. É um

entendimento das falas do educando sobre as matérias; ele se colocando no lugar do aluno fazendo de sua aula bons momentos para ambos.

3.5 - EXEMPLOS DE AULAS E TRABALHOS BONS

Diário de Campo de 10 de novembro de 2010.

Numa quarta-feira, dia 10 de novembro de 2010, quando cheguei na turma 11N, que é um 1º ano do Ensino Médio Magistério, o professor Geraldo estava esperando o estagiário com a turma. Combinou com eles que quem quisesse fazer trabalho de outra disciplina fosse para biblioteca. Essa é a turma que entrevistei no dia 08/09/2010.

O professor leu o trabalho do aluno que tentava colocar o CD (eles estão fazendo a apresentação dos trabalhos sobre gêneros musicais). Lia e ia explicando o que é sintetizador, sampler: “O sintetizador é o que sintetiza outros sons, o sampler ... O sintetizador imita o som do instrumento. A diferença do sampler, este é tipo um gravador” [o aluno interrompe para acrescentar fala]. As alunas também acrescentaram sobre o que é uma festa eletrônica.

Neste momento surgiu uma conversa, isso é próprio da aula do Geraldo, pois fala das coisas gerais da música, sendo assim estimula as opiniões dos alunos interessados. O(a) educando(a), que tem uma relação com a música, ou no caso de um(a) aluno(a) dedicado(a) ao trabalho vigente, pode surgir na conversa. De fato é possível uma fala intensa no assunto, por isso, esta é uma aula boa. Os(as) educandos(as) precisam falar, expressar o que lhes ocorre. Serve para todas as idades do desenvolvimento. O professor instiga a fala a cada estilo diferente de música apresentado, a cada trabalho.

Geraldo: Olha aqui, pensem comigo. Toda a música eletrônica não acaba nunca. Ficou explicando o que é a música eletrônica: É espetacular. Pega duas músicas com pulsação diferentes e coloca as duas, espera pegarem a mesma pulsação aí troca de música. O sampler é uma gravação do som real executada eletronicamente. Quem sabe o que significa a palavra mixagem?

Aluno: É mistura

Geraldo: É mistura, isso! Ou misturar uma música depois da outra ou misturar a batida de uma na outra. Isso tudo dá para fazer com base no tempo ou basicamente aquela pulsação, não é? Tu faz isso na tua música?

Aluno: Não, peguei uma música eletrônica. A batida começa, junto com outra, como se fosse mixagem, só que ela não fica a música inteira, ela vai diminuindo.

Geraldo: Tá, ok! Antigamente o cara tinha que se esforçar, ele tinha que ouvir a batida até o momento em que ficava igual, aí se trocava, isso na minha época, discoteca, com

batidas desreguladas. Hoje em dia eles fazem isso, o próprio programa já faz direto isso, então tem menos esforço, só que depende da criatividade de quem está botando o som ali, porque os caras, pra ficar três dias tocando uma música atrás da outra [o Professor lendo o trabalho, perguntou] O mesmo DJ?

Aluno: Não sei, professor!

Geraldo: Ah! Deve Trocar! [Es] tá! Muito bem. Eentão basicamente o som eletrônico ele é feito por sintetizador e computador, inclusive aquelas coisinhas de arrastar a mão no disco, hoje em dia, no próprio aparelho eletrônico tem, no CD, dá para fazer isso. Tenho um sobrinho que faz isto, mexe o CD para cima e para baixo e faz aquele efeito [*scratch*], tá? Dá para usar uma música eletrônica junto com a banda, isso é muito legal ainda, só que não precisa. E a voz vocês devem ter visto que nos Funks têm ô,ô,ô,ô, voz tremida, esta coisa, repetição da voz, dá, dá, dá,não é. Eles usam muito isso no sample, o que que é o sample? Uma gravação de som real e, ele é executado eletronicamente, é mexido esse som, tem, inclusive... eles vendem bateria eletrônica, alguém já viu uma bateria eletrônica? Ela imita uma bateria, antigamente era uma caixinha, tu tocava com a mão, só com os dedos. Dá para fazer isso em teclado também, tu toca no teclado e faz uma bateria, só que hoje em dia, para ficar mais real, o cara pode tocar uma bateria assim: tem uma rodinha que imita os ton-tons, aí o bombo [...]. Então o que eles fazem? A bateria eletrônica já tem esses efeitos gravados nela, o prato, o bombo, os ton-tons, o chipô, a voz (pa-pa-pa-pa) tem vozes que o cara pode tocar a bateria e fazer um sonzinho de voz junto. É muito bacana, popularidade (Diário de Campo de 10 de novembro de 2010).

O envolvimento, o interesse e a destreza com que o Geraldo anuncia a música previne o educando das facilidades de acesso à música eletrônica. Enaltece, valoriza todos os sons contemporâneos da música e chama a atenção para a popularidade que surge com as invenções eletrônicas.

Isso ocasiona comentário entre os educandos, mas falam rápido e mais baixo que o professor.

Geraldo pega outro trabalho:

Professor: Final dos anos setenta. Vocês não tinham nascido, mas eu já tinha, ta! Naquele tempo era música... era Discoteca, estava começando com a música eletrônica, lá, início dos anos oitenta, eu era muito jovem! Dançava! Não eu não dançava, ficava num canto parado, só olhando... ã-hã! Verdade! É... só batendo o pezinho, era uma vergonha, muito envergonhado. Vocês dançam, não é? Vocês não têm vergonha!

Educando: Claro!

Professor: Claro! Muito melhor. Eu danço agora (...) é uma vergonha isso. – Formas derivadas, eletrotecno, house, eurodance, dancepurk, meu deus do céu! É tudo a mesma coisa, mas muito diferente, (es)tá? Parece igual, mas não é igual. Que exemplo exatamente para eletropop?

Educando: É uma música pop com base eletrônica.

Professor: Base eletrônica? (Es)tá! Quem que vai cantar, é tu mesmo! Jorge de Oliveira Custódio. O trabalho apresentado era do Jorge.(...).

Depois veio outro trabalho.

Chegou uma aluna com cara meio assustada. Ele parou, olhou para ela, sorriu e perguntou se tudo estava bem. Ela não entrou na aula. E ele continuou:

Professor: Atenção agora já é outro trabalho, Thays Souza, 16 anos. Ela vai falar sobre o Legião Urbana, que não existe mais, porque o chefe faleceu, coitadinho.

A música... todas as nações...vamos celebrar.

A turma escuta a música, enquanto isso o Professor ficou lendo a letra, compenetrado, está lendo todo o trabalho. Acabou a música. Ele perguntou quem canta, o que tem na

voz dele, é difícil entender o grave e o agudo é melhor falar em mais grossa ou mais fina (Diário de Campo de 10 de novembro de 2010).

Aqui nesta consideração do Professor (mais grossa e mais fina) há um interesse na aproximação do educando aos elementos da música. Isso parte de um conhecimento do Geraldo da fala do aluno, é um entrosamento com esta e com a matéria que lhe faz suscitar uma relação nova, uma flexibilidade na nomenclatura.

Professor: Como foi que ele compôs esta música? Tu que é compositora, o que que ele fez basicamente?

Educanda: Ele compôs!

Professor: Sim, como é que ele compôs?

Educanda: Com palavras!

Professor: Com palavras. Ele fez um discurso, muito bem, ele fez um discurso está certo, fez um discurso totalmente pessimista. Muito mais do que eu.

Educanda: Não, professor!

Professor: Sim, o título não é perfeição? Basicamente é... Estupidez humana, assassinatos, meu país e sua corja. Barbaridade! Estupidez do povo. Ah! Estupidez do povo é xarope.

[A educanda explicou porque não considerava xarope, mas na gravação não deu para entender suas palavras]

Educanda: Mais uma coisa, professor, a música dele foi mais falada do que tocada.

Professor: Isso! Foi isso que ele fez, a maior parte do tempo ele falou, fez um discurso. Quase que um *Rap*. Só que... (Tô dada/dada/dada/dada) não é um *Rap* porque não é bem um *Rap*. A batida lembra mais um *Rock* (tá tiquitiquiti tiquiti Tum; tá tiqui tiquitiquiti Tum, tá...) e ficou aquilo até o fim. Até um sampler faria isso, não é verdade? Aquela batida... mas tinha um baterista, porque o Legião Urbana tem um baterista muito bom. Então ele ficou fazendo sempre a mesma coisa (ta, ta, chicatucatu ta) ... toda esta coisa aqui: juventude sem escola, crianças mortas, desunião, tristeza, vaidade, idiotas... Meu Deus! Mortos nas estradas por falta de hospitais, justiça, ganância (...)
(Diário de Campo de 10 de novembro de 2010).

O comentário do Geraldo dirigiu-se à letra à música ao mesmo tempo, juntas. O que chama a atenção nessa música é a letra e o som, o *Rock*, as características do *Rock* do Legião Urbana. O professor comenta mostrando a sua audição, completando a audição do educando.

Educanda: É que o professor está lendo partes...

Professor: Eu não conhecia.

Educanda: Ninguém conhece porque foi no último CD, logo em seguida ele morreu.

Professor: Claro, não deu tempo para ele fazer show desse CD, ele devia estar bem mal.

Educanda: Ele já estava mal.

Professor: Sim, ele estava bem crítico aqui, né?

Educanda: ♪Morte, mentira, seqüestro, trabalho escravo, afetação. Hipocrisia! [a educanda Thays canta as palavras animada].

Professor: Ah! Senta e espera bater, agora – continuou lendo a letra da música: ‘Festejando o time campeão’ é bom! Oh! ‘Celebrar uma festa da campeã!’ ‘A fome’ – agora já ficou...

Educanda: Não professor, isso não é bom saber, porque festejar a torcida campeã é esquecer do resto.

Professor: Ah! Então é ironia. Continuou lendo: ‘Quem não tem a quem amar (...)’ ‘absurdos gloriosos’. Inclusive nós temos um absurdo glorioso aqui no Rio Grande do Sul, a gente, todo mundo, festeja a guerra dos farrapos, que além de ser uma derrota, foi uma batalha sangüinária e os caras festejam. (...) ‘Tudo que é gratuito é feio (...)’ ‘Esquecer a nossa gente que trabalhou a vida inteira’. Ah! isso vale para as nossas famílias que trabalharam a vida inteira.

Professor: Depois dos dois exemplos, com contrastes bem fortes às diferenças das vozes, o Renato Russo e a outra [cantora] era uma mulher, a cantora Rihanna... [o aluno dono do trabalho de música eletrônica é o Jorge Alessandro de Oliveira Custódio]. A diferença das mensagens, as mensagens são diferentes por quê? Uma é Rock a outra é eletropop. O que acontece no som?

Educanda: É mais, a do Renato Russo, tocada com instrumentos e a da Rihanna é eletrônica. A 1ª música é manual, a 2ª tem que mixar os bagulhos lá. Na voz da Rihanna é muito diferente no show e no CD (Diário de Campo, 10 de novembro de 2010).

Há um entrosamento do Geraldo com a música que facilita o desenvolvimento dos temas lançados pelos alunos tornando acessíveis os nexos que ligam o educando à música. Sua clareza e simplicidade no tratar os elementos musicais conserva a curiosidade do educando em sua aula, no geral. Poder fazer comparações entre grupos, cantores, estilos; poder falar, enriquecer os seus argumentos, para o educando é evoluir na sua pesquisa pessoal e aproximá-lo de sua afabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vendo o firme relacionamento do Geraldo com seus os educandos, constatei o quanto ele é entrosado com a pesquisa na área da Educação Musical. Com uma constante curiosidade sobre o educando, ele vê o fenômeno do inesperado em sala de aula com alegria e interesse. Sua manifestação é conveniente à uma abertura ao cotidiano dos alunos dentro do mundo escolar.

Em sua aula há momentos diversos, ele se depara com as coisas trazidas pelos educando de uma maneira aberta e faz as mediações necessárias com o inesperado. Contudo, a sua prática não é dirigida pelo educando. É de praxe constatar que a escola e os educandos, a sociedade em geral, não se desvinculam da imagem do professor que demanda as sua coisas, ou seja, que leva a matéria sem pensar na adesão dos alunos. Este não é o Geraldo. Há um agrado forte quando a mediação sobrevém em torno do educando.

O que eu vi nesse educador é a constante articulação de uma ponte com a realidade cotidiana, quando prestigia os instrumentos musicais que são trazidos pelo educando, esses instrumentos interessam o Geraldo. Também acredito em sua pesquisa junto ao educando em cima do trabalho de criação musical, quando mexe com a prosódia e vê a sua expressão na música.

São traços que descrevem uma atenção generalizada e individualizada, pessoal, que pode tocar na particularidade das pessoas. Com base em Souza (2000), posso afirmar que Geraldo denota cuidados em formar a consciência crítica do educando, sem negar-se a levantar questões filosóficas trazidas, por exemplo, com as músicas escolhidas pelo eles. “No cotidiano encontram-se escondidas estruturas de comportamento – provavelmente servindo aos interesses de outrem e modelando, dominando e direcionando a existência – que devem ser clarificadas. Só assim, então, o aluno poderá fazer escolhas autênticas e autônomas” (FREITAS DE JESUS, apud SOUZA, 2000, p. 166).

Na minha prática como professora do Ensino Fundamental , os educandos tinham obrigação de buscar as suas músicas para serem cantadas em aula e esporadicamente cantavam. Apesar do educando ter algumas aproximações com diversos ritmos - reggae, rock, pagode, rap, sertaneja, etc. - quando chega a hora do jazz, do samba, do blues, ele sente a diferença. O fato da música não ser das “Paradas de sucesso” ainda dificulta a sua assimilação. Então para que insistir num

impasse que desnorteia o educando? De acordo com Santos, é obrigação do educador “desenvolver o ‘ouvido pensante’ por constantes aproximações numa abordagem onde a musicologia deriva da prática – não de uma prática pedagógica artificialmente montada com fins de ensino-aprendizagem – mas das práticas da cultura” (SANTOS, 1993, p. 125).

Outra possibilidade que temos entre nós é a inclusão dos aparelhos midiáticos pelos educandos e o uso particular do educador. Não é mister o menosprezo ou o preconceito em tal manuseio. Vi este enfoque com muita clareza nas aulas do Geraldo, pois se sabe que é proibido o uso de celulares em sala de aula, porém, se faz parte dos trabalhos do professor, logicamente que é passível de uso. O Geraldo não teme ou tem preconceitos com o uso desses aparelhos, eles são aproveitáveis no diálogo entre educador/educando, ou em alguma audição em certos tipos de aula.

Gostei das ações e da diversidade de assuntos enfocados através da música as quais observei nas aulas do Geraldo. O que aparece no esforço desse professor é o modo com que ele apresenta o essencial das coisas, sem afastar o educando de seu cotidiano.

O que essa pesquisa me ajudou a reforçar é que há sim, perspectivas positivas para as aulas de música do ensino regular na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.J. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 32).
- CHIZZOTTI, A. O cotidiano e as pesquisas em educação. 2. ed. In: FAZENDA, I. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 58-98.
- _____. Antônio. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, São Paulo, v.16, nº 2, p. 221-236, 2003.
- CORRÊA, T.G.; OLIVEIRA, P.C. A Rockmania na cultura jovem. In: PACHECO, E.D. (org.). **Comunicação. Educação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo: Edições Loyola, 1991, p. 143-158.
- FEATHERSTONE, M. **Cultura do consumo e pós-modernismo**. Tradução Júlio Assis Simões. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- LAPLANTINE, François. *A Descrição Etnográfica*. São Paulo: Terceira Margem, 2004.
- PENNA, M. Poéticas Musicais e Práticas Sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, nº 13, 2005.
- PRASS, L. Saberes Musicais em Uma Bateria de Escola de Samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- SANTOS, M.S.S. Uma Educação Musical Face à Sensibilidade Urbana da Presente Modernidade. VI Encontro Nacional da Anppom. Rio de Janeiro: Villa-Lobos da UNIRIO, 1993.
- SOUZA, J. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- TEIXEIRA, M.C.S. Sócio-Antropologia do Cotidiano e Educação: uma perspectiva paradigmática. *Uberlândia: Educ. Filos.*, 8 (15): 75-82, jan./jun. 1994.

_____. O conceito de Cotidiano: um instrumento metodológico ou um modismo? Cotidiano a Verdade da Educação. Contexto e Educação. Ijuí: livraria Unijuí Editora, 1991.

TOURINHO, I. Música e Ensino Básico: Considerações a Partir de Um Estudo Sobre Preferências e Hábitos Musicais de Alunos da 3ª e 4ª Séries. Porto Alegre:Curso de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado/ UFRGS – Núcleo de Estudos Avançados. Periódico, Série Estudos nº2, 1996.

WERNECK, V.R. **O eu educado**: uma teoria da educação fundamental na fenomenologia. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1991.

WOLFFENBÜTTEL, C.R. A Inserção da Música no Projeto Político Pedagógico: o caso da rede municipal do ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: revista da Abem nº 24, 2010.