

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA

**AS PORTAS DA MÚSICA: relações com o saber a partir das músicas de alunos de 8º e
9º anos do Ensino Fundamental II**

CARLOS EDUARDO AMARAL BARBOSA

São Paulo
2014

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA**

**AS PORTAS DA MÚSICA: relações com o saber a partir das músicas de alunos de 8º e
9º anos do Ensino Fundamental II**

CARLOS EDUARDO AMARAL BARBOSA

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Orientadora: Profª Drª Ingrid Hötte Ambrogi

**São Paulo
2014**

B196p Barbosa, Carlos Eduardo Amaral.

As portas da música : relações com o saber a partir de músicas de alunos de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II / Carlos Eduardo Amaral Barbosa. – 2014.

115 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

Referências bibliográficas: f. 97-101.

1. Educação mediadora. 2. Educação musical escolar. 3. Música. 4. Ensino Fundamental II. 5. Adolescentes e música. I. Título.

CDD 780.7

Aos professores Andrea T. Tammaro Costa e Nivaldo Canova, amigos-parceiros na construção de um mundo melhor, que muito me inspiraram e me apoiaram em minha trajetória docente, compartilhando as maravilhas e os intensos desafios de uma educação criativa, inovadora e libertária.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, tios e primos, pelo apoio espiritual.

Aos meus sogros, Luis Augusto e Renata, pelo apoio material.

À minha esposa Carla e ao meu filho Jorge, pelo apoio incondicional.

Ao professor da Universidade Federal do Ceará (UFC), David Barbosa Oliveira, amigo de longos tempos, por toda a ajuda concedida durante a escrita deste trabalho.

À minha orientadora Ingrid Hötte Ambrogi, pelo carinho e atenção incomensuráveis.

Aos funcionários e professores do Colégio Giordano Bruno, pela história que construímos juntos.

Aos meus alunos, em especial àqueles que participaram desta pesquisa, pela oportunidade que me proporcionaram de aprender mais sobre Educação Musical, sobre o mundo e sobre mim mesmo.

RESUMO

A presente pesquisa consiste em um estudo de caso sobre a prática do ensino de música com alunos de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, a partir de músicas de seus respectivos cotidianos, em uma escola particular da cidade de São Paulo, revelando uma proposta embasada em um projeto denominado Portas da Música. Os objetivos específicos consistem em analisar as contribuições da Música enquanto prática pedagógica para a formação geral do indivíduo em ambiente escolar, e também em refletir sobre o papel docente e seus objetivos de ensino, enquanto mediador da aprendizagem e da construção do saber. Os fundamentos teóricos buscaram autores como Paulo Freire, Antônio Severino, Arminda Aberastury, Michael Young, Keith Swanwick, Teca Alencar de Brito, Sérgio Figueiredo, Maura Penna e Maria de Lourdes Sekeff, entre outros, assim como, para analisar o material escrito produzido pelos alunos no decorrer do ano letivo, utilizamos a “teoria da relação com o saber”, de Bernard Charlot, que diz respeito às relações epistêmicas, sociais e de identidade. Concluimos que, das relações estabelecidas pelos alunos com o saber e o aprender a partir de canções de seus cotidianos, construiu-se saberes de naturezas disciplinar, musical, que ampliaram as possibilidades de interação com o saber humano Música; e não disciplinares, de caráter filosófico-epistêmico-existencial, que possibilitaram aos educandos novas visões de mundo e de si mesmos, contribuindo direta e dignamente para o processo de humanização de cada indivíduo, para a realização digna do ser cultural sobre o ser puramente biológico, fim último da educação mediadora.

Palavras chave: educação mediadora; educação musical escolar; música e ensino fundamental II; adolescentes e música; música como objeto-saber.

ABSTRACT

This dissertation is a case study about the practice of music teaching with students of 8th and 9th years of Brazilian Ensino Fundamental II (the final years of Elementary Education), with songs from their own everyday life, at a private school in São Paulo, revealing an approach based in a project named *Portas da Música* (Doors to Music). Its specific purposes were to analyze contributions of Music as pedagogical practice to the general education of individuals in school environment, and also to debate the teacher's role and teaching objectives, regarding the teacher as a mediator for learning and knowledge building. The theoretical foundation comprises authors such as Paulo Freire, Antônio Severino, Arminda Aberastury, Michael Young, Keith Swanwick, Teca Alencar de Brito, Sérgio Figueiredo, Maura Penna e Maria de Lourdes Sekeff, among others. For the specific purpose of the analysis of the written production by students throughout the year, we used Bernard Charlot's "Theory of Relation to Knowledge", with its approach to identity, social and epistemic relations. We concluded that the relations the students established with knowledge and learning through songs from their own everyday life have enabled not only the construction of disciplinary, musical knowledge which, in its turn, expanded the possibilities of interaction with human knowledge, but also non-disciplinary philosophical-epistemic-existential knowledge, which granted the students with new world views and self-images, contributing directly and with dignity to the process of individual humanization, for the realization of the cultural being over the purely biological being, ultimate purpose of mediatory education.

Key-words: Mediatory education; school musical education; music and Brazilian Ensino Fundamental II; teenagers and music; music of knowledge object.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E O ENSINO DE MÚSICA	15
1.1 A Escola como mediadora do processo de humanização e do conhecimento poderoso.....	15
1.2 A ideia de Música para a Educação mediadora	19
1.3 O fazer musical no contexto escolar: Música, C(L)A(S)P e os PCNs.....	24
1.4 A questão da docência: o renascimento da Música nas escolas e a qualificação do educador musical no Brasil.....	30
CAPÍTULO II – ABREM-SE AS PORTAS DA MÚSICA	37
2.1 Uma proposta sistematizada de construção de conhecimento (musical) poderoso.....	41
2.1.1 A construção coletiva do percurso de aprendizagem e o blogue como ferramenta de apoio	43
2.1.2 Desenvolvimento: o passo a passo de uma interação entre alunos, professor e realidade.....	45
2.1.2.1 Etapa I - Escolha do grupo/músico e construção do texto (fevereiro e março de 2013).....	46
2.1.2.2 Etapa II – Indústria cultural, mercado fonográfico e sociedade (abril e maio de 2013)	49
2.1.2.3 Etapa III – Montagem de repertório musical e apresentação na Mostra Cultural (agosto, setembro e outubro de 2013).....	53
CAPÍTULO III – AS RELAÇÕES COM O SABER E COM O APRENDER	60
3.1 Da relação com o saber: conceitos e definições.....	61
3.2 As relações com as músicas e com a Música enquanto objetos saber.....	69
3.3 O saber e as figuras do aprender.....	76
3.3.1 A relação epistêmica com o saber.....	78
3.3.2 A relação de identidade com o saber.....	80
3.3.3 Da relação social com o saber.....	86
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES.....	90
REFERÊNCIAS	97
ANEXO A.....	102
Dados brutos dos questionários: “O que aprendeu?”	102
ANEXO B.....	105
Dados brutos dos questionários: “De que forma esse conhecimento interfere em você?”	105
ANEXO C.....	108
Dados brutos dos questionários Comentários sobre a relação com o saber/conhecimento	108
ANEXO D.....	112
Entrevista com a professora Dra. Márcia Tosta Dias ao Prof. Carlos Amaral em 11/03/2013.....	112

ANEXO E	114
Entrevista com o músico Marcelo Vogelaar (Banda Holger) concedida a este trabalho em 22/03/2014.....	114

INTRODUÇÃO

Que tipo de música devemos ensinar na escola? O que o aluno deve aprender nas aulas de Música?

Muitos são os autores que dedicam seus trabalhos na investigação dessas questões e, como músico, compositor, arranjador e educador musical, mobilizei-me a buscar respostas além dos limites musicais, pesquisando em áreas como a sociologia, a psicologia, a filosofia, a política, até mesmo a economia e, obviamente, a educação.

Tal questionamento se dá devido aos diversos “valores” atribuídos à Música, à maneira como cada aluno (e sua família) vê e se relaciona com essa forma de expressão humana que se vale do som como matéria-prima, grafada por mim propositalmente com letra maiúscula, representando o saber existente nesse legado da humanidade, de caráter artístico-cultural, fruto da inventividade e da razão, em que estão incorporados outros muitos saberes humanos (histórias, aspectos culturais, estética, ética, aspectos artísticos, relações sociais, econômicas e políticas, etc.)¹. Na prática educacional, chocam-se valores docentes e discentes, chocam-se valores dos alunos entre si... Mas a complexidade ainda é maior, porque, assim como existem embates, encontramos no cotidiano escolar valores que se harmonizam e se afinam; há visões da Música como elemento importante para a formação humana e, concomitantemente, há outros pontos de vista que discordam completamente dessa perspectiva.

Nesses 18 anos dedicados à docência musical, observei que os alunos, por meio das músicas, podiam ou não se relacionar com a Música. A maneira como os jovens se relacionavam com as peças musicais dos mais variados estilos e gêneros, seja no fazer, no apreciar, no compor ou no estudar sobre, parecia ter relação direta com a construção dos aprendizados durante a interação com as músicas, no que diz respeito ao aspectos quantitativos e qualitativo dos saberes construídos em tal relação. Dependendo do grau e da qualidade em que as relações com as músicas foram estabelecidas, os alunos podiam ou não chegar à Música. Como ampliar as possibilidades dos alunos de estabelecerem conexões com as músicas de modo a chegar à Música, ultrapassando a relação primária de puro

¹ Aspectos estes, abordados em estudos de História da Música cujo foco não se encontra apenas na evolução estética do som enquanto fazer artístico, mas que se vale desses aspectos para uma compreensão das relações humanas como é o caso, por exemplo, da obra *O Som e o Sentido* de José Miguel Wisnik.

entretenimento? De que forma isso poderia ser feito considerando a diversidade do ambiente escolar?

Minha percepção docente pôde captar momentos de “natural” interesse dos alunos por saberes incorporados à Música no decorrer de minhas práticas pedagógicas, bem como levantar hipóteses sobre o grande potencial de “combustível” que tais interesses demonstravam ao mobilizarem de formas peculiares os sujeitos em suas relações com a Música. Se estudávamos alguma música específica, com arranjo previamente estruturado (e fechado), por exemplo, acontecia de algum aluno se dedicar a investigar a fundo uma escala pentatônica e seus efeitos, improvisando-os sobre a música então estudada pelo grupo; se estudávamos um ritmo específico, as histórias sobre os povos, hábitos e locais referentes àquele estilo rítmico despertavam mais interesse em alguns alunos do que o próprio ritmo em si; ou ainda, em meio a uma improvisação, o sujeito percebia-se importante para o grupo, mudando sua perspectiva sobre a Música, sobre as aulas, sobre si e sobre o próprio grupo. De forma geral, esses “interesses” estavam “fora” do planejamento e dos objetivos da atividade em si, mas eram importantes para a disciplina e, em última instância, importantes para a formação humana dos alunos.

Como ex-aluno, sei que não é possível se identificar com todas as atividades que a escola propicia, que há dias e dias, assuntos e assuntos, professores e professores... Tenho de confessar que, ao contrário da grande maioria que optou pela área das Humanidades, eu sempre adorei a matemática! Fazia os exercícios com gosto. Mas não sentia nenhum prazer em decorar as estruturas celulares ou em classificar as plantas de acordo com as normas científicas da Botânica. Sei também que a ordem das coisas podem se inverter na medida em que o tempo passa; hoje, por exemplo, vivo em meio à natureza e me divirto com meu filho analisando todo tipo de insetos, plantas e aves, deixando a fórmula de Báscara e os números irracionais para um futuro incerto.

Assim, como docente, procurei sempre estar atento aos “interesses” dos alunos durante as aulas e, quando havia a falta de interesse, me apoiava na ideia de inversão da ordem das coisas e, por isso, entre os extremos da total conexão e da ausência de relação mínima para com a Música, percebi que havia uma série de graus de envolvimento que se movimentavam dinamicamente de acordo com a história das vidas dos indivíduos de uma determinada sala de aula, e também de acordo com toda uma gama de variáveis que inferem na historicidade humana.

Fazer Música na escola também consistiu numa lida direta com a diversidade, não só a musical, mas todas aquelas presentes no universo escolar. Por que as minhas músicas

deveriam prevalecer no espaço da sala de aula? Frente a tantas preferências, que estilo deveria ser privilegiado em nossos estudos e por quê? Somente por meio da diplomacia pude encontrar a saída. Fora necessária muita criatividade (e paciência) para harmonizar os muitos desejos em relação ao que tocar nas aulas de Música sem descaracterizar a escola como um espaço de construção do saber. Fora fundamental, porém, estabelecer relações com os alunos fortalecidas pelo respeito e pela confiança mútua, erradicando a ideia de que um sabe e os outros aprendem, concebendo todos em estado de aprendizado: uns como alunos e o outro como professor. Dessa forma, todos aprendem, cada um em seu devido lugar, configurando o que Paulo Freire nomeia de “humildade”, lidando com sua própria ignorância, o que Kant chamaria de “incompletude humana”.

Toda esse caldeirão de experiências me levou a estruturar uma proposta de ensino musical para alunos de 8º e 9º anos, cuja faixa etária variava entre 12 e 14 anos, que abraçasse ao máximo o universo musical dos jovens, considerando as múltiplas formas de relações que os educandos estabeleciam com as músicas de seus respectivos contextos para, num segundo momento, mediar tais relações em um estudo sistematizado, com o intuito de auxiliá-los a se conectarem com os muitos saberes ali existentes, estabelecendo, com isso, relações com a Música. A escolha das duas últimas séries do Ensino Fundamental II como “público alvo” deve-se ao maior tempo de convivência entre mim e os alunos, dispondo conseqüentemente, de um número maior de produções realizadas e também de mais instrumentos de avaliação sobre tais experiências, os quais serviriam como preciosas “bússolas” para um novo caminhar.

Assim, a proposta *Portas da Música* fora colocada em prática em uma escola da rede particular de ensino, localizada na zona oeste da cidade de São Paulo, desenvolvendo-se por meio de atividades investigativas que partiam das músicas de bandas e de músicos em “carreira solo” presentes no cotidiano dos alunos, chegando a uma visão mais ampla do sistema histórico-econômico vigente e das relações sociais que nele se configuravam, construindo saberes a partir da mediação das relações estabelecidas entre os jovens e seus respectivos objetos de estudo, apreendendo desse processo saberes musicais e não musicais.

A partir da análise da construção e do desenvolvimento dessa proposta, defini como objetivo principal desta pesquisa compreender as relações estabelecidas pelos alunos de 8º e 9º anos com o saber e com o aprender no decorrer do processo pedagógico denominado *Portas da Música*. E, como objetivos específicos, analisar as contribuições da Música, enquanto prática pedagógica, para a formação geral do indivíduo em ambiente escolar, e refletir também sobre o papel docente e seus objetivos de ensino, enquanto mediador da aprendizagem.

A metodologia consiste na análise do desenvolvimento da proposta *Portas da Música* tendo como base o material escrito pelos alunos que consiste em um texto individual sobre um músico ou grupo musical, um texto coletivo sobre a escolha da música a ser preparada e um questionário elaborado para avaliação da aprendizagem do processo, além das postagens do blogue <www.98gb.blogspot.com.br> , onde estão orientações docentes e decisões tomadas coletivamente pelo grupo de alunos em conjunto com o professor, definindo conceitos, paradigmas e rumos da proposta pedagógica-musical.

A pesquisa inicia-se com uma revisão bibliográfica sobre Educação Musical e sobre a Educação, mais precisamente sobre o fazer musical na escola, a formação humana, a construção do saber “com os alunos” e a formação em docência musical, considerando a escola como instituição social responsável por fazer a ponte entre o saber da humanidade e as novas gerações, e também como espaço físico onde acontecem as práticas pedagógico-musicais. Uma vez embasados e contextualizados epistemologicamente o espaço, os princípios pedagógicos, os quesitos docentes necessários e o fazer musical, apresento formalmente a proposta *Portas da Música*, suas bases teóricas e a forma como esta se desenvolveu ao longo do ano letivo. Em seguida, volta-se o foco do estudo para a averiguação sobre como se deram as relações dos educandos com o saber e com o aprender, analisando a produção escrita supramencionadas dos alunos em questão no decorrer do processo e confrontando-as com as teorias pesquisadas.

No primeiro capítulo, faço uma revisão literária sobre a Educação “com” os alunos, conceito esse que dialoga com a ideia de uma Educação Musical pautada na criatividade e no trabalho coletivo, tendo como base as ideias de filósofos, psicólogos, antropólogos, educadores e educadores musicais, dos quais destaco Paulo Freire, Antônio Severino, Arminda Aberastury, Michael Young, Keith Swanwick, Teca Alencar de Brito, Sérgio Figueiredo, Maura Penna e Maria de Lourdes Sekeff.

O segundo capítulo apresenta a proposta *Portas da Música*, inspirada no projeto pedagógico de Paul Friedlander chamado *Janelas do Rock*, contextualizando o leitor sobre tópicos importantes da realidade vivida durante a elaboração e a execução da proposta; verifica-se conceitualmente a metodologia, abordagem e o desenvolvimento prático da proposta pedagógica de acordo com as educadoras musicais Margarete Arroyo, Luciana del Ben, Alda Oliveira, dentre outros autores, valendo-se mais uma vez de Paulo Freire para verificação dos princípios educacionais “com” os alunos numa pedagogia libertária.

No terceiro capítulo, mergulhamos nas ideias de Bernard Charlot para uma teoria da relação com o saber, discutimos os conceitos e definições do autor sobre aprendizagem e

analisamos, sob a luz da teoria charlotiana, o material escrito produzido pelos alunos no decorrer da proposta pedagógica, com enfoque nas relações com o saber e com o aprender.

Nas considerações finais, introduzimos o conceito de “experiência” a partir do livro *A Arte como Experiência* de John Dewey (2010), concebendo a proposta *Portas da Música* como experiência duplamente singular na qual pude construir e apreender saberes como docente mediador juntamente com os alunos em processo de aprendizagem, e como pesquisador ao analisar a mesma proposta pedagógica de uma outra perspectiva. Com a elaboração e consumação deste estudo, tal proposta assume também o status charlotiano de objeto saber.

Há, ainda uma última questão. Em momento anterior, pontuei que saberes musicais e não musicais foram apreendidos no decorrer do processo. Isto posto, questiono: como avaliar um aluno que, durante as aulas de Música, adquiriu apenas saberes de natureza não musicais? Assim, também no quarto capítulo, retomo paradigmas educacionais e elaboro conclusões sobre as contribuições das práticas musicais para a formação humana em ambiente escolar e sobre o papel docente enquanto mediador da educação “com” os alunos.

Que se abram as *Portas da Música*!

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E O ENSINO DE MÚSICA

*Mas que educação lhes proporcionaremos? Será possível encontrar uma melhor do que aquela que foi descoberta ao longo dos tempos? Ora, para o corpo temos a ginástica e para a alma, a música.
(Platão; 2000; II, 63-4)*

1.1 A Escola como mediadora do processo de humanização e do conhecimento poderoso

O jovem cresce rodeado de outros seres humanos que lhe capturam a atenção na intenção de transmitir-lhe informações, valores, crenças e conceitos por meio da repetição. Essa é a forma que a Cultura e a Sociedade se apresentam a nós logo nos primeiros momentos de vida. Tudo já estava lá: códigos, valores, normas e condutas. Deve o homem, em sua existência, adaptar-se a seu sistema social ou transformá-lo de acordo com seus anseios e possibilidades? Como se daria a relação entre os homens em suas respectivas buscas e desejos de realização?

De acordo com Severino (2010), a educação tem a importante função de colocar o indivíduo em condições de poder “re-existenciar”² criticamente as palavras de seu mundo para saber e poder dizer suas próprias palavras no momento devido, tornando-se autor de sua própria história e coautor da história de seu meio, em conjunto com seus semelhantes. Dessa forma, qualquer metodologia que se baseie meramente na repetição de palavras do mundo, sem auxiliar o jovem em sua re-existência crítica, termina por castrar a plenitude de sua existência e comprometer negativamente a transformação, o dinamismo e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem.

O autor afirma que a formação humana não se dá exclusivamente pela educação formal, o que já mostra desde já a complexa e difícil tarefa da educação em servir aos homens em seu processo de humanização. Por formação humana entenda-se a realização do humano no indivíduo natural que somos, ao nascermos na espécie biológica a que pertencemos. Portanto tornar-se plenamente humano é o objetivo intrínseco do processo formativo e, consequentemente, de toda educação (SEVERINO, 2010).

Já o processo de humanização, ainda segundo Severino (2010), acontece na medida em que nos relacionamos com nosso ambiente físico (natureza), social (outros homens) e

² Termo utilizado pelo autor.

cultural (símbolos), por meio de nossas práticas reais. Porém essa relação é igualmente responsável pelo efeito de desumanização, uma vez que são nossas práticas simbólicas, políticas e técnicas que “nos degradam, nos oprimem e nos alienam” (SEVERINO, 2010, p. 59).

A educação age então como mediadora-esclarecedora entre o sujeito e seu processo de humanização, investindo na adequação de sua vida aos valores positivos, primando pela dignidade, valor máximo da pessoa e da comunidade. Dessa forma, Severino sinaliza:

Daí ficar claro o papel intrínseco da educação: investir na instauração, na consolidação e na preservação das práticas técnicas, políticas e culturais que sejam construtivas dessa humanização e contribuam para obstar o efeito desumanizador de tais práticas. Assim, ao participar da inserção das pessoas no mundo do trabalho, na trama das relações sociais e na esfera da cultura simbólica, o que se espera da educação é que ela, ao mesmo tempo que promove a humanização, impeça igualmente a degradação no trabalho, a opressão na vida social e a alienação no âmbito da cultura. (SEVERINO, 2010, p. 60)

Para Paulo Freire (1987), a educação exerce esse papel quando promove o diálogo participativo baseado na humildade e no amor pelo mundo e pelos homens. A humildade valoriza a autenticidade do ser e não deixa espaço para a arrogância e para a alienação da ignorância; o homem humilde enxerga no próximo um “outro eu” também em processo de humanização e reconhece em si a ignorância que o impede de humanizar-se. O amor, por sua vez, consiste em ato de coragem e de compromisso, com os homens e para os homens, com o mundo e para o mundo, pois caracteriza-se pela valentia de libertar os homens de suas condições de opressor e oprimido, rompendo com a relação patológica em que uns subjagam outros e em que o homem subjuga a si mesmo. Sem o amor pelos homens, pela vida e pelo mundo não é possível, o diálogo radical paulofreireano.

Um terceiro elemento crucial para que o diálogo se estabeleça é a fé na humanidade que, segundo Paulo Freire:

Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens (FREIRE, 1987, p. 81).

Como consequência de tais paradigmas a confiança surge como ingrediente fundamental para a educação, que mais uma vez Paulo Freire defende como:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia.

Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos (FREIRE, 1987, p. 81).

A palavra *sectário* tem sua origem no termo latino *sectus* que significa cortado, cercado, amputado. Uma *sectura* é, portanto, um corte que divide em partes o que antes era um todo, sendo *sectário* aquele que segue cegamente uma parte de todo o sistema social. *Radical* por sua vez, vem de *radix* e refere-se à raiz. Radicalizar é conhecer a fundo a realidade para poder transformá-la, ir à raiz da questão, ao fundamento que a faz ser o que é.

O homem, em comunhão com seus pares, aprofunda a tomada de consciência da situação, apropriando-se dela como realidade histórica possível de ser transformada por eles próprios, consistindo em ação violenta qualquer situação em que alguns homens proibam outros de realizarem suas buscas. A sectarização leva à patologia da opressão entre os homens, onde há o sadismo dos opressores e o masoquismo dos oprimidos.

Nesse sentido, o conceito de “educação bancária” refere-se à forma *sectária* de depositar informações nos educandos que, por sua vez, tendem a repeti-las sem a reflexão crítica necessária para sua formação humana. Dessa maneira Freire sinaliza:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p. 58).

Essa pedagogia entende o processo formativo humano como uma adaptação, um ajuste à situação dada; visa mudar a mentalidade dos educandos em vez de subsidiá-los a ler criticamente o mundo e nele lerem-se; apresenta-lhes uma realidade estática, imóvel e intransformável; marginaliza aqueles que discrepam da fisionomia geral da sociedade e que em nenhum momento estiveram do lado de fora realmente, senão por essa visão *sectária* e opressora de ver o mundo e os homens; faz com que “ser” seja “parecer”, e “parecer” é parecer com o opressor; impõe uma consciência e um comportamento a outro³; enxerga o uso de força, controle e repressão em nome da ordem, uma vez que, nesse pensar, a rebeldia é sempre uma ameaça (FREIRE, 1987).

Ao assumir o papel de mediadora, a educação passa a educar “com os homens”, considerando e respeitando seus diferentes processos humanitários, valores culturais, suas situações sociais e relações com o meio em que estão inseridos; passa a realçar a esperança

³ De acordo com Paulo Freire, a imposição de uma consciência a outra consiste em ato de prescrição, no qual o oprimido passa a ser “hospedeiro” da consciência opressora, adotando assim um comportamento prescrito.

que lhes é intrínseca e que os move para “ser mais”, criar e recriar a realidade, descartando a esperança passiva, que cruza os braços e aguarda soluções externas para emergências internas; radical que é, rompe o dualismo “homem-mundo” fazendo florescer o pensar crítico e verdadeiro que, em vez de adaptar-se à realidade, lhe dá forma através da ação. Paulo Freire diz:

O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajuda-lo a ajudar-se. E aos povos também. É faze-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas (FREIRE, 1984, p. 58)

Nessa perspectiva, chamamos atenção para o tipo de conhecimento de que a escola deve valer-se para cumprir com eficiência seu papel mediador no processo de humanização. Para Michael Young, há dois conhecimentos distintos: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. Segundo o autor,

(...) O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. É compreensível que muitos críticos sociais do conhecimento escolar equiparem o conhecimento escolar e o currículo ao “conhecimento dos poderosos”. Ele realmente o foi, depois que todas as classes altas no início do século XIX dispensaram seus professores particulares e mandaram seus filhos para as escolas públicas para adquirir conhecimento poderoso (e também, é claro, para adquirir amigos poderosos). No entanto, o fato de que parte do conhecimento é o “conhecimento dos poderosos” ou conhecimento de alto status, (...), não nos diz nada sobre o conhecimento em si. Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de “*conhecimento poderoso*”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, **fornecer explicações confiáveis** ou **novas formas de se pensar a respeito do mundo** (grifo nosso). (YOUNG, 2007, p. 1294)

Young diferencia o conhecimento em dois tipos: *conhecimento dependente do contexto*, de natureza *procedimental* (como um manual ou conjunto de regras e saúde) ou *prático* (como achar um caminho no mapa ou reparar um defeito mecânico ou elétrico); e *conhecimento independente de contexto* ou *conhecimento teórico*, desenvolvido para fornecer generalizações e para buscar a universalidade. É a este último conhecimento que o autor se refere como conhecimento poderoso.

Na capacitação dos alunos para a aquisição do conhecimento poderoso, as escolas devem, segundo Young, questionar se o currículo adotado consiste em um meio para tal fim. O conhecimento prévio dos alunos deve ser considerado para a elaboração de uma estratégia

pedagógica eficiente, mas não quer dizer que seja a única e exclusiva fonte de saber. O que os alunos trazem é de suma importância como base para o diálogo, para o reconhecimento do indivíduo enquanto ser social; o educador-mediador faz a ponte entre esse conhecimento prévio e o conhecimento poderoso, trilhando o percurso em conjunto com os alunos. Ainda, segundo o autor:

Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. (YOUNG, 2007, p. 1294)

Outro fator de suma importância para a educação, segundo Edgar Morin (2002), é a consciência identitária. Para esse autor a educação “é ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo” (p. 72), portanto, está no cerne da missão da *cidadania planetária*, construindo uma consciência de sentimento e pertencimento mútuo que une os homens ao planeta. Ao aproximar os indivíduos no trajeto que parte de seus universos particulares a uma consciência existencial mais ampla, com acesso ao conhecimento poderoso, as escolas cumprem sua função mediadora, valendo-se do legado cognitivo construído pela humanidade ao longo dos tempos e reconhecendo os homens como atores ativos na construção histórica e na interação com o mundo. Teca Alencar de Brito exemplifica:

Desse modo, cabe ao educador facilitar situações para uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização, da planificação e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional. Mais do que programas que visam a resultados precisos e imediatos, é preciso contar com princípios metodológicos que favoreçam o relacionamento entre o conhecimento (em suas diversas áreas), a sociedade, o indivíduo, estimulando, e não tolhendo, o ser criativo que habita em cada um de nós. “É preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar”, repetia sempre Koellreutter. (BRITO, 2001, P. 30)

1.2 A ideia de Música para a Educação mediadora

Música para ouvir

Música para ouvir no trabalho

Música para jogar baralho

Música para arrastar corrente

Música para subir serpente

Música para girar bambolê

Música para querer morrer

Música para escutar no campo
Música para baixar o santo

Música para ouvir
Música para ouvir
Música para ouvir

Música para compor o ambiente
Música para escovar o dente
Música para fazer chover
Música para ninar nenê
Música para tocar novela
Música de passarela
Música para vestir veludo
Música pra surdo-mudo

Música para estar distante
Música para estourar falante
Música para tocar no estádio
Música para escutar no rádio
Música para ouvir no dentista
Música para dançar na pista
Música para cantar no chuveiro
Música para ganhar dinheiro

Música para ouvir
Música para ouvir
Música para ouvir

Música para fazer sexo
Música para fazer sucesso
Música pra funeral
Música para pular carnaval
Música para esquecer de si
Música pra boi dormir
Música para tocar na parada
Música pra dar risada

Música para ouvir
Música para ouvir
Música para ouvir

(Arnaldo Antunes)

A Música é composta por várias músicas. No Brasil, o baião, o carimbó, o samba, o frevo, o maracatu... Na América Latina, o tango, a milonga, a habanera, a guarânia... Pelo mundo afora, o canto gregoriano, as sinfonias europeias, o rap, os mantras, os milhares de estilos africanos... Todas são “expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio-histórico” (BRITO, 2003, p. 28). Daí a importância de conceber tais expressões como patrimônio imaterial da humanidade, pois, como “uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro – próximo ou distante” (BRITO, 2003).

O compositor canadense Murray Schafer, em seu livro *O ouvido pensante* (1991), descreve uma aula cuja discussão gira em torno da questão “o que é Música?”. Num primeiro momento o professor Schafer anota no quadro as definições de Música sugeridas pelos alunos para, em seguida, verificar cada uma delas. Tais definições baseavam-se em quesitos como gosto pessoal, ritmo, melodia, arte e cultura, e, após rica investigação conceitual, refletindo, executando e escutando peças musicais de diferentes estilos, algumas sem melodia, outras sem ritmo, o grupo chega à conclusão de que “Música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc.) com a intenção de ser ouvida”. (SCHAFER, 1991, p. 35)

Porém, o mais interessante desse diálogo não está na definição de Música encontrada pelo grupo, mas no próprio conceito de definição mais à frente explanado por Schafer. Logo após chegarem à definição explicitada acima, um aluno manifesta-se, alegando ter encontrado no dicionário outra definição para a questão inicial. Schafer então refere-se à “metamorfose” constante da humanidade, da cultura e da Música, para explicar a existência de distintas definições para um mesmo objeto de estudo. Segue o diálogo:

ALUNO – Professor, ontem quando começamos essa discussão fui ao dicionário para procurar a definição de música. Essa definição é diferente da nossa.

SCHAFER – Você copiou? Pode nos dizer qual é?

ALUNO – Sim. Ele diz: “Música – a arte de expressar ou excitar emoção pela combinação melodiosa e harmoniosa dos sons; qualquer som agradável.”

SCHAFER – Está perto de uma que eliminamos, não? Isso pode dar algo mais para pensar. Vou deixá-los com este pensamento: definições explicam “coisas”. Quando as coisas mudam, as definições também mudam. Talvez a música tenha mudado, desde que o seu dicionário foi escrito. Talvez, quem sabe, um dia, um de vocês escreva um dicionário e possa dar uma definição atualizada.

ALUNO – Professor, isso é esperar muito.

SCHAFER – Tudo bem. Vamos apenas esperar por isso: que nosso pequeno debate tenha dado a vocês algo em que pensar e que talvez estejamos mais próximos de entender o que estamos fazendo cada vez que entramos nesta sala de música. (...) (SCHAFER, 1991, p. 36)

Embora se estabilize mediante a repetição, a Música está sempre em movimento, pois, como conteúdo da consciência humana, se atualiza nas relações do homem consigo mesmo, com outros homens e com o ambiente, nos diversos planos de espaço-tempo. É ainda modo com o qual o homem demarca simbolicamente seu meio e se atualiza, devendo a Música ser entendida como metonímia sociocultural transformada pela constante escuta e produção de silêncios e sons com intenções de caráter musical. A própria evolução da chamada música ocidental europeia e a ampla diversidade musical ao redor do planeta (transformando o homem e por ele sendo transformada) ilustram esse movimento da Música. “Explicar o fato musical é parte da permanente busca de (re)construção de sentidos para os saberes/fazer

humanos, busca que se atualiza pelo jogo presente entre o humano, o ambiente e a produção de conhecimentos” (BRITO, 2007, p.40).

O antropólogo Allan Merriam (1964) estabelece uma diferença terminológica entre “usos” e “funções” da Música, já que o uso da música pode determinar sua função, mesmo que, originalmente, a música não tenha sido elaborada com tal finalidade. Segundo o autor:

Ao observar usos da música, o aluno tenta aumentar diretamente o seu conhecimento factual; ao avaliar funções, ele tenta aumentar indiretamente o seu conhecimento factual por meio da compreensão mais profunda da importância do fenômeno que ele estuda (MERRIAM, 1964, p. 219 – tradução nossa)⁴.

No décimo primeiro capítulo (*Uses and Functions*) de seu estudo *The Anthropology of Music* (op cit), Merriam estabeleceu dez categorias para as “funções sociais da Música”:

- 1) Função de expressão emocional
- 2) Função do prazer estético
- 3) Função de divertimento entretenimento
- 4) Função de comunicação
- 5) Função de representação simbólica
- 6) Função de reação física (comportamento)
- 7) Função de impor conformidade às normas sociais
- 8) Função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos
- 9) Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura
- 10) Função de contribuição para a integração da sociedade

O uso da Música com fins pedagógicos nos leva também ao questionamento de sua função na Educação. As funções sociais da Música, segundo Merriam, serviram como um marco de referência para se pensar a inserção da Música no contexto escolar, observando a inter-relação entre cultura, indivíduo e sociedade.

Keith Swanwick (2003) propõe uma prática pedagógica musical que transporte os sons do estado de signos para o patamar de símbolos e que proporcione “mais liberdade de articulação e mais oportunidade para a invenção” (p. 48). Para o autor, a Música é uma linguagem e a educação musical tem como forte meta o desenvolvimento de habilidades

⁴ “In observing uses of music, the student attempts to increase his factual knowledge directly; in assessing functions he attempts to increase his factual knowledge indirectly through the deeper comprehension of the significance of the phenomenon he studies.”

criativas e a construção de conhecimento, sendo as funções musicais transformadoras e criadoras de cultura mais apropriadas. Por Swanwick:

Agora podemos voltar mais criticamente à lista de Merriam sobre as funções da música. Expressão emocional, prazer estético (como quer que seja definido), comunicação e representação simbólica, todas devem cair na órbita das formas simbólicas. Isso quer dizer que, de certo modo, elas podem envolver elementos do que Piaget chama representação interna, a manipulação de imagens, a produção de relações entre essas imagens, a criação e desenvolvimento de vocabulários, compartilhados e a negociação e troca de ideias com outros. Dentro de cada uma dessas “funções” existe, certamente, um componente reprodutivo, mas, existe, também, a possibilidade de realinhamento metafórico. Essas funções simbólicas têm potencial tanto para a transmissão como para a transformação cultural. Em contrapartida, alguns dos itens da lista de Merriam tendem a estar vinculados a sistemas mais ou menos fechados de signos. O propósito destes é apoiar a reprodução cultural: reforçando a conformidade com normas sociais, validando instituições sociais, apoiando rituais religiosos, fazendo uma contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e para a integração da sociedade. Esses contextos funcionais não tendem a criar ou encorajar a exploração metafórica. Parece, portanto, inapropriado confinar a educação musical a essas funções, embora possam ser importantes em certos setores sociais, a menos que exista realmente algum “espaço” para o discurso real. E de fato pode existir, mas em situações indesejadas. (SWANWICK, 2003, p. 49)

O fato de nos encontrarmos imersos em um universo cultural de múltiplos valores e diferentes visões do ser humano nos chama a atenção para a função do “sentir” como premissa da prática pedagógica. O filósofo Merleau-Ponty (1999), no estudo da fenomenologia da percepção, entende a liberdade como escolhas que fazemos no encontro de nosso ser interior com o exterior; o sentido de tais escolhas contribui para a subjetividade que, por sua vez, constitui-se em um campo recortado pela historicidade, pelos afetos, pelos objetos da cultura, pelas relações sociais, tensões e contradições. As construções de significados advindas da leitura sensível do conhecimento e da cultura consistem em subjetivação da própria cultura e do conhecimento por meio das experiências corporais e estéticas, sendo significações surgidas a partir do viver e não do pensar. Nessa perspectiva, consideramos que a Música “não só fornece condições para a compreensão e a expressão de um fluxo de ideias e emoções como permite que os educandos operem semióticas que resultem em sentidos para sua vida” (SEKEFF, 2002, p. 118).

Nóbrega (2008) afirma que os logos sensível e estético colocam a experiência perceptiva como possibilidade de conhecimento na medida em que são resignificadas formas, texturas, sabores, odores, cores e sons, no aprofundamento dos acontecimentos, retomando sentidos e significados da linguagem. A expressão artística consiste na “comunicação marcada pelos sentidos que a sensorialidade e a historicidade criam, numa síntese sempre

provisória, numa dialética existencial que leva um corpo humano em direção a outro” (NOBREGA, 2008, p. 147). Segundo a autora, é na aproximação de um corpo em direção ao outro que se articulam condições sócio-históricas, subjetivas e cognitivas, percursos metodológicos e modos de compreensão para o conhecimento, transpondo as barreiras das diferenças culturais e individuais, das quais se desprende um conceito de racionalidade com sentidos pautados no confronto de perspectivas e na confirmação de percepções.

As dimensões emocional e estética, que a prática musical integra, capacitam o processo de humanização, ao dialogar com o conhecimento poderoso, e caracterizam-se, portanto, como ferramentas de suma importância para a Educação, na medida em que inserem o indivíduo como ser histórico e construtor de sua realidade. Segundo Sekeff:

Indo além da lógica e do pensamento rotineiro, dominando procedimentos libertadores e otimizando funções cognitivas e criativas, a vivência musical que se pretende na educação não diz respeito exatamente ao exercício de obras caracterizadamente *belas*, assinaladamente *bem-feitas*, mas sim a todas as que motivam o indivíduo a romper pensamentos pré-fixados, *movendo-o* à projeção de sentimentos, auxiliando-o no desenvolvimento e no equilíbrio de sua vida afetiva, intelectual e social, contribuindo para sua condição de ser pensante (SEKEFF, 2002, p. 118).

1.3 O fazer musical no contexto escolar: Música, C(L)A(S)P e os PCNs

De acordo com a teoria freudiana, nosso funcionamento mental é regido pelo princípio do prazer (sistema inconsciente) e pelo princípio da realidade (sistemas pré-consciente e consciente). Quando em contato com o princípio do prazer, o princípio da realidade se impõe como regulador que determina a possibilidade ou não da satisfação desejada de acordo com normas do meio externo, sem suprimir por completo o princípio de prazer, já que este continua ainda a reinar no campo das atividades psíquicas. Tal modo de funcionamento desses dois princípios, por sua vez, obedece aos mecanismos do processo primário (energia livre do inconsciente) e do processo secundário (energia ligada do pré-consciente e do consciente).

Segundo Sekeff, no ato de compor uma obra musical, ato de pura criação, movimentam-se a energia livre, “podendo expor uma organização complexa superior à estrutura lógica do pensamento consciente” (SEKEFF, 2002, p. 82). Além do desenvolvimento da criatividade, reforçamos que o exercício da composição musical possibilita o ensino e a fixação de conceitos, pois proporciona ao aluno-compositor a possibilidade de tomar decisões musicais,

estéticas e culturais valendo-se, para isso, também de sua razão, de sua energia ligada. Em seguida a autora infere:

Considerando que as limitações do trabalho pedagógico decorrem da complexidade da psique humana e dos obstáculos próprios ao processo de amadurecimento, e que o educando no processo de seu desenvolvimento tem de se apropriar dos resultados de milhares de anos de evolução cultural, cabe viabilizar na educação as múltiplas possibilidades oferecidas pela música.

Como o processo de aprendizagem se subordina à razão que motiva a busca de conhecimento; como o desejo de *saber* se associa, entre outros, ao desejo de *sublimar*, movimento pulsional dirigido para objetos socialmente valorizados, como a atividade artística e a investigação intelectual; como o ato de aprender pressupõe uma relação com outra pessoa ou com alguma figura simbolicamente transmissora do saber; e, por último, como o educando pensa com sua mente e seu *desejo*, a prática musical se revela valiosa nesse processo, porquanto nada nela é gratuito, tudo é significativo, especialmente se se tem em mente, como prega a teoria junguiana, que não é perfeição, mas totalidade, o que se espera do indivíduo (no caso, do educando). (Idem, p. 83-84).

Para Sekeff, educar é um processo comunicativo e “toda comunicação envolve conflito, poder, ideologia, negociação”, por isso leva o jovem a “lidar com esses valores com competência e autonomia” (idem, p. 120).

Ao questionar-se sobre por que temos Música nas escolas, Schafer (1991) debruça-se no poder da Arte, temido pelos regimes totalitários, a qual “transporta os homens de um estado vegetativo para uma vida vibrante”, e aponta posteriormente para a ideia de que a Música é “uma expressão idealizada das energias vitais e do próprio Universo”. Com essa argumentação, o autor liberta a arte musical de muitas “desculpas” advindas de um “complexo de culpa cultural” de pessoas “não musicais” que, por não conseguirem expulsar a Música, são forçadas a justificar a sua presença nos currículos sem compreenderem sua verdadeira importância formativa. Segundo ele:

A música existe para que possamos sentir o eco do Universo, vibrando através de nós. Para captar essas vibrações, precisamos de uma música arrojada – estimuladora da mente, heurística, imaginativa –, uma música na qual mente e corpo se unam em ações de autodisciplina e descoberta. Justificar a música fundamentalmente em bases que não sejam de sua importância para a estimulação e coordenação intelectual, muscular e nervosa leva a problemas que só podem ser resolvidos a longo prazo, por meios não musicais (SCHAFFER, 1991, p. 295).

Assim, a Música enquanto elemento educacional, nos moldes até agora considerados, fundamenta-se por si na prática de um fazer musical pautado em valores que dignificam o humano cultural que se sobrepõe ao humano biológico em seu processo de humanização, por meio da comunicação e da criação, unindo os homens, em forma de diálogo, em forma de

expressão, tendo como lastro a criação musical. Não é nossa intenção definir aqui fórmulas pedagógicas para serem aplicadas em sala de aula e sim refletir sobre a forma do fazer musical enquanto parte importante do sistema educacional mediador. Dessa forma, nos questionamos: quais princípios devem reger a prática musical escolar, particularmente para os adolescentes?

No modelo C(L)A(S)P, de Keith Swanwick, a composição, a apreciação e a performance, representadas respectivamente por suas iniciais C, A e P, são grafados sem parênteses por serem considerados tópicos centrais pelo próprio autor. Já a literatura (*literature studies*) e as habilidades técnicas (*skill*) são compreendidas como necessárias, mas não permitem o contato direto com a música, consideradas portanto, como ferramentas/suportes para a construção do discurso musical. Por Swanwick e França:

O modelo carrega uma visão filosófica sobre educação musical, enfatizando o que é central e o que é periférico (embora necessário) para o desenvolvimento musical dos alunos. Implícito no modelo há uma hierarquia de valores e objetivos, na qual a vivência holística, intuitiva e estética nas três modalidades centrais deve ser priorizada (SWANWICK e FRANÇA, 2002, p. 18).

Diferentemente de um estudo musical especializado, em que a performance instrumental constitui-se como principal referência de engajamento e realização da Música, a educação musical deve apoiar-se na composição, na apreciação e na performance, tidas como “processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência”. Segundo Swanwick e França, “cada uma delas, envolve diferentes procedimentos e produtos, conduzindo a *insights* particulares em relação ao funcionamento das ideias musicais” (SWANWICK e FRANÇA, 2002, p. 8)

Para o autor, o ato de compor consiste em organizar um material sonoro, de forma criativa e expressiva, independente do grau de complexidade do objeto musical produzido. Por apreciação, entende-se a maneira pela qual entramos em contato com o repertório musical criado pela humanidade em sua trajetória histórica, colocados em estado de contemplação, a fim de se concentrar no todo da experiência estética. A função da performance consiste em comunicar e ser o mediador entre a peça musical e o ouvinte. A análise de partituras, de performances, estudos históricos e toda a literatura sobre música em suas diferentes ramificações e intersecções constituem o que Swanwick (2002) chama de literatura. Por fim, as habilidades técnicas (*skill*) capacitam a execução musical por meio de estudos técnicos, da familiaridade com a notação musical e da capacidade de tocar em grupo.

Ainda segundo Swanwick (2003), o valor principal da atividade de composição no ensino musical está no discernimento advindo dessa forma particular e direta de relacionar-se com a Música tratando, por princípio pedagógico, a Música como “discurso simbólico”. Outros dois princípios de sua pedagogia consistem em: a) considerar o discurso prévio dos alunos que embasam as decisões tomadas na construção/expressão de novos discursos; b) buscar a fluência musical, que consiste na “habilidade auditiva de imaginar a música, associada à habilidade de controlar um instrumento (ou a voz)” (2003, p. 69).

Essa forma de composição pauta-se no potencial criativo mas não se limita a ele ou ao subjetivo, nem à satisfação interna; direciona-se para o externo expressando desejos, opiniões e pensamentos, constituindo-se como a interação entre homem-meio para, num segundo momento, possibilitar a interação meio-homem. Ao mesmo tempo em que fixa conceitos musicais, não se detém apenas a esse quesito teórico, mas os emprega de forma sábia e criativa com o objetivo final de obter êxito como expressão nas diferentes combinações subjetivas entre desejos e pensamentos, e nas múltiplas combinações objetivas entre comunicação, criação e intervenção política, artística, social e cultural. Nas palavras do autor:

A composição é, portanto, uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite. Ela dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com tendências musicais dos alunos, mas também, até certo ponto, de seus mundos social e pessoal (SWANWICK, 2003, p. 68).

Mais adiante Swanwick (op cit) refere-se à performance e à apreciação:

Tanto a composição quanto a performance, tomadas como atividades educacionais isoladas, nos limitam àquilo que podemos tocar ou cantar. Se a educação musical formal existe para contribuir para o discurso musical atual e contextualizado, ela precisa oferecer mais do que isso. Também no mundo fora das salas de aula há a “conversação” do pensamento musical de outras épocas e lugares, gravado e em performances ao vivo. O acesso a essa literatura deve também ser parte da experiência dos alunos na educação formal. Compor, tocar e apreciar: cada atividade tem sua parte a desempenhar. Dessa forma, as diferenças individuais dos alunos podem ser respeitadas (ibidem).

Ao referir-se ao músico-educador Hans-Joachim Koellreutter, Brito (2003) também apresenta a Música como “um sistema de signos” que “organiza, intencionalmente, os signos sonoros e o silêncio, no *continuum* espaço-tempo”, baseado na composição e na improvisação (p. 26).

John Cage, citado no livro *O Ouvindo Pensante* (1991), de Murray Schafer, atribui ao ouvinte, pelo ato de apreciação, a capacidade de tornar Música sons que outrora existiam independentemente da intenção de serem escutados. Para Cage, a construção musical acontece internamente na medida em que a apreciação gera sentidos e significados, fazendo do ouvinte um “ouvinte-compositor”. Diz Cage: “Música é sons {sic}, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto” (in SCHAFER, 1991, p. 120).

Ciente do papel da Música na formação do adolescente/jovem, os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental afirmam que a escola deve “garantir-lhe uma educação musical em que seu imaginário e expressão musical se manifestem nos processos de improvisar, compor e interpretar, oferecendo uma dimensão estética e artística, articulada com apreciações musicais” (p. 80). Mesmo sendo anteriores à lei nº 11.769, que tornou obrigatória a Música como conteúdo curricular, os PCNs contemplam a composição, a performance, a improvisação, a literatura e as técnicas musicais divididas em três categorias:

- a) **Expressão e comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação** – esse item contempla o fazer musical propriamente dito, que vai desde a construção de instrumentos (dos mais simples) à performance de apresentação dos produtos criados, passando pela escrita e leitura de textos musicais tradicionais (partituras) e não tradicionais e pela criação de múltiplos estilos musicais em diferentes arranjos instrumentais. (BRASIL, 1998, p. 82)
- b) **Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical** – aqui está o processo de apreensão da música por meio da escuta perceptiva, analítica e comparativa do repertório musical da humanidade. Incentiva a apreciação da música ao vivo em suas diferentes formas de expressão, como uma rica literatura a ser explorada e esperada, com isso, possibilitar o surgimento de portas de entendimento e vivência cultural. Avança sobre a questão do consumo musical e de suas influências culturais. Inclui ainda a audição como sentido perceptivo e os devidos cuidados salutaros, seja por hábitos pessoais, seja por questão de saúde pública, no que diz respeito à poluição sonora dos tempos atuais. (BRASIL, 1998, p. 84)
- c) **Compreensão da Música como produto social e histórico** – este terceiro bloco lança um olhar para o que já foi produzido musicalmente pela humanidade em diferentes

épocas e culturas e analisa contextos, estéticas, políticas e evoluções da música sob um viés sócio-histórico-cultural. (BRASIL, 1998, p. 85)

Assim, conteúdos e objetivos estabelecidos pelos PCNs vão ao encontro do modelo C(L)A(S)P de Swanwick. A título de ilustração de nosso estudo, destaco apenas alguns objetivos:

- a) Pesquisar, explorar, improvisar, compor e interpretar sons de diversas naturezas e procedências, desenvolvendo autoconfiança, senso estético crítico, concentração, capacidade de análise e síntese, trabalho em equipe com diálogo, respeito e cooperação;
- b) Interpretar e apreciar músicas do próprio meio sócio-cultural e as nacionais e internacionais, que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer de sua história e nos diferentes espaços geográficos, estabelecendo inter-relações com as outras modalidades artísticas e as demais áreas do conhecimento.
- c) Discutir e refletir sobre as preferências musicais e as influências do contexto sociocultural, conhecendo usos e funções da música em épocas e sociedades distintas, percebendo as participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias.
- d) Desenvolver maior sensibilidade e consciência estético-crítica diante do ambiente sonoro, trabalhando com “paisagens sonoras”⁵ de diferentes tempos e espaços, utilizando conhecimento de ecologia acústica⁶.
- e) Alcançar progressivo desenvolvimento musical, rítmico, melódico, harmônico, tímbrico nos processos de improvisar, compor, interpretar e apreciar (BRASIL, 1998, p. 81 e 82)

No primeiro item selecionado, temos, de forma explícita, a composição e a performance como alicerces para o desenvolvimento de outras potencialidades de caráter humano. No segundo item, a performance aparece correlacionada à apreciação por meio da interpretação, da pesquisa, da análise, e da descoberta/pesquisa do repertório musical da humanidade e de suas ramificações pelas áreas de expressão e conhecimento que, por sua vez,

⁵ Paisagem sonora é a tradução do termo *soundscape* da obra de Murray Schafer. Tecnicamente qualquer parte do ambiente sonoro é tomada como campo de estudo. O termo pode referir-se tanto a ambientes reais, quanto a construções abstratas, tais como composições musicais e montagens em fita, particularmente consideradas como ambiente.

⁶ O conceito de ecologia acústica é apresentado no livro “A afinação do mundo”, também de Murray Schafer, e refere-se ao estudo dos efeitos do ambiente acústico nas respostas físicas ou características contemporâneas das criaturas que habitam esse espaço.

segundo Swanwick, constitui rica literatura e fundamental importância para o cotidiano escolar, conforme ilustrado em citação anterior.

Porém, é no terceiro item que a literatura recebe atenção enquanto alicerce do ensino musical, na medida em que embasa sócio-culturalmente o fazer musical. Nos dois últimos itens, o conhecimento técnico é contemplado como ferramenta para a reflexão e para o fazer musical propriamente dito.

Cabe destacar que os PCNs não são documentos obrigatórios; constituem apenas orientações gerais que podem ser ou não utilizadas pelos sistemas educativos. Adiante, traçaremos um breve quadro sobre a legislação brasileira que regula a situação da Música em contexto escolar e a formação do docente em educação musical.

1.4 A questão da docência: o renascimento da Música nas escolas e a qualificação do educador musical no Brasil

O movimento pela Música na escola esteve presente em diversos momentos da história da educação brasileira por meio de ações de músicos, administradores escolares, profissionais da educação e de outras áreas, que atuaram de formas diversas para que essa linguagem artística fizesse parte da formação dos estudantes. Porém, somente em 2006, o movimento pela educação musical no Brasil ganhou espaço no Congresso Nacional a partir da ação do grupo GAP – Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música –, além de profissionais da educação, músicos, simpatizantes e outras entidades ligadas à área; todos buscando “o aprimoramento da legislação educacional brasileira, para que a presença da música na formação escolar fosse garantida pela legislação” (FIGUEIREDO, 2011, p. 10).

Ao analisar a situação da Música nas escolas há pouco tempo atrás, nos deparamos com a visão de Fonterrada (2007) sobre aprovação da Lei de 1971, mencionada acima, que condenou a Música a um longo período de afastamento das escolas, devido à inviabilidade de adaptação dessa linguagem às diretrizes estabelecidas pela Lei 5692/71, somada à escassez de profissionais habilitados para, durante esse longo período, oxigenar a Música nesse sufoco curricular. Aquela legislação previa a formação de um “educador artístico” que deveria se responsabilizar pelo ensino de todas as artes na escola, de forma “polivalente”. Para Figueiredo (2011), a ideia de diversas áreas no currículo é muito positiva, no entanto, quando pautada na necessidade de um único profissional polivalente, tende a inviabilizar-se. Nos diz:

É compreensível que as artes possuem entre si diversas conexões e que pertencem a uma grande área do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, cada uma das linguagens artísticas possui particularidades que não pertencem a outras artes. Se alguém estuda pintura, ele não aprenderá ‘automaticamente’ a encenar, dançar, ou cantar, assim como ao se estudar música não se aprende ‘automaticamente’ a desenhar ou encenar. Seria como se pensássemos que um professor de língua estrangeira deveria ser capaz de ensinar todas as línguas pelo fato de todas elas poderem ser localizadas numa grande área chamada línguas estrangeiras (FIGUEIREDO, 2011, p. 11).

Figueiredo (2011) infere que a polivalência contribuiu para a superficialização do ensino das artes, diminuindo sua significação no contexto escolar e, conseqüentemente, na formação dos estudantes. O autor concorda com Fonterrada (2005; 2007) quanto à escassez de profissionais com formação adequada para desenvolver trabalhos relevantes em todas as linguagens artísticas. Em relação ao afastamento da Música das escolas, Figueiredo (idem) afirma que por inúmeras razões “as artes plásticas tornaram-se predominantes nos sistemas educacionais brasileiros e, até hoje, a aula de Arte é sinônimo de aula de artes plásticas” (p. 11).

Com a aprovação da Lei n. 9394/96 – LDBEN (Brasil, 1996), modificou-se a denominação de Educação Artística para Ensino de Arte e passou a ser obrigatória a abordagem das diversas linguagens artísticas separadamente em toda a escola básica. Sem apresentar claramente a extinção da polivalência para as artes e sem indicar que artes deveriam fazer parte dos projetos políticos e pedagógicos estabelecidos pelos sistemas educacionais⁷, tal caráter de indefinição da legislação inviabilizou a erradicação da polivalência nas artes das escolas (FIGUEIREDO, 2011).

Somente com a Lei n. 11.769/08 a Música tornou-se componente curricular obrigatório, o que assegurou-lhe um espaço no currículo sem prejuízo para as outras linguagens. Nas palavras de Figueiredo:

A Lei n. 11.769/08 traz mais elementos para garantir a presença da música no currículo escolar. Depende de cada sistema educacional a implementação da música em seus currículos, assim como depende de cada sistema a abordagem a ser empregada nesta implementação. O que se pretendeu com esta nova legislação foi a garantia de uma educação musical com qualidade, acessível a todos os estudantes brasileiros (FIGUEIREDO, 2011, p. 15).

⁷ De acordo com a mesma Lei n. 9.394/96, os sistemas educacionais municipais, estaduais e federais têm autonomia e liberdade para estabelecer seus projetos desde que respeitem a legislação vigente (FIGUEIREDO, 2011).

Devido à forte participação civil (músicos, compositores, pesquisadores, educadores, associações etc.) a Lei 11.769/2008 pode ser considerada como um marco histórico na política educacional. Porém o que tenciona o processo de implementação é que esta Lei terá designação na escola básica que, por sua vez, não teve iniciativa política para sua elaboração; a aprovação da Lei por si só não garante que as demandas sejam supridas.

Para Maura Penna (2001), ainda há uma longa trajetória a ser trilhada para a real consolidação do ensino de música, tanto na formação de docentes, quanto no direcionamento de bases e objetivos educacionais.

Se até então nosso estudo compreendeu o diálogo e a interação criativa e comunicativa com a Música como base da função mediadora da escola para a formação humana, surge a necessidade de refletirmos sobre a qualificação formativa do docente, figura crucial para a mediação do processo de humanização, investigando ideias e leis que contribuam para o êxito de seu trabalho e analisando, em paralelo, as condições legais e reais em que a educação musical brasileira é desenvolvida.

Ao se questionar sobre quem deveria dar aula de educação musical, Schafer (1991) é enfático em atribuir essa função a profissionais. Da mesma maneira que não permitiríamos que alguém formado em um curso de verão assumisse a docência de qualquer outra disciplina, temos para com a Música a preocupação de atribuir tal função a alguém preparado minimamente para ministrar essa complexa arte que abrange prática de execução e teoria, e que se entrelaça em rede com outras áreas do conhecimento. Sem concessões, como afirma o autor.

Schafer rejeita a ideia do educador polivalente, “herói renascentista, igualmente eficiente em quinze disciplinas”, dadas as profundas peculiaridades que constituem a Música em suas múltiplas interfaces. Abrindo parênteses, essa foi a realidade vivida no Brasil com a publicação da Lei para Educação Nacional n. 5692/71, no auge da ditadura militar, que agrupou a Música e as outras linguagens artísticas em uma única atividade, cujo professor deveria provir do curso de licenciatura em Educação Artística. Quanto à possibilidade de escassez de profissionais para atender a uma alta demanda sócio-educacional, Schafer é claro em seu posicionamento: prefere poucas coisas boas a muitas de má qualidade e sugere, inclusive, a função de um “professor itinerante para regiões menos populosas do país, que não têm condições de manter professores qualificados em base permanente” (SCHAFER, 1991, p. 304).

Isso nos leva ao questionamento sobre o que seria um profissional qualificado para a educação musical, tendo em vista as condições sociais, geográficas, econômicas e políticas do Brasil.

Figueiredo (2005) aponta para a questão das múltiplas e distintas realidades sociais que constituem o quadro das escolas no Brasil como aspecto relevante e complexo a ser considerado na formação/qualificação dos educadores musicais. Trata-se de um dado recente de reflexão, se levarmos em conta que há pouco tempo não havia espaço para a discussão da diversidade musical ou social, quando as escolas optavam por um currículo inflexível, baseado num modelo europeu ou para a música popular, “tratando da mesma maneira a exclusividade de abordagem em uma só direção” (p. 22).

Assim, as Diretrizes Curriculares para o ensino de graduação em Música, aprovadas em 2002, trazem, segundo Figueiredo (idem), propostas para uma formação mais adequada à diversidade social e regional dos profissionais. Entretanto, a questão da diversidade na formação aprofunda-se ainda mais a medida em que o autor salienta outras especificidades necessárias para compor o sistema educacional brasileiro. Considera-se as peculiaridades de áreas, distintas por definição, que constituem a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos, as escolas técnicas, os cursos de formação especial e os cursos de licenciaturas específicas e de pedagogia. Cada uma delas, na visão do autor, necessita de um profissional específico que compreenda e articule suas particularidades.

Ainda para Figueiredo (2005), a real situação da educação musical apresenta-se como consequência de uma sociedade privada de qualquer tipo de educação musical formal, incapaz, portanto, de perceber as inúmeras contribuições que esse componente pode proporcionar à formação das gerações futuras e que, por isso, aceita naturalmente o fato de não se ter nenhuma formação musical, predominando uma visão materialista da experiência humana, que cega as pessoas pelo uso patológico da Música em sua função única e exclusiva de entretenimento por parte da indústria cultural e (por que não dizer?) do controle político-cultural.

Cabe ao professor, além de tudo, a tarefa de valorizar a Música na experiência escolar perante estudantes, familiares e toda a sociedade; uma luta que, na maioria das vezes, é travada solitariamente em suas realidades de trabalho, em meio a condições extremamente adversas. Por outro lado, a criação da ABEM em meados de 1990 e, por volta da mesma época, o nascimento de associações de estudo e pesquisa musical (Associação Kodály, Associação Orff no Brasil e Fórum Latino Americano de Educação Musical – FLADEN, por exemplo) incentivaram pesquisas na área, que trouxeram à tona a discussão e a consciência da

importância da qualificação do professor, tanto em sua formação acadêmica, quanto na permanente formação continuada (FIGUEREDO, 2005; FONTEERRADA, 2007).

Para Maura Penna (2007), embora a resolução CNE nº 2/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música reflitam “um movimento de reafirmação de sua especificidade e de seus conhecimentos próprios” (p. 50), nem a LDB, nem qualquer outro documento curricular “indicam com clareza qual deve ser a formação de quem ensina arte ou música nos diversos níveis da educação básica” (idem). Dessa forma, o tratamento das linguagens artísticas fica a cargo da escola, respeitando os princípios de flexibilidade e autonomia conferidos a ela pelo artigo 12 da LDB de 1996. Para a autora, a maior diferença entre a Lei de 1971 e a LDB de 1996, no campo da Música, está na indicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, que determina uma formação de caráter específico em licenciatura em Música, resultado de um longo processo de discussão, elaboração e, principalmente, tramitação no Conselho Nacional de Educação - CNE.

No que diz respeito à formação do profissional que ocupará o espaço destinado às aulas de Música nas escolas, Penna (2007) coloca-se a favor de uma licenciatura com base em uma concepção de Música bastante ampla, que capacite o licenciado para o exercício das atividades de pesquisador, agente cultural e outras especificidades do campo da Música.

A atividade de músico, ou seja, o ato de tocar, para a autora, constitui apenas uma especificidade do licenciado, não sendo suficiente para qualificá-lo para a docência na Escola Básica. Para a autora, o músico propriamente dito possui uma formação diferente do licenciado, caracterizada pela ênfase na leitura e na escrita musicais e pela técnica instrumental, que, por sua vez, tem como meta o virtuosismo. Uma vez em sala de aula, esse tipo de profissional ensinaria como fora ensinado, sem maiores questionamentos, reproduzindo um único modelo de música, de fazer musical e de ensino, que podem servir para a formação de outros instrumentistas e virtuosos, mas que pouco contribuem para a democratização da Música e para o trato com as diferenciadas manifestações musicais e suas diferentes funções significativas. Além disso, o músico teria de atuar em condições muito diferentes daquelas encontradas em conservatórios e escolas de música. Na educação formal, em geral, há muitos alunos por turma, vivências musicais diversas e diferentes expectativas com relação à aula de música por parte de toda a comunidade escolar.

Em outra perspectiva, Schafer (1991) vê no músico um profissional qualificado para o exercício da docência musical, dada sua capacidade de conquistar um lugar e uma reputação em uma atividade tão competitiva. Certamente o autor refere-se a músicos que gozem de

prestígio e reconhecimento entre os pares, pela qualidade musical de seu trabalho, independentemente de seu êxito comercial. Para Schafer, os “músicos profissionais poderiam trazer como subsídio à educação musical uma devoção e uma competência que nem mesmo a educação universitária dá garantia de produzir”, e reforça posteriormente ser a educação musical “assunto da competência de músicos os melhores que possamos conseguir, de onde quer que possam vir” (p. 304).

Muito provavelmente as distintas realidades levaram a brasileira Penna (op cit) e o canadense Schafer (op cit) a perspectivas diferentes em suas considerações sobre a qualificação do docente musical, mas ambos encontram-se na mesma luta (às vezes solitária, como mencionado anteriormente) de reconhecimento da Música por parte de suas respectivas sociedades.

Os PCNs, de certa forma, apontam para uma aproximação entre a escola e os músicos que proporcione ao aluno certa proximidade com a experiência do músico no momento de sua performance, amparado pelo professor, mediador da construção do conhecimento, quando incluem como objetivos gerais em Música:

Valorizar as diversas culturas musicais, especialmente as brasileiras, estabelecendo relações entre a música produzida na escola, as veiculadas pelas mídias e as que são produzidas individualmente e/ou por grupos musicais da localidade e região; bem como procurar a participação em eventos musicais de cultura popular, concertos, festivais, apresentações musicais diversas, buscando enriquecer suas criações, interpretações musicais e momentos de apreciação musical (BRASIL, 1998, p. 81).

Santos (2005) posiciona-se a favor de uma permanente política de formação “apoiada na pesquisa, imbricando o mundo da universidade (estudos acadêmicos) e o mundo da prática (o cotidiano no trabalho)”, “fundamentando e compreendendo as soluções produzidas nos atos cotidianos”. Em suas palavras:

Abrir frestas nas diretrizes da educação maior (a instituída), trabalhar na fissura, minar espaços, oferecer resistências, insistir em *outras possibilidades de se fazer currículo e pedagogia da música, nos projetos de formação*. Um *devir-outro*. Isso, porque a aula universitária pode estar instaurando um modelo já cansado, viciado, e que acaba sendo repetido pelos docentes no ensino fundamental, ao mesmo tempo em que se pede desses profissionais uma atuação cotidiana pautada por critérios diferentes daqueles que o formaram (SANTOS, 2005, p. 51).

Sobre uma formação condizente com a realidade que o professor encontrará em sua prática, na qual a teoria e a prática estejam mais articuladas, por meio de uma “escuta” mais

ativa dos cotidianos das escolas em suas multiplicidades, Santos reforça a existência de atos políticos que já estão “escavando e abrindo frestas, suspeitando. Atos não solitários, individuais, mas coletivos”, no que ela chama de “singularidades coletivas”:

Temos compreendido a dimensão *social* dos projetos *dentro e fora* da instituição escolar, sustentados em uma ou outra identidade de música (das sanfonas e zabumbas, dos violinos e músicas de concerto, etc.), valendo-se das categorias do interessante, do importante e do notável, critérios puramente imanentes, e movidos pela possibilidade de profissionalização em música, pelo desejo de imitação de modelos de competência, pelo desejo de realização, por uma “radicalidade ética” capaz de “abrir horizonte de formação humana” (...); uma mediação “ética-política-social” do professor, na interseção entre ação educacional e cultural (...) (ibidem)

CAPÍTULO II – ABREM-SE AS PORTAS DA MÚSICA

Os limites de minha linguagem denotam os limites do meu mundo.

Wittgenstein

Durante 14 anos de trabalho no Colégio Giordano Bruno, instituição da rede particular de ensino da cidade de São Paulo, pude constatar que nossas “expedições musicais” nos conduziam a descobertas que, embora estivessem inicialmente fora do planejado, eram de suma importância para o aluno naquele momento e, por isso, sugeriam indícios de possíveis aprendizagens e de construção de conhecimento.

Se elaborávamos uma composição coletiva, alguns alunos passavam a desenvolver uma composição de caráter particular a partir de experiências com alguns instrumentos. Se me valia de algum estilo “estranho” aos alunos, para exemplificar algum conceito ou informação importante para o curso “planejado”, alguns alunos dedicavam mais atenção ao estilo utilizado como exemplo, do que ao conceito em si, inicialmente considerado por mim como prioridade. Às vezes, mais do que a música por mim proposta, eram as histórias sobre a banda que chamavam a “real” atenção dos alunos. Também aconteceu do indivíduo ver a si mesmo de forma diferente, mais otimista, após uma apresentação musical, devido a sua desenvoltura, o que gerou também mudanças positivas nas perspectivas que o grupo de alunos, os familiares e os docentes tinham sobre o aluno em questão. Ao final, pude concluir que tal mudança foi muito mais significativa para o aluno que os conhecimentos adquiridos durante o curso.

Como docente de uma instituição escolar, na minha função de mediador-esclarecedor, optei por priorizar a busca daquilo que o aluno, naquele momento, identificava como significativo, expandindo por muitas vezes os limites de meu planejamento de curso e da área musical, sem descuidar, no entanto, do contexto coletivo e disciplinar em que estávamos inseridos. Numa forma alegórica, seria como se dissesse ao jovem desbravador: “o nosso caminho é por aqui, mas você quer ir até ali; não posso trilhar esse outro caminho ao seu lado e abandonar o grupo; a escolha é sua em continuar sozinho ou não; caso decida seguir essa outra trilha, seguirei com o grupo sem deixar de lhe observar atentamente; nos vemos mais adiante!”.

Intuitivamente substituí a relação “professor – aluno” por uma relação entre dois seres humanos em situação de aprendizado, na qual ambos se relacionam com o saber: o aluno em estado de curiosidade por um objeto que lhe era significativo; o professor na ampliação do conhecimento de sua própria prática, levantando hipóteses a partir de evidências sensoriais e intuitivas.

Com o passar dos anos, essas “experiências não planejadas” passaram a ser ansiosamente esperadas por mim, pois me possibilitavam observar como cada ser em seu universo individual se apropriava do saber advindo das práticas musicais da sala de aula. Responsável pela disciplina Música, optei por ser um “musical educador” ao invés de um “educador musical”, cuja prática de ensino tem como aspecto central a pessoa e a relação que esta estabelece com o saber. Não significa que coloquei a Música em segundo plano, ou a utilizei apenas como ferramenta; meu posicionamento foi o de olhar para pessoas, dentre as quais me incluo, que construíam “conhecimento poderoso” dentro e fora dos limites disciplinares. Para Oliveira (2006), a “educação musical inclui tanto a educação em música como educação através da música” e, nessa perspectiva, procurei contribuir para o processo de humanização dos alunos e para o enriquecimento de minha prática docente, sem descaracterizar as atividades como musicais, sem abrir mão da meta de produzir saberes especificamente musicais com os alunos. Nas palavras da autora:

Nesse sentido é que podemos perceber a importância da busca por várias opções para a formação de professores, não somente em termos de especialidades, mas também de adoção de metodologias. A área tanto precisa daquele que musicaliza os jovens com a finalidade de desenvolver os seus talentos musicais como leigos ou profissionais, mas também daquele professor que ensina música como meio de educar ou com propósitos de inclusão de alunos com necessidades especiais, trabalhando assuntos relevantes de outras disciplinas do currículo escolar e formando cidadãos. Trata-se de incentivarmos tanto o trabalho do especialista como do generalista na escola, pois precisamos de muitas pessoas agindo para inserir a música nos vários contextos e estimular os estudantes a serem cidadãos com uma bagagem musical e humana, significativa (OLIVEIRA, 2006, p. 34).

Ao organizar as propostas dos cursos de Música no decorrer desses anos, procurei trazer para a sala de aula o conhecimento prévio dos alunos, tornando realidade seus desejos musicais, sem deixar de ampliar suas bases de conhecimento, incluindo no fazer pedagógico novas informações e diferentes perspectivas sociais, políticas, históricas, culturais e musicais, que, de uma forma ou de outra, poderiam dialogar com o conhecimento prévio do aluno, e criar com isso possibilidades de múltiplos novos caminhos. Sob a perspectiva de Oliveira (2006), procurei personificar as figuras do “especialista” e do “generalista”, dosando-as em

interação dinâmica e em sintonia com os muitos processos de humanização que compunham a sala de aula.

O planejamento de atividades e a escolha temática e de conteúdos da proposta pedagógica a ser analisada neste estudo tiveram como ponto de partida o contexto musical dos alunos e seus respectivos desejos de construir uma performance baseada nas músicas (e ideias) de seu cotidiano, manifestados em avaliação realizada em ano anterior (ano de 2012). Com base nesse instrumento, um esboço inicial do projeto de 2013 fora por mim traçado e apresentado aos alunos logo nas primeiras aulas do ano letivo, período destinado à práxis da discussão coletiva e do diálogo interativo entre professor e alunos sobre o percurso musical a ser trilhado, discutindo possíveis ajustes necessários para uma melhor adequação da proposta, antes de dar início ao curso propriamente dito. Nas palavras de Arroyo:

As temáticas “considerar os contextos socioculturais dos alunos” e “partir da experiência dos mesmos”, recorrentes entre educadores musicais, encontram fundamentação conceitual nessa abordagem antropológica de práticas de ensino e aprendizagem musical. A relevância pedagógico-musical de se “considerar os contextos socioculturais dos alunos” significa antropológicamente reconhecer que esses alunos estão inseridos em redes particulares de significado, que sinalizam para suas visões de mundo (de música, de fazer musical, de aprender música) (ARROYO, 2000, p. 17).

Para Arroyo (2000) “considerar os contextos socioculturais dos alunos” consiste em troca de experiências entre professor e alunos. A autora posiciona-se contrária à ideia do uso dessa prática quando utilizada para a sobreposição daquilo que o professor ou a instituição entende como de maior valor, semelhante aos preceitos da “educação bancária” mencionada anteriormente. Nos diz:

“Partir da experiência dos estudantes”, significa, antropológicamente, acolher o que lhes é familiar e, portanto, significativo. Contudo, é preciso ter cuidado para não ficar limitado a considerar a experiência do aluno apenas com o objetivo de alcançar o que o sistema escolar considera que eles deveriam saber. A experiência extra-escolar dos alunos deve ser valorizada como visão de mundo. Um exemplo da postura limitada citada é a própria inclusão da música popular (experiência musical predominante de grande parte dos estudantes nas sociedades urbanas contemporâneas) em contextos de ensino e aprendizagem tradicionalmente atrelados à música erudita. Isso muitas vezes ocorre somente como uma ponte para se chegar aonde o sistema escolar considera como de valor: a música erudita. Se o olhar antropológico tem por finalidade, segundo Geertz, a “ampliação do discurso humano”, “considerar o contexto sociocultural dos estudantes” e “partir de suas experiências” é possibilitar a troca de experiências no grupo social que constitui uma turma (estudantes e professores) e, conseqüentemente, a ampliação dessas experiências para cada membro do grupo – incluindo os professores, que levam

também suas experiências à turma e aprendem com seus alunos. (ARROYO, 2000, p. 17)

A proposta que viria a ser apresentada aos alunos na primeira aula de 2013 fora impulsionada pelo meu desejo pessoal de mediar os alunos num posicionamento mais crítico e consciente no que diz respeito às suas relações com as muitas músicas a que tinham acesso. Fora **objetivo principal**, portanto, criar e proporcionar condições para que os alunos estabelecessem relações com o saber e com o aprender a partir de um estudo sistematizado das músicas de seus respectivos contextos; relações essas que os conduzissem à aquisição de saberes musicais e, de forma geral, à construção de “conhecimento poderoso”, o que lhes proporcionaria possibilidades de novas visões sobre a Música, o mundo e si mesmos.

Uma discussão mais apurada sobre as relações com o saber e com o aprender será desenvolvida no próximo capítulo. Por enquanto nos deteremos em como se deu o desenvolvimento e a construção da sistematização da proposta de educação musical.

A Música no Colégio Giordano Bruno é disciplina componente do currículo de todo o Ensino Fundamental, afinada com os PCNs, e, por isso, adota práticas pedagógicas que contemplam a composição, a interpretação, a performance, a literatura e a técnica, além de desenvolver atividades integradas com os temas transversais, contemplando a pluralidade cultural de múltiplos contextos sociais e compreendendo diferentes expressões culturais (BRASIL, 1998).

Essa informação é relevante para pontuar o recorte dessa pesquisa que contempla apenas as duas últimas séries do Ensino Fundamental II e deixar clara a pré-existência de todo um percurso enriquecido por um histórico de experiências e inter-relações musicais e pedagógicas vividas pelos alunos das turmas de 8º e 9º do ano no decorrer de suas trajetórias escolares. De igual importância é também o esclarecimento de que a prática da composição sempre consistiu opção para expressar ideias e sentimentos dos alunos e sua não utilização no processo aqui estudado deve-se à liberdade de concepção estabelecida entre professor e alunos que, em comum acordo, optaram por priorizar, naquele momento, a performance e a apreciação musical sem deixar, no entanto, de valer-se da criatividade.

Enquanto instituição social, a Escola tem dentre seus objetivos a integração dos indivíduos que a compõem. O processo de integração, por sua vez, constitui-se nas “práticas e nas medidas que maximizam (potencializam) a participação das pessoas em atividades comuns (*mainstream*) da sua cultura” (Wolfensberger apud Sanches et Teodoro, 2006, p. 65).

Sob essa perspectiva, as atividades e projetos desenvolvidos nos cursos de Música do Colégio Giordano Bruno consideraram o caráter heterogêneo das turmas escolares, fruto das diferentes formas que os indivíduos têm de se envolver e interagir com a Música, seja porque estudam em conservatórios em horários extra-escolares, seja porque no ambiente familiar a Música ocupa um lugar de menor importância. Levando em consideração essa pluralidade, as ações pedagógicas-musicais têm como princípio norteador a condição de promover situações e oferecer possibilidades para que todos possam contribuir com aquilo que têm de melhor no momento; trata-se fundamentalmente de um trabalho de construção e criação coletiva e democrática, que identifica e concebe cada sujeito como parte única e especial do todo, tanto sob o ponto de vista do grupo, quanto do próprio indivíduo. Nos diz Paulo Freire:

Em todo homem existe um ímpeto criador. (...). A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos.

Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação. Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isto significa tomar o sujeito como instrumento.

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 1979, p. 17)

2.1 Uma proposta sistematizada de construção de conhecimento (musical) poderoso

Mesmo que uma busca aleatória de informações pertinentes sobre a música, seu compositor e/ou intérprete possam levantar fatos valiosos, somente organizando sua pesquisa “o ouvinte acabará com uma ampla gama de informações relevantes, e encontrar-se-á comparando maçãs com maçãs em vez de maçãs com bicicletas” (FRIEDLANDER, 2003, p. 14).

Durante dez anos lecionando História do Rock na Escola de Música na Universidade de Oregon, Friedlander desenvolveu um método para “coletar e organizar sistematicamente a informação recebida da audição e das leituras sobre a história do pop-rock”, a qual nomeou “Janela do Rock” (FRIEDLANDER, 2003, p. 14). Tal método pretendia apontar os principais

componentes do pop/rock no tocante às letras, músicas, artistas, atitudes e contextos sociais e fora sistematizado da seguinte forma:

I. MÚSICA

- a) Conjunto: Quais instrumentos estão presentes?
- b) Ênfase rítmica: Qual o compasso dominante? Que instrumento ou instrumentos marcam este compasso?
- c) Estilo Vocal: Como você descreveria o arranjo vocal? Este estilo vocal vem de que estilo musical?
- d) Solo instrumental: Há algum solo instrumental (geralmente definido como uma melodia improvisada sem letras)? Ele se origina de que estilo?
- e) Estrutura harmônica: Quais acordes estão presentes?

II. LETRAS

- a) Quais os principais temas da canção? Ela conta uma história? Sugestões de classificação temática: amor romântico, sexo, alienação, justiça/injustiça, introspecção, música pop/rock, e outros.
- b) Há alguma mensagem cultural ou política explícita ou subliminar?

III. HISTÓRICO DO ARTISTA

Quais os elementos importantes da história pessoal e da carreira do artista que contribuem para o seu entendimento da música? Esta informação pode ser dividida em três áreas:

- a) condições psicológica, social e econômica durante a juventude;
- b) história musical; e
- c) marcos importantes da carreira.

IV. CONTEXTO SOCIAL

Como os ambientes político e cultural que cercavam os artistas tiveram influência em seus trabalhos? Esta informação pode ser dividida em três áreas:

- a) cultura jovem e sua relação com a sociedade;
- b) movimentos políticos e culturais, incluindo a luta por direitos civis e estabelecimentos de contraculturas alternativas; e
- c) a indústria musical e seu desenvolvimento naquele momento.

V. ATITUDE

Que elementos das performances ao vivo do artista, de seu atos e comportamentos em público nos fornecem um claro entendimento da música? (FRIEDLANDER, 2003, p. 14 -15).

Como mencionado anteriormente, nossa proposta surgiu do desejo dos alunos de tocar “músicas que eles escutavam”. Com base no modelo de Friedlander, traçou-se uma estratégia investigativa que contemplasse o estudo sobre o histórico do artista, o contexto social e político em que tal artista estava inserido, as ideologias presentes na estética, na música, nas letras e na atitude dos músicos escolhidos por cada aluno, tudo isso através de análise crítica frente ao saber musical com o qual iríamos interagir. Parodiando Friedlander, resolvi chamar nossa proposta de *Portas da Música*, numa alusão aos muitos caminhos possíveis de serem trilhados e às “experiências não planejadas” que certamente surgiriam, ambos advindos das

pesquisas, discussões, reflexões, apreciações e práticas instrumentais, sem se limitar ao gênero rock, mas aberto a todo e qualquer estilo musical.

A primeira parte se concluiria com a produção individual de um texto que apresentasse informações e reflexões sobre a banda ou músico escolhidos por cada aluno e sugerisse ao final uma peça musical para apreciação. Todo esse material serviria de base para um debate em sala de aula no cruzamento das informações e conclusões obtidas.

Na segunda parte, os alunos focariam na análise musical. Em grupos, escolheriam quais músicas seriam apresentadas na Mostra Cultural do Colégio e se debruçariam sobre o estudo técnico, criação de arranjos instrumentais e ensaios das peças musicais selecionadas. Ao final do trabalho, teríamos:

- a) Informações, conceitos, músicas para apreciação e conclusões advindas de um estudo sistematizado a partir do contexto e do conhecimento prévio dos alunos;
- b) Uma apresentação musical cujo repertório expressaria não somente o desejo dos alunos, mas uma visão sociocultural construída coletivamente durante o processo de investigação sobre o próprio universo sonoro dos educandos.

2.1.1 A construção coletiva do percurso de aprendizagem e o blogue como ferramenta de apoio

Atento aos hábitos e valores de meus alunos, vislumbrei o quanto o blogue⁸ poderia contribuir para minha prática docente como ferramenta de apoio, pois, disponível 24 horas, oferecia maior possibilidade de interação entre professor e alunos, e alunos entre si, com os temas e conteúdos trabalhados em aula. Toda essa interação ficaria registrada para além dos limites da sala de aula, da escola e do ano letivo; romperia o caráter efêmero das atividades de sala de aula; serviria como fonte de conhecimento para trabalhos futuros de qualquer ordem. Segundo Souza e Torres (2009):

As novas tecnologias, baseadas em computador, são componentes incontestáveis do cotidiano musical dos jovens. A música é um tema importante na internet, tanto

⁸ Como parte dos créditos para o mestrado, cursei a disciplina optativa História do Corpo no Ocidente durante o ano de 2012, ministrada pela profa. Dra. Márcia Tiburi. Como forma de avaliação semestral, Tiburi sugeriu aos alunos que postassem textos em um blogue. Disponível em: < <http://corpoocidente.wordpress.com>>. Acesso em 22 fev. 2014.

como oferta comercial como em múltiplas maneiras não comerciais. O computador é usado pelos jovens isoladamente ou com outros, pais ou companheiros da mesma idade, principalmente para se divertir e também para redação de textos ou tarefas escolares. Se for online ou vinculado à internet, aumenta por um lado as opções de pesquisas de informações em sites de busca, e por outro ampliam e multiplicam-se as possibilidades de comunicação através de e-mail, chats, Orkut e grupos que se abrem para novas possibilidades de contatos virtuais (SOUZA et TORRES, 2009, p. 49-50).

Assim, em nossa primeira aula do ano de 2013 o blogue <www.98gb.blogspot.com.br> trazia como primeira postagem, um texto inicial de apresentação da proposta a ser discutida, no qual se destacaram três questões que serviriam de gatilho para a discussão do grupo sobre os possíveis rumos do curso de música de 2013:

“Por que, alguns músicos fazem sucesso e outros permanece no anonimato?”. “O que há por trás dos músicos que nos identificamos?”, “Qual o papel da mídia na construção do nosso gosto musical”.

Este projeto de estudo em Música tem como objetivos analisar os procedimentos que levam o aluno a “gostar” e a “se identificar” com determinado músico ou grupo musical. Num segundo momento refletiremos sobre os critérios (conscientes e inconscientes) estabelecidos para “gostar” e “se identificar”. Por fim, através de pesquisas biográficas e de aspectos ideológicos, bem como em discussões de sala de aula, levantaremos hipóteses ou conclusões sobre a influência da mídia na construção do “gosto musical” e no “processo de identificação” com músicas / estilos / ideologias.⁹

Essa primeira apresentação aos alunos, intitulada provisoriamente como “Identidade Musical”, sugeria um procedimento reflexivo-analítico sobre os motivos que levam o aluno a “gostar” e a “se identificar” com determinados músicos ou grupos musicais, apontando para uma possível abordagem das relações entre indústria cultural, mercado fonográfico e sociedade. Foram também apresentadas as etapas do processo, que, também após discussão coletiva, definiram-se da seguinte forma:

- I. Escolha do grupo/músico e produção do texto (fevereiro e março / 2013).
 - a) Postagem do texto no blog;
 - b) Apresentação oral do trabalho e do processo de pesquisa.

⁹ Disponível em: < www.98gb.blogspot.com.br >. Postagem de 30 de janeiro de 2013. Acesso em: 18 de abril de 2014.

II. Indústria cultural, mercado fonográfico e sociedade (abril e maio / 2013).

- a) Convite a algum profissional do ramo e discussões sobre cultura, mercado e sistema capitalista;
- b) Análise de documentários, textos e mídias sobre posicionamentos sociais, políticos e culturais;
- c) Discussões sobre cultura jovem e o papel da juventude na sociedade atual.

III. Montagem de repertório musical (agosto, setembro e outubro / 2013).

- a) Formação de grupos, escolha de músicas, estudo e ensaio;
- b) Apresentação na Mostra Cultural do colégio.

IV. Avaliação

- a) Um olhar especial para a aprendizagem e os saberes adquiridos no ano letivo de 2013.

A seguir serão melhor detalhados os itens I, II e III da proposta *Portas da Música*. O item IV será abordado no capítulo 3, momento em que nossa atenção estará voltada à análise de tais dados.

2.1.2 Desenvolvimento: o passo a passo de uma interação entre alunos, professor e realidade

No Colégio Giordano Bruno, optou-se por dividir o ano em trimestres, forma esta de organização cronológica entendida por direção e corpo docente como a mais adequada para o cotidiano do colégio, dentre outras razões que fogem do objetivo deste trabalho¹⁰.

Dispondo de 50 minutos semanais com cada turma¹¹, o curso de Música segue as diretrizes cronológicas do colégio e, como todas as demais disciplinas, deve não só

¹⁰ Primeiro trimestre: fevereiro, março e abril. Segundo trimestre: maio, junho e agosto. Terceiro trimestre: setembro, outubro e novembro.

¹¹ No Ensino Fundamental I a carga horária de Música é de 100 minutos; a partir do 6º ano, essa carga horária passa a ser de 50 minutos.

desenvolver seus objetivos particulares, mas também contribuir para toda uma estratégia maior que envolve eventos culturais e científicos, reuniões pedagógicas e com familiares, estudos do meio e atividades extracurriculares, etc.

Devido a esse “jogo com o calendário”, planejei as etapas I e II supramencionadas por bimestres, dando uma certa “folga” para possíveis imprevistos e deixando espaço para os compromissos para com o colégio. Assim, embora o mês de abril ainda fosse parte do primeiro trimestre do colégio, nós, em nossa atividade musical, já havíamos encerrado a primeira etapa de nosso plano de ação e eu dispunha de todos os elementos necessários para responder às questões de atribuição de conceitos e instrumentos de avaliação relativos ao primeiro trimestre.

A segunda etapa, por sua vez, teria início em abril e se encerraria em maio, deixando as aulas do mês de junho destinadas ao evento da Festa Junina, em que o colégio privilegia a prática e o estudo de tradições da cultura popular brasileira.

Após as férias de julho, retomamos nossas atividades no mês de agosto, último mês do segundo trimestre, dando início à terceira etapa que teria como teto a data de 26 de outubro de 2013, dia da Mostra Cultural do colégio. Assim, as aulas do mês de novembro se destinaram à execução da quarta e última etapa de nosso planejamento. A proposta fora desenvolvida com a carga horária de 30 horas-aula, além da Mostra Cultural, evento em que apresentamos nossa performance musical.

2.1.2.1 Etapa I - Escolha do grupo/músico e construção do texto (fevereiro e março de 2013).

Visando a produção de um texto e a publicação no blogue do material pesquisado, esclareci os conceitos que sustentariam o trabalho quanto a “ideologia”, “gosto” e “identificação musical”, além de deixar claros a forma e o conteúdo que os textos deveriam apresentar.

Assim, foram estabelecidos critérios de avaliação para esta etapa, visando:

- a) produção de um texto fundamentado em “fontes confiáveis”, escrito dentro das normas da Língua Portuguesa;

- b) domínio oral do conteúdo das pesquisas, habilidade necessária para futuros debates e trocas entre os alunos;
- c) leitura de outros textos do blogue, apreciação das músicas sugeridas e elaboração de comentários pertinentes e construtivos por escrito.

Com base nas conclusões obtidas nos diálogos de sala de aula, elaborei uma tabela¹² base para atribuição de conceitos¹³ que pudesse nortear os alunos em suas pesquisas:

NOTAS	ITENS AVALIADOS
N	Não fez o texto, comentários e nem a apresentação oral.
	Faltou sem justificativa.
M	Deixou de fazer o texto, comentários ou apresentação oral.
	Texto incompleto.
	Comentários não pertinentes ou não construtivos.
	Não demonstrou domínio de conteúdo na apresentação oral.
S	Utilizou fonte de pesquisa inadequada.
	Texto completo, sem erros de grafia, contendo os tópicos solicitados (motivos pessoais que motivaram o “gostar” ou a se “identificar”, biografia do músico/grupo, aspectos ideológicos do músico/grupo e levantamento de hipóteses (ou conclusões) sobre o papel da mídia no “gostar” / “identificar”).
	Comentários de textos pertinentes, construtivos e objetivos.
P	Apresentação oral clara, com domínio do conteúdo e boa articulação das ideias.
	Texto com informações ou nível de aprofundamento além do solicitado.

O passo seguinte foi chegar a uma definição do que seria para nós “identificação” e “gosto” musical. De comum acordo, entendemos como¹⁴:

- IDENTIFICAÇÃO MUSICAL: reconhecer a si mesmo na música, por meio de características musicais ou ideológicas;

¹² Disponível em: < www.98gb.blogspot.com.br >. Postagem de 01 de fevereiro de 2013. Acesso em: 18 de abril de 2014.

¹³ Os conceitos adotados pelo colégio para avaliação dos alunos consiste em: P (plenamente satisfatório), S (satisfatório), M (medianamente satisfatório) e N (não satisfatório), sendo S o conceito mínimo necessário para a promoção do aluno. Há ainda o conceito I (insatisfatório) que somente pode ser atribuído em decisão coletiva e unânime do conselho docente, por isso, não consta dentre os conceitos possíveis de serem atribuídos às nossas atividades.

¹⁴ Disponível em: < www.98gb.blogspot.com.br >. Postagem de 06 de fevereiro de 2013. Acesso em: 18 de abril.

- GOSTO MUSICAL: a) predileção, interesse musical; b) capacidade de discernir o que é belo ou feio segundo critérios de determinada época.

Esclarecidas as diferenças entre “gostar” e “se identificar”, partimos para a investigação do que viria a ser “ideologia”, fazendo uso do acervo da biblioteca do colégio, sempre priorizando a acessibilidade de todos a materiais que possibilitassem o aprofundamento do tema. Lá encontramos um exemplar de Marcondes Filho (1985), de título *O que todo cidadão precisa saber sobre ideologia*. Com escrita clara e adequada para faixa etária dos alunos, Marcondes Filho trabalha o conceito de ideologia como aquilo que embasa a visão de mundo dos indivíduos, sendo necessariamente coletiva, pertencente a um grupo de pessoas, organizada na forma de símbolos e estereótipos, pautada num conjunto de valores sócio-culturais. Toda informação foi postada e disponibilizada também em nosso blogue¹⁵. Diz:

Ideologia é um conjunto de ideias, procedimentos, valores, normas, pensamentos, concepções religiosas, filosóficas, intelectuais, estéticas (artes), que possui um certa lógica, uma certa coerência interna e que orienta o sujeito para determinadas ações de uma forma partidária e responsável (MARCONDES FILHO, 1985, p. 26).

Dando continuidade ao processo, apresentei a proposta final para a produção do texto a ser postado no blogue. Composto de quatro partes, todos os trabalhos deveriam abordar os tópicos abaixo, seguindo as seguintes orientações¹⁶:

1. **Motivos pessoais que levaram a “gostar” ou a se “identificar”:** procure contextualizar o leitor sobre o local, as sensações, as circunstâncias, a época e outras informações relevantes presentes no momento em que sua atenção voltou-se para o músico/grupo pesquisado. Tais informações serão material de discussão sobre os meios de divulgação da música, os hábitos culturais dos “estilos musicais” e outros tópicos importantes.
2. **Biografia do músico/grupo:** Procure dar ao leitor uma ideia geral sobre a história do músico/grupo, mencionando informações relevantes e os principais fatos. Não há a necessidade de contar toda a trajetória! Essas informações servirão para conhecermos melhor o músico/grupo.
3. **Aspectos ideológicos do músico/grupo:** Essa parte é mais “sutil” e não necessariamente está “declarada” nas fontes de pesquisa (sites, livros, etc.) e

¹⁵ Disponível em: < www.98gb.blogspot.com.br >. Postagem de 06 de fevereiro de 2013. Acesso em: 18 de abril de 2014.

¹⁶ Idem.

deve ser obtida na análise dos aspectos simbólicos/culturais (estilos, letras de música, entrevistas, etc.). De uma forma simplificada, seria uma reflexão sobre o que este músico/grupo “representa” (valores morais, sociais, econômicos, políticos, culturais) ou que mensagem ele (e sua música) passa?

4. **Conclusão:** Sua pesquisa parte de um “simples interesse” para um nível mais aprofundado. Como conclusão, procure dar um “parecer” sobre o trabalho do músico/grupo, indicando uma música (um *link* do *youtube*) falando bem ou mal, de forma coerente e estruturada, considerando os aspectos ideológicos identificados e o meio social em que você está inserido.

Durante todo o mês de março, nossas aulas consistiram na apresentação oral dos trabalhos e no debate de conceitos, estéticas, argumentos e informações trazidas pelos alunos em suas respectivas falas. Em média, foram apresentados de seis a oito trabalhos por aula; de forma rápida e coesa os alunos tiveram de falar sobre o músico/grupo musical pesquisado, respondendo a questões de interesse do grupo e de mediação do professor¹⁷.

Ao final de cada texto, a partir dos *links* de músicas das bandas estudadas, os alunos puderam interagir entre si, valendo-se também apreciação musical, agora acompanhada por uma série de informações relevantes e que complementaríamos significativamente suas relações com a escuta musical, advindas das pesquisas e da discussão de sala.

2.1.2.2 Etapa II – Indústria cultural, mercado fonográfico e sociedade (abril e maio de 2013)

Para introduzir a segunda etapa, indiquei o documentário *Da Servidão Moderna*, de Jean-François Brient, que apresenta a ideia do “escravo moderno” dentro de um sistema totalitário mercante, evidenciando muitas formas simbólicas de mistificar e ocultar essa condição subserviente, com a finalidade de disparar reflexões sobre a ordem social e sobre as relações de produção e trabalho. Ainda como suporte para nossa discussão de sala de aula, trouxe uma definição para Cultura e um depoimento extraídos do documentário *A Corporação*, de Mark Achbar e Jennifer Abbot¹⁸:

¹⁷ Disponível em: < www.98gb.blogspot.com.br >. Postagens de 05 de março de 2013, nomeadas “8º ano – Grupos e datas” e “9º ano – Grupos e datas”. Acesso em: 18 de abril de 2014.

¹⁸ Disponível em: < www.98gb.blogspot.com.br >. Postagem de 18 de março de 2013. Acesso em: 18 de abril de 2014.

[Por Cultura entenda-se] toda a produção ou manifestação voluntária, individual ou coletiva, que vise com sua comunicação à ampliação do conhecimento (racional e/ou sensível) através de uma elaboração artística, de um pensamento ou de uma pesquisa científica. [Em complemento:] são culturais as obras da inteligência ou da sensibilidade humana objetivando interferir na realidade, mesmo que seja através de uma descoberta num laboratório, ou até de uma música (FEIJÓ, 1983, página 8).

A metáfora do voo:

“Desenhando a metáfora das primeiras tentativas de vôo. O homem saltando de um penhasco em seu avião batendo as asas, o sujeito batendo as asas. O vento no rosto. O tolo pensa que está voando mas está caindo. Ele ainda não sabe porque o solo está longe mas o avião vai se espatifar. Assim é a nossa civilização. O penhasco alto representa nossos recursos aparentemente ilimitados do início da nossa jornada. O avião não voa porque não foi construído segundo as leis da aerodinâmica. Está sujeito à lei da gravidade. Nossa civilização não voa porque não foi construída segundo as leis da aerodinâmica para civilizações voarem. E o solo ainda está longe, mas alguns já viram antes dos demais o chão se aproximar. Os visionários viram isso e nos contaram. Não há um único documento científico escrito nos últimos 25 anos que contradiga este cenário (...) Estamos deixando um terrível legado de veneno e ruína do ambiente para os netos de nossos netos, gerações ainda não nascidas. Alguns chamam isso de tirania intergeracional, uma forma de imposto sem representação arrecadado de gerações futuras. É a coisa errada a fazer”. (Ray Anderson em A Corporação. 2003, 38’:40’’).

A essa altura, já vislumbrávamos nossa futura apresentação musical na forma de um “movimento cultural”. Questionamentos sobre “liberdade” surgiram e, embora não houvesse como averiguar se a frase que circulava por redes sociais de internet era mesmo de autoria de Aldous Huxley, considerei pertinente para o momento em que nos encontrávamos¹⁹:

A ditadura perfeita terá as aparências da democracia, uma prisão sem muros na qual os prisioneiros não sonharão sequer com a fuga. Um sistema de escravatura onde, graças ao consumo e ao divertimento, os escravos terão amor a sua escravidão. (autoria desconhecida).

Demos continuidade ao nosso plano de aprendizagem introduzindo as temáticas de mercado e consumo, de estratégias de *marketing* industrial para aumentar (e controlar) a demanda por seus produtos, a partir no filme *A história das coisas*²⁰, de Louis Fox, analisando o documentário orientado por um roteiro de análise previamente elaborado:

A) Quanto às relações entre GOVERNO, SOCIEDADE E CORPORAÇÕES:

¹⁹ Disponível em: < www.98gb.blogspot.com.br >. Postagem de 30 de abril de 2013. Acesso em: 18 de abril de 2014.

²⁰ Idem.

- Qual a função do governo?
- Quais as consequências de nosso sistema?
- Como você se posiciona frente à essas questões?

B) Quanto às RELAÇÕES PESSOAIS:

- Dominação de uns por outros.
- O que são as pessoas nesse sistema?
- Como as pessoas se sentem e são tratadas?
- Como você se posiciona frente à essas condições?

C) Quanto ao papel da MÍDIA para a manutenção e fortalecimento do consumo:

- “A seta dourada do consumo”
- O papel da mídia em nossos sentimentos, pensamentos e escolhas.
- O que a mídia escolhe mostrar da realidade?

Em meados de maio, organizei uma palestra sobre Indústria Fonográfica, ministrada pela Profa. Dra. Márcia Tosta Dias, mãe de ex-alunos do colégio e professora da Universidade Federal de Guarulhos. Pedi à professora que fizesse considerações por escrito sobre a abordagem da Indústria Fonográfica nas aulas de música e sobre a sua palestra no colégio:

“As aulas de música talvez contenham as condições mais adequadas para se pensar a questão da presença da indústria cultural na vida das pessoas hoje. Mais que isso, podem estimular e favorecer adequadamente a reflexão sobre a contradição que existe entre o potencial da música como fina elaboração da razão e da inventividade humanas e o espectro limitado de tipos e gêneros de música que chegam ao grande público, mesmo em tempos de ampliação das formas de acesso.

Isso porque a música é muito presente na vida dos jovens, cada vez mais presente. Por meio dos suportes portáteis e das facilidades trazidas pelo download, as fronteiras entre a fruição e o consumo se fragilizaram ainda mais, trazendo maiores dificuldades para a análise crítica do material musical que é amplamente difundido. Daí a importância da reflexão que pode ser proposta a partir das aulas práticas, da musicalização, se podemos dizer assim.

Quando estive no Colégio Giordano Bruno (14/05/2013) para um encontro com os alunos dessa faixa etária sobre tais temas, pude encontrar interlocutores surpreendentemente preparados e motivados para a reflexão, mesmo que de formas variadas. Questões muito interessantes foram postas ao debate e confirmaram a total pertinência da presença desse ponto nos planos de ensino de música para a juventude. Vale lembrar que é comum que escolas reiterem em suas festividades, atividades complementar e talvez mesmo em sala de aula, o padrão do hit musical difundido pelos grandes meios de comunicação (o que já inclui, de certa forma, os grandes provedores de internet)”²¹.

Em sala de aula, fizemos um levantamento de muitas questões advindas da palestra e de todo percurso trilhado até então. Era o momento de organizar nosso repertório e de escolher uma ou algumas das muitas *Portas da Música* com as quais nos deparamos no

²¹ DIAS, M. T. *Depoimento*. 11/03/2014. São Paulo. Entrevista concedida a Carlos Eduardo Amaral Barbosa, enviada por *facebook*. Vide texto na íntegra no anexo D.

decorrer do processo e que, naquele momento, se manifestavam em forma de indagação. Unidos de todo o conhecimento adquirido até então, deveríamos atravessá-las e desbravá-las musicalmente, intervindo em nossa realidade por meio dos sons, arranjos e ensaiados de forma criativa para expressar ideias e emoções; estética e tecnicamente preparados para se tornarem veículo da interação entre os alunos e o mundo; fazendo história e cultura; fazendo Música!

Atravessar e desbravar as *Portas da Música* significavam, respectivamente, mergulhar profundamente na “questão incômodo” para, em seguida, escolher e preparar uma música que respondesse à tal questão, mote de nossas ações. Agora, organizados em grupos, frente a uma gama de opções, a escolha consideraria o repertório musical pessoal, as habilidades técnicas, as opiniões, os conhecimentos disponíveis e outras muitas singularidades de cada integrante de cada um dos grupos.

Para “atravessar a porta”, seria necessária a condição de acordo comum entre os alunos no que se refere aos principais motivos que justificam o mote-questão e a música por eles escolhida, sua adequação à resposta e à concepção estética e estilística que os arranjos musicais contemplariam. O desbravamento das *Portas da Música* consistiu na etapa III de nossa estratégia de aprendizagem. Segue a proposta final²²:

Queridos alunos,

- 1) Vocês devem, em grupo, escolher uma música que responda a uma ou a algumas das questões levantadas em sala de aula (já postadas aqui no blog) para ser apresentada em nossa Mostra Cultural.
- 2) Uma vez escolhida a música, vocês devem definir a função musical que caberá a cada integrante do grupo: qual instrumento irá tocar, quem apresentará a música e falará sobre a escolha da mesma.
- 3) Devido ao curto tempo que temos, NÃO É ACONSELHÁVEL, trocar de música, grupo ou função, uma vez que isso implica num recomeço do trabalho. Por isso pensem bem na escolha que farão.
- 4) Haverá uma música, escolhida pelo professor, que será tocada pela sala inteira. Provavelmente alguma das músicas postadas aqui no blog sob os títulos “Músicas – Rock Nacional” e “Músicas – Internacionais”²³. Vocês devem deixar seus comentários para que eu possa escolher a música com mais propriedade.

Grato.²⁴

²² Disponível em: < www.98gb.blogspot.com.br >. Postagem de 22 de maio de 2013. Acesso em: 18 de abril de 2014.

²³ Disponível em: < www.98gb.blogspot.com.br >. Postagens de 15 e 22 de maio de 2013. Acesso em: 18 de abril de 2014.

²⁴ Disponível em: < www.98gb.blogspot.com.br >. Postagem de 22 de maio de 2013. Acesso em: 18 de abril de 2014.

2.1.2.3 Etapa III – Montagem de repertório musical e apresentação na Mostra Cultural (agosto, setembro e outubro de 2013)

As dinâmicas de ensaio e preparação das canções escolhidas pelos grupos formados pelos alunos ocuparam todo o tempo disponível, não sendo possível a preparação de músicas coletivas propostas pelo professor. Dada a natureza de nosso olhar pedagógico voltado à relação do aluno com o saber, para a construção de saberes musicais e de “conhecimento poderoso”, priorizou-se o trabalho com as escolhas dos alunos.

Sobre a construção do conhecimento numa metodologia dialética de sala de aula, Vasconcellos (1992) diz:

Deve-se possibilitar o confronto de conhecimento entre o sujeito e o objeto, onde o educando possa penetrar no objeto, compreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência. Trata-se aqui de um segundo nível de interação, onde o sujeito deve construir o conhecimento através da elaboração de relações o mais totalizantes possível. Conhecer é estabelecer relações; quanto mais abrangentes e complexas foram as relações, melhor o sujeito estará conhecendo. O educador deve colaborar com o educando na decifração, na construção da representação mental do objeto em estudo. (VASCONCELLOS, 1992, p. 3).

Mais adiante o autor conclui:

Na educação escolar, portanto, não se trata apenas da existência de algo que pode ser ensinado, tido, revelado a alguém; a questão central é a **atividade do sujeito sobre o objeto**, o estabelecimento de relações na representação, a (re)descoberta, enfim, a construção do conhecimento. O educando deve construí-lo, pois só assim este passará a fazer parte dele; caso contrário é sempre algo que lhe “dizem” que não se lhe incorpora, que não é assimilado. (VASCONCELLOS, 1992, p. 11).

Uma vez escolhida a canção e determinada a formação instrumental, coube a mim realizar um estudo prévio das músicas para melhor poder mediar a criação e elaboração dos arranjos, bem como construção dos saberes dos alunos nessa atividade. Estudo prévio esse que contemplou:

- a) Análise rítmica e harmônica das canções;
- b) Formação instrumental original das músicas escolhidas e as funções “orquestrais” de cada instrumento;

- c) Possíveis adaptações musicais para que se tornem compatíveis tanto com a instrumentação escolhida pelos alunos, quanto pelas habilidades técnicas de cada um;
- d) Estratégias didáticas para o “confronto cognitivo” entre alunos e canções.

Para cada música escolhida desenvolveu-se uma estratégia de análise e estudo técnico, cuja eficiência e eficácia fossem compatíveis com nosso cronograma. Nossa data de apresentação estava marcada para 26 de outubro de 2013 e, entre semanas de prova, viagens de estudos do meio, feiras científicas e outras atividades curriculares do colégio, nos restavam 10 aulas para a concepção, criação, estudos individuais e ensaios gerais.

Os alunos organizaram-se livremente em 3 grupos do 9º ano, 5 grupos do 8º ano e 1 grupo contendo integrantes de 8º e 9º. Para a devida identificação, utilizamos os nomes das músicas escolhidas respectivamente por cada grupo. Decidiu-se que cada aluno seria integrante de um único grupo, não sendo vedada porém, participações de caráter “especial” em quantos grupos fosse possível, com a finalidade de trazer mais qualidade às músicas a serem executadas. Uma vez estabelecida tal parceria, caberia ao grupo trabalhar o arranjo musical de forma a facilitar ao máximo a inserção do convidado especial que, dependendo do desenrolar do processo, poderia tocar com o grupo apenas na data da apresentação, já que sua prioridade deveria ser o trabalho com seu grupo oficial.

As atividades de ensaio e de elaboração de arranjos seguiram a concepção Swanwick (2002), sobre a função pedagógica da performance, que consiste em possibilitar que o sujeito seja comunicador e mediador entre a peça musical e o ouvinte. Assim, estabeleceu-se relações com a música por intermédio primeiro da apreciação, pela qual entramos em contato com as músicas, colocando-nos em estado de contemplação a fim de nos concentrarmos no todo da experiência estética, de forma consciente e criativa, para, em seguida, definir como arranjariamos as canções escolhidas, trabalhando simbolicamente com os timbres, ritmos, dinâmicas, formas, acordes e melodias... e também articulando posicionamentos social e político, definindo ideologias e valores que representassem o grupo.

O grupo “Que país é esse?” (8º ano), composto por dez integrantes e dois convidados especiais, optou por uma instrumentação composta de bateria, duas percussões, dois teclados, dois violões, dois metalofones, flauta doce, baixo e dois vocais. Contava com integrantes que estudavam Música fora do contexto escolar e a elaboração do arranjo instrumental e da forma musical deu-se praticamente de forma autônoma. Minhas mediações aconteceram em raros momentos, limitando-se a auxiliar a adaptação dos metalofones ao arranjo.

Pergunta escolhida pelo grupo: Você se acha um escravo do mundo capitalista?

Sim, todos somos escravos, porque seguimos o padrão imposto pelo mundo capitalista: o consumismo. Com essa música, quisemos mostrar que não concordamos com esse padrão hipócrita e sujo, que nos foi apresentado desde o momento que viemos à vida. "Que país é esse?" foi escrita pelo Renato Russo (que também tinha a mesma opinião que nós) quando ainda estava na sua antiga banda "Aborto Elétrico", na época em que a rebeldia estava no seu auge de indignação em relação a ditadura (década de 70). Logo após o desmanche da banda, veio a Legião Urbana, que tinha como princípio protestar contra o governo e contra a situação política imposta. (Grupo que país é esse)²⁵

“Another brick in the wall” (8º ano), grupo também composto por alunos que estudam instrumentos em conservatórios, escolheu ser fiel à forma e ao arranjo original da célebre canção de Roger Waters e seu desenvolvimento também deu-se de forma praticamente autônoma. Um único impasse surgiu, no tocante à execução tradicional do solo instrumental que encerra a música, porém, a solução fora encontrada de forma muito criativa. A formação completa do grupo consistia em duas percussões, guitarra, baixo, teclado, metalofone, dois vocais e além da participação especial do professor no saxofone, executando o solo final.

Pergunta escolhida pelo grupo - Somos livres?

Resposta - Nosso grupo pode concluir, que nós não somos livres, pelo fato de não podermos escolher o que desejamos fazer em nossas vidas, e sim, fazemos o que nos é imposto por uma força superior, como seu pai, mãe, escola, governo, faculdade entre outros, que não podemos contestar, e apenas obedecer. E quem não obedece, muitas vezes será punido.²⁶

A música “Price Tag” tem como característica americana o “groove”, padrão rítmico-harmônico que se repete ao longo de toda a música. Inicialmente a música seria executada de forma instrumental e, portanto, fora ensaiada na tonalidade de sua gravação original. No decorrer do processo surgiu a possibilidade de uma participação vocal, o que tornou necessária uma modulação tonal adequada à tessitura vocal da convidada, um momento muito rico para apreciar, analisar e experienciar o sistema tonal. A formação instrumental era composta por teclado, guitarra, baixo, percussão e vocal.

Perguntas escolhidas pelo grupo- 1) O dinheiro é seu Deus? 2) O dinheiro liberta?

²⁵ Todos os posicionamentos frente às questões escolhidas (*Portas da Música*) estão postadas no blogue <www.98gb.blogspot.com.br>, postagem de novembro de 2014. Acesso em: 18 de abril de 2014.

²⁶ Idem.

Resposta - O dinheiro não é nosso Deus, mas em nossa sociedade tem tamanha importância que às vezes é considerado como tal. A importância do dinheiro é algo subjetivo, tanto quanto a nossa liberdade. Pensamos que o dinheiro não liberta ninguém emocionalmente, mas socialmente, dentro do modelo capitalista, sim. (Grupo “Price Tag”)²⁷

A canção “Ilhabela” é obra do trabalho da banda Holger - cujo guitarrista é primo de um dos alunos - e traz um arranjo elaborado no qual guitarra, baixo e bateria dialogam entre si com frases e contrapontos, aprofundando-se na expressividade sonora que se alterna entre a suavidade e o peso do *rock and roll*. Como mediador, propus uma estratégia de aprendizagem que partiria do estudo da linha melódico-harmônica da guitarra, instrumento que exigiria maior dedicação, dada a função contrapontística que exercia. Em seguida, analisamos a linha melódica do contrabaixo e seu diálogo com a guitarra. Mantendo o caráter progressivo, adaptamos a percussão num rearranjo que manteria o diálogo instrumental característico e reforçaria as diferentes nuances expressivas da canção. Por último, incluímos as vozes. A formação do grupo foi de guitarra, baixo, duas percussões e dois vocais, contando com a participação vocal de Marcelo Vogelaar, guitarrista da banda Hogel.

Pergunta escolhida pelo grupo: O que é ser livre?

Resposta: Na nossa opinião nós achamos que ser livre é poder decidir o que fazer ter suas próprias escolhas sem interferências, ou como diz na música, viajar livremente a hora que quiser, da maneira que quiser e sem compromissos. Resumindo, achamos que ser livre é fazer o que bem entender contando que não prejudique ao outro. Concluimos também, que no mundo atual, por mais que se tente, não é possível ser livre, já que vivemos em um mundo capitalista e que sofre muita interferência de outros fatores.²⁸

Com violão, flauta doce, percussão, teclado e vocal, o grupo “Good Vibration” trabalhou a canção “Don’t worry” de Brian Wilson e Roger Christian, difundida no álbum *Play and Change*, homônimo ao movimento sociocultural. “Good Vibration” é o subtítulo da canção, mas prevaleceu em nossas falas cotidianas e, por isso, acabou ficando como nome do grupo. Tecnicamente, os alunos partiram praticamente do zero no estudo dos respectivos instrumentos, desenvolvendo trabalho intenso de escuta musical voltada à análise da forma, do ritmo e da harmonia, além de toda uma adaptação anatômica no que diz respeito à consciência e à habilidade corporal necessária para tocar saudavelmente os instrumentos

²⁷ Idem.

²⁸ Idem.

musicais escolhidos. Como convidado especial, construí uma linha melódica para executar no contrabaixo que auxiliasse auditivamente a marcação rítmica, o encadeamento de acordes e as mudanças de partes da música.

Pergunta escolhida pelo grupo - Somos livres?

Resposta - Sim, somos livres, pois cada um pode fazer o que quiser, desde que arque com as consequências.²⁹

“Geração Coca-cola” organizou sua formação instrumental combinando baixo, guitarra, teclado, violino, três percussões e dois vocais. Quase a metade de seus integrantes estudavam em conservatórios musicais e, de forma geral, todos eram muito habilidosos com os instrumentos. A análise musical desta canção consistiu no estudo da melodia de introdução, para em seguida estruturar a forma musical e a orquestração de instrumentos tidos como “inusitados” no *rock and roll*, como violino e triângulo, representando a diversidade de nossa sociedade. A introdução desses timbres foram de grande contribuição para as práticas de arranjo do grupo.

Pergunta escolhida pelo grupo: "Somos livres?"

Resposta: A música Geração Coca-Cola mostra que nós não somos livres, pois desde do momento em que nós nascemos, somos influenciados pelas culturas de outros lugares, e também pela alienação, como podemos observar na primeira e na segunda estrofe. (Grupo “Geração Coca-Cola”)³⁰

O grupo “Alagados” optou por um arranjo que valorizaria a percussão, valendo-se do samba-reggae, ritmo característico do grupo baiano Olodum que, por sua vez, desenvolve trabalhos de cunho étnico-sociais voltados à população afrodescendente de baixa renda. Dois surdos, três tamborins, dois ganzás, juntamente com violão, baixo e guitarra, deram nova cor à canção dos Paralamas do Sucesso. O trabalho consistiu em compreender as funções rítmicas dos instrumentos de percussão, analisar harmonicamente a canção (violão e baixo) e construir uma linha melódica-rítmica que desse coesão ao arranjo. Como participação especial, contribuí para o grupo com frases de guitarra extraídas do arranjo original que tanto caracterizavam a música.

²⁹ Idem.

³⁰ Idem

Pergunta escolhida pelo grupo: A vida é um lixo/luxo?

Resposta: A vida em si pode ser dada de muitas formas no sistema capitalista. Para mostrar algumas destas formas pegamos dois extremos do sistema: O lixo e o luxo; o privilegiado e o desprivilegiado. A música [“Alagados”] retrata diretamente a forma do sistema de dar uma "falsa possível liberdade", ou seja, fala como o sistema promete uma série de vantagens a todos, porém vemos que, num sistema totalmente egoísta e desigual, isso não é verdade, assim como pode ser visto explicitamente na música "Alagados". Levando isto em consideração, pode-se dizer que a vida tem, sim, seus lados: O lixo e o luxo. Entretanto, o luxo é fornecido para poucos, enquanto a lixo é para muitos. (Grupo “Alagados”)³¹

“Sociedade Alternativa”, grupo composto por alunos de 8º e 9º anos, nasceu da coincidência de alunos de ambas as turmas verem nessa canção, de Raul Seixas e Paulo Coelho, uma forma de manifestar suas respectivas ideias e sentimentos sobre questões aparentemente diferentes. A junção aconteceu somente no dia da apresentação, devido ao horário escolar, que impossibilitava a junção dos integrantes num mesmo momento. Os alunos do 8º ano trabalharam com voz, violão e percussão e os do 9º ano, com a montagem de um arranjo para metalofones. Ritmicamente, a música é formada por um refrão forte e marcado em compasso quaternário, caracterizando bem o *rock and roll*, mas foi mudada, conceitual e ritmicamente, para um ritmo mais quebrado que, no arranjo montado pelos alunos, aproximou-se do reggae jamaicano. Contribuí para o grupo, tocando contrabaixo como participação especial.

Pergunta escolhida pelo grupo: Você se sente manipulado pelo sistema?

Resposta: Sim, mas a letra da música diz que, se todos concordamos e quisermos fazer algo em relação a qualquer tipo de coisa, podemos fazê-lo.³²

Nosso último grupo optou por privilegiar o arranjo vocal, organizando um pequeno coro de quatro integrantes, que seria acompanhado por violão, baixo, flauta doce, violino e teclado. “Imagine” construiu seu arranjo, combinando melodias e acordes, definindo nitidamente introdução, solo instrumental, estrofes e refrão da canção de John Lennon. Assim, como em nossa apresentação musical, esse grupo encerra essa etapa de nosso estudo.

Pergunta escolhida pelo grupo: É possível viver em um mundo não capitalista?

Resposta - Com a música "Imagine", o grupo chegou em duas opiniões: A primeira afirma que sim, é possível viver em um mundo não capitalista se, realmente todo mundo ou uma porcentagem significativa da população do planeta

³¹ Idem.

³² Idem.

optar por não ser mais capitalista. Provavelmente daria certo, com a contribuição de todos, é claro.

A segunda opinião que apareceu no grupo, foi que do ponto de vista de alguns integrantes, a vida nesse mundo não é exatamente uma vida, pois as pessoas não amam, não 'vivem', não tem uma vida em paz, estão sempre em guerra. Por isso não vivemos a vida, apenas seguimos à risca o que nos é submetido, sofrendo por isso.³³

O próximo capítulo discutirá a aprendizagem em Música e através da Música a partir de dados obtidos no processo de avaliação realizado em novembro de 2013.

³³ Idem.

CAPÍTULO III – AS RELAÇÕES COM O SABER E COM O APRENDER

Um dos problemas para a compreensão do comportamento humano vem do fato de que, em alguns aspectos cada indivíduo é diferente do outro; em outros, o indivíduo é semelhante a algum outro; em outros, ainda, ele é semelhante a todos os outros.
(Nikolaas Tinbergen)

Como de praxe, ao final do ano, fizemos reflexões sobre as nossas atividades pedagógicas; discutimos sobre o processo de forma geral, sobre o trabalho docente e sobre os resultados atingidos. Com o objetivo de verificar como se deu a aprendizagem dos alunos durante a elaboração de saberes musicais e a construção de conhecimento poderoso, e considerando como os jovens viam suas próprias relações com o saber em seus respectivos processos de humanização, elaborei três questões para nossa última aula do ano. As respostas dos alunos a essas questões serviriam como instrumento avaliatório dos alunos em suas peregrinações cognitivas pelas *Portas da Música* e também serviriam como dados importantes para alcançarmos o objetivo principal dessa pesquisa.

A primeira induziu os alunos a fazerem uma retrospectiva de todo o percurso pedagógico com um olhar para os saberes adquiridos, por meio das relações estabelecidas com as possíveis “portas” presentes nas atividades de produção de texto, apreciação das músicas e filmes, discussões em sala, arranjos, ensaios e concepções de performance.

A segunda questão fez com que o aluno olhasse para seu processo de humanização, levando-o a ponderar sobre a construção de si próprio em relações aos saberes adquiridos e, conseqüentemente, a compreender melhor os demais integrantes da sala. Para finalizar a reflexão, a terceira e última questão contribuiria para dar uma forma particular às questões anteriores, fornecendo informações sobre como cada aluno vê a sua própria relação com o conhecimento de forma geral, embasando minha visão de mediador em situação de avaliação. Seguem as questões:

- 1) Considerando a pesquisa de músicos e bandas, a palestra da professora Dra. Marcia Tosta Dias, os vídeos assistidos, as discussões de sala de aula, os ensaios e nossa apresentação musical na Mostra Cultural do colégio, o que você aprendeu?
- 2) De que forma esse conhecimento/aprendizado transforma você?

- 3) Que relação você vê entre você e seu conhecimento? Você se torna outra pessoa à medida que adquire conhecimento?

Por questão de comunicação com os jovens utilizei o termo “conhecimento” em vez de “saber”; há uma diferença terminológica sobre a qual discorreremos mais adiante. Porém, fora esclarecido aos alunos que “conhecimento”, no caso, significava aquilo que fora aprendido (pela mente – conceitos e perspectivas sobre a música, sobre si, sobre os demais alunos e sobre o mundo) e pelo corpo – (ritmos, técnicas instrumentais etc.).

No capítulo anterior foi apresentado o desenvolvimento da proposta tendo em vista as tomadas de decisões discentes e docente, dando vida ao projeto mediado pelo professor e administrado por educandos e educador. Neste capítulo, discorreremos sobre as ideias de Bernard Charlot a respeito da relação com o saber, discutindo as relações estabelecidas pelos alunos com a Música, apontando ou não para o que o autor define como relação com o saber e com o aprender. Para isso, definiremos o que vem a ser a relação com o saber, relação com o aprender e como a Música (e as músicas) se define nesse contexto de construção humana. Num segundo momento, discutiremos como se deu a aprendizagem dos alunos, de acordo com a teoria Charlot. Como base de nossa pesquisa, utilizaremos todo o material escrito produzido pelos alunos durante o ano letivo:

- a) respostas às questões de final de ano³⁴ (avaliação final);
- b) textos individuais publicados no blogue (sobre músicos e bandas);
- c) textos coletivos sobre as músicas ensaiadas e apresentadas, também publicadas no blogue,³⁵

3.1 Da relação com o saber: conceitos e definições

“A relação com o saber é uma forma de relação com o mundo: é essa a proposição básica” (CHARLOT, 2000, p. 77).

³⁴ Todas as respostas encontram-se disponíveis nos Apêndices A, B e C.

³⁵ Disponível em: < www.98gb.blogspot.com.br >. postagens do mês de novembro. Acesso em: 18 de abril de 2014.

Antes de darmos prosseguimento ao nosso estudo, torna-se necessário recuperarmos os conceitos de conhecimento poderoso, processo de humanização e algumas ideias sobre educação e o papel da escola para situar melhor o leitor.

Segundo Young (2007), o conhecimento poderoso propicia “novas formas de pensar a respeito do mundo” e “fornece explicações confiáveis” na forma de conhecimento teórico, desenvolvido para fornecer generalizações e para buscar a universalidade, independente do contexto, sem estar diretamente ligado às questões de acessibilidade (“conhecimento dos poderosos”) ou da legitimidade de tal conhecimento por um determinado grupo social (os poderosos). Young ressalta a importância da valorização do conhecimento prévio do aluno para a eficiência da estratégia pedagógica que tem o conhecimento poderoso como objetivo.

Já o processo de humanização parte do princípio de que o homem não é dado, mas construído; humaniza-se à medida que se relaciona com seu ambiente físico, social e cultural. Dessa forma, o papel da educação consiste em servir aos homens em seu processo de humanização, portanto, cabe à escola mediar e esclarecer o processo de humanização, por meio de técnicas pedagógicas, em união com os homens, considerando e respeitando a diversidade intrínseca aos indivíduos, contribuindo para a completude do homem, para “ser mais” e, ao mesmo tempo, dando-lhes condições de lidar de forma digna e positiva com práticas desumanizadoras que possam vir a degradá-los, aliená-los e/ou oprimi-los (SEVERINO, 2010; FREIRE, 1987).

A definição de educação de Bernard Charlot (2000; 2013) vai ao encontro do que até aqui fora apresentado, concebendo o ato de educar como um triplo processo de três dimensões indissociáveis: processos de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização. Nos diz:

A educação é o movimento pelo qual uma geração recebe as criações culturais das gerações antecedentes e as transmite, ampliadas, às gerações seguintes, continuando, desse modo, o processo de criação da espécie. Mas, ao receber esse legado, cada um de nós, ao mesmo tempo, se constrói como um ser singular. Isso é fundamental para compreender a educação. Nascemos como possibilidade e vamos nos tornando seres humanos concretos por meio da educação, que nos permite incorporar o que foi criado pela própria espécie humana no decorrer de sua história (ou, pelo menos, uma parte do que foi criado). (CHARLOT, 2013, p. 169).

Ainda em sintonia com as colocações de Severino e Paulo Freire, o autor aponta ainda que, num sentido kantiano, o homem é imperfeito (feito de forma incompleta) e “se completa” após o nascimento, em contraposição aos animais que nascem feitos completamente. Num segundo momento, Charlot (2000; 2013) refere-se ao homem numa perspectiva marxista, ao

situar a essência humana no conjunto das relações sociais, mais precisamente no trabalho (práxis), forma imprescindível de sobrevivência, construção histórica do mundo, da espécie e do indivíduo. Através de reflexões sobre essas abordagens, o teórico conclui que não há um “ser humano em si; por condição, o ser humano é certa realização social e cultural da humanidade (ou da *humanitude*, como, às vezes dizem), que sempre fica aberta” (CHARLOT 2013, p. 170).

Assim, dada a incompletude humana, dado seu caráter de obra em processo de criação, o princípio de educabilidade³⁶ emerge como fundamental nas relações que compõem o processo de humanização; aprender para conviver com outros homens, para se apropriar e compartilhar o mundo e para participar da construção de um mundo pré-existente. Segundo Charlot (2000), ninguém escapa da condição de eterno aprendiz, pois, ao nascermos, ingressamos num mundo submetidos à obrigação de aprender. Nos diz:

Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação.

A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação de outro e com sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar (...). Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se... (CHARLOT, 2000, p. 53-54).

Aqui, Charlot concorda com a premissa de Paulo Freire (1987) de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”, premissa essa de uma educação “empoderadora” e libertária. Entretanto, Charlot põe certa ênfase na colaboração e no consentimento do educando para que a educação se realize, e, assim, chega ao conceito de mobilização, que, por sua vez, leva a uma relação com o saber: “qualquer que seja a entrada disciplinar, a questão da mobilização do sujeito, da sua entrada na atividade intelectual, parece central na problemática da relação com o saber” (CHARLOT, 2001, p. 19).

Como definição de relação com o saber, o autor apresenta uma certa variação de conceitos, uma vez que tudo depende do destinatário e do uso potencial da definição, ou seja, o que importa é a inserção do conceito de relação com o saber numa rede de conceitos. Isto

³⁶ Termo usado por Charlot, 2003, p. 170.

posto, escolhemos uma das definições elaboradas por Charlot que se insere harmonicamente no contexto de nossa proposta educacional: **“a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”**. (CHARLOT, 2000, p. 80).

Aqui nos deteremos a esclarecer três conceitos utilizados por Charlot e a equipe ESCOL³⁷ em suas análises da relação com o saber: mobilização, atividade e sentido. A **mobilização** é interna, gerada por móveis que, por sua vez, consistem nas razões pelas quais os sujeitos irão mobilizar-se; trata-se de um investimento do sujeito em determinada atividade, usando a si mesmo como recurso e tendo como força propulsora o motor interno do móbil, fazendo com que o sujeito se relacione com o mundo, com os outros e com ele mesmo. “Ao levantar a questão da mobilização, encontra-se a do desejo e, logo, a do inconsciente e, de forma mais geral, a teoria psicanalítica” (CHARLOT, 2013, p. 145). A mobilização difere-se da motivação. As motivações são “truques” didáticos, externos ao sujeito, com o objetivo de fazê-lo estudar assuntos que, a princípio, não lhe interessam. Charlot considera que, no fim da análise, há uma convergência entre esses dois movimentos na qual a mobilização interna em direção a um objetivo é externamente motivada por este, ou, num caso oposto, uma motivação externa pode mobilizar um indivíduo a determinada ação; porém é enfático em concluir que “a mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento” (CHARLOT, 2000, p. 55).

Atividade, segundo o autor, é um conjunto de ações, de operações implementadas e propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta, resultado. O móbil é o desejo que esse resultado pode satisfazer e que levou à mobilização, ao movimento de dentro pra fora, desencadeando a atividade. Com isso, o móbil não pode ser definido senão por referência a uma atividade.

Da relação entre a meta e o móbil, surge o **sentido**, cuja definição é considerada difícil pelo próprio autor. De forma muito abrangente e em poucas linhas, considerando aspectos psicanalíticos do inconsciente, em que algo pode fazer sentido sem que o sujeito tenha consciência disso, considerando também a dinâmica que se resulta da relação entre meta e móbil, entre desejo e satisfação, em que algo ganha, muda e perde sentido com a evolução do próprio sujeito, Charlot refere-se ao conceito de sentido enquanto valor (positivo ou negativo)

³⁷ Os elementos elaborados para a abordagem da relação com o saber, de Bernard Charlot (2000) têm como origem os estudos da equipe ESCOL – Educação, Socialização e Coletividades Locais – que abordam questões relacionadas ao fracasso escolar com jovens de subúrbio em ambiente escolar (SANTOS, 2009).

ou simplesmente “ligado à significação”. Por fim, conclui que se trata de uma questão ainda não completamente resolvida. (CHARLOT, 2000, p. 57).

Para Charlot toda educação supõe o desejo que propulsiona e alimenta o processo, condicionalmente atraído por algo. Nessa premissa, encontra-se o fundamento da relação com o saber:

Dado que a criança nasce inacabada, deve construir-se e só pode fazê-lo de “dentro”, a educação é produção de si próprio. Dado que a criança só pode construir-se apropriando-se de uma humanidade que lhe é “exterior”, essa produção exige a mediação do outro. A educação não é subjetivação de um ser que não seria sujeito; o sujeito está sempre aí. A educação não é socialização de um ser que não fosse já social: o mundo, e com ele a sociedade, já está sempre presente.

O que é analisado aqui como relação funciona como um processo que se desenvolve no tempo e implica atividades. Para haver atividades a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela. (CHARLOT, 2000, p. 54).

Quando a didática abre-se à questão do saber, deixa de pressupor o “Eu epistêmico” como já constituído, de algum modo, à espera de condições didáticas que lhe permitirão nutrir-se do saber de forma exemplar, e passa a interpretar o sujeito como portador de experiências, um “Eu empírico”, que questiona suas relações com o saber. Para Charlot, a didática tradicional tem pouco a dizer aos alunos que não estão interessados em ingressar em uma atividade intelectual. Assim, segundo o autor, só pode haver uma relação com o saber quando há a mobilização do indivíduo.

Ao assumirmos o princípio da educabilidade como fundamental para a completude humana, para o processo de humanização, tocamos em cheio na questão da relação com o saber. Tal questão se constata quando certos indivíduos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo. Por trás da mobilização intelectual ou de sua ausência, há toda a construção das relações com o saber, com o mundo e com os outros. (CHARLOT, 2001; 2013).

O fato de minha estratégia didática considerar o conhecimento prévio dos alunos, ou seja, as músicas de seu cotidiano e as relações estabelecidas para com elas, possibilitou, de forma geral, uma dinâmica de sala de aula que propiciava relações com o saber entre os jovens já mobilizados e suas músicas, levando-os a atividades (conjunto de ações) de diversas ordens e em diferentes áreas do conhecimento (“portas da Música”), fazendo-os refletir sobre seu gosto musical, suas visões sobre Música, sobre si mesmo, sobre os colegas e sobre o mundo (sentido).

Num dos textos publicados pelos alunos, podemos observar nitidamente a questão da mobilização intelectual; o trabalho de pesquisa de bandas solicitado no início do ano letivo, de certa forma, já havia sido feito anteriormente pelo aluno, pois houve o “desejo” de saber mais sobre uma música escutada:

Toda pessoa passa por um momento de rebeldia ou revolta. O meu foi quando tinha 11 anos, às vezes tinha vontade de socar a parede só para diminuir a raiva. Acontece que um dia, quando estava com muita raiva, acabei ouvindo uma música de um carro passando; a rádio estava sintonizada na 88.5 FM, anunciaram a música "Before I forget" do Slipknot, acabei me esquecendo da raiva e comecei a ouvir a música, que foi sumindo conforme o carro corria pela rua. Foi então que resolvi entrar na internet para pesquisar sobre algumas músicas. Quanto mais eu ouvia, mais eu queria saber sobre a banda de metal que tinha ouvido.

Fui mexendo na internet por pura curiosidade para saber mais sobre a banda, fui profundamente, quase até achar tudo...³⁸

Nesses dezoito anos de docência, dentre os quais, catorze no Colégio Giordano Bruno, pude observar na prática a fundamental importância que Charlot atribui à questão da mobilização discente. No desenvolvimento da proposta aqui estudada, muitos foram os momentos em que alguns alunos não se mobilizaram para as atividades, seja porque não viam sentido em refletir sobre questões políticas e existenciais numa aula de Música, seja por outras questões de origens incertas. Em alguns casos, foi a motivação que, de certa forma, “resgatou” o movimento de aprendizagem, preparando terreno, abrindo caminhos para que os alunos novamente se mobilizassem para os saberes em questão.

Tal motivação pautou-se na confiança paulofreireana a que nos referimos no primeiro capítulo: “Confiem em mim! Faremos um ótimo trabalho com a música que vocês gostam!” – eu dizia, ciente de que a relação com o saber dependia exclusivamente da mobilização dos educandos. Outras vezes, fora necessário recordar cada passo que demos e para onde estávamos caminhando, para afugentar a ideia de que estávamos num estranho devaneio, ou simplesmente “viajando”, em vez de tocar.

Dentre as funções de mediador da construção de saber, de “conhecimento poderoso”, incluí também a de guardião dos saberes construídos em nossas atividades, num rápido momento da vida do aluno (aula), dentre outras muitas relações que o aluno estabelecera com o saber em ambiente escolar (aulas de outras disciplinas) e na vida (contexto extra escolar). Assim, os “truques didáticos” de recordar, retomar, motivar, pesquisar, reciclar, recriar etc.

³⁸ Disponível em: < www.98gb.blogspot.com.br >. “Slipknot”. Postagem de 12 de março de 2013. Acesso em: 18 de abril de 2014.

consistiram ferramentas importantes para as muitas retomadas das atividades, no intervalo de uma semana, entre um encontro e outro, lançando mão de todos os artifícios que, de alguma forma, pudessem contribuir para mobilizar novamente os alunos.

Para Charlot, em se tratando de relação com o saber, não há definitivamente uma influência do meio no ser humano, ou seja, se o sujeito não se mobilizar, não estiver aberto ao meio, não se alimentar dele, não se relacionar com o universo simbólico, forma pela qual o mundo é dado ao homem, não há uma relação com o saber. Não é o mundo que influencia cada indivíduo de forma peculiar, mas sim como se dá a “abertura” de cada um para apreender o mundo.

Tal posicionamento do autor pode ser bem entendido ao refletirmos sobre as falas dos alunos que não reconheceram nenhuma mudança em si com os saberes adquiridos, após todo um ano letivo de pesquisa, ensaios, discussões etc. voltados para o aprimoramento da criticidade dos próprios alunos. E também pode ser bem ilustrado no caso do aluno acima. O carro seguiu, porém nem todos os “ouvintes” pesquisaram “profundamente quase tudo sobre a banda Slipknot” (imagino o quão forte deveria estar o volume do *heavy metal* tocado por aquele carro!).

Para que se construa uma relação com o saber, o homem deve estabelecer uma forma de relação com sistemas simbólicos, dentre os quais se destaca a linguagem; deve apropriar-se do mundo e também apoderar-se materialmente dele, moldá-lo, transformá-lo; deve ainda relacionar-se com o tempo que, por sua vez, é ritmado por momentos significativos, por ocasiões, por rupturas (CHARLOT, 2000, p. 79). Em nossos estudos procurei mediar os alunos durante as construções de seus textos escritos e de seus discursos orais nas discussões de sala de aula; estávamos nesse momento, segundo Charlot, construindo relações com o saber, para que, na etapa de criação de arranjos e ensaios, pudessemos moldar e transformar os saberes apropriados em forma de expressão sonora, em performance musical. No texto abaixo nota-se o que Charlot nomeia de apropriação do mundo pela relação com um sistema simbólico:

O principal motivo de eu gostar de Smiths são as letras das músicas. Adoro o modo que a banda expressava abertamente o que pensa sobre assuntos polêmicos - mesmo que eu não concorde diretamente com algumas opiniões, eu acredito que figuras públicas devem expressar o que pensam de forma aberta. Eles sempre fizeram isso através das letras e de alguns outros fatores, como o modo de se vestir e títulos de álbuns. As letras românticas também me agradam muito, pois são muitas sinceras - mas não “melosas” /piegas.³⁹

³⁹ Disponível em: < www.98gb.blogspot.com.br >. “The Smiths”. Postagem de 20 de março de 2013. Acesso em: 18 de abril de 2014

Charlot (2013) afirma que é necessário que haja alguma forma de prazer no fato de aprender; prazer este que não se contradiz com esforço, pelo contrário, o prazer em aprender mobiliza o sujeito a esforçar-se a aprender:

Há um tempo, mais ou menos em 2011, ouvi o solo de *Smells Like Teen Spirit...* Não sabia o nome dessa música, nem de que banda era. Já havia ouvido ela diversas vezes antes, mas nunca tinha prestado tanta atenção como naquele dia... Fiquei louco para saber o nome, e quando finalmente descobri, passei a ouvir várias horas seguidas.

E assim passei a descobrir várias outras músicas e também a me identificar com várias delas, apesar de achar algumas letras “pesadas”, achei o som da banda muito bom por ser diferente a maneira de como Kurt cantava e se expressava em suas músicas.⁴⁰

Isto posto, se a educação só pode acontecer com a mobilização do sujeito, o que viria a ser ensinar para Charlot?

Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos. Conforme os apertes de Bachelard, o mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos. É essa viagem intelectual que importa. Ela implica que o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de resposta, mas também, em primeiro lugar, professor de questionamento. Quanto aos alunos às vezes, andarão sozinhos, com discreto acompanhamento da professora e, outras vezes, caminharão com a professora de mãos dadas. O mais importante é que saibam donde vêm, por que andam e, ainda, que cheguem a algum lugar para o qual valha a pena ter feito a viagem. (CHARLOT, 2013, p. 114)

O que Charlot chama de “viagem intelectual” afina-se com os procedimentos de que nos valem para questionar os alunos sobre suas atividades de escutar e se relacionar com a Música e de colocá-los em contato com questões econômicas, sociais e políticas sistematizadas no estudo de ideologias presentes nos “produtos musicais” da indústria fonográfica que, até então, preenchiam os *ipods* dos alunos como diversão e entretenimento barato.

Verifica-se também certa semelhança entre a alegoria utilizada por Charlot, ao se referir ao processo de aprendizagem dos alunos, ora “sozinhos”, ora “de mãos dadas com a

⁴⁰ Disponível em: < www.98gb.blogspot.com.br >. “Nirvana”. Postagem de 12 de março de 2013. Acesso em: 18 de abril de 2014.

professora”, e a alegoria utilizada no capítulo anterior em referência às “experiências não planejadas”, construção de saberes “externos” à disciplina Música, origem do nome *Portas da Música*: “o nosso caminho é por aqui, mas você quer ir até ali; não posso trilhar esse outro caminho ao seu lado e abandonar o grupo; a escolha é sua em continuar sozinho ou não; caso decida seguir essa outra trilha, seguirei com o grupo sem deixar de lhe observar atentamente; nos vemos mais adiante!”. Ao refletir sobre a segunda questão de nossa avaliação de fim de ano, ou seja, sobre “como o saber adquirido o transformou”, o aluno referiu-se a uma mudança no seu jeito de estudar e se relacionar com a Música:

Aluno RTC: Eu passei a estudar a música de uma maneira diferente e passei a conhecer mais sobre música⁴¹.

Observou-se em algumas respostas do questionário de final que esse “caminhar sozinho” aconteceu durante nossas atividades:

Aluna LSR: Esse conhecimento me mudou [me fez], por exemplo, a ouvir mais as bandas pesquisadas, ou a ter mais vontade de tocar violino e continuar tocando por muito tempo.

Aluna ML: De acordo com as [à partir das] ideologias das outras bandas, eu comecei a me questionar mais sobre o mundo.

Aluno RL: Isso que eu aprendi me tornou mais feliz porque eu descobri que sabia fazer uma coisa além de jogar vídeo game.

Aluno VB: Agora passo muito mais tempo tocando e menos jogando [vídeo game].

3.2 As relações com as músicas e com a Música enquanto objetos saber

Iniciaremos este item com as diferenciações entre informação, conhecimento e saber segundo Charlot:

⁴¹ Todas as respostas ao questionário estão disponíveis nos anexos.

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim como a informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo”. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e tornar-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem” (CHARLOT, 2000, p. 61).

Dessa forma, para o autor, só existe saber se houver um sujeito que o organize por meio de atividades em relações intrapessoais e produzido em confrontação interpessoal: “um saber só continua válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido” (idem, p. 63).

O “conhecimento poderoso” de Young (2007), numa ótica charlotiana, consiste em uma forma específica de saber resultante de relações que se valem do conhecimento prévio dos alunos e das relações deles com outros saberes, para a lapidação sistemática de seu caráter teórico e universalista, possibilitando-lhes novas visões de si e do mundo.

Doutora em Psicologia Social, Maheirie (2003) compreende a Arte como um fenômeno humano derivado da relação do homem com seu contexto físico, social, político e cultural, podendo, dessa forma, servir como mediadora na compreensão da vida em diversos âmbitos. Como expressão artística, a Música se caracteriza como atividade humana inserida em determinado contexto, em que se torna possível ponderar sobre as muitas relações estabelecidas entre o sujeito, o meio e os demais indivíduos aí inseridos, enquanto formas de sentir, pensar, criar e produzir cultura.

Charlot (2000, p. 66) apresenta o conceito de “objeto saber” como sendo um objeto no qual um saber está incorporado, utilizando como exemplo ilustrativo as obras de arte, dentre as quais incluem-se as obras musicais, os livros, os documentários, os programas de TV, etc.

Com base nas definições de saber e de objeto saber de Charlot e da visão antropológica de Arte de Maheirie, concebe-se a Música, aqui grafada com letra maiúscula, como um universo sonoro de cunho artístico e cultural, fruto da criatividade e da razão humana, na qual estão incorporados outros muitos saberes humanos, pré-organizados em relações intrapessoais e confrontados em relações extrapessoais, validados por comunidades artístico-científicas, possíveis de serem transmitidos e, portanto, aprendidos. Por sua vez, as músicas grafadas com letra minúscula podem ser entendidas como um “microcosmos” do

universo Música, peças musicais propriamente ditas, todas objetos saber perceptíveis através da relação específica com a vibração sonora expressa ao mundo⁴²; como diria Brito (2003) “as muitas músicas da Música”.

Para Rudolf-Dieter Kraemer (2001), professor da Universidade de Augsburg, Alemanha:

A pedagogia da música ocupa-se com as relações entre a pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação. (KRAEMER, 2001, p. 51).

Em comentário ao trecho acima, Luciana Del Ben (2003) reitera:

Sob essa perspectiva, faz-se pesquisa em Educação Musical sempre que se investiga como as pessoas se relacionam com música em termos de apropriação e transmissão, ou ensino e aprendizagem, seja nas escolas e conservatórios de música, seja em garagens de centros urbanos e escolas de samba ou, até mesmo, nas ruas das cidades. (BEN, 2003, p. 79).

Nossa “musical educação” partiu do que Maheiriek (2003) chama de relação espontânea para com a Música, ou seja, de uma postura inicial não crítica e não distanciada de si mesmo, em que predomina a esfera da afetividade que se estabelece no ato de ouvir e, em alguns casos, até mesmo no fazer musical dos alunos⁴³. Por Maheirie:

Quando o sujeito está “mergulhado” em uma música, ele significa o mundo que está a sua volta, por meio de *consciências afetivas*. Nesta perspectiva, dizemos que a música é uma linguagem reflexivo-afetiva, já que envolve um tipo de reflexão que se faz possível por meio da afetividade, e uma afetividade que se faz possível por meio de determinado tipo de reflexão. (MAHEIRIE, 2003, p. 148)

A relação espontânea para com a Música de Maheirie (2003) afina-se com o que Merleau-Ponty (1999) chama de construções de significados advindas da leitura sensível do conhecimento e da cultura, conceito mencionado no primeiro capítulo como de relevante importância pedagógica por constituir forma de conhecimento subjetivado, de cultura subjetivada e, portanto, conhecimento prévio dos alunos. Assim, todos os textos dos alunos

⁴² Possível inclusive aos deficientes auditivos.

⁴³ A afetividade, na visão da autora contempla emoções e sentimentos consistindo forma de consciência subjetiva do sujeito e, por isso, forma específica de se relacionar com um objeto. Para Maheirie, os sentimentos seriam os estados mais estáveis da afetividade, como o amor, a felicidade, o ódio etc. Já as emoções são o caráter mais explosivos e instáveis, como a alegria, a raiva, a paixão etc.

publicados no blogue⁴⁴ iniciam com a descrição desse momento de conhecimento subjetivado, em que cada aluno encontrava-se “mergulhado” na música, numa reflexão ainda na dimensão da afetividade. Dentro da instância da subjetividade, segundo Charlot (2000), citado acima, tal experiência afetiva leva o sujeito à elaboração de um conhecimento, que, portanto, não pode ser “comunicável” de forma sistematizada:

Nas férias de 2010 pra 2011 estava em casa sem fazer nada, como de costume. Resolvi entrar no computador da minha irmã e por acaso havia uma lista de músicas aberta, olhei algumas músicas e sem querer cliquei numa cantora e começou a tocar sua música. Eu não pensei em parar a música, pois queria conhecê-la.

Comecei a pesquisar um pouco mais sobre a cantora desconhecida e descobri que o nome dela é Amy Winehouse; ouvi mais músicas dela. E de alguns tempos pra cá virei fã.

E por que gostei dela? Eu não sei exatamente, mas quando ouvi pela primeira vez fiquei encantada com a melodia, os instrumentos tocados e por sua voz envolvente, grave, relaxante e maravilhosa⁴⁵.

Segundo Brito (1999; 2003), a relação do homem com o universo sonoro começa ainda na fase intra-uterina, numa relação entre o bebê e os sons do corpo materno, a voz materna, e com o ambiente sonoro que os envolve, incluindo aí a Música, “já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos” das mais diferentes maneiras; “os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música” (BRITO, 2003, p. 35).

A partir desse “encantamento emocional”, móbil por definição, elaboramos atividades com a meta de aprender sobre a música, nas quais cada aluno estava “mergulhado”, “criando vínculos” e buscando estabelecer uma relação de saber com a Música e, conseqüentemente, consigo mesmo e com os demais integrantes do grupo. Por meio das *Portas da Música*, nos relacionamos com o saber que sacia o desejo de aprender sobre como gostamos das músicas que gostamos, sobre por que só alguns tipos de música chegam até nós... Do *ipod* e do ingênuo entretenimento musical, chegamos à Indústria Fonográfica, às indústrias, a um sistema econômico industrial/coorporativo! Chegou-se às janelas que dão para o mundo, para as relações econômicas, políticas, sociais e históricas que se configuram no modelo capitalista

⁴⁴ Disponível em: < www.98gb.blogspot.com.br >. Postagens de março e abril Acesso em 18 de abril de 2014.

⁴⁵ Disponível em: < www.98gb.blogspot.com.br >. Postagem de 17 de abril de 2013. Acesso em 18 de abril de 2014.

em que nos encontramos, levando os alunos a questionamentos universais, fora de seus contextos particulares⁴⁶; questionamentos “poderosos”:

- Somos livres?
- O que é ser livre?
- Você se acha um escravo do mundo capitalista?
- O consumo é felicidade?
- O dinheiro liberta?
- Você dá valor às suas coisas?
- Por que nós consumimos tanto?
- A vida é um lixo/luxo?
- A propaganda muda seu jeito de ver o produto?
- O suicídio te libertaria?
- O dinheiro é seu Deus?
- O que nos levou a ser escravos/consumistas da modernidade?
- Comprar é uma fuga da realidade?
- A música muda o seu jeito de pensar?
- Por que consumimos coisas inúteis e prejudiciais à saúde?
- Qual a diferença entre os escravos antigos e os escravos modernos?
- Você escolhe ser parte do sistema?
- Queremos ser livres?
- As pessoas têm consciência da alienação?
- Você se sente manipulado pelo sistema?
- É possível viver num mundo não capitalista?

Há uma aparente sobreposição conceitual no que diz respeito à nossa performance musical, pois tocar as músicas dos alunos consistiu simultaneamente em móbil, desejo que mobilizou nossas ações no ano letivo de 2013 e, ao mesmo tempo, resultado, meta de nossas atividades. Entretanto, o desejo inicial encontrava-se pautado apenas no conhecimento, nas experiências afetivas dos alunos para com a Música. Ao mediar as relações dos alunos com suas músicas, levei-os a muitos questionamentos que, por sua vez, resultaram numa re-

⁴⁶ Disponível em: < www.98gb.blogspot.com.br >. Acesso em: 18 de abril de 2014. Postagem de 22 de maio de 2013.

significação (Severino, 2010) de seus mundos, de suas músicas; as canções, outrora apenas conhecimento (num sentido charlotiano), tornaram-se robustas de saber. Os alunos mobilizaram-se a reorganizá-las de acordo com as novas perspectivas adquiridas, dando-lhes sentido (significado) para expressar os posicionamentos dos jovens (resultado buscado, meta) e saciar a inquietude (móbil) do desequilíbrio emocional gerado pela aprendizagem.

Segundo Brito,

Trazer a música para o nosso ambiente de trabalho exige, prioritariamente, uma formação musical pessoal e também atenção e disposição para ouvir e observar o modo como bebês e crianças percebem e se expressam musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, sempre com o apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentem o trabalho. (BRITO, 2003, p. 35)

Os “bebês e crianças” que participaram das *Portas da Música* têm idades entre 13 e 14 anos de existência, encontrando-se, portanto, numa etapa do desenvolvimento humano que Aberastury (1981) define como fase de “luto pelo corpo de criança, pela identidade infantil e pela relação com os pais da infância”. Trata-se de período de profundas mudanças psicológicas, físicas e cognitivas que os levam a uma nova relação com o mundo. Não é objetivo deste estudo adentrar profundamente no conceito de *adolescência*; seguiremos na linha charlotiana/kantiana apresentada anteriormente que se refere à incompletude do homem. Eis um momento clássico em que a imperfeição kantiana mobiliza o indivíduo para questionamentos profundos sobre múltiplos aspectos existenciais. Podemos compreender a adolescência como uma fase de metamorfose, em que as muitas transformações delatam nossa incompletude:

Tanto as modificações corporais incontroláveis como os imperativos do mundo externo, que exigem do adolescente novas pautas de convivência, são vividos no começo como uma invasão. Isto o leva a reter, como defesa, muitas de suas conquistas infantis, ainda que também coexista o prazer e a ânsia de alcançar um *novo status*. Também o conduz a um refúgio em seu mundo interno para poder relacionar-se com seu passado e, a partir daí, enfrentar o futuro. Estas mudanças, nas quais perde a sua identidade de criança, implicam a busca de uma nova identidade, que vai se construindo num plano consciente e inconsciente. O adolescente não quer ser como determinados adultos, mas em troca, escolhe outros como ideais; vai se modificando lentamente e nenhuma precipitação interna ou externa favorece este trabalho. (ABERASTURY, 1981, p. 13-14).

Em resposta à terceira questão da avaliação de final de ano referente a “sua relação com a aquisição do conhecimento”, um aluno escreveu o seguinte depoimento:

Aluno HI: A medida em que fui crescendo, descobri que eu não podia mais ser a pessoa que era, pois descobri que tenho responsabilidades, coisas importantes que tenho que fazer. Não tenho mais tanto tempo livre para fazer coisas que gosto (...) Tudo isso contribuiu para compor o “novo eu”, minha “nova” personalidade.

Retomando a consideração de Brito (2003), infiro que ouvir e observar os adolescentes em suas percepções e expressões musicais constituiu base sólida e fundamental para o trabalho de mediação em todas as suas vertentes, considerando a fase do desenvolvimento em que se encontravam e apoiado em literatura interdisciplinar (psicologia, educação, educação musical, sociologia, história etc.).

Numa breve reflexão sobre a arte-educação contemporânea, Charlot aponta para uma tendência de que esta seja “uma atividade de expressão não constrangida por normas e, por isso, considerada espontânea e criativa”. Retomando a questão da mobilização do sujeito para uma relação com o saber, Charlot afirma que “não há educação artística se o aluno fica trancado na sua própria atividade, sem contato com as obras de arte e com as normas específicas que as possibilitam” (CHARLOT, 2013, p. 228-229).

Conforme mencionado anteriormente, nossa proposta saiu de uma relação afetiva com a Música, em que o aluno encontrava-se “mergulhado” na sua música, ou o que Charlot chamou de “trancado na sua própria atividade”, para colocá-lo em contato com a obra artística, dotada de saber humano, inserida num tempo e num espaço, possibilitando que houvesse troca dessas obras entre os próprios alunos para, num terceiro momento, elaborar uma mostra musical resultante das muitas relações com a Música:

Aluna LR: Eu aprendi com a apresentação de música que quando você toca com seus amigos é mais divertido. Com as pesquisas de banda eu aprendi e descobri coisas que eu nem sabia sobre algumas bandas que ouço. [grifo nosso]

Aluno B: Aprendi que a diversidade musical é muito ampla, aprendi sobre muitas bandas, a tocar teclado, em como antes eu pensava que era muito difícil e agora sei que nem tanto; como tem que ter gosto pela banda para fazer uma boa pesquisa e boa música.

Segundo o autor, o pesquisador que estuda a relação com o saber estuda relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, etc. Nossa pesquisa investiga as relações

com o saber estabelecidas a partir das relações dos jovens com a Música, o que vai simultaneamente ao encontro de Charlot, Rudolf-Dieter Kraemer (2001) e Luciana Del Ben (2003) supramencionados. Assim, dentre as repostas dos alunos às questões finais, destaco:

Aluno AC: Aprendi que a música e a arte são meios muito utilizados para criticar o mundo e as coisas que ocorrem nele.

Aluna CPM: Neste ano eu aprendi a tocar um instrumento (metalofone), aprendi a enxergar o mundo de outra forma, principalmente com a música “Que país é esse?”. [Obs.: aluna nova!]

Aluna RFM: Eu aprendi sobre a história de muitas bandas e pude perceber a diversidade musical da nossa sala. Aprendi novos métodos de como usar os instrumentos, e aprendi a trabalhar em equipe.

3.3 O saber e as figuras do aprender

Para Charlot **“aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento de sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas”** (Charlot, 2000, p. 67). O ato de aprender envolve, indissociável e simultaneamente, relações entre o sujeito e o objeto-saber e do sujeito consigo mesmo; o sentido e o valor do que é aprendido está associado ao sentido e o valor que o indivíduo atribui ao objeto e a ele mesmo enquanto aprende. O autor infere que a “problemática da relação com o saber estabelece uma dialética entre interioridade e exterioridade, entre sentido e eficácia”. Nos diz:

Aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, é “interiorizá-lo”. Contudo, aprender é também apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo... que existe antes que eu a aprenda, exterior a mim. A problemática da relação com o saber recusa-se a definir a aprendizagem partindo apenas do movimento daquele que aprende ou das características daquilo que é aprendido. O que importa, como já se explicou, é a conexão entre o sujeito e o saber, entre o saber e o sujeito.

Pode-se formular o mesmo princípio em outros termos: a problemática da relação como o saber estabelece uma dialética entre sentido e eficácia da aprendizagem. O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido pra ele. Porém, o sujeito só pode aprender se entrar em certas atividades normatizadas, aquelas que permitem apropriar-se deste saber ou deste “aprender” específico (elas não são as mesmas quando a questão é aprender matemática, história, o ofício de policial ou a solidariedade...). Trata-se

propriamente de uma dialética e não de uma simples complementaridade: o sentido atribuído a um saber leva a envolver-se em certas atividades, a atividade posta em prática para se apropriar de um saber contribui para produzir o sentido desse saber. A problemática da relação com o saber implica a recusa de colocar a questão da eficácia sem colocar a do sentido (isto é, a recusa de tomar o saber e a atividade em sua coerência e sua especificidade sem se indagar sobre aquele que é chamado a apropriar-se deste saber por meio da atividade). Ao mesmo tempo, implica a recusa de colocar a questão do sentido sem colocar a da eficácia (isto é, a recusa de tomar o sujeito como desejo e/ou indivíduo socialmente moldado sem questionar a especificidade dos saberes e das atividades com as quais esse indivíduo é confrontado).

O que faz a ligação entre a interioridade e a exterioridade, ente a questão do sentido e da eficácia, é a atividade dos sujeitos no e sobre o mundo – um mundo que ele partilha com outros sujeitos. (CHARLOT, 2001, p. 20-21).

A questão do aprender é, segundo Charlot (2000; 2001), muito mais ampla do que a do saber, pois existem maneiras de aprender que não consistem em simplesmente apropriar-se de um saber, de um conteúdo intelectual e, ao mesmo tempo em que se procura aprender, mantém-se com o mundo uma relação mais ampla que a estabelecida com o saber. Aprender a tocar um instrumento musical na escola não é a mesma coisa que aprendê-lo na escola de Música; escrever um texto sobre uma banda para uma aula de Música não é o mesmo que escrevê-lo para os amigos; discutir sobre as influências da indústria fonográfica no gosto musical das pessoas com a mediação de um professor não é a mesma coisa que discuti-las com a presença de uma pesquisadora doutora. Não são a mesma coisa como também não se dão da mesma maneira. Por Charlot:

Pode-se considerar – e esta é a minha posição – que só há saber em uma certa relação com o saber, só há aprender em uma certa relação com o aprender. Isso significa que não se pode definir o saber, o aprender, sem definir, ao mesmo tempo, uma certa relação com o saber, com o aprender (e também com um tipo de saber e aprender). Significa ainda que não se pode ter acesso a um saber ou, mais genericamente, aprender, se, ao mesmo tempo, não entrar nas relações que supõem (e desenvolvem) este saber, este aprender. (CHARLOT, 2001, p. 17).

Os exemplos citados acima refletem “figuras do aprender”, ou seja, consistem em objetos, formas e dispositivos, sobre os quais o indivíduo deve estabelecer relações com os saberes neles incorporados e que, por sua vez, definirão o aprendizado em si. Uma vez no mundo, confrontados com a necessidade de aprender, os jovens encontram uma variedade de “figuras” sob as quais o saber e o aprender se apresentam (CHARLOT, 2000, p. 66):

- a) Objetos saberes: livros, obras de arte, programas de televisão e todos os demais objetos nos quais um saber está incorporado.
- b) Objetos cujo uso deve ser aprendido: escova de dente, instrumento musical, computador, etc.
- c) Atividades a serem dominadas: nadar, ler, ler música, desmontar um motor, etc.
- d) Hábitos relacionais dos quais devem se apropriar: agradecer, cumprimentar, etc.

Ao analisar a aprendizagem enquanto “tipo de atividade”, Charlot considera que a questão do “aprender como” não está localizada apenas na dimensão cognitiva. Consiste em uma relação com o saber de forma mais ampla, sendo necessário “trabalhar a relação com o saber enquanto relação epistêmica” (CHARLOT, 2000, p. 67).

3.3.1 A relação epistêmica com o saber

Numa relação epistêmica com o saber, o ato de aprender consiste numa atividade de apropriação de um saber que não se possui, dominando uma atividade, capacitando-se a utilizar um objeto de forma pertinente, entendendo as pessoas, conhecendo a vida ou, simplesmente, “colocando coisas na cabeça”. O fato de passar da não-possesão à posse estabelece uma relação com o saber enquanto objeto que, por sua vez, só assume tal forma através da linguagem, em especial a escrita, que aparentemente lhe confere uma impessoalidade, possibilitando sua enunciação sem a evocação do processo de aprendizado; podemos falar sobre ritmo musical sem nada dizer da atividade que permitiu aprendê-lo, por exemplo. Por Charlot:

Do ponto de vista epistêmico, aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o “saber”), encarnado em objetos empíricos (por exemplo, os livros), abrigado em locais (a escola...), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (os docentes...). Aprender, então é “colocar coisas na cabeça”, tomar posse de saberes-objeto, de conteúdos intelectuais que podem ser designados, de maneira precisa (o teorema de Pitágoras, os galo-romanos...), ou imprecisa (“na escola, se aprende um montão de coisas”). (CHARLOT, 2000, p. 68)

Em nossa proposta musical os saberes estavam “encarnados”, incorporados em objetos empíricos, ou objetos saberes (sites, livros e nas músicas dos alunos) em atividades objetos e

atividades a serem dominadas pelos alunos (instrumentos musicais, ensaios e arranjos das canções), mediados pelo educador (músico, compositor e arranjador), tendo a escola como espaço primário para a aquisição de saberes e, como secundários, os espaços particulares de cada um, seja nos momentos em que liam e comentarem os textos do blogue, ou quando estudavam as músicas escolhidas para a performance final com seus professores particulares de instrumentos musicais...

Na forma de texto de blogue, o saber sobre as músicas cotidianas dos alunos tornou-se objetivo, possível de ser transmitido, uma “informação comunicável”, mas que também ficou “na cabeça” dos alunos. Quando questionados sobre “o que aprenderam”, foi possível verificar na resposta dos alunos a aprendizagem de domínio de atividades (escutar música, fazer música), uso pertinente de objetos (instrumentos musicais), hábitos relacionais⁴⁷:

Aluna ILD: Eu aprendi a música que escolhi no teclado, aprendi que a música está no cotidiano de muitas pessoas e de como ela pode influenciar no pensamento das pessoas, como quando o cantor tenta passar uma ideia sobre a sociedade, sobre o ser humano etc.

Aluna FT: Tudo tem o seu segundo lado (...) nem sempre o que nossos pais nos pedem ou querem que a gente faça é o correto, que precisamos ter a nossa identidade e que a música é um caminho para isso, a arte é a comunicação da humanidade, a música é feita para ser escutada.

Aluna TV: Consigo tocar alguns instrumentos e também sei mais sobre novas bandas.

Aluna RC: Eu aprendi sobre outras bandas e a tocar a música “Imagine” [no violão].

Aluno RL: Eu aprendi que para a música fluir os integrantes devem estar em harmonia e devem escutar-se.

Aluno P: Eu aprendi que há hora e lugar para falar certas coisas e que de nada vale falar para quem não quer ouvir.

⁴⁷ Vide todas as respostas dos alunos para essa questão no Apêndice A.

Aluna LBA: Eu aprendi sobre novos ritmos, músicas e bandas que não conhecia, com isso alimentei o meu repertório musical e mudei um pouco o meu gosto pela música.

Aluno VB: Eu aprendi a tocar baixo e que a música é uma maneira de se expressar.

Aluno RL2: Eu aprendi mais um pouco sobre o cantor Michael Jackson e a questionar melhor o mundo.

Aluno AC: Aprendi que a música e a arte são meios muito utilizados para criticar o mundo e as coisas que ocorrem nele.

Poucos alunos deixaram de postar seus textos no blogue, alguns não participaram ativamente das discussões e de outras atividades de nosso percurso, porém, todos, sem exceção, fizeram música: aprenderam a tocar instrumentos, desenvolveram técnicas e habilidades para desenvolver a atividade do fazer musical, da performance. Um saber que os inclui na comunidade daqueles que tocam instrumentos, como veremos no próximo item.

3.3.2 A relação de identidade com o saber

Charlot (2000) verifica que a relação de identidade com o saber também está presente no ato da aprendizagem, pois nela também encontra-se a construção de si mesmo, da autoimagem. Uma vez que toda relação com o saber comporta uma dimensão relacional, é parte integrante da dimensão identitária; aprender a tocar um instrumento musical é, num sentido charlotiano, apropriar-se de um saber (relação com o mundo), sentir-se inteligente (relação consigo), mas também ter acesso a um mundo que é partilhado por alguns, uma “comunidade de inteligências”:

Aluno LY: Aprendi que não precisa ser músico para tocar.

Numa dimensão relacional, o ato de aprender faz sentido à história do sujeito, às expectativas, às concepções e aos contextos dele. É também uma relação com aquele que ajuda a aprender, no caso, o professor e os demais alunos⁴⁸:

Aluna BF: Isso não [me mudou] muito, mas foi legal ficar com os meus amigos e com você [professor]. Valeu!

Aluna LBS: Eu aprendi que estamos todos presos ao mundo capitalista e que alguns professores são muito rígidos com os alunos.

Aluna JR: Aprendi que trabalhar em grupo é complicado.

Aluna LSR: Eu aprendi com a apresentação da música que quando você toca com seus amigos é mais divertido. Com as pesquisas de banda eu aprendi e descobri coisas que eu nem sabia sobre algumas bandas que ouço.

Aluno GRF: Eu aprendi a pensar um pouco como a música pode mudar o mundo.

Quando questionados “de que forma esse conhecimento o transformou”, temos algumas respostas que ilustram o que Charlot compreende como aprendizado numa relação de identidade com o saber⁴⁹:

Aluna FT: Parei de aceitar tudo, olhar duas vezes e pensar, saber, analisar tudo, prestar atenção em detalhes importantes que ficam escondidos, aprendi a procurar e buscar o que realmente me interessa.

Aluna GK: Comecei a respeitar muito mais o gosto musical das outras pessoas.

Aluna ML: De acordo com as [à partir das] ideologias das outras bandas, eu comecei a me questionar mais sobre o mundo.

⁴⁸ Vide Apêndice B.

⁴⁹ Idem.

Aluno RL: O conhecimento pôde me dar um novo ponto de vista em relação à aula de música.

Aluna AG: ... agora tenho menos vergonha de cantar.

Aluno RM: Isso fez com que eu percebesse que a música é muito mais do que um conjunto de sons, é a voz de um povo.

Aluna EG: Eu aprendi sobre os ideais da banda que fiz o trabalho (o vegetarianismo é um deles) e fez com que eu “abraçasse” mais essa causa.

Aluna LBS: Mudou meu jeito de pensar, eu fiquei orgulhosa de tocar com minhas amigas e ainda bateria que é um instrumento que poucas mulheres tocam.

Aluna LBA: ... agora posso debater sobre diversas coisas ligadas à música, além de ter mudado e aumentado meu repertório musical.

A terceira questão levou os alunos a refletirem sobre “suas relações com o conhecimento (saber)”, trazendo informações importantes sobre a relação de identidade com o saber⁵⁰:

Aluna GLB: Quando adquirimos conhecimento, podemos ter mais liberdade para escolher outros caminhos. Uma pessoa com mais conhecimentos vê outras saídas para sua vida... Com conhecimento podemos ser algo que escolhemos, temos mais liberdade.

Aluno RL2: Cada vez que aprendo algo, posso me aperfeiçoar nisso, ganhando outras experiências.

Aluna M: Quando nós viemos para escola, começamos a conhecer novas opiniões e personalidades. [Me torno outra pessoa], já que adquiero novos conceitos, perspectivas e opiniões.

⁵⁰ Vide apêndices B e C

Aluno VHAB: Aprendi que para conseguir o que eu quero – meu sonho, preciso estudar e me esforçar, não ser preguiçoso.

Aluna JR: Minha personalidade é um reflexo dos meus ideais, e meu modo de pensar e agir é um reflexo das coisas que eu aprendi e “tomei” como minhas. Ou seja, conforme eu aprendo, eu cresço intelectualmente, e isso reflete em toda a minha vida.

Aluna RL: À medida que a gente vai aprendendo, vamos formando novas opiniões e nos tornando pessoas com identidade e com posições diferentes na sociedade; as [nossas] escolhas fazem [da gente] o que a gente é.

Aluno GRF: Ao contrário do que o sistema demanda eu tento lutar contra a ignorância (...). No momento que eu leio uma crítica ao sistema posso mudar meu jeito de pensar, meu jeito de ser e meu objetivo de vida.

Aluno RL: Isso que eu aprendi me tornou mais feliz porque eu descobri que sabia fazer uma coisa além de jogar vídeo game.

Há indícios também de casos em que não houve uma aprendizagem sobre si, não se estabeleceu uma relação de identidade com o saber; alguns alunos, ao responderem sobre como o “conhecimento adquirido o transformou” posicionaram-se da seguinte forma:

Aluna D: Não me mudou, eu só aprendi algumas músicas e histórias de artistas.

Aluna B: Nem todo conhecimento te muda, ou causa algo em sua vida. Não acho que me mudou.

O aprendizado, no caso acima, não fez sentido para a primeira aluna. Ao refletir sobre a lógica implícita na resposta da segunda aluna, percebe-se que com o uso da expressão “nem todo”, o aluno afirma que há saberes que causam mudanças; no caso, o aprendizado obtido durante o curso de Música não causou mudança, em sua opinião.

Abaixo, afirmações enfáticas de que nada mudou nos alunos após o ano letivo, incluindo, por último, a resposta de um aluno que demonstrava estar em plena atividade de relação com os saberes adquiridos devido ao uso do advérbio “ainda”:

Aluna P: Em nada.

Aluna LY: Não mudou nada.

Aluno VHAB: De nenhum modo.

Aluno MCS: Não me modificou.

Aluno HC: Não consegui notar ainda.

Os mesmos alunos, no entanto, apontam para um aprendizado advindo de uma relação epistemológica com o saber, construindo saberes da ordem de hábitos relacionais (primeiro e segundo casos), uso de objetos (terceiro e quarto casos) e, no último caso, uma situação interessante... Ao referir-se a “cantar em público”, atividade desenvolvida pelo aluno na Mostra Cultural, o jovem aponta para um possível aprendizado de si mas, de acordo com sua resposta anterior, ainda não havia se conscientizado da relação de identidade que havia estabelecido com o saber:

Aluno P: Eu aprendi que há hora e lugar para falar certas coisas e que de nada vale falar para quem não quer ouvir

Aluna LY: Aprendi que não consigo controlar a minha raiva. [a aluna também aprendeu a tocar violão] (Obs: aluna nova)

Aluno VHAB: Eu aprendi a tocar teclado.

Aluno MCS: Eu aprendi a tocar baixo.

Aluno HC: Eu aprendi que é preciso se dedicar e ser corajoso.

Há ainda um caso que merece ser estudado à parte. Quando questionado sobre “o que aprendeu”, um aluno demonstra sua não-mobilização. Pode-se entender a palavra “trabalho” com um sentido muito próximo à sua origem etmológica latina *tripalium*, que significava “instrumento de tortura”:

Aluno V: A principal coisa que aprendi é que não devo subestimar o poder da aula de música de estragar o meu dia por me dar trabalho (me desculpe, fui bem sincero mas não quis ofender). [Obs.: O aluno entregou o texto para o blogue, mas não fez as devidas correções a ele solicitadas, por isso não pôde postá-lo].

O mesmo aluno, quando questionado sobre “de que forma esse conhecimento o transformou”, posicionou-se da seguinte forma:

Aluno V: Esse conhecimento me mudou porque agora fico cada vez mais revoltado com o sistema estudantil que não faz nada além de me causar agonia.

Charlot (2000; 2001; 2013) é enfático ao afirmar que não existe fracasso escolar enquanto objeto de pesquisa, analisável como tal: “o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”. Na visão do autor, são esses alunos, essas situações, essas histórias que devem ser estudados e analisados e não “algum misterioso, ou algum vírus resistente, chamado ‘fracasso escolar’”. (CHARLOT, 2000, p. 16).

Assim, para compreendermos mais profundamente sobre o que ocorreu com o aluno V, mais precisamente sobre o fato dele não ter estabelecido relações com o saber, deveríamos iniciar novo projeto de pesquisa. É sobre a experiência dos alunos que Charlot e a equipe ESCOL dedicam suas atividades de pesquisa, centrados nas situações históricas, nas condutas e nos discursos dos alunos e não no “fracasso escolar” como fenômeno, como objeto de estudo.

Alguns alunos elaboraram respostas cujo teor não pode ser aproveitado neste trabalho e consistem os itens em branco presentes nos anexos A, B e C. Porém, de forma geral, ao compararmos as três repostas, podemos encontrar em cada aluno, de forma particular, aprendizado ou alguma forma de relação com o saber.

A exceção se dá com o aluno MC do 9º ano. Inferimos que sua não mobilização se estendeu para além das aulas de Música, sendo constatada nas demais práticas pedagógicas do colégio; ao final do ano, após densas considerações e intensa comunicação com a família no decorrer do ano letivo, o conselho de professores optou pela “retenção” do aluno, decisão esta que teve como objetivos recordar, retomar, motivar, pesquisar, reciclar, recriar, confiar... jamais desistir do aluno.

3.3.3 Da relação social com o saber

Queria lembrar, por fim, que “o mundo”, “eu”, e “o outro” não são meras entidades. “O mundo” é aquele em que a criança vive, um mundo desigual, estruturado por relações sociais. “Eu”, “o sujeito”, é um aluno que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração a “ter uma boa profissão”, a “tornar-se alguém”, etc. “O outro” são pais que atribuem missões ao filho, professores que “explicam” de maneira mais ou menos correta, que estimulam ou, às vezes, proferem insuportáveis “palavras de fatalidade”. Não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem. A relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito (CHARLOT, 2000, p. 73).

A dimensão social contribui para dar uma forma particular às dimensões epistêmica e identitária, mas não se acrescenta a elas. Para Charlot o que leva um sujeito a preferir uma figura do aprender à outra, a mobilizar-se para um certo tipo de saber e não para outro, corresponde com sua identidade enquanto indivíduo, e também com sua identidade social como aspectos indissociáveis. Porém, apesar da origem social marcar a forma como o sujeito constrói sua relação com o saber (identidade social), não a determina de forma soberana uma vez que não está dissociada do indivíduo que pode, por si próprio, estabelecer outras relações com o saber (identidade) (CHARLOT, 2000; 2001).

Em contraposição a uma ideia sócio-determinista, Charlot posiciona-se de forma “probabilista”⁵¹, considerando e reconhecendo a origem social como uma força que induz a certas preferências quanto às figuras de aprender sem, no entanto, eliminar outras possibilidades de se relacionar com o saber. Não considera como um acaso o fato de alunos de famílias populares priorizar figuras de aprender que permitam lidar com um mundo que não foi organizado em seu favor as enxerga certos eixos paradoxais em que alguns alunos de

⁵¹ Termo utilizado pelo próprio Charlot (2000).

família pobre têm êxito na escola, apesar de tudo, alunos de famílias mais favorecidas fracassam na mesma missão (*idem*).

Há ainda que considerar o fato de que a sociedade não é apenas um conjunto de posições, mas é também História, devendo ser consideradas a evolução do mercado, do sistema escolar, das formas culturais etc., elementos importantes para compreender as relações com o saber (CHARLOT, 2000, p. 73-74).

Trazendo as considerações de Charlot para o nosso contexto de prática pedagógica, podemos perceber de que forma a identidade social contribui para dar uma forma particular às dimensões epistêmicas e de identidade. Muitas bandas e músicos escolhidos como objetos de pesquisa vieram do universo social dos alunos, da sua relação com avôs, pais, tios, amigos, professores de música etc.⁵², revelando a contribuição da dimensão social para as relações com o saber:

Legião Urbana: Eu comecei a gostar da Legião Urbana, porque meu pai escuta e gosta muito, e eu comecei a gostar muito e a escutar também. A primeira música que eu escutei deles foi “Eduardo e Mônica”, quando eu era bem pequenininha: meu pai estava cantando no Karaokê, numa festa e eu achei legal.

Beatles: Você já ouviu *Here comes the sun, yellow submarine, e twist and shout?* Então com certeza você já se apaixonou pelos The Beatles de primeira certo? Não! Então vai se apaixonar agora. Eu comecei a gostar de Beatles quando um amigo meu me mostrou várias bandas de rock e eu passei a ouvi-los, não tinha ideia do que estava escutando mas gostava daquilo, a música tinha um estilo diferente do que as músicas que eu estava acostumada a ouvir e ainda assim era bem legal. Ao começar a ver suas letras eu comecei a entender várias coisas e refleti-las, mudei meu ponto de vista, procurava saber mais sobre as metáforas ali escritas e as músicas que falavam de amor, apaixonavam qualquer um. A primeira música que eu ouvi deles foi *All you need is love* e senti algo inexplicável, algo que só quem escuta sabe.

Gonzaguinha: Eu comecei a gostar de suas músicas porque ele criticava a ditadura e eu achava isso legal. Suas letras criticavam o Brasil daquela época da ditadura) e eu achava certo porque eu concordava com suas músicas e o que elas diziam. A primeira vez que eu ouvi suas músicas foi em Santos enquanto meu pai e meu avô ouviam discos dele.

Bon Jovi: O que me levou a gostar da banda Bon Jovi foi o som da guitarra do “Richie Sambora” (de seu modo de tocar e efeitos usados na guitarra), a voz de “Jon Bon Jovi” e a suas belas músicas.

Eu conheci a banda quando meu professor de música me perguntou se eu conhecia a banda Bon Jovi, e ele me mostrou e acabei gostando. A música que ele me mostrou foi “Have Nice Day” que hoje é minha música preferida.

ABBA: Em 2008, quando lançou o filme musical *Mamma Mia*, eu quis assistir. Gostei bastante do filme mas o que mais me chamou a atenção foram as músicas que passavam ao longo desse musical. Eu gostei muito dessas músicas e as achei um tanto quanto exóticas (não era do estilo que eu costumava ouvir). Vendo que gostei das músicas, meus pais disseram que era de um grupo musical composto por

⁵² Disponível em: < 98gb.blogspot.com.br >. Postagens março e abril de 2013. Acesso em 18 de abril de 2014.

dois homens e duas mulheres do qual atribuiu o nome de ABBA. Disseram-me também que o mesmo, fez muito sucesso nos anos 70. Após algum tempo do lançamento do filme, lançou o CD que continha as músicas que compunham a trilha sonora do filme, e é claro, que o compramos. Um tempo depois, fomos à casa de um amigo dos meus pais e quando chegamos lá, ele colocou um DVD do ABBA e a partir daí, eu vi quem eram as pessoas que estavam por trás daquelas vozes maravilhosas.

Michael Jackson: Eu comecei a gostar de Michael Jackson quando eu vi o seu DVD na casa da minha tia que mostrava suas danças e suas melhores músicas como: “Bad”, “Thriller”, “Black or White” etc.

Iron Maiden: Eu comecei a gostar de Iron Maiden porque um dia meu irmão estava escutando, e ao ouvir, perguntei a ele o que era. Meu irmão disse que era uma das melhores bandas que ele já tinha escutado. Me identifiquei pela maneira com que os instrumentos sincronizavam-se de forma complexa e veloz.

Green Day: A primeira música que eu conheci do *Green Day*, foi *Boulevard of Broken Dreams*. Eu conheci a banda através do meu primo, que estava ouvindo *Green Day* no ônibus, voltando da escola. Eu já tinha ouvido essa música antes, mas não sabia nem o nome nem a banda que tocava... Outro dia, na casa do meu outro primo, ele estava ouvindo a música *American Idiot*, e perguntei pra ele de quem era a música, e ele falou *GreenDay*.⁵³

Uma das músicas escolhidas para a performance musical de final de ano foi a música *Ilhabela*, da banda *Holger*, da qual o músico Marcelo Vogelaar é guitarrista. A ponte entre a música e o grupo de alunos do 8º ano fora a relação de parentesco entre Marcelo Vogelaar e um dos jovens, que resultou não somente nos ensaios e arranjo de *Ilhabela*, como também contou com a participação especial de Vogelaar nos vocais, junto com os meninos. Abaixo, segue um trecho da entrevista concedida pelo músico⁵⁴:

Professor Carlos: Como é sua relação com o Vitor? Proximidade, parentesco, diferença de idade...

Marcelo Vogelaar: O Vitor é meu primo e nós temos 12 anos de diferença de idade. Somos bem próximos, assim como a família toda. Em função da correria do dia a dia fica difícil nos vermos, mas sempre que existe uma oportunidade de nos encontramos.

Professor Carlos: Sobre a apresentação que você viu, o que tem a dizer? Qual a sua visão deste trabalho musical dentro da escola? Como estavam, na sua opinião, os meninos ao se apresentarem?

Marcelo Vogelaar: A apresentação foi muito legal! Acho que esse tipo de proposta estimula o interesse dos jovens com a música. Eles podem ter a oportunidade de vivenciar a dinâmica que qualquer banda vivenciaria: ensaiar, analisar caminhos pra música, adquirir sensibilidade musical e subir no palco pra apresentar aquele trabalho. Achei que os meninos mandaram muito bem e estavam super concentrados.

⁵³ Idem.

⁵⁴ VOGELAAR, M. *Depoimento*. 28/02/2014. São Paulo. Entrevista concedida a Carlos Eduardo Amaral Barbosa, enviada por e-mail. A entrevista na íntegra está disponível no anexo E.

Professor Carlos: E depois da apresentação, você percebeu mudanças no Vitor? Ouviu alguma informação de alguém da família?

Marcelo Vogelaar: Eu vejo que o interesse do Vitor pela música é cada vez maior. Quando ele se apresentou, acho que ele pode sentir a alegria e satisfação de tocar um instrumento com/para outras pessoas. Sinto que ele quer montar uma banda e se divertir com os amigos. E posso dizer por experiência própria que isso é uma das coisas mais legais do mundo.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

Depois do prazer preliminar a obra “alivia certas tensões” de nossa psique profunda.

(Freud)

O envolvimento do homem com as condições ambientais ocorre continuamente no processo de viver, entre situações de conflito e resistência, sendo a “experiência” também contínua, na medida em que os elementos do eu e do mundo a modificam com ideias e emoções, de modo que surge a intenção consciente. Muitas coisas são experimentadas de forma NÃO SINGULAR. Proveniente de outras experiências, “temos uma experiência SINGULAR quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução”, quando ao concluir-se obtém-se a consumação e não a cessação (DEWEY, 2010, p. 109). Por Dewey:

A experiência singular tem uma unidade que lhe confere seu nome – *aquela* refeição, *aquela* tempestade, *aquele* rompimento da amizade. A existência dessa unidade é constituída por uma *qualidade* ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem. Essa unidade não é afetiva, prática nem intelectual, pois esses termos nomeiam distinções que a reflexão pode fazer dentro dela. No discurso *sobre* uma experiência, devemos servir-nos desses adjetivos de interpretação. Ao repassar mentalmente uma experiência, *depois* que ela ocorre, podemos constatar que uma propriedade e não outra foi suficientemente dominante, de modo que caracteriza a experiência como um todo. (DEWEY, 2010, p. 112)

O estudo aqui realizado focou nas relações de aprender dos alunos com as atividades da proposta *Portas da Música*, mediados pedagogicamente num processo de aprendizagem. Para isso, a proposta valeu-se da mobilização inicial dos alunos para tocar músicas de seus contextos, desenvolvendo-se, na etapa primeira, por meio de atividades de estudos sistematizados sobre bandas e músicos de “carreira solo” escolhidos pelos próprios alunos, que posteriormente geraram produções de textos escritos a partir de roteiros didaticamente pré-estabelecidos.

Durante as discussões em sala, as leituras e os comentários dos textos no blogue, professor e alunos puderam interagir e trocar entre si os saberes advindos da pesquisa investigativa e da apreciação das músicas postadas pelos alunos na forma de *links* do *youtube*

ao final de cada trabalho. A padronização do texto possibilitou, segundo Friedlander (2003), que os alunos comparassem “maças com maçãs ao invés de maçãs com bicicletas”.

Ao adentrarmos no macro universo das relações econômicas e sociais, que consistiu a segunda etapa da proposta, por intermédio da palestra sobre indústria fonográfica e das reflexões sobre filmes/documentários, frases e textos, também metodologicamente sistematizados, os alunos movimentaram-se cognitivamente para fora de suas respectivas “zonas de conforto”, o que gerou questionamentos de caráteres universalistas, portanto, apontando para a construção do “conhecimento poderoso”. Foi desse lugar, dessa situação de “desequilíbrio”, em pleno movimento interno (mobilização), cuja meta consistia em responder a todas as questões que nos “incomodavam”, em dar respostas para nós mesmos e para quem mais quisesse ouvir, que, novamente, voltamos ao nosso ponto de partida: as músicas do contexto dos alunos.

Agora, porém, “repletos de sentidos” para “o” fazer musical. Após uma bateria de atividades e de saberes metodologicamente elaborados, pudemos olhar para nós mesmos, para o grupo, para o mundo e, por meio de ensaios, análises e criação de arranjos, elaboramos nossa performance musical. Como experiência singular, fez-se o percurso pelas *Portas da Música*, que se consumou com o fazer Música.

A metodologia da proposta pedagógica-musical em questão vai ao encontro da teoria de Charlot, que, ao conceituar mobilização, atividade e sentido, propõe como princípio fundamental um movimento interno do indivíduo que, em função disso, coloca-se em atividade, visando a um objeto, uma meta, que por sua vez, consiste em plena satisfação do desejo que o mobilizou. Nesse sentido, ao atingir a meta, satisfaz seu desejo, concluindo as atividades, consumando a experiência não somente num sentido de “realização”, mas também de “tornar-se exímio”, devido à elaboração e aquisição de saberes advindos da relação com o aprender estabelecida entre o indivíduo e o objeto tido como meta.

Em nossa “experiência” pedagógico-musical, estabelecemos relações com o saber e com o aprender, que levaram cada aluno à construção de saberes sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre a Música. Partindo do desejo de tocar suas músicas, fizemos o “percurso até a sua consecução”, por meio das atividades supra mencionadas, consumando a experiência com a performance musical, cujo repertório, arranjos e o próprio teor da apresentação (movimento cultural) consistiram em pura escolha dos alunos e expressão de seus diversos posicionamentos sobre si, sobre o mundo e sobre a Música.

Considerando que todos participaram das atividades durante o ano letivo e, do mesmo modo, todos ensaiaram e tocaram instrumentos musicais, questiona-se: estando a proposta

pedagógica dentro dos limites da disciplina Música, como avaliar os alunos que apreenderam unicamente saberes de natureza “não musical”? A resposta dá-se de duas formas concomitantes.

A primeira consiste em retomar um conceito de Charlot sobre a “abertura” do indivíduo para o mundo em contraposição à ideia de “influência” do mundo sobre o indivíduo, no que diz respeito à relação com o saber. Para o autor, conforme já explanado anteriormente, a mobilização do sujeito para fora, em busca de um determinado saber-objeto⁵⁵, coloca-o em atividade numa relação com o aprender e também com o saber, gerando sentido ao aluno a partir da interação entre móbil e a meta. Segundo Charlot, o sujeito apreende saberes que lhe são significativos, não sendo possível uma relação com o saber apenas com a motivação externa. Esbarramos com isso na impossibilidade de “entrarmos na cabeça” dos alunos com a finalidade de “mobilizá-los” para relações com saberes de qualquer espécie, uma vez que o ato de aprender consiste em ação ativa do próprio sujeito.

Ciente de que trabalha em ambiente escolar e que nem sempre os alunos escolheram “estar lá” naquele determinado momento (nem sempre estão mobilizados, não são portanto um “Eu epistêmico”); ciente também de sua função social de construir saberes e trabalhar para que as novas gerações tenham acesso aos saberes construídos pela humanidade no decorrer dos tempos (o que, na visão de Charlot, já torna tais saberes importantes para a Educação), cabe ao docente, na função de mediador, assumir postura de constante mobilização em direção a objetos-saber que possam conduzi-lo à meta de ampliar a construção de saberes específicos em sua disciplina. Unindo os pensamentos de Charlot e Koeullreutter, deve o professor ter prazer em aprender a apreender do aluno o que ensinar, mesmo que o êxito de sua prática seja totalmente dependente da mobilização discente.

“Truques didáticos” ou motivações externas, segundo Charlot, não são suficientes para que se constituam relações com o saber entre aluno e o saber-objeto; podem não ser suficientes para constituir uma relação com o saber, mas podem desencadear mobilizações que, por consequência, possibilitariam as relações com o saber, como apontou o relato de nossa experiência musical, em que, em momentos de ausências de relações com o saber, foram as motivações docentes que mobilizaram novamente os alunos.

O número significativo do aprendizado de saberes não musicais não caracterizou, no entanto, uma situação de total ausência de relações com o aprender, uma vez que, conforme

⁵⁵ Charlot (2000) utiliza o termo objeto saber e saber-objeto. O primeiro fora explanado neste estudo como um objeto no qual estão incorporados saberes. Quanto ao segundo, trata-se do saber propriamente dito, objetivado por um indivíduo em mobilização.

verificado, somente a partir de alguma relação com o aprender é que tais saberes puderam ser elaborados, eliminando assim a questão do “fracasso escolar”. Caso houvesse índices significativos que configurassem uma situação de ausência de relações com o aprender, teríamos outro objetivo de pesquisa⁵⁶. Dessa forma, visando a compreender como se deu a relação com o saber e com aprender dos alunos de 8º e 9º anos no decorrer do processo pedagógico denominado *Portas da Música*, voltamos nossas reflexões para o teor qualitativo e para a essência dos saberes tidos como não musicais, o que nos direciona para a segunda maneira de respondermos a questão acima.

No caso da *Portas da Música*, a disciplina Música encontra-se integrada a um campo maior que consiste a Escola, instituição social e espaço físico responsável pela formação humana e pela construção do saber. De acordo com Severino, “tornar-se plenamente humano”, ou seja, completar sócio-culturalmente o ser puramente biológico nascido outrora, é objetivo de toda Educação. Assim, todo saber construído a partir da “experiência” musical que contribua para o processo de humanização dos alunos, também pode ser considerado como devidamente apropriado ao contexto em que as práticas pedagógicas se desenvolveram, mesmo estando fora dos limites disciplinares das aulas de Música.

Devemos considerar também que saberes de naturezas filosóficas, políticas, poéticas, existenciais, sociais, dentre outras, estão presentes nas canções aqui estudadas, enquanto objetos-saber que se constituem tais canções, e dessa forma, pode-se perceber uma intersecção de áreas, uma zona comum, portanto não estão os saberes tidos como “não musicais” completamente desconectados do fazer musical proporcionado aos alunos.

Assim verificou-se, no decorrer do processo, que relações epistêmicas e identitárias com o saber foram estabelecidas pelos alunos, com contribuições das respectivas relações sociais (familiares e entes próximos), que por sua vez, proporcionaram aspectos particulares aos respectivos aprendizados de diferentes “figuras do aprender”, apreendendo saberes de natureza musical e não musical, dentre os quais destacam-se:

- a) saberes incorporados em livros, *sites*, textos, frases, filmes, palestra, músicas (objetos saber);
- b) habilidades de tocar instrumentos musicais (uso pertinente de objetos);
- c) capacidade de se expressar através do instrumento musical (domínio de atividades);

⁵⁶ Em nosso caso, apenas dois alunos apresentaram ausência de relações com o aprender (alunos V e MC do 9º ano), configurando literalmente o que normalmente se conhece por “fracasso escolar”, considerado inexistente por Charlot. Como fora explicitado anteriormente, seria necessário um novo estudo para compreender a não relação dos alunos com o saber, o que foge do objetivo deste trabalho.

- d) concepção do fazer musical como expressão de suas próprias ideias e sentimentos (visão sobre si mesmo, domínio de atividades);
- e) capacidade de apreciar músicas como expressão de ideias e sentimentos de outrem (domínios de atividades);
- f) concepção da Música como objeto saber;
- g) respeito e compreensão sobre a diversidade musical presente no microcosmo da sala de aula (hábitos relacionais dos quais devem se apropriar, relações sociais com o saber, visão de si mesmo);
- h) compreensão das relações econômicas como força marcante nas demais relações da sociedade (visão sobre si mesmo, relações sociais com o saber);
- i) construção de novos olhares sobre si mesmos;
- j) construção de opinião crítica sobre as músicas de seus cotidianos a partir de um estudo sistematizado (visão sobre si mesmo, relações sociais com o saber);
- k) elaboração de novas perspectivas sobre o mundo, novas visões de mundo (relações sociais e de identidade com o saber).

Dentre as muitas diferenças entre Escola e Escola de Música (Conservatório Musical), destaco a questão da mobilização dos alunos. É na segunda que encontramos uma maioria de alunos mobilizados, dispostos a estabelecerem relações com saberes específicos em Música (pelo menos a maioria escolheu estar lá!). No primeiro caso, é necessária toda uma estratégia que envolve conhecimentos interdisciplinares para, digamos, perceber e aproveitar toda e qualquer mobilização para o aprender.

Na Escola de Música, o objetivo final da aprendizagem pode ou não considerar elementos para a formação humana, mas, devido ao caráter técnico da instituição, há forte tendência em dar maior ênfase para uma aprendizagem específica e para o desenvolvimento de habilidades práticas e performáticas. Na Escola, por outro lado, o aspecto da formação humana aparece como fim institucional supremo, sendo as especificidades e habilidades disciplinares consideradas como de suma importância para a construção do “conhecimento poderoso”, não prático, independente do contexto do aluno, de caráter universal.

Com isso, só há sentido em proporcionar um aprendizado específico musical em ambiente escolar, nos moldes paulofreireanos, se o aprendizado dessas especificidades contribuir para a universalização de conceitos, indo além de seu caráter prático, assumindo como meta a construção do “conhecimento poderoso”, como sugere Michael Young.

O “musical educador” deve, portanto, trazer em sua bagagem saberes construídos a partir de muitas relações com o saber de diferentes áreas, para melhor criar e improvisar sobre os desafios presentes na sala de aula, seja em sua diversidade, seja na ausência da mobilização discente; esse educador deve também trazer consigo muitos saberes advindos de diversas formas de relações com a Música, para que possam servir de ponte entre os alunos e esse objeto saber.

Segue então o docente na busca de ampliar as possibilidades de aprendizagem nos limites de sua disciplina para proporcionar o acesso dos jovens aos saberes musicais, legado da humanidade, com a finalidade primeira de contribuir para o processo de humanização dos alunos, entendendo como válidas as aprendizagens não disciplinares que confluem para essa direção.

Considerando a proposta *Portas da Música*, o que nos trouxe de especial a Música para a Educação?

Presente fortemente na realidade extra-escolar dos alunos, a Música fora concebida como objeto saber que se apresenta por meio dos sons, difundindo ideias, valores, conceitos, estéticas, que contribui para a formação do sujeito enquanto arte, sublima emoções, ressignifica experiências e expressa o “eu” e o “nós”. Enquanto ferramenta pedagógica, articula pensamentos, pelo domínio dos símbolos sonoros, e sentimentos, advindos das experiências processuais, propicia o exercício da espontaneidade, da criatividade, do desenvolvimento e da elaboração de um posicionamento crítico, consciente e atuante no meio histórico-social em que se encontravam os educandos, além de possibilitar-lhes novas leituras do mundo a partir da relação com o universo sonoro em forma de timbres, acordes, ritmos, arranjos, intensidades, melodias e poética das palavras que caracterizam as canções por nós trabalhadas.

Um estudo pelas *Portas da Música* a partir das canções proporcionou aos alunos uma espécie de “pausa”, em que, por alguns compassos de suas vidas, debruçaram-se de forma epistemológica sobre algo que outrora lhes servia apenas como entretenimento para momentos em andamento *allegro ma non “crítico”*. Essa experiência contribuiu para sua aprendizagem sobre esse novo mundo que se desponta na fase da adolescência, mais complexo e bem diferente do mundo infantil. Em fase específica do desenvolvimento humano, ao desenvolverem sua capacidade crítica e poderem se relacionar com o aprender Música, puderam encontrar “portas” para saberes que poderão lhes auxiliar nessa etapa de transformações profundas em que, talvez pela primeira vez, possa ser vista a nudez sócio-

cultural da incompletude kantiana, escancarando-se à medida que se desenvolve a sua capacidade cognitiva de abstrair.

Dentro do microcosmo da escola, concluímos que o fazer-musical consiste em importante ferramenta pedagógica, na medida em que aumenta a gama perceptual e as possibilidades de expressão, criação, reflexão e fruição do educando. Nas palavras de Keith Swanwick, a Música “realiza um trabalho especial, a fim de que palavras ou imagens visuais sejam menos satisfatórias ou, frequentemente, impossíveis” (SWANWICK, 2003, p. 23). Além disso, de maneira metafórica, consiste em plena ressignificação, através do fazer musical, garantindo ao jovem a possibilidade da re-existência crítica e de ver o mundo de maneira diferente, para pensar coisas novas.

Na medida em que o fazer musical interferiu na dinâmica entre indivíduo e coletivo por intermédio das atividades sistematizadas das *Portas da Música*, também recebeu e foi influenciado por estes, unindo-os em movimento dialético, como apontado por Severino. Na proposta pedagógica aqui analisada, a Música matou a sede do “ser mais”, possibilitou ver e perceber o mundo de outro modo, com novas perspectivas, florescendo assim a renovação, a transformação e o desejo de transcendência.

A experiência *Portas da Música* traz como peculiaridade, a característica de ser duplamente singular: primeiro tornou-se saberes apreendidos pelos alunos em processo de aprendizagem, consumando-se com a performance musical que expressou o “nós alunos”; segundo, tornou-se objeto saber, consumando-se com a conclusão desta dissertação, na qual estão incorporados os saberes advindos de uma experiência singular com a própria experiência singular.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A., KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 5, p. 13 – 20, set. 2000.

_____. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, jun. 2002.

_____. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 18, n. 30, jan. – jun. 2007.

BABORA, Sylvia Regina Vitori Pifer. *Música na sala de aula: construindo conhecimento e promovendo cidadania*. 2009. Trabalho final do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2008/2009 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

BEN, Luciana Del. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. *Per Musi*. Belo Horizonte, v. 7, 2003. p. 76-82.

BRASIL. *Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB: Lei 9.394/96. Brasília: Diário Oficial da União, Ano CWWWIV, n. 248, de 23/12/1996, p. 27.833-27.841.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte no terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. *Música: caminhos e possibilidades em educação Infantil*. Fortaleza: Secretaria de Trabalho e Ação Social, 1999.

_____. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. SP: Peirópolis, 2001.

_____. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. SP: Peirópolis, 2003.

_____. *Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese de Doutorado: Programa de Comunicação e Semiótica, PUC/SP, 2007.

_____. Ferramentas com brinquedos: a caixa de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 89-93, setembro 2010.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Os jovens e o saber: elementos para uma boa teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

COLOMBO, Caio. *Catástrofe Contemporânea: ensaios sobre o lado sombrio da modernidade*. 2. Ed. São Paulo: RG, 2011(a).

_____. *Hiperconsumo: comunicação, condicionamento e compras das décadas de decisão à década de descontrole*. São Paulo: RG, 2011(b).

DEWEY, John. *A arte como experiência*. Vera Ribeiro (trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Márcia Tosta: *depoimento*, 11/03/2014. São Paulo: Facebook. Entrevista concedida a Carlos Eduardo Amaral Barbosa.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.11, p. 55-61, set. 2004.

_____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.

_____. Educação musical e legislação educacional. In: *Educação Musical Escolar: salto para o futuro*. TV Brasil, Ano XXI, boletim 08, 2011. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/16075508-Edu.Musical.pdf>>. Acesso mar. 2014.

FONTEERRADA, Maria T. de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2005.

_____. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da ABEM*, v. 18, p. 27-33, out. 2007.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 12ª Edição. 1979.

FRIEDLANDER, Paul. *Rock and roll uma história social*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (org.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

HENTSCHKE, Liane; BEN, Luciana del (org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003 (b).

MAHEIRIE, Kátia. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em Estudo*. Maringá, 2003, v. 8, n. 2, p. 147 – 153.

MARCONDES FILHO, Ciro. *O que todo cidadão precisa saber sobre ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

MORAES, Luciene A. S. S. *Processo de construção da identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Carlos Alberto Ribeiro de Moura, trad. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERRIAN, A. O. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya, trad. 6 ed. São Paulo: Cortez. 2002.

NAPOLITANO, Marcos. *Seguindo a canção: engajamento político e indústria cultural na MPB (1959-1969)*. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2001.

NOBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*, 13(2), 141-148, 2008, disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/06.pdf>>. Acesso mar. 2014.

NOVELLI, P. G. O conceito de Educação em Hegel. *Interface_ Comunic, Saúde Educ*, v.5, n.9, p.65-88, 2001.

PENNA, Maura (Ed). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária / Universidade Federal da Paraíba. 2001.

_____. Professores de música nas escolas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I- analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, mar. 2004.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PLATÃO. *A República*. Coleção Os Pensadores. Enrica Corviseri, trad. São Paulo: Nova Cultural. 2000.

PRADO, Gustavo dos Santos. *A juventude dos anos 80 em ação: música, rock e crítica aos valores modernos*. Revista desenredos, Teresina, ano 3, v. 10, p. 1-20, jul./set., 2011.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano. *Claves*, n. 2, p. 31 – 45, nov. 2007.

Disponível em:

< <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/claves/article/view/2715>> Acesso em 20 fev. 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. 2009.

RAMOS, Eliana Batista. *Rock dos anos 80: a construção de uma alternativa de contestação juvenil*. Dissertação de mestrado em História Social. São Paulo: PUC, 2010

SANCHES, Isabel. TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 8, p. 63-83, 2006.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, v. 12, p. 49-56, mar. 2005.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. *Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio*. Dissertação de mestrado em Educação Musical. Porto Alegre: UFRS, 2009a.

SANTOS, Maria Escolástica de Moura e CARVALHO, Maria Velani Cosme de. A Escola no contexto contemporâneo e seus impactos na constituição de identidades. *Psicologia e Educação*, GT 15. UFPI, 2009b. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.15/04_Maria%20Escol%C3%A1stica%20de%20Moura%20Santos.pdf> acesso: set. 2013.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Marisa T. de O. Fonterrada e outros (trad). São Paulo: UNESP, 1991.

SEVERINO, Antônio J. *Filosofia*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da Filosofia. *Proposições [on line]*, Campinas, v. 21, n1 (61), p. 57-74, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072010000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso set. 2013.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música: seus usos e recursos*. São Paulo: UNESP, 2002.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília de Araújo. Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. 2009.

SWANWICK, Keith. FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: teoria, pesquisa e prática*. In: Em Pauta, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Alda Oliveira e Cristina Tourinho, trad. São Paulo: Moderna, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 83, abr. 1992. Disponível em:
< <http://www.slideshare.net/maryrezende1/mdsa-aec> > . Acesso em 23 fev. 2014.

VOGUELAR, Marcelo. *Depoimento*. 28/02/2014. São Paulo. Entrevista concedida a Carlos Eduardo Amaral Barbosa, enviada por email.

WISNIK, José Miguel. *O Som e o Sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 28, n. 101, p. 1287 -1302, set/dez. 2007. Disponível em
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>> . Acesso set. 2013.

Documentários:

A CORPORAÇÃO. Direção: Mark Achbar; Jennifer Abbot. Canadá: 2009. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=Zx0f_8FKMrY>. Acesso em 14 abr. 2013

A HISTÓRIA das Coisas. Direção: Louis Fox. Produção Executiva: Christopher Herrera, Tides Foundation, Funders Workgroup for Sustainable Production and Consumption. Versão Brasileira: Comunidade Permacultura. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=7qFiGMSnNjw>>. Acesso em 14 abr. 2013.

BERNARD CHARLOT: Existe o fracasso escolar?. Univesp Tv. Brasil, postado em 30 jun. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1HUJQlduYzk>>. Acesso em 23 mar. 2014.

DA SERVIDÃO Moderna”. Direção: Jean-François Brient. França/Colômbia: 2009. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=xAVYFYMFaag>>. Acesso em 14 abr. 2013

ANEXO A

Dados brutos dos questionários: “O que aprendeu?”

Iniciais	Ano	Aluno (a)	O que aprendeu com o processo?
FT	9º	A	Tudo tem o seu segundo lado (...) nem sempre o que nossos pais nos pedem ou querem que a gente faça é o correto, que precisamos ter a nossa identidade e que a música é um caminho para isso, a arte é a comunicação da humanidade, a música é feita para ser escutada.
HI		O	Sobre bandas e cantores.
RC		A	Eu aprendi sobre outras bandas e a tocar a música “Imagine”. (violão)
RO		O	Eu aprendi que muitos músicos fazem músicas criticando a política.
MC		O	-
HC		O	Eu aprendi que é preciso se dedicar e ser corajoso.
TV		A	Conhecimentos gerais sobre música e a minha capacidade de tocar instrumentos.
GK		A	Aprendi muitas coisas sobre música em geral e a tocar instrumentos.
B		O	Aprendi que a música é importante para a alegria e a revolução da vida.
LR		A	Eu aprendi a tocar um instrumento (violão) e conheci melhor a banda (pesquisada).
GRF		O	Eu aprendi a pensar um pouco como a música pode mudar o mundo.
IP		A	Aprendi sobre outras bandas e instrumentos que eu não tinha conhecimento, aprendi que coisas distintas têm relação entre si.
LC		O	Aprendi que (...) tudo pode mudar
GLB		A	Eu aprendi que coisas completamente diferentes podem surgir de um mesmo propósito.
LSR		A	Eu aprendi com a apresentação da música que quando você toca com seus amigos é mais divertido. Com as pesquisas de banda eu aprendi e descobri coisas que eu nem sabia sobre algumas bandas que ouço.
RVT		A	Eu aprendi que as músicas também servem como um modo dos artistas se expressarem.
RL		O	Eu aprendi que para a música fluir os integrantes devem estar em harmonia e devem escutar-se.
AB		O	Eu aprendi a tocar o triângulo, aprendi um pouco sobre as

			músicas e como algumas letras têm mensagens legais e importantes.
MCS		O	Eu aprendi a tocar baixo.
AG		A	Aprendi que um grupo grande pode se unir para tocar/cantar.
ML		A	Conheci mais sobre outras bandas e suas ideologias, e de acordo com os (à partir dos) gostos dos meus amigos, pude conhece-los melhor.
P		O	Eu aprendi que há hora e lugar para falar certas coisas e que de nada vale falar para quem não quer ouvir
RL2		O	Eu aprendi mais um pouco sobre o cantor Michael Jackson e a questionar melhor o mundo.
M		O	Me aperfeiçoei no modo de tocar guitarra.
LS		A	Eu aprendi diferentes pontos de vista, ideologias e que as pessoas têm diferentes pontos de vista sobre o mesmo aspecto (assunto).
RM		O	Eu aprendi que a música pode servir de voz e de protesto, e que a música pode contagiar muito mais do que um simples discurso.
AC		O	Aprendi que a música e a arte são meios muito utilizados para criticar o mundo e as coisas que ocorrem nele. (Obs.: esse aluno não fez o texto do blog!)
V		O	A principal coisa que aprendi é que não devo subestimar o poder da aula de música de estragar o meu dia por me dar trabalho (me desculpe, fui bem sincero mas não quis ofender) [Obs.: O aluno entregou o texto para o blog mas não fez as correções solicitadas].
CPM	8º	A	Neste ano eu aprendi a tocar um instrumento (metalofone), aprendi a enxergar o mundo de outra forma, principalmente com a música “Que país é esse?”. [Obs.: aluna nova!]
RFM		A	Eu aprendi sobre a história de muitas bandas e pude perceber a diversidade musical da nossa sala. Aprendi novos métodos de como usar os instrumentos, e aprendi a trabalhar em equipe.
VHAB		O	Eu aprendi a tocar teclado.
JR		A	Aprendi que trabalhar em grupo é complicado.
EG		A	Aprendi bastante sobre minha banda favorita, sobre como manifestar o modo de pensar através da música e sobre força cósmica (?).
B		A	Aprendi que a diversidade musical é muito ampla, aprendi sobre muitas bandas, a tocar teclado, em como antes eu pensava que era muito difícil e agora sei que nem tanto; em como tem que ter gosto pela banda para fazer uma boa pesquisa e boa música.
RL		O	Aprendi que eu posso tocar em uma banda apenas com o conhecimento básico da [em] música, eu nunca fiz aula de música fora da escola, mas acho que toquei bem.
MGCL		A	Muita coisa, principalmente sobre as pesquisas dos artistas / bandas, porque eu amo música e adoro conhecer a fundo os músicas que eu gosto.

VEPS		O	[Sobre] vários tipos de artistas; aprendi um pouco mais sobre o Alex Clare; aprendi a perder a vergonha do público.
LY		A	Aprendi que não consigo controlar a minha raiva. [a aluna também aprendeu a tocar violão] (Obs: aluna nova)
JAS		A	Aprendi que a música é muito mais importante [do que eu pensava].
LBS		A	Eu aprendi que estamos todos presos ao mundo capitalista e que alguns professores são muito rígidos com os alunos. [Obs.: a aluna não pôde postar o texto no blog pois não baseou sua pesquisa em “fontes confiáveis”].
VB		O	Eu aprendi a tocar baixo e que a música é uma maneira de se expressar.
P		A	Aprendi que se eu for desorganizada e não escolher um grupo eu me dou mal.
LBA		A	Eu aprendi sobre novos ritmos, músicas e bandas que não conhecia, com isso alimentei o meu repertório musical e mudei um pouco o meu gosto pela música.
S		A	Aprendi um pouco mais sobre a Tulipa Ruiz e um pouco mais sobre MPB, mas também a tocar flauta.
RTC		O	Eu aprendi a analisar mais a música e perceber características da letra; aprendi também que não existe só um estilo musical e tem vários gostos [musicais].
IBM		O	Eu aprendi curiosidades sobre diversas bandas e cantores.
RC		O	Aprendi a cantar com uma banda.
JP		O	Aprendi a tocar violão.
LY		O	Aprendi que não precisa ser músico para tocar.
ILD		A	Eu aprendi a música que escolhi no teclado, aprendi que a música está no cotidiano de muitas pessoas e de como ela pode influenciar no pensamento das pessoas, como quando o cantor tenta passar uma deia sobre a sociedade, sobre o ser humano etc.
VOS		O	Eu aprendi que há indivíduos que se exibem diante das pessoas com o propósito de expor suas ideologias com seus talentos.
BEMF		O	Eu aprendi vários estilos de músicas.
IF		A	Muita coisa.
LFS		A	Aprendi que as músicas são sempre (ou quase sempre) uma forma de liberdade de expressão, e o cantor ou cantora sempre quer expressar o que ele/a pensa sobre a sociedade ou sobre algo. São manifestantes.
D		A	Eu aprendia tocar “Que país é esse?”, a bibliografia de diferentes músicos que eu não conhecia direito, e, escutei novas músicas.
BF		O	Eu aprendi a letra da música.
X		O	Que existem vários tipos de músicas, sons, ritmos.

ANEXO B

Dados brutos dos questionários: “De que forma esse conhecimento interfere em você?”

Iniciais	Ano	Aluno (a)	De que forma esse conhecimento interfere em você?
FT	9º	A	Parei de aceitar tudo, olhar duas vezes e pensar, saber analisar tudo, prestar atenção em detalhes importantes que ficam escondidos, aprendi a procurar e buscar o que realmente me interessa.
HI		O	-
RC		A	O que mudou é que, como eu gosto de música, eu aprendi mais.
RO		O	Esse conhecimento não me mudou.
MC		O	-
HC		O	Não consegui notar ainda.
TV		A	Consigo tocar alguns instrumentos e também sei mais sobre novas bandas
GK		A	Comecei a respeitar muito mais o gosto musical das outras pessoas.
B		O	Reflexão sobre a vida.
LR		A	Mudou meus conhecimentos
GRF		O	Eu melhorei meu olhar crítico para com a música.
IP		A	Eu abri um pouco minha cabeça para aceitar melhor outras ideologias...
LC		O	Aprendi a encarar os fatos de outra forma
GLB		A	Agora eu sei e vejo mais amplamente as coisas que podem ter algo por trás de sua letra...
LSR		A	Esse conhecimento me mudou, por exemplo, a ouvir mais as bandas pesquisadas, ou a ter mais vontade de tocar violino e continuar tocando por muito tempo.
RVT		A	Mudou um pouco minhas perspectivas com as músicas e o grupo
RL		O	O conhecimento pôde me dar um novo ponto de vista em relação à aula de música.
AB		O	Me fez ver o mundo com outros olhos pois as letras de várias música como aquelas tocadas [por nós] tinham mensagens para vermos e refletirmos.
MCS		O	Não me modificou.
AG		A	... agora tenho menos vergonha de cantar.
ML		A	De acordo com as [à partir das] ideologias das outras bandas,

			eu comecei a me questionar mais sobre o mundo.
P		O	Eu passei a realizar o que aprendi (que há hora e lugar para falar certas coisas e que de nada vale falar para quem não quer ouvir)
RL2		O	Eu mudei pois comecei a olhar o mundo com outros olhos, questionando minhas ações.
M		O	Mudou o meu modo de ser.
LS		A	Eu “adquirit” outras perspectivas.
RM		O	Isso fez com que eu percebesse que a música é muito mais do que um conjunto de sons, é a voz de um povo.
AC		O	Minha forma de ouvir as músicas, prestando mais atenção nas mensagens que ele pode conter.
V		O	Esse conhecimento me mudou porque agora fico cada vez mais revoltado com o sistema estudantil que não faz nada além de me causar agonia.
CPM	8°	A	Não me mudou (não reconhece mudança; porém vide apêndice anterior sobre o que aprendeu)
RFM		A	Isso mudou meu modo de pensar pois agora poderei criar críticas sobre uma banda que antes nem mesmo conhecia. Também aprendi a respeitar o gosto musical das pessoas.
VHAB		O	De nenhum modo.
JR		A	Ter paciências, dar tempo ao tempo.
EG		A	Eu aprendi sobre os ideais da banda que fiz o trabalho (o vegetarianismo é um deles) e fez com que eu “abraçasse” mais essa causa.
B		A	Nem todo conhecimento te muda, ou causa algo em sua vida. Não acho que me mudou.
RL		O	Isso que eu aprendi me tornou mais feliz porque eu descobri que sabia fazer uma coisa além de jogar vídeo game.
MGCL		A	Como pessoa, eu acho que me enriqueceu muito culturalmente e me deixou com menos vergonha de [me] apresentar em público, porque eu nunca tinha cantado pra todo mundo, eu sou muito tímida pra essas coisas.
VEPS		O	Eu não tenho mais tanta vergonha, não sou mais tão fechado.
LY		A	Não mudou nada.
JAS		A	Com a música eu me recupero todo dia. (...) Me ensinou a ver a vida com outros olhos.
LBS		A	Mudou meu jeito de pensar, eu fiquei orgulhosa de tocar com minhas amigas e ainda bateria que é um instrumento que poucas mulheres tocam.
VB		O	Agora passo muito mais tempo tocando e menos jogando [vídeo game].
P		A	Em nada.
LBA		A	... agora posso debater sobre diversas coisas ligadas à música, além de ter mudado e aumentado meu repertório musical.
S		A	Mudou um pouco meu gosto musical, eu larguei um pouco do meu “amor” pela música da Tulipa [Ruiz], e gosto mais agora de uma banda chamada Selton.

RTC		O	Eu passei a estudar a música de uma maneira diferente e passei a conhecer mais sobre música.
IBM		O	De forma alguma
RC		O	[Ter] uma voz melhor
JP		O	Não me fez melhor.
LY		O	Não tenho tanta vergonha.
ILD		A	Eu mudei meu jeito de pensar sobre algumas coisas e também que a música pode passar mensagens, mas que [algumas] são passadas despercebidas.
VOS		O	Isso me tornou um indivíduo que expõe suas opiniões diante de pessoas através de meus talentos e de mim [mesmo].
BEMF		O	De várias formas.
IF		A	-
LFS		A	Isso me fez olhar e entender melhor as letras, entender o que elas querem dizer, e pra quem querem se manifestar.
D		A	Não me mudou, eu só aprendi algumas músicas e histórias de artistas.
BF		O	Isso não [me mudou] muito, mas foi legal ficar com os meus amigos e com você [professor]. Valeu!
X		O	Abrir a mente para outros tipos de música.

ANEXO C

Dados brutos dos questionários: comentários sobre a relação com o saber/conhecimento

Iniciais	Ano	Aluno (a)	Comentários sobre a relação com o saber/ conhecimento
FT	9º	A	
HI		O	A medida em que fui crescendo, descobri que eu não podia mais ser a pessoa que era, pois descobri que tenho responsabilidades, coisas importantes que tenho que fazer. Não tenho mais tanto tempo livre para fazer coisas que gosto (...). Tudo isso contribuiu para compor o “novo eu”, minha “nova” personalidade.
RC		A	-
RO		O	-
MC		O	O conhecimento transforma as pessoas na medida que aprende
HC		O	Quando alguém não sabe escrever e aprende, começa a mudar seu modo de agir como ensinar os colegas (...)
TV		A	A medida que tomamos conhecimento, como por exemplo respeitar o próximo, percebemos que respeito gera respeito
GK		A	Enxergar outras realidades tem mudado muito meu jeito de ver as coisas, pois à medida que o tempo passa e adquirimos mais conhecimento, vemos que nem tudo é e acontece da forma que pensamos.
B		O	-
LR		A	Ver a realidade de outra forma (...)
GRF		O	Ao contrário do que o sistema demanda eu tento lutar contra a ignorância (...). No momento que eu leio uma crítica ao sistema posso mudar meu jeito de pensar, meu jeito de ser e meu objetivo de vida.
IP		A	-
LC		O	Conforme a vida caminha vamos aprendendo com nossos erros e acertos.
GLB		A	Quando adquirimos conhecimento, podemos ter mais liberdade para escolher outros caminhos. Uma pessoa com mais conhecimentos vê outras saídas para sua vida... Com conhecimento podemos ser algo que escolhemos, temos mais liberdade.
LSR		A	(Ao adquirirem conhecimento) as pessoas mudam pois elas ficam com outras perspectivas ao olhar as coisas e pensamentos diferentes.
RVT		O	-
RL		O	Acho que com o conhecimento nós não nos tornamos outras

			peças e sim mais sábios e preparados para o jogo da humanidade (...)
AB		O	-
MCS		A	Ao obter mais conhecimento, mais sabedoria, criamos um novo pensamento, uma nova visão sobre aquilo que aprendemos. Um exemplo disso é o momento que conhecemos algo ruim ou doloroso que aconteceu com alguém que não gostamos, isso faz com que sua visão sobre ela (a pessoa) mude, seu modo de tratá-la talvez mudará
AG		A	... se este conhecimento muda o seu modo de ver as coisas, a sua personalidade também muda. A minha personalidade vive mudando conforme o tempo passa, e cada coisa que acontece no mundo me faz refletir sobre e ver o que poderia fazer para melhorar as coisas ou melhorar em mim. Também entrei em contato com outras religiões o que me fez ver o mundo de outra forma.
ML		O	O conhecimento só nos melhora, mas não muda quem você é. A cada momento eu recebo mais conhecimento mas isso não altera minha pessoa, mas eu evoluo.
P		O	-
RL2		O	Cada vez que aprendo algo, posso me aperfeiçoar nisso, ganhando outras experiências.
M		A	Quando nós viemos para escola, começamos a conhecer novas opiniões e personalidades. (Me torno outra pessoa), já que adquiro novos conceitos, perspectivas e opiniões.
LS		O	Quando eu aprendo algo na escola meu conhecimento aumenta, mas eu continuo mantendo as coisas boas que fazem parte do meu jeito; eu não viro outra pessoa, só evoluo.
RM		O	À medida que vamos adquirindo conhecimento, torna possível mudar de opiniões.
AC		O	-
V	8º	A	Quando aprendo com a vida eu mudo sim, começo a deixar de ser aquela pessoa que não sabe se defender, aprender o certo e o errado e com isso (me) cabe decidir qual caminho tomar.
CPM		A	À medida que eu adquiro conhecimento eu me torno uma pessoa diferente pois posso ser mais crítica sobre determinado assunto...
RFM		O	-
VHAB		O	Apreendi que para conseguir o que eu quero – meu sonho, preciso estudar e me esforçar, não ser preguiçoso [Obs.: há indícios de que o sonho esteja relacionado com a Música]
JR		A	Minha personalidade é um reflexo dos meus ideais, e meu modo de pensar e agir é um reflexo das coisas que eu aprendi e “tomei” como minhas. Ou seja, conforme eu aprendo, eu cresço intelectualmente, e isso reflete em toda a minha vida.
EG		A	Em relação à política, antes de saber eu era ingênua, agora eu entendo e tenho uma opinião própria.
B		O	Eu acredito que quanto mais se aprende você muda sua

			opinião mas não se torna outra pessoa, você continua com as mesmas características (...) o conhecimento muda apenas sua opinião.
RL		A	À medida que a gente vai aprendendo, vamos formando novas opiniões e nos tornando pessoas com identidade e com posições diferentes na sociedade; as (nossas) escolhas fazem (da gente) o que a gente é.
MGCL		A	-
VEPS		A	A cada dia aprendemos coisas que nos faz mudar e evoluir. O mundo muda e mudamos junto sem perceber.
LY		A	Eu sou como sou por causa do meu conhecimento.
JAS		A	Eu aprendi a tocar bateria (fora da escola e das aulas de música) e isso me deixou mais feliz, me fez mudar um pouco a minha auto estima e o meu jeito de ser.
LBS		O	-
VB		A	-
P		A	Sempre que que adquiro algum conhecimento posso formar ou mudar minha opinião sobre tal assunto.
LBA		A	Na medida que eu penso ou aprendo eu me torno outra pessoa, talvez um pouco menos infantil.
S		O	Quando eu ganho conhecimento de algo eu mudo, pois me torno mais intelectual e compreendo mais as coisas.
RTC		O	-
IBM		O	-
RC		O	-
JP		O	Eu acho que eu mudo um pouco a cada vez que eu sei mais.
LY		A	-
ILD		O	Dependendo do conhecimento que eu adquiro, eu me torno outra pessoa, ou às vezes isso serve de experiência.
VOS		O	... Eu sou meu conhecimento.
BEMF		A	-
IF		A	A medida que eu aprendo novas coisas eu me torno mais curiosa e vou em busca das respostas, para as minhas perguntas. Eu não me torno mais inteligente e sim mais sábia.
LFS		A	O que eu aprendo nas aulas de diferentes matérias, como por exemplo, música, que eu aprendo a tocar instrumentos diferentes. Sempre que eu ganho um conhecimento eu não mudo, eu só viro uma pessoa mais sábia.
D		O	A cada coisa que eu aprendo eu mudo.
BF		O	Mudo meu viver só se eu aprender algo chocante, por exemplo, matemática não mudei nada, mas quando aprendi sobre os perigos do dia a dia comecei a ter mais cuidado.
X		O	-

ANEXO D

Entrevista com a professora Dra. Márcia Tosta Dias ao Prof. Carlos Amaral em 11/03/2013

- 1) Sendo pesquisadora da indústria cultural o que você poderia dizer sobre o fato da escola, através da aula de Música, abordar esse assunto com alunos de 13 e 14 anos?**

As aulas de música talvez contenham as condições mais adequadas para se pensar a questão da presença da indústria cultural na vida das pessoas hoje. Mais que isso, podem estimular e favorecer adequadamente a reflexão sobre a contradição que existe entre o potencial da música como fina elaboração da razão e da inventividade humanas e o espectro limitado de tipos e gêneros de música que chegam ao grande público, mesmo em tempos de ampliação das formas de acesso.

Isso porque a música é muito presente na vida dos jovens, cada vez mais presente. Por meio dos suportes portáteis e das facilidades trazidas pelo download, as fronteiras entre a fruição e o consumo se fragilizaram ainda mais, trazendo maiores dificuldades para a análise crítica do material musical que é amplamente difundido. Daí a importância da reflexão que pode ser proposta a partir das aulas práticas, da musicalização, se podemos dizer assim.

Quando estive no Colégio Giordano Bruno (14/05/2013) para um encontro com os alunos dessa faixa etária sobre tais temas, pude encontrar interlocutores surpreendentemente preparados e motivados para a reflexão, mesmo que de formas variadas. Questões muito interessantes foram postas ao debate e confirmaram a total pertinência da presença desse ponto nos planos de ensino de música para a juventude. Vale lembrar que é comum que escolas reiterem em suas festividades, atividades complementar e talvez mesmo em sala de aula, o padrão do hit musical difundido pelos grandes meios de comunicação (o que já inclui, de certa forma, os grandes provedores de internet).

- 2) O que você poderia dizer, de forma geral, como mãe de ex alunos, sobre o trabalho do professor?**

Meus filhos (Raul, 25 e Vicente, 23) foram criados num ambiente especialmente musical. Apesar de não sermos músicos, eu e o pai deles tivemos desde sempre em nossa vida uma presença muita farta de música. Esse interesse de “berço” foi acrescido por experiências musicais de vários tipos em nossa juventude e tornado um componente mesmo essencial. Isso sem contar a maneira que encontrei de tornar a música um objeto de estudo, uma forma de atuação profissional. Quando, por volta dos 11-12 anos, os meus filhos manifestaram interesse mais evidente por bandas, discos, instrumentos musicais, rock’n’roll, tomamos uma decisão: compramos vários CDs do “old rock”, sobretudo, Deep Purple e Led Zeppelin e demos a eles. Logo começaram a estudar música (com professor particular) ao mesmo tempo que já contavam com as aulas de música no Giordano Bruno [não sei se essas datas estão certas, Carlinhos, você já estava no GB nessa altura? Lembro agora, claro que sim, de onde veio o primeiro baixo do Vicente??? rrsr].

A importância da escola como instância de legitimação de temas, problemas, questões, atitudes, comportamentos, gostos é enorme e, nesse sentido, a vivência educacional no Giordano Bruno foi definitiva na formação deles que, de maneiras variadas, vieram mesmo a incluir a música em suas opções profissionais. Foram várias experiências, desde as intra-classe até a atuação em execução ao vivo, de trilha sonora para espetáculo teatral, passando por festivais de música e outras apresentações em festividades do Colégio. Tais eventos são lembrados como pontos altos dessa altura de suas vidas. Além do aprimoramento do conhecimento musical propriamente dito, tais experiências aprofundaram interesses, afinaram sensibilidades, revelaram e estreitaram vínculos de amizade e solidariedade, enfim, ajudaram a preparar melhor para a vida.

ANEXO E

Entrevista com o músico Marcelo Vogelaar (Banda Holger) concedida a este trabalho em 22/03/2014

1) Conte um pouco sobre sua relação com a Música. O que ela significa pra você? Como lida com ela em seu cotidiano?

O meu primeiro contato direto com música foi quando criança. Minha família tem um tio que toca muito bem piano, e nas festas em casa ele sempre tocava mpb e sambas juntamente com a família toda. Todos tocavam alguma percussão (improvisada na maioria das vezes) e ajudavam no coro. Eu sempre ficava ali no meio observando e arriscando batucar algo. Eu achava aquilo mágico e desde então comecei a me envolver mais. Com 13 anos comecei as aulas de guitarra e desde então a música sempre esteve bastante presente em minha vida. Fosse ouvindo uma banda no ipod, indo em shows e fazendo música com meus amigos do colégio. Mas nunca fui muito bitolado em estudos, sempre quis tirar os riffs das músicas que gostava pra poder tocar com os amigos. E assim foi até eu entrar no Holger em 2008.

Desde então, lançamos 1 EP e 2 discos. Tivemos oportunidades incríveis de tocar pelo Brasil todo e até nos Estados Unidos e Canadá. Foram experiências muito enriquecedoras musicalmente, pois tocando em festivais e observando outras culturas e bandas, pudemos incorporar essas influências no nosso som.

Agora estamos mixando nosso terceiro disco que é totalmente diferente do primeiro. Só um exemplo: o primeiro disco é todo cantado em inglês, já o último é todo cantado em português. Isso foi resultado dessas influencias acumuladas ao longo dos anos e da proposta da banda de sempre se renovar.

No meu cotidiano a música está bem presente, pois trabalho também como editor de vídeo. E nessa profissão as trilhas musicais fazem toda a diferença, pois dão ritmo e caracterizam o vídeo. Além da pesquisa musical que isso envolve.

2) Como é sua relação com o Vitor? Proximidade, parentesco, diferença de idade...

O Vitor é meu primo e nós temos 12 anos de diferença de idade. Somos bem próximos, assim como a família toda. Em função da correria do dia a dia fica difícil nos vermos, mas sempre que existe uma oportunidade nos encontramos.

3) Sobre a apresentação que você viu, o que tem a dizer? Qual a sua visão deste trabalho musical dentro da escola? Como estavam, na sua opinião, os meninos ao se apresentarem?

A apresentação foi muito legal! Acho que esse tipo de proposta estimula o interesse dos jovens com a música. Eles podem ter a oportunidade de vivenciar a dinâmica que qualquer banda viveria: ensaiar, analisar caminhos pra música, adquirir sensibilidade musical e subir no palco pra apresentar aquele trabalho. Achei que os meninos mandaram muito bem e estavam super concentrados.

4) E depois da apresentação, você percebeu mudanças no Vitor? Ouviu alguma informação de alguém da família.

Eu vejo que o interesse do Vitor pela música é cada vez maior. Quando ele se apresentou, acho que ele pode sentir a alegria e satisfação de tocar um instrumento com/para outras pessoas. Sinto que ele quer montar uma banda e se divertir com os amigos. E posso dizer por experiência própria que isso é uma das coisas mais legais do mundo.