

Cláudia Ognibene Kiszely



2010000437

**SENSÍVEL OUVIR PENSANTE PRAZEROSO:
INTERVINDO NA ESCUTA**

**Um relato de experiência no ensino público
estadual**

T/UNESP
780.7
K62s

Cláudia Ognibene Kiszely

SENSÍVEL OUVIR PENSANTE PRAZEROSO:
INTERVINDO NA ESCUTA

Um relato de experiência no ensino público
estadual

Dissertação de Mestrado em Artes
do Programa de Pós-Graduação do
Instituto de Artes da UNESP - Área
de Concentração: Música

Orientador: Profa. Dra. Marisa
Trench de Oliveira Fonterrada

Co-orientador: Profa. Dra. Maria
Cecília Simões de Oliveira Coelho

Instituto de Artes

UNESP

São Paulo / 2001



DEDICATÓRIA

A minha mãe, cuja presença de
luz me dá coragem, me conforta
e me impulsiona a prosseguir!

A meu pai que admiro e lhe
devo minha formação cultural.

Ao mestre-presidente da Soka
Gakkai - Internacional,
Daisaku Ikeda

AGRADECIMENTOS

- aos alunos que tornaram o trabalho possível e fizeram dele o que ele é, graças ao entusiasmo, bom humor, confiança e amizade que dedicaram em suas participações. Parabéns! Conquistou-se mais um degrau!

- à CAPES, que acreditou no trabalho e auxiliou-me a viabilizá-lo;

- à orientadora, Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, cuja determinação em me fazer crescer com sua incansável dedicação fizeram com que o trabalho finalmente fosse ao papel!

- à co-orientadora, Profa. Dra. Maria Cecília Simões de Oliveira Coelho, cuja dedicação, palavras de encorajamento e carinho foram tão preciosos ao longo dessa jornada

- a todos os professores do Instituto de Artes da UNESP, com especial agradecimento à Profa. Dra. Yara Caznó k

- aos amigos que desde o pré-projeto até a fase atual do trabalho colaboraram de forma tão generosa: Marcos Júlio Sergl, Aldo Barbieri, Francesco La Vecchia, Ricardo Freire, Dayse Osugi, Prof. Dr. Victor Flusser, Miha Pogacnik, Murray Schafer, Vera Lúcia Ribeiro, Lica Neaime, Dalmo Ognibene, André de Franco Montoro (in memorian), Políbio Augusto Filho, Oficina das Letras, Velame, Teresa Cristina Rodrigues Silva (Tecris), Claudete Audi Claudino, Helena Tanaka, Júlio César Guimarães, Júlio César Lancia, Maria

Regina Guimarães, Abel Rocha, Profa. Dra. Maria Aparecida Bento,
Profa. Dra Fayga Ostrower, Sandra Abraão, Porfa. Nicole Jeandot,
Graça e Ângela, Sebastiana, Êda e Glória, Mariston, Bráulio, Ailson,
Waldir, Marina Basílio, Branca Rosa de Fonseca

- a todos professores e funcionários do Alcides da Costa Vidigal

- aos companheiros de luta da BSGI

- a Lina Nakahara e

- a todos os outros amigos, cuja ajuda foi preciosa!

Obrigada!

SUMÁRIO

Introdução	1
Parte I - <i>Tênue fio condutor - Relato de experiências: minhas práticas docentes convergindo para a pesquisa-ação</i>	16
- <i>Tênue fio condutor</i>	17
Capítulo 1 - O contexto preliminar	19
1.1 - Atmosfera 1: impacto inicial	20
1.2 - A escola seguinte: outra atmosfera	23
1.3 - Ary Bouzan: integrando as artes	35
Capítulo 2 - Concebendo o lugar EEPSG Alcides da Costa Vidigal: Palco da pesquisa-ação	40
2.1 - Alunos do noturno: sujeitos da pesquisa-ação	50
2.2 - Depredação do patrimônio: drogas e violência	55
2.3 - Engajando-me: construindo o lugar	65
2.4 - Uma contribuição...	82
2.5 - A mudança de enfoque: o professor como problema	89
2.6 - Intervindo: atividades de escuta	93
Parte II - <i>Sensível ouvir pensante prazeroso</i>	96
- Os três aspectos da escuta: o sensível, o pensante, o prazeroso	97
Capítulo 3 - O contexto preliminar	100
3.1 - Uma breve discussão sobre o sensível	103
3.2 - Uma breve discussão sobre o pensante	111
3.3 - Uma breve discussão sobre o prazeroso	118

Capítulo 4 - Apresentação das propostas ou modos alternativos de trabalho no âmbito da escuta	125
4.1 - Primeira fase: baseada no repertório do aluno	126
4.2 - Segunda fase: apresentação de um repertório	135
4.3 - Terceira fase: atividades extra-classe - uma experiência musical "ao vivo"	141
4.4 - Quarta fase: a oficina de audição	145
4.5 - Diário de atividades	154
4.6 - Descrição das atividades de escuta - diário de atividades	155
 Capítulo 5 - Apresentação e classificação dos trabalhos artísticos dos alunos	 165
5.1 - Do repertório do aluno	168
5.2 - Da música da TV	205
5.3 - Das atividades extra-curriculares	226
5.4 - Da oficina de audição	240
 Conclusão	 273
 Bibliografia	 277
 Anexos	

Resumo

O trabalho que apresentamos versa sobre uma proposta de utilização de modos alternativos de atuação no âmbito da escuta voltado aos jovens do universo público de ensino. A pesquisa foi aplicada em três classes de primeiro grau regular, do período noturno, na EEPSC Alcides da Costa Vidigal.

Como objetivos de nossa proposta tivemos, inicialmente, o cuidado de buscar uma atuação que se adequasse às características da população e do meio onde atuamos, de modo a torná-la mais produtiva. Afora isto, tencionamos ampliar o leque de informações sonoro-culturais dos sujeitos, o que, esperávamos também, lhes proporcionaria outros horizontes em suas relações sócio-culturais, estabelecidas para além dos muros escolares. Quanto ao gênero musical - o erudito - que adotamos para três das etapas de escuta - nossa intenção foi a de socializar este repertório de forma a estabelecer laços entre as sonoridades que recolhemos do aluno e as que trouxemos, construindo pontes que lhe permitissem ampliar o seu universo musical.

Reunindo-se a isso, estão os aspectos do pensante, do prazeroso e do sensível que pretendíamos tornar presentes na escuta. Assim, para o pensante compreendemos a propriedade de atenção e a elaboração de idéias - empreender atividades criativas. Ao prazeroso, o dialógico: constituir relações pedagógicas/humanizantes; intensificarmos as relações do sujeito com ele mesmo durante a escuta, bem como problematizá-las, na medida em que ampliamos seu repertório sonoro e ampliamos sua visão de mundo. Ao sensível, proporcionar agudez à percepção.

Os procedimentos que adotamos a fim de viabilizarmos nossas propostas de escuta foram distribuídos em quatro etapas. Na primeira, recolhemos o referencial sonoro-musical do aluno e a ele dedicamos uma atividade de reaudição, junto às práticas artísticas de registros pictóricos e literários. Na segunda, extraímos de comerciais de TV um repertório do gênero erudito, dando o mesmo tratamento à escuta do que o que realizamos na primeira etapa. A terceira consistiu em direcionar o processo de escuta para além do espaço de sala de aula e dos muros escolares, por meio de vivências extra-classe. A última etapa constou de dinâmicas que integraram a escuta a outras atividades de expressão artística: a "Oficina de audição". Sua realização se deu por uma equipe que nos reuniu a dois outros profissionais - um violonista e um artista plástico - na Casa de Cultura do Butantã (espaço de atuação destes artistas). Estas etapas constituíram nossa forma de atuação no âmbito de nossas intervenções na escuta. O trabalho permite concluir que nossas propostas despertam nos alunos uma outra escuta para novas sonoridades e outros horizontes sócio-culturais.

Cinco palavras chaves: Educação Artística; Música e Educação; Escola Pública; os Jovens e a Música; Escuta Musical.

ABSTRACT

The work we present is about our proposal, that is, alternate ways of acting in the listening to music of young people in the state-run educational system universe where we perform as Art educators. The research was applied to three regular primary school groups from the night shift at "E.E.P.S.G. Alcides da Costa Vidigal".

As goals of our proposal, we initially had to be careful in seeking a way of acting which would fit the characteristics of the population and the environment where we acted in order to make it more productive. Besides, we intended to broaden the scope of sound-cultural information of the individuals, which, we also expected, would provide them with other horizons in their social-cultural relationships, beyond school walls.

As to the musical style - classical - adopted for three of the steps of listening, our intention was to socialize this repertoire in order to establish links between the sounds we gathered from the student and the ones we brought in, building bridges to make them broaden their musical universe. Together with that we intended to make the thinking, pleasant and sensitive aspects present in the act of listening to music. Thus, in the thinking aspect we understood the properties of attention and elaboration of ideas - by taking up creative activities. In the pleasant aspect, the dialogical: create educational/humanizing relationships; intensifying the relationships of the individual with him/herself during the act of listening as well as questioning it. As we broaden their repertoire we broaden their view of the world. In the sensitive aspect, to bring sharpness to perception.

The procedures we adopted in order to make our listening proposals viable were distributed into four steps. In the first one we gathered the sound/musical referential of the student and dedicated a re-listening activity to it along with artistic practices of pictorial and literary records. In the second one we extracted the classical repertoire from TV commercials giving it the same kind of treatment we did in the first step. The third one consisted in suggesting and taking the listening process beyond the classroom boundaries and school walls through extra-curriculum experiences. The last one was made of dynamics which integrated the act of listening to other artistic expression activities. A listening workshop took place, which included two other professionals: a guitarist and a visual artist at "Casa de Cultura do Butantã" (where those two professionals work).

These steps where the core of our intervention in the act of listening.

Key words: Art education; Music and education; State-run educational system; The youth and music; Music listening

INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

Esta pesquisa consiste em uma reflexão crítica sobre a prática de ensino de Educação Artística no ensino público estadual. Teve, como fundo, o papel social da arte e, como figura, a música em sua instância de escuta na formação dos alunos. Duas etapas dialogam aqui e se confundem: a aplicação dos procedimentos de ensino, que extrapolaram o espaço físico da sala de aula, e a preocupação social da qual decorre o movimento conduzido pela proposta de elaboração constante do exercício da crítica e da experiência compartilhada.

O trabalho prático teve como objetivo proporcionar vivências de escuta de um repertório musical do gênero erudito, diversificado, dirigido a alunos do ensino regular de primeiro grau, do período noturno do magistério público estadual.

O meu envolvimento com a pesquisa e com o magistério público foi gerado a partir da necessidade que senti em ampliar os horizontes de atuação, tendo em vista a minha própria formação de musicista, que se iniciou no contexto familiar.

Início com a análise da minha história de vida, a instrumentista que se tornaria professora de artes de uma escola

pública, buscando, com isso, a avaliação e a compreensão das raízes desta formação na própria pesquisa-ação.

Nasci numa família de músicos profissionais, instrumentistas, e desde cedo tive acesso à audição do mais vasto repertório musical, com ênfase no gênero erudito. Na infância, presenciei audições das mais diferentes formações instrumentais, tanto em casa como em teatros. Minha família atuava em grupos orquestrais e ocupavam as horas livres com encontros onde fazia-se música de câmara por prazer, em casa de amigos, muitos deles músicos amadores. Vim desfrutando precocemente do mar de estímulos sonoros que me inundavam com o colorido musical das composições barrocas, dedilhadas na suavidade timbrística do cravo (minha herança materna) e acrescidas dos sons agudos e vibrantes do violino (minha herança paterna).

Nesse período de transição entre infância e adolescência, segui os estudos de música planejados conforme a transmissão de ensino, de valores, de modos e procedimentos de tradição européia. Iniciei os estudos musicais ao piano, com a idade de quatro anos. Tive como ponto comum, nesse contexto educacional de instrumentista, aspectos que marcaram este processo como, por exemplo, a interrupção dos estudos, por conta dos impedimentos diversos dos professores, o que acarretou as várias mudanças de instrumento. Desta forma, passei do piano para a flauta doce aos oito anos e, finalmente, aos treze anos, à flauta transversal, a princípio, por imposição familiar. Somente cinco anos após este fato, é que assumi o estudo do instrumento com convicção.



Na adolescência, de modo similar à maioria dos jovens, passei pelo dilema da busca de aceitação pelo grupo social. O problema se estabeleceu a partir das diferenças de referenciais culturais que transpareciam nesse contato que eu pretendia ter com os grupos do ambiente escolar e do bairro onde residia. Essas diferenças diziam respeito, principalmente, ao padrão musical usualmente consumido pelo grupo, composto por *hits* americanos veiculados pela mídia, que não despertavam meu interesse e destoavam do repertório musical, de gênero erudito, do qual participava no convívio familiar, bem como no meu aprendizado da flauta transversal.

Desta forma, tendo em vista a intransigência do grupo perante meu comprometimento com os valores culturais a mim transmitidos por herança familiar e reforçados pelos estudos como instrumentista, como reação, por minha incapacidade de elaboração desse conflito, isolei-me. Nesse período, voltei-me ao estudo técnico do instrumento. Passei por uma série de diferentes escolas flautísticas, que tinham concepções distintas e buscavam exclusivamente o aperfeiçoamento sonoro e técnico que nem sempre estava vinculado a uma ação musical criativa.

Quanto à convivência com o grupo social composto por estudantes de música, com os quais pressupõe-se que, em havendo um denominador comum de interesses, esta convivência estaria automaticamente estabelecida, livre de impedimentos e conflitos, também havia aspectos que contribuíam para meu distanciamento. Compartilhávamos da dificuldade de conciliarmos as horas dispendidas aos estudos musicais com o tempo destinado ao nosso

convívio social. Além disso, havia a problemática da competitividade entre nós, uma característica preponderante na profissão de músico, em que o meio de formação de instrumentista é competitivo, porque premia virtuosismo, idade e talento.

Nesse período, enquanto sofria com o isolamento social, e acabava por reforçá-lo, com minha intensa dedicação aos estudos do instrumento, despertei para algumas questões. A primeira que elaborei referia-se ao preço que me custara, até então, esta dedicação intensiva ao estudo técnico do instrumento, sob o aspecto das horas de estudo, que contribuía para meu distanciamento da convivência social, tão necessária à fase de vida de adolescente. Outro aspecto que levantei, em meus questionamentos, foi a respeito do retorno, após concluída minha formação de instrumentista. Qual a garantia, em minha atuação profissional, como musicista, de uma contribuição sócio-cultural, além, é claro, de um reengajamento social?

De todas as questões a que aludi nesse período, a mais contundente dizia respeito ao conflito estabelecido na tão almejada convivência com os grupos da escola secundária e do bairro, por conta das diferenças sócio-culturais existentes. Essas diferenças que, a princípio, seriam salutares numa relação, visto que a enriqueceriam pela troca de experiência, nesse caso, ocasionaram pelo contrário, um distanciamento. Conseqüentemente, na incapacidade de resolver este conflito a partir de respostas que não encontrei nesse período, justifiquei essa situação embaraçosa sob o aspecto negativo da tentativa de ajuste e convivência a uma visão etnocêntrica. Apliquei o juízo de valor, numa versão em que sobrepuj minha formação

cultural, centrada na tradição européia, numa relação de superioridade aos referenciais culturais das pessoas dos grupos. Eu me amparara no princípio de que minha educação familiar havia me proporcionado uma privilegiada formação artístico-musical.

Essa interpretação, em si, não estava incorreta, tendo em vista as oportunidades que tive, desde a infância, em vivenciar um amplo leque de experiências culturais, mas é claro que não deveria julgar os outros membros do grupo como inferiores, por não terem tido as mesmas oportunidades. Apesar do equívoco desta visão sob o aspecto ético, foi somente a partir dela que me senti motivada a ir ao encontro de outras experiências artísticas, de forma a trocar experiências com outros grupos, indo em busca da ampliação de meus horizontes culturais. Nessa nova etapa, deixei de dedicar-me exclusivamente aos estudos de instrumentista, sem abdicar, porém, de minha identidade de musicista e de minhas raízes culturais.

O homem é um animal que se caracteriza por sua curiosidade, buscando aumentar a compreensão de si mesmo e do mundo que o rodeia, porque desta maneira espera melhorar sua forma de vida. [VAN DALEN & MEYER, apud Ferreira, 1991:23]

Atuei, então, em grupos teatrais, tanto como flautista quanto como atriz. Participei de *performances* que integravam diversas linguagens artísticas, toquei com grupos de música popular e iniciei, enfim, meu percurso junto ao magistério. Todas essas atividades contribuíram para meu engajamento com uma prática pedagógica

comprometida com as diferenças culturais dos educandos, com a valorização de cada um, em sua singularidade.

Lecionei, inicialmente, em conservatórios musicais e, a seguir, em escolas de educação infantil, onde aprendi importantes lições. A principal foi a de que o aprendizado ocorre na medida em que haja uma troca de experiências entre a figura do educador e dos educandos, num ambiente despojado de vaidade e autoritarismo. Tal como dizia Paulo Freire (1995:6): *a postura democrática difere da postura autoritária apenas porque a intervenção democrática envolve o outro também como sujeito da própria intervenção.*

Os novos rumos que tomei a partir desta etapa, quando expandi meus horizontes de atuação profissional, culminaram com a minha ida para o magistério público estadual, em 1987. Iniciei, então, uma nova jornada, tecendo uma segunda identidade, como professora de Educação Artística, trazendo, como contribuição, minha vivência artístico-musical, bem como a perspectiva de realizar uma intervenção sócio-cultural.

O começo no ensino público estadual causou-me grandes frustrações, pois me deparei com um cenário envolto por privações de infra-estrutura física, bem como um rol de problemas em torno da disciplina que eu iria lecionar. Além disso, não contava com outra experiência anterior de ensino na rede pública. Dessa maneira, iniciei, observando, juntamente, a falta de recursos físicos e a resistência dos alunos em lidarem com outros referenciais culturais que não aqueles que dominavam. De certa forma, repeti a mesma

premissa que fora por mim experimentada no passado, por ocasião da minha relação conflitante com os grupos sociais da escola e do bairro. Portanto, senti-me fragilizada ao reconhecer a impotência diante da minha expectativa inicial: suprir o que julguei como sendo lacunas culturais desse público, impingindo-lhes minha privilegiada vivência artístico-musical. Então, somente após alguns anos de insucessos e muita reflexão em torno da prática diária, reforçada por leituras de pedagogos e encontros entre colegas da área de artes, é que pude repensar meus procedimentos de ensino e minhas atitudes, redimensionando-as para um outro patamar de ações, ou seja, de intervenções pedagógicas.

Desta forma, paralelamente às minhas atividades em sala de aula, surgiu um projeto de pesquisa que visou encontrar em vivências de escuta musical, alternativas para a troca de experiências com esses educandos, bem como ampliar o leque de informações dos alunos nesse campo, de forma a introduzi-los a um novo repertório musical, do gênero erudito, diversificado.

A aplicação prática desta pesquisa foi desenvolvida durante o ano letivo de 1992, junto a três classes do primeiro grau, do ensino regular, do período noturno, na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus "Alcides da Costa Vidigal", sendo duas classes de 7ª série e outra de 6ª série, contendo, cada uma delas, em torno de trinta e seis alunos, entre adolescentes e adultos.

Esta pesquisa teve por objetivo promover três aspectos da escuta: o sensível, o pensante e o prazeroso (discutidos na segunda



parte), sendo estes articulados como um todo durante o fenômeno auditivo.

Todas as atividades de escuta foram realizadas em manifestações artísticas compostas por expressões gestual, pictórica e de criação literária. Neste caso, a realização dessas atividades artísticas visou não somente a integração das linguagens, mas também uma maior concentração na audição das músicas e, portanto, nos três aspectos da escuta. O repertório constou tanto de músicas que já faziam parte do universo de escuta dos alunos, como de obras do gênero erudito que, na ocasião, vinham sendo vinculadas a propagandas comerciais na TV e, portanto, tinham certo domínio público. Constou, também, de um repertório musical, igualmente do gênero erudito, diversificado, inédito para a maioria dos alunos.

As atividades de escuta foram aplicadas em quatro etapas, que se complementaram e se relacionaram entre si, durante o processo prático de ensino.

Em primeiro lugar, foi necessário definir o referencial sonoro musical do aluno com quem trabalhei, ou seja, conhecer o "ouvido" deste educando. Para tal, a primeira etapa visou levantar o repertório musical de preferência dos alunos. A investigação, bem como o trabalho realizado a partir dos resultados de uma enquête procedeu por classe. Realizamos a audição de parte desse repertório a partir da seleção de duas músicas que tinham em comum o fato de serem as mais apreciadas por eles. Solicitei aos ouvintes que percebessem dois aspectos básicos do discurso musical durante a audição:



melodia, ritmo, acrescidos de texto, quando havia. Aliamos, à audição, as práticas artísticas de registros pictóricos e literários. Perseguimos, nessa forma de escuta, uma análise crítica, tendo em vista uma audição mais concentrada.

A segunda etapa funcionou como transição entre a etapa anterior e a audição de um repertório escolhido por mim. A intenção foi a de selecionar músicas do gênero erudito que, de algum modo, fizessem parte do universo deles. Para tal, destaquei um repertório musical que, na ocasião, vinha sendo veiculado na mídia televisiva, em propagandas comerciais. Este repertório, então, foi propositalmente desvinculado da imagem e trazido à sala de aula, para uma apreciação, com ênfase, novamente, na audição dos elementos melodia e ritmo. Por tratar-se de música instrumental, o texto não foi objeto de considerações. O tratamento de escuta destes trechos musicais foi o mesmo dado durante a primeira etapa. Desta forma, a audição se deu concomitante às práticas de registros pictóricos e literários.

A terceira etapa foi composta por atividades extracurriculares. A frequência dos alunos foi opcional, de acordo com o interesse e as condições de locomoção, bem como com disponibilidade de tempo para dedicar-se à atividade.

A quarta e última etapa constou de uma oficina de audição elaborada e realizada por mim e por dois outros profissionais, sendo um artista plástico e um violonista e compositor de música popular.

Essa atividade foi vivenciada na Casa de Cultura do Butantã, localizada nas imediações da escola.

Essas quatro etapas viabilizaram uma intervenção na escuta por meio de alternativas de procedimentos de ensino ou modos de atuação.

A análise desenvolvida nesta dissertação está dividida em duas partes. A primeira está destinada ao relato de experiências, tendo em vista a necessidade de expor o trajeto de minhas práticas pedagógicas no ensino público, em diferentes espaços e circunstâncias para, com isso, justificar a construção de modos alternativos de trabalho, no que diz respeito a atividades de escuta, aplicados no que nomeio “pesquisa-ação”.

A justificativa de adotar a forma de relato nesta parte, entretanto, vai além de simplesmente pontuar uma sequência de atuações pedagógicas, em diferentes meios. Ao resgatar as práticas em seu desenrolar, ressalto, peculiaridades de atuação, relações e vínculos que ganham consistência a partir da construção de análises, que além de possibilitarem o alinhavo do percurso, permitem visualizar modos de atuação alternativos com maior nitidez.

Essas alternativas, por sua vez, são direcionadas a trabalhar as constatações que vim formulando no decorrer de todo o período de minha prática e que foram melhor sedimentadas, no tempo em que me dediquei à pesquisa-ação. Não houve intenção de quantificar os resultados dessas constatações ao final da pesquisa, tendo em vista o seu grau de subjetividade, pois se referem a comportamento e

atitudes¹ do aluno a partir de uma determinada proposta. Desta forma, as alternativas funcionaram como indicadores de direcionamento do trabalho de pesquisa, possibilitando posturas e atitudes diferenciadas, fortalecidas por constantes reflexões.

As constatações a que me refiro são as seguintes:

- a. a escuta musical dos alunos de escolas públicas estaduais onde atuei, estava vinculada e reduzida a um repertório musical popular-urbano, de *hits*, divulgados pela mídia, com características fetichistas e de consumo imediato²;
- b. alternativas de modos de atuação, que busquei trabalhar no contexto apresentado, proporcionariam a esses sujeitos, um aumento significativo de opções do leque de informações sonoro-musical-culturais, além de permitir possíveis interferências na vida cotidiana-privada desses alunos, em suas relações sócio-culturais paralelas ao reduto escolar.

¹ Ressalto que quando utilizo estes dois termos - comportamentos e atitudes - eles estão sendo empregados sem a preocupação com qualquer filiação teórica. Apesar de serem categorias próprias da psicologia, como é o caso, por exemplo, do behaviorismo, com a evolução da análise, a questão foi se consolidando em relação às vertentes do comportamento implicado com a problemática social, motivado pela consciência individual e social, na medida em que confluem.

² Theodor W. Adorno em *Fetichismo na música e a regressão da audição*, em sua abordagem crítica da Indústria Cultural, analisa a regressão da escuta pela difusão da música, agora reduzida a mercadoria pelos meios de comunicação. A escuta, segundo o autor, fica condicionada ao sucesso acumulado encomendado pelos editores, magnatas do cinema e senhores do rádio. E a música, neste processo, foi reduzida a mercadoria e o ouvinte a consumidor. Isto poderia ser revertido por uma atitude de resistência àquilo que o mercado oferece, quebrando o fetiche da música, uma vez que este só se efetiva pela identificação dos ouvintes, conferindo-lhes a sua relação de dominação. A "música de massa" neste sentido não se origina de massa para massa, mas por um mecanismo econômico. Agindo sobre o sujeito num processo de manipulação e subordinação através do poder de sedução do sucesso. (ADORNO, 1999:65)

A fim de reforçar a discussão sobre as alternativas de modos de atuação que me propus a desenvolver com os sujeitos do universo da pesquisa-ação, poderia ter optado por estudar a trajetória da história do ensino das artes no Brasil, no contexto público-estadual. No entanto, acredito que, ao me reportar a minha prática, permeada pelo exercício de constantes reflexões, ocasiono com isso, um eco de maior coerência nessa pesquisa, ritmado pelo universo peculiar dessas experiências que, por si, encaminharão luzes para estudos mais aprofundados a respeito da condição do ensino das artes na rede pública.

Minha escolha a respeito da “prática pedagógica como fonte de conhecimento”, encontra respaldo no trabalho desenvolvido no “Núcleo de Formação de Professores” do Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo da PUCSP, conforme um artigo dedicado ao tema. Nele, as autoras Schmidt, Ribas e Carvalho (1999:19) confirmam a pertinência da *reflexão do professor sobre o seu próprio fazer cotidiano*. Segundo elas, a prática pode ter um caráter mecânico quando desprovida de reflexão. Porém, “o parar para pensar” nos dá outro patamar de intervenção, mais enraizado nas relações sociais, no que diz respeito a condições de igualdade e diferenças, entre os sujeitos do universo escolar:

Como atividade humana, a prática pedagógica pode ou se constituir em atividade prática, numa visão utilitarista, ativista e espontaneísta, ou em uma práxis guiada por intenções conscientes (p.22). A prática pedagógica reflexiva tem como pontos de partida e chegada a prática social. Caracteriza-se pela indissolubilidade entre teoria e prática, em que as dicotomias tendem a desaparecer.

Com um caráter inquieto, criador e acentuado grau de consciência, a prática pedagógica tem como preocupação produzir mudanças qualitativas e, para isso, procura munir-se de um conhecimento crítico e aprofundado da realidade (...) Essa prática está marcada por uma opção consciente, pelo desejo de renovação, transformação e mudanças e pela busca e implementação de novos valores que venham a dar uma nova direção à prática social. (...) A prática pedagógica, nesse contexto, caracteriza-se como fonte de conhecimento e geradora de novos conhecimentos (SCHMIDT, RIBAS & CARVALHO, 1999:23).

Apresentada a justificativa de minha opção pela forma adotada neste trabalho e pela pesquisa-ação, prossigo na explicação do trabalho.

A segunda parte destina-se a apresentar a própria pesquisa-ação junto aos sujeitos do universo do meu exercício docente. Inicialmente, abordo os três aspectos da escuta: o sensível, o pensante e o prazeroso, numa breve discussão. A seguir, apresento os modos alternativos de atuação no âmbito da escuta. Na sequência, descrevo as atividades de escuta desenvolvidas com os alunos de 6ª e 7ª séries, do período noturno, na EEPSCG "Alcides da Costa Vidigal", além de apresentar e analisar a produção artística dos alunos. Por último, apresento minhas considerações finais a respeito da natureza do trabalho e de sua importância como alternativa para o crescimento da arte-educação na escola.

A análise dos dados para avaliação do procedimento realizado foi concebida a partir da aceitação e valorização da particularidade de cada aluno, inserido em sua própria história e cultura local.



A análise proposta compreende o movimento crítico e dialético da ação do professor na prática de ensino, dirigido pela elaboração e pelo envolvimento do conjunto professor-aluno-comunidade escolar, no movimento de tornarmo-nos agentes mais conscientes, tanto social quanto individualmente, tendo a música como motivação última deste processo.



PARTE I

TÊNUE FIO CONDUTOR

RELATO DE EXPERIÊNCIAS:

MINHAS PRÁTICAS DOCENTES CONVERGINDO PARA A PESQUISA-AÇÃO

É preciso começar a perder a memória, mesmo que seja em relação a ninharias, para perceber que é dela que é feita nossa vida. Vida sem memória não é vida... A memória é nossa coerência, nossa razão, nossa sensibilidade, e até mesmo nossa ação. Sem ela nada somos...

Luis Buñuel

PARTE I

TÊNUE FIO CONDUTOR

Esta parte tem como objetivo narrar minhas experiências pessoais no início do magistério, nos diferentes estabelecimentos de ensino público pelos quais passei.

Pode parecer estranho tecer toda uma parte com base em memórias pessoais mas, no presente caso, essa maneira de elaboração justifica-se porque foi a partir de minhas próprias experiências pessoais que se delineou meu caminho no magistério público, que me propiciou a oportunidade de refletir sobre a prática e encontrar razões e justificativas para minhas ações. A minha caminhada de escola em escola foi sendo tecida pelas minhas próprias experiências, inquietações e descobertas. O relato pormenorizado da última escola em especial tem a justificativa de que foi o local em que se deu a aplicação das atividades de nossa pesquisa-ação.

A razão destes capítulos, que percorre as muitas experiências vividas em ambientes bastante distintos, é destacar a própria trajetória percorrida e o que dela resultou, em termos de experiência pessoal, reflexão, mas também de intuições e ousadias, que acabaram caracterizando uma maneira peculiar de trabalhar.

A seqüência escolhida, que evolui naturalmente a partir de minhas memórias e de meu envolvimento emocional com cada uma das situações lembradas, sugere a existência de um caminho coerente, que foi se moldando e tornando explícitos determinados modos de agir, pensar e sentir, ao mesmo tempo e à medida em que era trilhado.

Por vezes, tive que percorrer a rota inversa, indo do presente ao passado, colocando-me na dependência de minhas memórias sensoriais, para que fosse possível resgatar, mesmo que minimamente, os conteúdos de cada uma dessas vivências, de forma harmoniosa, e para encontrar conexões entre elas. Expô-las aqui parece-me procedente, para que se perceba de que modo e sob que circunstâncias – nesses estabelecimentos, cujo único ponto comum é o fato de pertencerem ao sistema público de ensino – uma idéia de coesão é revelada, em que o anterior mostra forte vínculo com o posterior e vice-versa. Esse vínculo traduz-se nas alternativas de ação encontradas, que se multiplicaram de forma criativa, desaguando, por fim, num conjunto muito particular de propostas, que foram acionadas com um determinado propósito: a pesquisa-ação, objeto de análise da segunda parte do presente trabalho.



CAPÍTULO 1

O CONTEXTO PRELIMINAR

Em 1987, iniciei uma nova jornada de vida, ao ingressar no magistério público estadual por meio de concurso. A ação não fora propriamente intencional na medida em que não fazia parte de um projeto de vida, mas fora impulsionada por interferência familiar. Como consequência, tornei-me funcionária pública e adquiri uma estabilidade profissional o que, na época, tinha uma conotação de atitude sensata.

Isto ocorrera nas seguintes circunstâncias: em 1983, concluí o curso de Bacharelado em flauta transversal e já experimentava uma intensa atividade artística-musical. No ano seguinte, sofrendo a influência dos colegas da universidade que cursavam Educação Artística, interessei-me pela área e como resultado formei-me, tendo por habilitação a licenciatura plena em música, em 1985. Nesta conjuntura, tinha duas formações acadêmicas que se completavam sob certos veios (ambas eram voltadas à área musical) e se distanciavam sob outros (enquanto prática profissional). Comecei, então, além da vivência de instrumentista (orquestras, recitais solo e conjuntos) que já fazia parte de meu universo, a lecionar Educação Musical em duas pré-escolas da rede particular. Portanto, em meados de 1986, já havia estabelecido um vínculo inicial com o magistério. No ano seguinte, interrompi a minha relação pedagógica



com as escolas particulares e me direcionei exclusivamente ao ensino público.

Até então, o meu único contato com este sistema de ensino se dera como aluna, desde a última série do primeiro grau e durante o curso secundário. Quando mudei-me do Rio de Janeiro para a cidade de São Paulo, passei a freqüentar a escola do bairro onde resido até hoje, o Jardim Bonfiglioli.

1.1 - ATMOSFERA 1: IMPACTO INICIAL

A primeira escola pública que me foi destinada estava localizada distante do perímetro urbano, nos arredores do km 29 da rodovia Raposo Tavares. Para a época, significava muito mais do que uma longa distância a ser percorrida, pois nessa ocasião não havia ainda iluminação em toda a extensão dessa rodovia e, tampouco, uma ocupação imobiliária expressiva nos arredores da escola. Além disso, a região onde a escola estava inserida carecia de equipamentos sociais no que diz respeito a saúde, transporte, cultura e lazer. Desta forma, além do aparente isolamento em que se encontrava esta unidade escolar, em relação ao meio urbano, acrescia-se que a estrutura física do prédio e suas instalações apresentavam uma enorme precariedade de conservação.

No meu primeiro dia de aula nessa escola, vivi as seguintes experiências: tomara a iniciativa de me fazer presente, bem antes do horário previsto, para o início das aulas no período noturno. Ansiava



por me apresentar para a diretora, a fim de conversarmos a respeito do trabalho que eu poderia desenvolver com os alunos, bem como saber as expectativas da escola em relação ao ensino da arte. Mas, nem bem tive a oportunidade de me apresentar, ela me interrompeu bruscamente, dizendo que já havia “tomado ciência” da disciplina específica para a qual eu estava habilitada a lecionar (referia-se à “habilitação plena em música” que constava no verso de meu diploma). E ainda que, caso eu pretendesse ministrar aulas de música na escola, deveria ficar ciente de que ela, como diretora desse estabelecimento, “não aprovaria” e não permitiria “tamanho absurdo!” Para ela, a Educação Artística deveria limitar-se a valorizar, como conteúdo, o desenho geométrico, e nada mais.

Num segundo momento, após ouvir esse discurso ríspido, autoritário e inesperado, entrei para a sala de aula, ainda sob o efeito do choque inicial. Sentei-me atrás de uma mesa que, de imediato, me causou desconforto, pois pareceu-me, naquele momento, bem maior do que supunha e extremamente distante do espaço reservado aos alunos. Todos eles estavam quietos, num silêncio perturbador, voltados para a enorme mesa que eu ocupara. Apesar da aparente simplicidade e precariedade das instalações físicas do local, todas as carteiras e cadeiras estavam alinhadas. Por detrás daquela mesa, onde eu sentara, tentava esconder meu constrangimento, por conta do ambiente e da situação embaraçosa que eu observava. Tomei então, a iniciativa de cumprimentá-los, pois achei que esta seria uma atitude feliz para quebrar o gelo inicial. Entretanto, após repetir com diferentes “inflexões” o tradicional “boa noite” e não obter nenhum

som como retorno, resolvi ser mais informal e comecei a falar sobre mim e minhas experiências pedagógico-musicais. Assim, passou-se o tempo dessa aula e das demais e, em todas elas, o máximo que obtive como retorno sonoro foram algumas tímidas risadas, esporádicas, entremeadas pelo total silêncio dos ouvintes, mesmo quando eu arrisquei algumas perguntas mais impessoais.

No final daquela semana de aulas, eu obtive, em tom confidencial, de um colega, o seguinte relato: a diretora era muito autoritária com toda a comunidade escolar e as regras disciplinares impostas por ela eram severas e rígidas. Quem ousasse quebrá-las *poderia sofrer grave repreensão*, além do que, corria o boato de que aplicava-se a palmatória com uma varinha de madeira que a diretora possuía e que, pessoalmente, utilizava para castigar os alunos rebeldes.

Não tive tempo, porém, para conferir o que viria depois. Na semana seguinte, fui chamada por outra escola, para substituir temporariamente uma professora de Educação Artística, que entrara em licença. Essa unidade escolar era bem mais próxima do local onde eu residia, o que significava, em meu dia-a-dia, uma grande economia de tempo em minha locomoção de casa para a escola e vice-versa e, em vista da baixa remuneração do professor de ensino público, era um fator a ser considerado. Dessa forma, permaneci nessa escola, minha primeira sede oficial de trabalho, por um curto período.

Esta primeira experiência no ensino público marcou, em mim, a importância da relação professor-aluno e fez-me ver que esta era



uma questão que não estava circunscrita à sala de aula. Neste momento, ficou evidente o autoritarismo e a violência da Instituição, que incidiam tanto sobre os alunos quanto sobre os professores. A amplitude e o nível de complexidade desta condição foi se revelando em cada momento da minha vida de professora, em cada escola, em cada vivência e circunstância particular.

Outra questão refere-se diretamente ao ensino das artes: a de que, além de ensinar, seria necessário trabalhar uma “cultura” específica das artes, entre as demais disciplinas, na própria comunidade docente, transformando esse ensino em algo importante no que se refere à política educacional da instituição.

1.2 - A ESCOLA SEGUINTE: OUTRA ATMOSFERA

A escola para a qual me transferi foi-me uma grata surpresa. Havia muitos aspectos favoráveis que me levaram a optar de imediato pelo regime de substituição. Eles eram bem visíveis: melhor localização da escola e, portanto, menor distância a ser percorrida, trazendo, conseqüentemente, uma grande economia de tempo e dinheiro. Existia, também, uma variedade de turnos oferecidos, o que significava que eu poderia optar por trabalhar no período que me fosse mais conveniente. Entretanto, além dessas vantagens aparentes, havia outras, mais significativas, que foram sendo experimentadas no decorrer do tempo em que permaneci nessa unidade.



Logo que me apresentei, fui bem acolhida; direção, colegas e funcionários se mostraram receptivos e interessados em conhecer minhas propostas de trabalho. O diretor mostrou particular interesse, ao saber da minha Habilitação em Música. O seu entusiasmo, assim como o dos outros professores, frente à possibilidade de que eu pudesse trabalhar essa linguagem artística junto à comunidade escolar, foi uma agradável surpresa.

A escola estava localizada às margens da rodovia Raposo Tavares e era vizinha de outras duas. A primeira, especializada em deficientes físicos, beneficiada pela Fundação Rotária e a outra, o Colégio Rio Branco (que também pertence à Fundação Rotária), unidade Cotia, ambas situadas ao lado. Desta forma, era comum que, nas ocasiões em que ocorriam apresentações artísticas na nossa escola, recebêssemos a visita de nossos vizinhos.

Apesar da estrutura física do prédio e de suas instalações, aparentemente, não destoarem das demais escolas da rede pública, existiam peculiaridades na organização dessa unidade que a tornavam única frente às demais. O nome que lhe fora dado por ocasião da sua fundação proporcionava orgulho na comunidade local, que o tomava como forte referência cultural: Vinicius de Moraes, em homenagem ao poeta e artista.

A escola tinha um grande terreno e este fora ocupado da seguinte forma: ao centro, havia um prédio de dois andares onde estavam as salas de aula e o setor administrativo, além da sala dos professores, da direção e uma sala de porte médio, destinada à

biblioteca. Nas áreas ociosas, foram construídas, pela comunidade escolar, um *playground* destinado ao lazer das crianças menores, uma quadra para as aulas de Educação Física e uma sala de dimensões medianas, porém suficientemente adequada ao que se destinava: ser um espaço para as aulas de Educação Artística.

Esta última aquisição fora fruto da reivindicação da outra professora de artes, uma veterana da casa que, juntamente com seus alunos, almejava a conquista de um espaço específico. Essa sala passou a abrigar, no decorrer do tempo, as projeções de vídeo e, também, as reuniões da comunidade escolar, do grêmio de alunos e do Conselho. Outra característica era a valorização dada ao ensino de artes, o que deduzi ser novamente uma conquista da mencionada professora que, graças a sua incansável dedicação profissional e a sua versatilidade de atuação, revertera esse ganho à escola e à comunidade local.

Vale ressaltar que essa professora tinha habilitação plena em Artes Cênicas, o que não é habitual entre professores de Educação Artística que atuam na rede pública estadual. Geralmente, é mais comum encontrar-se professores com habilitação plena em Artes Plásticas. Este dado é fruto de minha observação no decorrer dos anos que lecionei em escolas estaduais e nos contatos que estabeleci com colegas da área, nos encontros de reciclagem junto à Delegacia de Ensino. Preciso destacar que a capacidade de atuação profissional dessa professora não se limitava à sua formação específica em Artes Cênicas, mas ao fato de ter uma percepção abrangente do ensino de



Artes, conduzindo-o de forma dinâmica em direção à integração das linguagens artísticas e trabalhando, com legitimidade, a interdisciplinaridade.

Outro traço significativo nesse ambiente escolar diz respeito à enorme consciência política e ideológica, comum aos integrantes, que se traduzia em suas formas de atuação. Esta transparecia, fosse nos encontros informais dos intervalos do recreio, nas intervenções durante as reuniões pedagógicas e, principalmente, em situações de conflito como, por exemplo, nos períodos de greve. No que se refere ao aspecto de união do grupo, ela não se limitava ao corpo docente. Em vista da articulação e do trabalho contínuos de politização da comunidade escolar, direcionados por esses professores e pela direção, tinha-se, como resultado, uma integração e uma participação efetiva muito produtiva de todos os envolvidos no processo educacional: corpo docente, corpo discente e comunidade. Portanto, nos períodos mais delicados, tais como nos de paralisação em razão de greves da categoria, contávamos com a participação de um *quorum* de peso nos debates, reflexões, propostas, resistência e ações.

Nessa época, meu trabalho consistia em direcionar os alunos à audição de um repertório musical diversificado e, portanto, ampliar o seu universo de escuta. Acrescente-se que essa era uma estratégia que pretendia ressaltar o aspecto poético e criativo do humano no trabalho de Educação Musical que, também, promoveu o aspecto formativo, pela condição de reprodução da tradição cultural. Apesar

desses dois aspectos do aprendizado serem indissociáveis, aqui os destaco enquanto prática pedagógica. Desta forma, às vivências introduzidas pela manipulação dos instrumentos de bandinha rítmica, pela composição de motivos rítmicos e melódicos e pelos jogos de percepção auditiva, somaram-se atividades de escuta de um repertório.

O repertório musical destacado para essas atividades de fruição era constituído por música instrumental, erudita e popular, de diferentes épocas e estilos. A música escolhida para a escuta funcionava como estímulo preponderante e ocupava o centro das atenções, em meio às outras formas de expressão artística, que seriam vivenciadas simultaneamente (gestos no papel gerando desenhos – abstratos, figurativos ou gráficos; expressão corporal, criação de textos, além de outras). Eu esperava que essas formas de expressão reforçassem a concentração no estímulo sonoro e, portanto, do senso auditivo. A escolha do repertório levou em conta, também, a possibilidade dos alunos ampliarem a escuta musical que, na maioria das vezes, ficava restrita às informações recebidas via indústria cultural (Adorno, 1999), que divulgava os *hits* do momento. Cheguei a essa conclusão pelos diálogos que desenvolvi com meus alunos, desde as primeiras aulas. Tomei esse fato como um referencial para perceber o universo habitual de escuta musical dessa população escolar. Por meio desse percurso que envolvia os procedimentos de escuta, visando ampliar o leque de referenciais musicais, iniciara, intuindo, meu caminho em direção ao que seriam,

mais tarde, o objetivo e o alvo da *pesquisa-ação*, que apliquei posteriormente.

Tendo em vista o meu pouco tempo de atuação profissional no magistério público, nessa época, ao desfrutar do convívio desse ambiente, pude aprender muito. Ali encontrei respeito ao trabalho de todos os profissionais e um espaço garantido ao ensino das artes.

No entanto, apesar do quadro promissor em relação ao conjunto de perspectivas de ensino, a escola não estava livre de incidentes graves de violência. Alguns meses antes de terminar a licença da professora de Educação Artística a quem eu estava substituindo, participei involuntariamente de um incidente de violência, que acabou determinando o meu desligamento da unidade antes de seu término.

No dia do incidente, o horário que antecederia a última aula do período da tarde fora ocioso. Desta forma, eu saíra do edifício principal e rumava para a sala de Artes que se localizava no terreno da escola a uma certa distância do prédio e próxima ao muro que separava a unidade de ensino da rodovia Raposo Tavares. Conseqüentemente, despendia-se um certo tempo no trajeto o que, nesse caso, foi decisivo para o acontecimento que se seguiu. Ao chegar à sala de Artes, já havia um tumulto que, a princípio, não consegui compreender muito bem. Uma aluna estava na porta da sala, muito nervosa, enquanto os demais, igualmente agitados, tomavam a iniciativa de chamar a polícia. Então, antes que eu pudesse interferir na situação, a polícia chegou e a aluna em questão

disse-lhes que havia sido assaltada a mão armada dentro da sala, por um colega de um outro período, que havia pulado o muro, com outros rapazes que não pertenciam à unidade. A seguir, os policiais localizaram os rapazes, que não tiveram tempo de fugir, e a moça os identificou pessoalmente.

Como resultado desse reconhecimento, todos estavam conscientes de que haveria, mais cedo ou mais tarde, uma revanche. Eu me senti muito envolvida emocionalmente com essa situação, assustada e ao mesmo tempo responsável, por não ter chegado antes do ocorrido. Desta forma, no dia seguinte, decidida a mudar o meu rumo, comecei a pensar nas alternativas que teria. Como a primeira delas eu não queria adotar – voltar à minha sede, a escola de Cotia – teria que me valer de outra possibilidade. Então, em consequência da confiança que depus nesta época na nova gestão política que ocupara a Secretaria do Estado de Cultura e levando em conta a possibilidade de viabilizar os ideais político-culturais que acalentava, busquei o meu comissionamento nessa Secretaria. Assim, interrompi, por determinado período, minha atuação junto ao magistério, e retomei as aulas em outra escola, ainda sob o regime de substituição temporária, após seis meses de afastamento.

Analisando a experiência relatada acima, nesta escola, pude reconhecer o trabalho interdisciplinar como opção eficiente para as relações entre professores, direção e alunos. As artes encontravam aí alternativas para a construção de uma nova perspectiva de ensino,

como estratégia de ação-relação entre disciplinas, alunos-comunidade e professores.

Outro horizonte que a partir desse momento se abriu, diz respeito à relevância da inserção da escola no meio, considerando-se este, no seu sentido mais abrangente: geográfico, econômico, social, político, histórico e o quanto este meio constituía a situação e a relação professor-aluno. A questão particular da violência revelou-se como uma condição de invasão que mostrava um descontrole dos limites físicos e sociais.

Um fator expressivo nesse processo de ensino em instituição pública, no que diz respeito à minha situação de professora concursada, mostrou que a condição de nomadismo, determinada pela política administrativa da Educação, resultava na impossibilidade de sedimentar relações, o que implicava numa descontinuidade do projeto de ensino. Conseqüentemente, era preciso recomeçar sistematicamente o trabalho, em situações e patamares diferentes, sem a possibilidade de ver-se as conseqüências de retorno do trabalho desenvolvido.

Desta forma, uma continuidade de ação, sistematização do trabalho e consciência crítica em relação ao ensino, ficavam sempre impossibilitadas. Este foi um fator que pesou na decisão de interromper o meu trajeto como professora e buscar alternativa na área da cultura.

**TEXTOS DOS ALUNOS DE 5ª SÉRIE DA EEPSP VINICIUS DE MORAIS,
REALIZADOS A PARTIR DE ATIVIDADES DE ESCUTA MUSICAL E DE VIVÊNCIAS
COLETIVAS COM INSTRUMENTOS MUSICAIS DE BANDINHA RÍTMICA**

Como esclarecimento ao que foi relatado atrás, apresento quatro testemunhos que, além de ilustrarem a ação pedagógica, exibem as singelas manifestações espontâneas que foram produzidas após vivências de escuta e utilização de instrumentos musicais em sala. Em cada texto, destaco e aprecio o que mais me chamou a atenção, no testemunho, de acordo com o contexto de trabalho desenvolvido nesse ambiente escolar.

Texto 1: Elaine relata a experiência que compartilhou com os colegas de classe ao tocar os instrumentos de bandinha rítmica acompanhando a música que eu reproduzi na aula em gravação. Ela demonstra seu apreço pelo trabalho em conjunto.

A professora Claudete deu instrumentos musicais para toda a classe. Acompanhamos uma música.
A Eduarda ficou com o xexé-xexé, a Beatriz com o que
o Eduardo ficou com o chocalho, e o Marcelo com
o guizo. A Taliana ficou com o apito e a Larissa com
a pandeiro.
Foi uma aula muito gostosa.
nome: Elaine Maria Jesus da Silva nº9 5ª série

Texto 2: "Para mim, a metade das pessoas precisa se distrair ou, quer dizer parar de se preocupar um pouco, fazer um tipo de atividade como desenhar, pintar, conversar e também ouvir uma música".

Nesta frase, Elenice sintetiza seu parecer mais significativo a respeito da função da música: o entretenimento.

"Quando estou preocupada, nervosa ou triste (...) adoro ouvir música". "Eu acho que a música é uma suavidade, para tirar os problemas da mente (...)".

Ao lado da função de entretenimento ela revela a interferência psico-emocional da música sobre si mesma.

Elenice Aparecida

Minha opinião

Eu acho que a música é uma suavidade,
para tirar os problemas da mente, bem pra cima!

Estou muito de contar música principalmente instrumental.

Para mim metade das pessoas precisa de se distrair ou,
quer dizer parar de se preocupar um pouco, fazer um tipo de atividade,
como desenhar, pintar, conversar e também ouvir uma música.

Eu quando estou preocupada, nervosa ou triste, com saudades de
alguém adoro ouvir música.

Muitas vezes faço desenho ouvindo música e acho que assim
eu solto a criatividade.

O desenho também é muito bom.

Esta é minha opinião

Texto 3: Flávia usa o espaço de testemunho para desabafar. Nessa singela poesia com forte teor emotivo, ela expõe sua necessidade de ter reconhecido, pelo adulto, o seu valor criativo.

Flávia Lima 5^a C Prof: Claudio

Eu gostaria, ai, como eu queria
que com um pensamento
todo o talento
de uma criança qualquer
fosse revelado
mesmo que estivesse errado
um adulto escutasse.

Viva a cor!!!

Texto 4: O testemunho da Renata traz novamente a experiência com o instrumental da bandinha. Ele nos revela (mais do que o relato da Elaine) o entusiasmo dos alunos com o inédito da vivência:

"Quando a Cláudia entrou (...) com os instrumentos eu já me sentia feliz, porque nunca tinha segurado um caxixi, um triângulo".

Renata Larina 5ª série C

Quando a Cláudia entrou na sala de aula com os instrumentos eu já me sentia feliz, porque nunca tinha segurado um caxixi, um triângulo etc. Ela distribuiu os instrumentos um por um eu fiquei com o chocalho eu me senti como se estivesse tocando uma música em um palco com meus amigos, eu acredito que todos também terão sentido felicidade.

1.3 - ARY BOUZAN: INTEGRANDO AS ARTES

Os seis meses que me separaram do magistério não foram frutíferos. Não pretendo estender-me aqui em maiores considerações, sobre minha jornada na Secretaria do Estado da Cultura. Caso o fizesse, esbarraria em questões de ordem político-cultural, o que direcionaria este capítulo de relatos a especulações não condizentes com o objetivo do mesmo. A fim de dar um curto esclarecimento do período do meu comissionamento, digo que este não proporcionava um retorno adequado aos meus ideais, naquela ocasião. Eu tencionava atuar em projetos de ação cultural que proporcionassem conexões entre os Corpos Estáveis da Secretaria de Estado da Cultura (banda, orquestras e corais) e as escolas públicas estaduais da Grande São Paulo. No entanto, não somente estes projetos não foram efetivados nesta época, como também, eu não encontrei uma função para exercer, que não meramente burocrática. Desta forma, em meio à insatisfação e ao quadro de equívocos, recebi, ocasionalmente, uma proposta que me pareceu promissora – lecionar na EEPG Ary Bouzan.

O convite inesperado para lecionar nessa escola partiu do diretor que, além de músico amador, mantinha vínculo com pessoa de minha família, por intermédio de seus filhos que estudavam música. Então, numa conversa que se destinava, de início, ao assunto do ensaio musical de seus filhos, surgiu, oportunamente, esta possibilidade, uma vez que a escola carecia de professor de Educação Artística. Tudo se encaixou, na medida em que os

interesses eram comuns: a escola almejava um professor com o perfil que eu oferecia e, ao mesmo tempo, eu apreciei as vantagens que a escola poderia proporcionar. Era uma escola pequena, com oito salas de aula, localizada na Granja Viana e, comparando a distância desta em relação à sede inicial, que ficava na região de Cotia, estava bem mais próxima da minha residência. Eu trabalharia no turno da tarde o que, para mim era conveniente.

O contexto sócio-geográfico da região onde a escola estava inserida era composto por nobres moradias, habitadas por uma elite de bom padrão aquisitivo. Conseqüentemente, a maior parte da população de educandos era formada por filhos de empregados (caseiros, em geral) dessas residências. Toda a escola respirava os ares de uma interessante harmonia, que transparecia tanto nos relacionamentos entre os integrantes, quanto no aspecto pedagógico em sala de aula. Deduzi que o comportamento dócil que se podia constatar na relação com os alunos durante as aulas era, provavelmente, fruto de uma situação familiar, cuja estrutura dava respaldo. Constatei que essas famílias tinham em comum a presença constante da figura materna em casa, junto aos filhos, pelo fato de residirem na casa dos patrões, o que lhe permitia dar maior atenção a estes.

Nesta época, meu trabalho em sala de aula era norteado pelo interesse que os educandos demonstravam em trabalhar com Artes Cênicas, principalmente com dramatização de textos que eles criavam, ou de temas que surgiam em outras disciplinas e que eram



trazidos para as aulas. Uma característica importante nessa comunidade escolar era a enorme espontaneidade com que os educandos se expressavam corporalmente, durante as aulas de Educação Artística, ou mesmo em suas atitudes cotidianas, fora da sala de aula. Essa espontaneidade fazia-se presente na liberdade dos gestos, na fluência da comunicação corporal e no prazer em exercitar essa ferramenta expressiva, ou seja o próprio corpo.

No decorrer do trabalho, passei a enfatizar e a exercitar a integração das linguagens artísticas, enfatizando a dinâmica de grupo. Desta forma, os alunos se reuniam em torno do interesse comum pela linguagem artística escolhida. Cada um dos grupos trabalhava, uma linguagem específica, a partir de uma proposta sugerida por mim, comum a todos os grupos. Ao final, os grupos passavam a interagir, caminhando em direção a uma meta comum: dar um fechamento ao trabalho que, muitas vezes, era sinônimo de encenação teatral. Outras vezes, o trabalho girava em torno de um estímulo gerador¹, ou seja, iniciava-se com um estímulo visual ou sonoro sugerido por mim e, a partir daí, as várias linguagem artísticas eram trabalhadas, de forma integrada.

O trabalho nessa unidade foi gratificante, na medida em que recebi apoio total às propostas que apresentei e desenvolvi, além do fato de que existia na escola uma nítida valorização da Educação Artística e da figura do arte-educador.

¹ Estou utilizando o termo estímulo gerador como o elemento que desencadeia ações expressivas.



Permaneci nessa escola por alguns meses, até que, prestando concurso de remoção, fui para outro estabelecimento de ensino, desta vez, bem próximo de minha residência.

Revendo essa experiência, observo dois aspectos que me parecem significativos. A questão da participação familiar, especificamente a importância da figura materna como suporte da vida escolar, era um dado marcante na qualidade de educação desse ambiente. Não importando a escolaridade dessa mulher/mãe, o que se destaca é a atenção e os cuidados com que ela cerca a criança, o que lhe permite fazer o papel de mediação, nessa mudança de ambientes (casa/escola).

A outra questão diz respeito à dimensão espacial da escola, que favorecia relações e proximidades como, por exemplo, o tratamento personalizado que recebiam professores e alunos. Ainda quanto à questão física, o meio, quase que de características rurais, permitia que as crianças desenvolvessem uma relação mais livre e ativa com o próprio corpo e isto refletia-se na qualidade de sua expressão artística.



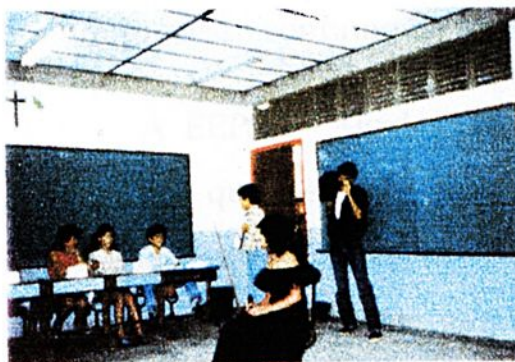
**ALUNOS DE 5ª E 6ª SÉRIES DA EEPG ARY BOUZAN, EM ATIVIDADES DE
DRAMATIZAÇÃO A PARTIR DOS TEXTOS CRIADOS POR ELES OU DE TEMAS
TRAZIDOS POR OUTRAS DISCIPLINAS**



1. Entrevista com um famoso cientista num Programa de TV.



2. É chegado o Natal.



3. Entrevista com uma famosa cantora num programa de auditório.



4. O ritual da morte na Prê-História.

CAPÍTULO 2

CONCEBENDO O LUGAR

EEPSG ALCIDES DA COSTA VIDIGAL: PALCO DA PESQUISA-AÇÃO

Em 1989, fui removida para escola que passou a ser minha segunda sede oficial de trabalho. Neste local, permaneci por seis anos e convergi minha prática docente para a pesquisa-ação relatada neste trabalho. A denominação refere-se aos modos de intervir e de conhecer, no que diz respeito à somatória de procedimentos e atividades empreendidas pelo professor-pesquisador, num determinado meio, construindo relação com determinados sujeitos. Este *modus operandi* é o fundamento da abordagem da segunda parte. A pesquisa-ação pressupõe uma combinação de ensino e pesquisa num processo contínuo de ação-reflexão-ação. (MARTINS, 1998).

A EEPSG “Alcides da Costa Vidigal” localiza-se no Jardim Peri Peri, que pertence ao Distrito Butantã, nas proximidades da rodovia Raposo Tavares. Naquela época, situava-se numa rua residencial de pouco movimento, desprovida de pontos de transporte coletivo. Para se chegar à escola, era preciso caminhar, pois os pontos de ônibus mais próximos, tanto para quem vinha do centro quanto do bairro, limitavam-se à avenida principal do Jardim Peri Peri e à rodovia Raposo Tavares. Desta forma, os que vinham dos bairros periféricos, ao longo da Raposo, acabavam caminhando a pé, pela beira da estrada. Os alunos que provinham do centro eram

obrigados a descer do outro lado da rodovia e a atravessar a estrada, em meio ao fluxo de veículos, sem auxílio de passarela que, nessa época, não existia. Possivelmente, essa dificuldade de acesso fora um dos motivos que levaram a Décima-Quarta Delegacia de Ensino a classificar a escola como unidade de “difícil acesso”.

Sua estrutura física era um pequeno prédio situado em meio a extensa área verde, pouco cuidada e com um amplo espaço inaproveitado. No seu interior, havia apenas doze salas de aula, de dimensões apertadas, instaladas quase em frente umas das outras. As salas distribuíam-se em dois estreitos corredores, separados por um pátio semi-coberto onde localizavam-se os banheiros, as salas de almoxarifado, a cozinha, as mesas da merenda e uma sala, igualmente pequena, destinada à biblioteca. O restante resumia-se na sala dos professores e do setor administrativo (onde a direção colocara a sua mesa), ambas localizadas em outro corredor, voltado para a entrada principal da escola. Nos fundos, havia duas quadras esportivas abertas, de estrutura rudimentar.

As salas de aula estavam abarrotadas de mobiliário escolar, com precária iluminação, abafadas no verão e geladas no inverno. Não havia tomadas elétricas em seu interior e as únicas, que nem sempre funcionavam, eram distribuídas ao longo dos corredores externos, afastadas das portas de entrada, o que dificultava a utilização de aparelhos elétricos como vídeo, som ou projetor de slides.

Ressalta-se que, ao longo dos seis anos, a escola sofreu



algumas reformas que lhe asseguraram modificações em sua estrutura física; entretanto, essas não garantiram, necessariamente, a melhoria de parte das condições iniciais aqui citadas. Desta forma, as quadras esportivas foram ampliadas, mas continuaram desprovidas de cobertura, o pátio ganhou um pequeno palco, sem as dimensões apropriadas para abrigar o mínimo de pessoas que pudessem usá-lo em apresentações, isso sem falar do problema acústico, que nunca foi resolvido. As salas de aula ganharam ventiladores de teto e novas luminárias, porém continuaram sem tomadas elétricas em seu interior e abarrotadas de carteiras e cadeiras.

Apesar da dificuldade de acesso imediato à escola, ela recebia uma farta quantidade de alunos. Estes vinham da periferia, do próprio bairro e das imediações, enquanto outros vinham do centro da cidade. De acordo com informações obtidas na unidade escolar, os alunos procediam do centro da cidade, onde trabalhavam; nesse caso, a localização da escola lhes era conveniente, em razão de sua posição estar ao longo do caminho entre o trabalho e a residência. Nessa unidade, havia aula nos três períodos. Muito embora ocorressem mudanças, ano após ano, na organização das séries oferecidas nos três períodos, *grosso modo*, a estrutura existente, na época aqui relatada, prosseguiu quase inalterada no decorrer do tempo.

O período da manhã era freqüentado pelas crianças das séries iniciais, ou seja, do ciclo básico à quarta série e pelos alunos das



quintas e sextas séries do primeiro grau¹. O período da tarde era composto por classes do primeiro grau em todas as suas séries. Por último, o período noturno abrigava classes da quinta a oitava série do primeiro grau e classes de segundo grau. O segundo grau foi implantado a partir de 1992, a princípio somente com as séries iniciais, restritas ao período noturno e, posteriormente, ampliando-se em direção ao curso completo. Isso ocorreu em razão da demanda da população e da pouca opção existente nas escolas da região.

No tocante ao aspecto sócio-econômico-cultural dessa população escolar, podia-se observar que, de maneira geral, havia um quadro de heterogeneidade entre os educandos que freqüentavam cada um dos três períodos. A fim de distinguir essas diferenças, usarei alguns referenciais significativos, observados e compartilhados pelo olhar de alguns colegas, professores da unidade, que se identificavam com os mesmos padrões de observação ao se referirem a essa questão. Faz-se necessário, entretanto, um esclarecimento: ao adotar esses referenciais, não tenciono causar polêmicas, visto que não os adoto aqui, de forma valorativa. Tampouco, me utilizo deles como único e

¹ Nesse trabalho, a terminologia adotada refere-se ao período regido pela LDB 5692/71, sendo essa a classificação em vigor na época da pesquisa-ação. Não tenciono estender-me em considerações sobre as nomenclaturas e terminologias usadas no Magistério Público Estadual, quanto às mudanças sofridas com o advento da nova lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. Isto porque, além de não serem objeto de estudo e interesse do trabalho, uma apreciação pormenorizada do assunto exigiria uma pesquisa à parte, das legislações existentes. Desta forma, para um sucinto esclarecimento, darei a seguir, as informações necessárias para melhor compreensão do texto.

NOMENCLATURA ADOTADA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	ANO	
	LDB 1971	LDB 1996
1ª a 8ª série	1º Grau *	Ensino fundamental
Colegial	2º Grau	Ensino médio

* Nota: Em 1984 é implantado o Ciclo Básico, CBI - Ciclo Básico Inicial (1ª série), CBC - Ciclo Básico Continuidade (2ª série). Em 1998 é instituída a Jornada Única no Ciclo Básico que passa a funcionar com 30 horas semanais, tendo incluso 2 horas aulas de Educação Artística. (Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus Estadual - Vol. XVI - 1983 - CENP/SEE, p.113-114; Resolução SEE 60/88; Resolução SEE 294/87, art. 20; Resolução SEE 17, de 28.01.88).



mais adequado parâmetro de observação diante das diferenças exercidas. Desta forma, os referenciais por mim selecionados para minhas considerações abrangem, desde a aparência imediatamente observada nos educandos, passa pela questão do nível de organização que demonstram em sala de aula e inclui o comportamento que apresentam diante da merenda oferecida pela escola, durante o recreio².

A fim de expor essas considerações, inicialmente, apresentarei as que dizem respeito a minha observação pessoal, especificamente, nos períodos da manhã e da tarde. A seguir, trago o depoimento de outra professora da unidade, a quem recorri, recentemente (março/2000), na intenção de acrescentar mais uma abordagem, para enriquecimento da análise.

Entre as crianças das séries iniciais, que estudavam pela manhã, havia aquelas que vinham à aula com uma aparência mais cuidada, ou seja, demonstravam uma atenção maior com a higiene pessoal, tinham as vestimentas limpas e em ordem; apresentavam boa organização quanto ao uso do material escolar e traziam o lanche de casa ou dinheiro para comprá-lo na cantina. Em contrapartida, outras crianças das mesmas séries e do mesmo período, aparentavam o oposto, tanto no que se refere aos cuidados com a aparência pessoal, quanto no comportamento diante da merenda oferecida pela escola que, por vezes, dava a impressão de

² A fim de tecer um perfil dessa população de educandos, far-se-ia necessário a aplicação de instrumentos específicos de pesquisa que pudessem avaliar e medir as questões sócio-econômico-culturais, dos quais, a princípio, não dispus. Em 1993, apliquei, como instrumento da pesquisa, questionários informativos, com vários itens, que cobriam essas questões, apesar da população escolar desse ano, diferir daquela que fora sujeito da pesquisa-ação em 1992.

ser a principal motivação da frequência desses alunos. Os adolescentes que pertenciam às quintas e sextas séries do período da manhã não aparentavam tantas discrepâncias diante dos aspectos destacados. A maioria demonstrava uma melhor condição quanto aos tópicos: higiene, organização, cuidados com a aparência, alimentação, rendimento escolar, participação familiar e outros. Entendo que essa população, ao manifestar tais condições, refletia, provavelmente, uma melhor situação sócio-econômica, o que, entretanto, não deve ser necessariamente visto como uma relação de mão única nesta análise. Isto porque, nem sempre os alunos que aparentavam melhores condições frente aos itens relacionados tinham associado a essa condição um padrão aquisitivo mais elevado.

A população escolar de 5^a à 8^a séries, que assistia aulas no período da tarde era a que apresentava o universo de maior diversidade. Por um lado, nesse período, alguns alunos destacavam-se por suas inúmeras qualidades. Respondiam melhor quanto aos itens já mencionados, além de que eram muito participativos em todas as atividades propostas, empenhavam-se por atingirem as expectativas de ensino-aprendizagem e demonstravam iniciativa no que se refere ao interesse diante da aprendizagem (ou seja, indagavam, solicitavam mais informações e buscavam conhecimento com autonomia. Entre eles, havia os que gozavam de uma condição sócio-econômica de maior destaque, enquanto outros, além de vivenciarem privações econômicas, sofriam sérios problemas de ordem familiar. Ao lado desses alunos, convivendo no mesmo

período, séries e classes, havia uma população escolar que apresentava muitos problemas. O quadro de problemática envolvia: falta às aulas, indisciplina, dificuldade de socialização com demais integrantes da comunidade escolar, transtornos de aprendizagem, ausência de participação familiar, envolvimento com drogas, comportamento violento, depredação do patrimônio escolar, dificuldade no nível de organização em sala de aula, além de problemas com higiene, aparência, alimentação, tarefas de casa e outros, de ordem emocional.

Quanto à questão da frequência pode-se dizer que "gazetear" apresentava-se com as seguintes conotações: ausência integral – o aluno não vinha às aulas do período e, quando indagado, alegava algumas justificativas: assistira televisão até altas horas e, no dia seguinte, não conseguira acordar a tempo de vir à escola; seus amigos convidaram-no a brincar na rua; sua mãe o requisitara para que a ajudasse no serviço doméstico ou a acompanhasse às compras ou ao médico; não tinha coragem de retornar à escola, após levar para casa um papel que fazia menção a advertência ou suspensão, ou um bilhete que solicitava o comparecimento do responsável, a fim de esclarecer um problema de ordem disciplinar. A ausência parcial referia-se às seguintes situações: o aluno não comparecia à primeira aula do período porque, ou chegara atrasado, ou usara o tempo da aula para ficar na calçada em frente à unidade, conversando com pessoas que não pertenciam a ela; outras vezes, o aluno faltava as aulas seguintes ao período ocioso (aula vaga). Para tal, pulava o muro situado nos fundos do estabelecimento, ou

solicitava à direção que o dispensasse das últimas aulas, alegando não se sentir bem, o que nem sempre podia ser compreendido como expressão sincera. Quanto aos demais itens, serão oportunamente analisados no item que aborda a questão da violência em suas várias instâncias.

Destaco a seguir, o depoimento da professora pedagoga, Edna Nery, que dirige o olhar em relação às crianças das séries iniciais, de forma a relacionar os seus comportamentos aos modos como são cuidadas (condição familiar). Edna começou a lecionar no "Alcides da Costa Vidigal", em 1989 e está aposentada na unidade, desde 1999. Trabalhava com classes de 3ª e 4ª séries (manhã e tarde) e ciclo básico (manhã).

No início de cada ano letivo, aplicava, por conta própria, questionários de sondagem criados por ela, a serem respondidos pelos pais e, eventualmente, pelos próprios alunos, para avaliar questões sócio-econômico-culturais. Na primeira reunião de pais, estes traziam os questionários preenchidos, para discussão conjunta. Os seis primeiros anos do ciclo básico, disse ela, foram os piores, os mais difíceis. Isto, porque a proposta que veio do Governo era *complicada de se entender, ninguém sofreu reciclagem, os professores viam a proposta, mas queriam ensinar do jeito deles e o "sistema" exigia outra forma*. Os problemas nesse âmbito percorriam desde a dificuldade para com o método de alfabetização Emília Ferreiro, que pressupunha a aceitação de tudo o que a criança escrevia

(independentemente da coerência dessa expressão escrita) até a questão da promoção automática, que os pais relutavam em aceitar.

A população do ciclo básico, nesses seis anos iniciais, também apresentava conflitos no sentido social, que envolviam gravíssimos problemas de ordem familiar, como separação dos pais, desajustes emocionais, de ordem moral, que ocorriam tanto nas famílias de baixa renda, quanto nas de situação econômica mais estável. Quanto às diferenças contempladas por Edna, estas se referiam também a suas observações do comportamento dos alunos em relação à merenda escolar, que abrangiam desde o modo da criança comer, até à maneira de se posicionarem na fila. Por exemplo, a criança mais carente não aguardava na fila, mas sim, atropelava as demais, a fim de pegar seu prato. A criança que tinha um padrão sócio-econômico mais estável, após comer a merenda, deixava o prato em cima da mesa, no pátio. Em contrapartida, outra, que não tinha a mesma condição, comia e jogava o prato (que, por sinal, não era descartável) no lixo, ou no mato que havia ao redor do prédio. Restava, então, à servente sair recolhendo os pratos, após o recreio. As diferenças passavam, também, pelos itens: higiene, nível de organização, rendimento, participação da família, participação em atividades extracurriculares e frequência. A higiene das crianças do ciclo básico era muito deficiente. Tinha-se a impressão de que essas crianças não eram cuidadas. Somente após a escola adotar o uso de uniforme (1990 ou 1991), é que questões ligadas a vestimenta e higiene melhoraram. No

entanto, isso só se deu graças à campanha de conscientização de uso e cuidado com o uniforme, que a escola promoveu³.

A figura principal dessa campanha era uma servente – veterana da unidade – que, no início do período da manhã e tarde, supervisionava aluno por aluno, quanto ao uso e conservação do uniforme.

As classes do período da manhã (3ª e 4ª séries), apresentavam menos problemas de comportamento e tinham, conseqüentemente, um melhor rendimento escolar. Nesse sentido, o período da tarde era pior. Nas turmas da manhã existia um maior entrosamento sócio-econômico-cultural do que nas da tarde. As 3ª e 4ª séries da tarde eram mais carentes quanto aos itens vestimenta e higiene e, também quanto à indisciplina.

Quando havia atividades extra-classe, podia-se observar nítidas diferenças entre as crianças. As que tinham dificuldades econômicas nunca podiam arcar com despesas de transporte e isso era mais visível à tarde.

A questão da freqüência era melhor no período da manhã. Isto, Edna acredita, se dava porque a criança que estudava à tarde, quando os pais saíam pela manhã para trabalhar, fazia menção de se levantar, mas, logo após a saída destes, voltava a dormir e perdia a hora da escola, ou ficava assistindo televisão ao invés de ir à aula.

³ Por ocasião da iniciativa de se adotar uniforme, a escola requisitou a atuação mais direta da disciplina Educação Artística, a fim de que esta organizasse, entre os alunos dos três períodos, um concurso de logomarca. A intenção era de que este processo de busca de uma identidade visual envolvesse toda a comunidade escolar, por meio da participação do corpo discente, que incluiu a criação individual, a exposição dos trabalhos e a escolha, por meio de votação.

Do depoimento apresentado, elegi uma ação tomada por Edna, que considerei a mais produtiva dentro dos procedimentos desenvolvidos pela professora. A preocupação em adotar instrumentos de pesquisa que lhe retornariam dados objetivos e que, por sua vez, a auxiliaram em sua prática pedagógica, demonstra, seu grau de exigência e dedicação profissional. Isto, porque o professor que se dedica a lecionar nas classes de 1^a a 4^a séries, em regime de jornada única estabelecem um vínculo maior com as crianças, em razão do tempo e da exclusividade de atuação. Portanto, conhecer o universo dos integrantes da ação pedagógica e analisar as questões sociais sob o ponto de vista das relações que se dão além do ambiente escolar é parte integrante do próprio processo pedagógico que norteia a situação profissional dessa categoria, anteriormente conhecida como “professor primário”.

2.1 - ALUNOS DO NOTURNO: SUJEITOS DA PESQUISA-AÇÃO

Em face à diversidade dos períodos matutino e vespertino, o terceiro período, o noturno, tinha características bem específicas. Era composto, em sua maioria, por uma faixa etária bem ampla que variava entre catorze e vinte e tantos anos.

Existiam as exceções: alunos entre os quarenta e sessenta anos que haviam retomado os estudos, após um longo tempo de afastamento. Suas experiências eram igualmente distintas. Alguns haviam repetido inúmeras vezes a mesma série, mostrando defasagem no domínio de conteúdos de outras disciplinas, além de

apresentarem problemas disciplinares e de socialização. O domínio de conteúdos era um discurso muito presente na ocasião, como parte integrante das inquietações pedagógicas da escola. Em particular, estava incorporado ao universo de preocupações dos professores das disciplinas de Exatas (Matemática, Física e Química), que mantinham, com essa questão, uma relação de pendências e angústia, no processo de ensino-aprendizagem. De forma menos contundente, os professores de algumas disciplinas da área de Humanas (Português, História, Inglês e Geografia), também compartilhavam inquietudes frente ao assunto. Embora eu não desse prioridade ao domínio de conteúdos no processo avaliativo, não excluía a necessidade de assegurar a continuidade da construção do conhecimento artístico. Portanto, por vezes, houve um trabalho mais direcionado à aquisição de bagagem de informações de conteúdos artísticos, relacionados a uma determinada obra de arte, que fora apreciada.

Outros tinham abandonado os estudos há tempos, por várias causas: desinteresse ou falta de motivação, necessidade de trabalhar em período integral; por terem migrado de cidade ou estado repetidas vezes, ou ainda, porque haviam sido expulsos da escola que freqüentaram anteriormente. Nem todos demonstravam a mesma expectativa em relação ao aprendizado escolar. Conseqüentemente, alguns procuravam a escola por um diploma de conclusão de curso, visando alcançar um melhor engajamento profissional, enquanto outros vinham pressionados pelos pais. Em meio a esse quadro de diversidades, encontrávamos pais na condição de estudantes,

freqüentando juntamente com seus filhos, por vezes, a mesma sala de aula.

Um aspecto que merece destaque, na relação da maioria dos alunos do noturno, para com a escola, dizia respeito à perspectiva do exercício social. Desta forma, muitos priorizavam na vinda à unidade, a oportunidade de fazerem amizades, trocarem experiências afetivas e manterem-se informados a respeito dos acontecimentos sociais dos finais de semana.

Dentre eles, havia os que trabalhavam em período integral e outros em meio período; alguns estavam desempregados e outros ainda que, apesar de estudarem no período noturno, não trabalhavam, dedicando-se apenas à vida de estudante. Esta heterogeneidade era vivenciada nas várias séries e classes, em que todos conviviam em meio a diferenças e contrastes. Os alunos interessados no processo de aprendizagem escolar tentavam contornar a algazarra causada pelos outros, que não comungavam dos mesmos valores e expectativas e que, portanto, não apresentavam o mesmo comportamento e interesse dos primeiros, em sala de aula.

As aulas iniciavam-se às dezenove horas e terminavam às vinte e três e cada uma durava quarenta e cinco minutos. A grande maioria dos alunos só chegava a partir da segunda aula, e era rotineiro que, por diferentes motivos, as aulas terminassem antes do horário previsto. Desta forma, o professor que lecionava nos primeiros e nos últimos horários, dificilmente conseguia ser bem

sucedido, pois era difícil poder contar com a classe completa. Nesse turno, também era alarmante a evasão escolar, de forma que começávamos o ano letivo com um certo número de alunos que, ao término do primeiro semestre, reduzia-se quase à metade.

A situação apontada, longe de ser exclusiva da escola em estudo, apresenta semelhanças em muitas outras, em todo o país.

A diversidade sócio-cultural dos alunos, bem como de suas expectativas e das relações que se dão no meio escolar, foi amplamente estudada pelo professor Juarez Dayrell⁴. O autor expressa o seu olhar e reflete sobre essas questões, no universo de ensino noturno da rede pública, a partir de sua pesquisa exploratória, realizada em 1994, em duas escolas públicas noturnas, periféricas, de Belo Horizonte/MG e apresenta notável semelhança à situação por mim encontrada na EEPSPG "Alcides da Costa Vidigal".

(...) os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, (...) em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais (p.140). Dessa forma, esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso (...) (DAYRELL, 1996:142).

Sobre o significado da escola como meio onde confluem essas diversidades culturais, o autor observa:

⁴ Juarez Dayrell é professor da Faculdade de Educação da UFMG.



(...) as respostas são variadas: o lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser educado; o lugar onde se aumentam os conhecimentos; o lugar onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos. Diferentes significados, para um mesmo território, certamente irão influir no comportamento dos alunos, no cotidiano escolar, bem como nas relações que vão privilegiar. (DAYRELL, 1996:144).

Essas citações elucidam com nitidez as características as quais fiz menção no item que tratou do perfil dos alunos do período noturno e de suas respectivas implicações nas relações que se estabelecem no universo de ensino – a escola. Essa heterogeneidade de perfis, bem como de expectativas, implica numa trama bastante complexa de relações construídas continuamente, entremeadas por conflitos, negociações e alianças entre os integrantes desse meio – professores, funcionários e alunos.

Mais adiante, o autor propõe que pensemos a escola como espaço que dê condições aos alunos de refletirem acerca de seus problemas existenciais, bem como daqueles que exigem soluções mais imediatas – os de sobrevivência econômica – e possam ampliar suas relações sociais que estariam, a princípio, tolhidas de expansividade, em vista das limitações circunstanciais de suas relações sociais cotidianas: família, trabalho, igreja e outros.

Se partíssemos da idéia de que a experiência escolar é um espaço de formação humana ampla, e não apenas transmissão de conteúdos, não teríamos de fazer da escola um lugar de reflexão (...) e ampliação dos projetos dos alunos? (...) A escola não poderia ser um espaço de ampliação de experiências? Considerando-se principalmente a realidade dos alunos dos cursos noturnos, a escola não poderia estar ampliando o acesso, que lhes é negado, a experiências culturais significativas?

Pensando no (...) adolescente em crise, (...) podemos nos perguntar também sobre quais lugares ele possui para refletir sobre suas questões e angústias pessoais. Quais espaços e momentos podem contribuir para que ele se situe em relação ao mundo em que vive? A família, nestes tempos pós-modernos, tem dado conta de responder a demandas desse nível? São questões que remetem a uma reflexão sobre a função social da escola e seu papel no processo de formação de cidadãos. (DAYRELL, 1996:145).

Deixo, por enquanto, em aberto essa questão, visto que, no decorrer do relato, mais especificamente nos sub-itens “construindo o lugar” e “uma contribuição”, menciono a elaboração de projetos e iniciativas de intervenção cultural, realizados dentro da disciplina de Educação Artística, e num contexto de trabalho interdisciplinar, junto à equipe de docentes, na intenção de revertermos o quadro das problemáticas – conflitos de relações e atuações – que vivenciávamos no meio escolar.

2.2 - DEPREDÇÃO DO PATRIMÔNIO: DROGAS E VIOLÊNCIA

Tanto no turno da tarde quanto no da noite, era rotineiro vermos os alunos em grandes turmas, sentados na calçada em frente à escola, reunidos com pessoas que não pertenciam ao corpo discente. Desse modo, era comum que não entrassem em aula, permanecendo na rua, em demonstrações que nos levavam a supor que existisse um mercado de consumo e tráfico de drogas nas imediações. Havia, também, constantes depredações do patrimônio escolar e roubos, além de um desgastante relacionamento humano com os alunos que

apresentavam problemas disciplinares e que não se adaptavam às regras que a escola propunha. Por vezes, a escola recorria à ação policial, para conter os atos de vandalismo praticados por alunos ou por pessoas de fora, ou mesmo para acalmar ânimos exaltados, sempre que a situação se agravava e a indisciplina não podia ser administrada adequadamente. Nessas ocasiões, o pânico se instalava no corpo docente e administrativo, pois sentiam-se impotentes diante do quadro descrito.

A fim de exemplificar o quadro resultante do descontrole da situação disciplinar, relato um caso que, vez ou outra, ocorria.

Uma daquelas pessoas que não pertencia ao corpo discente, mas que passava o período de aula em frente ao portão principal do prédio, um certo dia, inesperadamente, punha-se a atirar pedras para dentro do estabelecimento ou a hostilizar, aos gritos, algum aluno, que avistava em seu interior. Muitas vezes, a cena de agressão ocorria durante o intervalo de aulas, ou na hora do recreio. Quando isso se dava, os alunos que transitavam pelo pátio, logo avisavam os demais, que ainda estavam nos corredores (vindos das salas de aula) e, então, todos rumavam, em atropelo, para o local do conflito, posicionando-se junto ao muro que servia de limite entre o prédio e a rua. Pouco a pouco, de passivos espectadores, movidos apenas pela curiosidade, iam se excitando diante do quadro, até passarem a interagir com a violência estabelecida pelo transgressor, de maneira catártica. Como resultado, tínhamos um grande tumulto coletivo, composto por reações agressivas, quase histéricas, além de

depredações do patrimônio. O descontrole era tal, que nenhum dos responsáveis pela escola – nem mesmo a direção, com tudo que representava de autoridade e ordem, conseguia represar. Os ânimos só eram refreados com a vinda da viatura policial que, a essa altura, fora solicitada por algum funcionário. Ao avistarem os policiais, os alunos retornavam, às pressas, para suas classes, enquanto o causador do conflito inicial desaparecia de cena, como num passe de mágica.

A partir desse relato, pode-se tecer algumas considerações. O indivíduo que gerara o conflito era, muitas vezes, algum ex-aluno, eliminado do corpo discente por questões disciplinares, o que o impedia – a partir de sua exclusão – de transitar livremente pelas dependências da escola. Sua agressividade, aparentemente gratuita, por vezes, tinha origem no sentimento de rejeição experimentado, por ter sido excluído do meio escolar. Conseqüentemente, esse indivíduo sentia-se marginalizado, ao ser privado de continuar a estabelecer relações mais estáveis e afinadas com a comunidade escolar, da qual um dia fizera parte.

Quanto ao momento de encontro dos alunos com o agente transgressor, separados apenas pelo limite físico pré-estabelecido pela arquitetura do prédio – o muro –, minha análise é a de que, nesse instante, a mencionada relação catártica dava-se norteadada pelos seguintes motivos: por um lado, o indivíduo excluído do ambiente escolar, na impossibilidade de acionar, pessoalmente, suas emoções agressivas dentro do prédio, via nesses alunos (sua platéia),

agentes transmissores de seu desejo, portanto, de ação efetiva. Por outro lado, os alunos enxergavam o agente transgressor como um cidadão livre, perante as regras e limites que a escola não podia lhe impor; portanto, no sentido inverso, esses alunos viam, nesse indivíduo, o agente detentor da tão almejada liberdade em relação a limites e regras estabelecidos pela unidade de ensino.

Quanto à reação dos alunos à chegada dos policiais, essa obediência explícita e imediata de ser explicada como uma transferência momentânea de poder, no que diz respeito ao reestabelecimento da ordem que, por princípio, deveria ser assegurada pelas autoridades escolares, que, no caso, tinham demonstrado inabilidade para lidar com a situação. Ao mesmo tempo, a presença da polícia, nessas circunstâncias, reforçava a observação às regras e limites. A obediência imediata dos alunos diante da vinda dos policiais ocorria pelo fato de a polícia, naquele momento, ser considerada por eles como a forma mais eficaz de acabar com o conflito gerado pelo elemento externo à comunidade escolar, tendo em vista que, naquele momento, o poder centralizador e instituído, conferido às figuras que representavam a autoridade na escola, não havia sido respeitado.

Por outro lado, há de se abordar a questão das normas disciplinares vigentes, como instância fundamental da problemática referente aos limites. Na ocasião, a política educacional da escola privilegiava o seguinte procedimento: as normas eram estabelecidas no início de cada ano letivo, exclusivamente pelo corpo docente e

pela direção. Para tal, levava-se em conta todas as dificuldades apresentadas no ano anterior, isto é, os problemas disciplinares (coletivos e individuais) que comprometiam, direta ou indiretamente, o processo de ensino-aprendizagem. É preciso ressaltar que, entre os docentes, havia aqueles que discordavam e não aceitavam utilizar algumas das regras levantadas pela maioria. Além disso, alguns professores discordavam, também, da política adotada para a escolha dessas regras. Eles acreditavam que a inclusão de representantes do corpo discente, para uma discussão conjunta dessa questão, seria um dado importante, tanto para uma gestão participativa (democrática) da comunidade escolar, quanto para o enriquecimento da visão do ponto de vista de ambas as partes. Apesar do compromisso estabelecido, por ocasião da decisão das regras, que implicava em expô-las e explicá-las aos alunos, no início do ano, nem todos procediam assim. Conseqüentemente, a maioria dos alunos apresentava dificuldades em administrá-las corretamente, na prática diária escolar, visto que não as conhecia, ou mesmo, não as compreendia. Havia, também, uma turma de alunos dos últimos anos do ginásio e do colegial, que pleiteava a participação de representantes do corpo discente na discussão e, até mesmo, na elaboração das normas. Estes negavam-se, sistematicamente, a cumprir as regras pré-estabelecidas, enquanto não tivessem a participação almejada. Desta forma, fica claro que havia uma insatisfação geral em relação ao assunto, que só veio a ser repensado, posteriormente, por ocasião das várias propostas de mudança geridas pela equipe do estabelecimento (professores,

direção e comunidade) que, movida pelo desejo de transformação, buscou saídas.

No que diz respeito à relação que eu mantinha, como professora de artes, com essa problemática, concordo que a observação dos limites alheios era premissa para um relacionamento salutar entre todo o quadro de integrantes da comunidade escolar. Entretanto, é fato que, nesse sistema que privilegia o coletivo em detrimento do desenvolvimento individual, cria-se um impasse de teor ético-humano. Isto, porque o sistema público de ensino, normalmente, enfatiza o comportamento coletivista, em detrimento de um tratamento valorativo do indivíduo. O coletivo, como enfoque da análise sobre o “sistema”, é entendido como participação massiva e não consciente. Entretanto, sua conotação é outra como em relação ao episódio de violência relatado. Nesse caso, tem como significado uma grande reunião de pessoas, não necessariamente, massificadas ou inconscientes.

No que se refere ao tumulto, eu o entendia como uma manifestação improdutiva e, nessa situação de descontrole, não considerava a polícia como símbolo de autoritarismo e repressão. Isto, porque acreditava numa proposta de gestão participativa que gerenciasse todos os tópicos da escola – ensino, regras, limites – abordando, inclusive, a questão da interferência, ou não, da polícia, em tais circunstâncias. Entendo o tumulto como “sintoma” de uma situação mais complexa. Observando a reação física que as crianças materializavam do jeito que sabiam, considero que isso poderia ser

evitado, se elas tivessem participação atuante, envolvidas num ambiente em que as emoções fluíssem em conjunto e mantivessem relações de cumplicidade com o próprio meio e com o corpo maior da comunidade escolar. Nesse aspecto, é importante ressaltar a questão do padrão da arquitetura do espaço escolar, que não fora pensado para situações de relaxamento e tampouco, para acolher atividades sociais que, necessariamente, deveriam ser fortificadas durante o recreio.

A questão da arquitetura da escola é abordada por Dayrell:

O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa. Um primeiro aspecto, que chama a atenção, é o seu isolamento do exterior. Os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar (p.147). Uma discussão sobre a dimensão arquitetônica é importante em um projeto de escola que se proponha levar em conta as dimensões sócio-culturais do processo educativo. Ao mesmo tempo, é preciso estarmos atentos à forma como os alunos ocupam o espaço da escola e fazermos desta observação motivo de discussão entre professores e alunos (DAYRELL, 1996:148).

Esta proposta do autor é uma tarefa de suma importância a ser inserida nos meios educacionais de todas as escolas públicas de nosso país. Nossa escola assim como as construções de muitas outras, não foram planejadas de acordo com as necessidades de um amplo desenvolvimento das ações educativas, sociais e humanas. O autor reforça a questão da gestão participativa nas últimas frases da citação. Com isso, entendo, como o autor, o quão necessário é pensar

a respeito desse meio como um espaço coletivo e democrático em suas articulações, posturas e decisões.

Outros autores têm se debruçado a respeito de questões como arquitetura, formas de gestão, patrimônio e violência. No que se refere à depredação do Patrimônio Escolar, destaco trecho da obra da socióloga Áurea Guimarães⁵ que, em 1990, defendeu sua Tese de Doutorado, na Faculdade de Educação da UNICAMP, intitulada *A depredação escolar e a dinâmica da violência*. O interesse da autora a respeito do assunto surgiu a partir de sua atuação como assistente técnica da "Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo", junto a escolas estaduais de Campinas. Inicialmente, direcionou sua pesquisa para a perpetuação do poder na instituição por meio de mecanismos de controle. Posteriormente, o foco voltou-se para as razões que motivavam alunos ou pessoas de fora a depredarem o patrimônio. A fala que se segue, refere-se à experiência de Áurea, como estagiária de uma escola estadual de Campinas, a mais visada no que se refere à prática da depredação.

Os funcionários entrevistados relataram-me que não havia a invasão de gente de fora e que o quebra-quebra era feito pelos próprios alunos, principalmente os do ginásio, que danificavam torneiras, válvulas das descargas, e que agiam dessa forma por farra, só para bagunçar. Para a direção, os alunos do noturno eram os primeiros responsáveis pelos estragos nas instalações, sendo que, nos outros períodos, os alunos eram rebeldes, irrequietos, mas a agressividade deles se manifesta, não na sala de aula, onde a professora consegue controlá-los, mas no recreio, onde eles brigam muito entre eles. (GUIMARÃES, 1996:3-4). (grifo meu)

⁵ Áurea Guimarães formou-se em Ciências Sociais pela USP, fez Mestrado em Filosofia Social na PUCAMP e Doutorado em Filosofia e História da Educação, na Faculdade de Educação da UNICAMP. Atualmente, é professora da UNICAMP, junto ao Departamento de Metodologia de Ensino, na Faculdade de Educação.

Ponderando sobre a citação, considero tanto o meio como a descrição das relações que se deram nele, extremamente semelhantes aos que foram observados por mim, no “Alcides da Costa Vidigal”, em especial, na consideração a respeito da relação do aluno do noturno com a depredação; esse período era o mais delicado em termos de relações de seus integrantes com o meio, particularmente, com a questão de sua apropriação e uso.

Em referência às relações que se dão durante o recreio, aproprio-me da fala de outro autor, cujo trabalho pedagógico, bem como o teor de suas publicações, conferem um acréscimo qualitativo a este trabalho, tanto no sentido de reflexão, quanto em sua pertinência para a situação apresentada aqui, em se tratando do universo pedagógico: Janusz Korczak, judeu-polonês, médico, pedagogo, herói, escritor, autor do romance *Quando eu voltar a ser criança*, dentre uma série de outras obras ligadas ao universo infantil. Nessa publicação, ele é o adulto-professor que, como num passe de mágica, volta a ser criança e, portanto, a desfrutar das relações desse universo, sem perder, porém, o referencial de adulto. A forma que adoto para organizar as falas, extraídas dessa obra, são ordenadas de modo a concentrar o essencial do texto em relação à argumentação a ser enfatizada, a respeito da problemática do recreio.

Os adultos mandam a gente não brigar. Pensam que brigamos por prazer. É verdade que existem uns aventureiros agressivos, que provocam os mais fracos (p.31). No meio das crianças também existem aventureiros, e não temos nenhuma ajuda nem proteção contra eles – temos de nos defender sozinhos (p.45). A campainha, finalmente (...) Empurramo-nos uns aos

outros, apressados, para não perder nem um minuto, nem sequer um segundo. Para cada um é o salve-se-quem-puder, e temos muito caminho pela frente, muitos obstáculos. A porta estreita, o corredor apertado, a escada, o saguão. E é preciso ser o primeiro a chegar no pátio. O jeito é abrir caminho com os cotovelos, os joelhos, o peito, a cabeça, ficar sem fôlego (...) Os professores escondem-se na secretaria e ficam fumando. Fingem que não sabem de nada, porque não ficaria bem. Estes são os nossos dez minutos. E para defendê-los viramos rio de lava, tufão, elemento da natureza (p.61). Não enxergamos as feridas, não nos compadecemos das lágrimas. Só fatores muito mais graves poderiam interromper a brincadeira: quem sabe um vidro de janela quebrado, ou sangue de verdade. (...) Cada momento deve ser aproveitado, a perda de qualquer fração de segundo é um desperdício (p.62). A campainha tocou. Não faz mal. Melhor, até. A campainha é um novo impulso para a brincadeira. (...) Antes da campainha podíamos, talvez, economizar um grãozinho de forças; mas não agora. Agora, é preciso ir até as últimas consequências, até o fim, até o fundo; pegar as últimas migalhas de força que nos restam e queimá-las (...) Esta é uma hora decisiva, perigosa, inconsciente. Não há mais cálculo nem premeditação, então é aí que com maior frequência um vidro é quebrado, uma preciosa bola de futebol chutada com muita força acaba se perdendo, uma perna é quebrada. E nessa hora pode até surgir uma inesperada, breve e tenaz briga. Está brigando por que? Não tem nada de pessoal contra o outro, nenhuma conta antiga a acertar – mas ocorre que a campainha nos está chamando para a sala. O outro te empurrou ou bateu sem querer, antes da campainha você teria perdoado, ou nem teria prestado atenção; mas agora, depois da campainha, você acusa o golpe, e não tem perdão. (KORCZAK, 1981:63).

Nesse exercício de bricolagem pretendi ressaltar o que o autor observa do universo da criança, enquanto processo dinâmico de relações de grupo, durante o intervalo do recreio. Estas se dão num jorro de espontaneidade, visto que esse pequeno período é tão valorizado e aguardado pelas crianças. Os adultos parecem não compreender de que modo as relações se desenvolvem nesse tempo.

Não se trata apenas de um intervalo qualquer, sem maior importância, destinado ao descanso, após intenso trabalho que pede por uma pausa. Para esses pequenos interlocutores do meio escolar, o recreio é muito mais do que a possibilidade de relaxamento temporário. É a oportunidade tão atraente de extravasar os sentimentos contidos de imaginação, desejos, curiosidades, expectativas de contato e outros. O lúdico é o recurso de socialização, de experimentação, além de que é essencial no processo de desenvolvimento.

Toda a questão da violência, drogas e depredação do patrimônio aqui abordados, teve como objetivo contextualizar o universo de conflitos vividos neste ambiente escolar, de onde derivou a perspectiva e o anseio em sermos capazes de transformá-lo, por meio de nossa conscientização, cumplicidade e intervenções pedagógicas (professores, pais, alunos, direção e funcionários).

2.3 - ENGAJANDO-ME: CONSTRUINDO O LUGAR

De 1989 a 1991, lecionei em todos os turnos, para diferentes séries, do ciclo básico à 8ª série do primeiro grau. A partir de 1992, limitei-me às classes de 5ª a 8ª séries, nos turnos da tarde e da noite, tendo em vista que, com a nova grade curricular implantada na escola naquele ano, não havia aulas de Educação Artística para o segundo grau e para o ciclo básico pois, neste último caso, estas haviam sido transferidas do especialista para o professor nível



16. Somente no ano seguinte - 1993 - as aulas de artes foram incorporadas ao segundo grau, em função da elaboração de uma nova grade curricular, restrita, porém, à primeira série do colegial.

A transferência das aulas do ciclo básico, do professor especialista para o de regência de classe, nessa ocasião, foi uma decisão que nos soou arbitrária, porém, acatamos sem que nos aprofundássemos quanto às causas. Apesar de não tencionar me estender na exposição da polêmica situação da Educação Artística no ensino das séries iniciais deste ciclo, apresentarei um depoimento coletado recentemente (agosto/2000). Estes dados têm por objetivo o resgate das deliberações institucionais com a finalidade de contribuir para uma discussão sobre a política educacional de ensino da Educação Artística e, portanto, reforçar as dificuldades por que passa a disciplina no anseio de conquistar espaço e construir sua identidade no ensino público.

Saliento que, antes de recorrer à fala de meu entrevistado, percorri um longo trajeto em busca de informações. Em todas as instâncias em que busquei o material, bem como com as pessoas com quem dialoguei, e mesmo na bibliografia que consultei, encontrei as

⁶ Professor I (atual PEB I, ou seja, Professor de Ensino Básico I); pela Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, o professor I é o alfabetizador e polivalente, atendendo somente a uma única turma por período, tendo regência de classe e sendo responsável pela difusão dos conhecimentos gerais, a saber:

SÉRIE	COMPONENTES CURRICULARES
Ciclo Básico Inicial (CBI) - 1ª série do antigo primário	Português e Matemática
Ciclo Básico Continuidade (CBC) - 2ª série do antigo primário	
3ª série	Português, Matemática, História, Geografia, Ed. Artística, Ciências e Ed. Física
4ª série	

(LDB 5.692/71 - Cap. V, arts. 29 a 40 - Regimento das Escolas de Primeiro e Segundo Graus, Estatuto do Magistério - dos professores e especialistas).

Para ser Professor Nível I (PEB I) é suficiente ter o curso normal (magistério) ou equivalente, não havendo a obrigatoriedade do curso superior (3º Grau).

mesmas dificuldades: resgatar a memória de fatos passados e conseguir coerência e clareza na exposição normativa, ou seja, da legislação que rege o magistério público estadual. Com isso, deduzi que a questão se estendia para muito além do entendimento e obediência à legislação. Os locais em que pesquisei o assunto sem sucesso foram: unidades escolares, Delegacia de Ensino, CENP, COGESP, Secretaria Estadual de Educação, DRHU, Sindicato dos professores (APEOESP) e Associação de Arte Educadores. As pessoas com quem dialoguei anteriormente ao depoimento que colhi: professores de Educação Artística, professores de regência de classe, diretores e secretários de diferentes unidades de ensino, supervisores, coordenador de área em Delegacia, Departamento Jurídico do Sindicato de Professores, técnicos de legislação e professores universitários. Todas as tentativas foram igualmente frustrantes quanto à busca de fontes.

O depoimento que se segue, dado pelo Prof. João Palma⁷, traz como contribuição tanto o fato histórico, bem como alguns aspectos político-administrativos que permearam a decisão pela transferência das aulas do professor especialista aos professores do ciclo básico, nos bastidores.

Em 1988, o governo cria a Jornada Única no ciclo básico e, portanto, as duas horas-aulas de Educação Artística e Educação Física, para completar a jornada do professor I. A intenção do governo, no que se refere a essas duas aulas de Artes e Educação Artística, no meu ver, não teve nada de pedagógico, foi simplesmente acomodar uma certa situação em que a jornada do aluno era maior que a do professor. O problema já existia desde o estatuto do magistério de 1985. Nessa ocasião, a jornada do professor I passou a dezesseis

⁷ O Prof. Dr. João Palma ministra as disciplinas *Didática, Estrutura e Metodologia da Pesquisa na Graduação* e no Pós-Graduação do Instituto de Artes/UNESP. Em 1988, fez parte do Conselho Estadual da Educação e exercia o cargo de assessor de Gabinete na Secretaria do Estado de Educação.

horas e o aluno ficava vinte horas na escola. Conclusão: foi necessário resolver o problema das quatro horas que estavam ociosas e, então, passou-se a acomodar de forma que, em alguns casos, algum outro professor de regência de classe completava as horas que sobraram, ministrando a continuidade do que o colega já realizara durante o seu período. Foi quando então surgiu a idéia no próprio Gabinete do secretário de Educação, defendida principalmente por Ana Maria Quadros (assessora do Gabinete), de introduzir os especialistas, tanto em Artes como em Educação Física, sendo que esta proposta não era consensual, havendo resistência por parte de alguns diretores regionais, principalmente na área da Grande São Paulo. Isto porque eles argumentaram que a jornada do professor I deveria ser a mesma do aluno, sendo que o mesmo professor (o professor de regência de classe), é que deveria ministrar essas aulas de Artes e Educação Física, por ele ser polivalente e, portanto, já vir lecionando outras disciplinas. Isto prosseguiu de forma problemática na medida em que faltavam professores especialistas que assumissem essas aulas e também pelo fato desses especialistas não terem um preparo adequado para trabalharem com esta faixa etária, tendo em vista que estes profissionais não tiveram, em sua formação universitária, disciplinas que os habilitassem para isso, além do que, não necessariamente cursaram o magistério ou o curso de pedagogia. A grande maioria deles cursou somente a Licenciatura Plena em Educação Artística, que não garantia este perfil.

Em 1992, então, por ocasião da criação da escola padrão, a Secretaria de Estado da Educação transferiu para os Conselhos de escola a decisão de continuar mantendo ou não, o especialista de Artes e Educação Física. E o resultado foi que a grande maioria decidiu pela não manutenção destes profissionais, optando, então, pelo professor I. Em 1995, foi removida definitivamente a possibilidade de continuar com os especialistas, em todas as escolas, até porque, o projeto Escola Padrão foi abandonado. A Secretaria de Educação nunca digeriu bem essa questão de colocar nessas séries iniciais mais de um professor. Isto já vem desde a época da República, ou seja, que a criança de 1ª a 4ª séries deveria ficar sob a responsabilidade de apenas um professor. A questão, entretanto, é que, em 1985, sobre essa defasagem de jornadas entre a do professor e do aluno, houve interferência do Sindicato que não aceitava uma diferenciação de jornada entre professor I e professor III. O secretário de Educação da época (1988), hoje Ministro, Paulo Renato de Souza (2000), cedeu às pressões do Sindicato, mesmo contra as posições de alguns membros de seu staff, que discordaram. Tendo em vista a jornada do professor III (mínima) de dezesseis horas, o Centro do Professorado Paulista disse que, então, a do professor I tinha que ser igual. O que o Sindicato não entendia é que o professor I é o professor de classe e, portanto, deve acompanhar a



jornada dos alunos. Por outro lado, o professor III é professor "aulista" (ganha por hora-aula trabalhada) e não é o único professor da sala. O secretário aceitou esta imposição, conseqüentemente, o professor I passou a jornada de dezesseis horas e ficaram sobrando quatro horas-aulas. (PALMA FILHO, J. - depoimento pessoal à autora, 2000).

O depoimento do professor Palma destaca a discussão a respeito da necessidade de uma política educacional que privilegie um padrão ético/moral, com coerência nas ações e comprometimento nas bases do planejamento de um ensino de caráter humanista.

Com relação à formação e engajamento do especialista em Artes, minha experiência prática enquanto aluna do curso de graduação, confirma o parecer do meu entrevistado, pois a Licenciatura Plena em Educação Artística não oferecia disciplinas voltadas para as bases educacionais dessa faixa etária.

A grade curricular vigente na ocasião, apenas conferiu-nos um breve conhecimento de didática e psicologia, ambas voltadas para o ensino da forma geral, sem especificações por faixa etária ou condições ambientais.

Estas diferentes circunstâncias e ambientes que viriam a ser vivenciados na prática pedagógica foram desenvolvidos no nosso exercício particular, sem o subsídio das bases educacionais necessárias. Em meu caso particular, este conhecimento resultou de práticas pedagógicas em conservatórios musicais, em duas pré-escolas, além de leituras e reuniões pedagógicas com profissionais

mais experientes, de onde acumulei uma bagagem que favoreceu minha atuação por ocasião do contato com as séries iniciais.

Por outro lado, de acordo com o conhecimento que travei com a realidade de outras unidades de ensino da rede pública estadual, é fato conhecido, que existiam, nessa ocasião, problemas de engajamento dos especialistas da área de artes em relação às aulas do ciclo básico. Estes ocorriam em geral, por conta da falta de interesse desses profissionais em assumir as aulas, tendo em vista, por exemplo, os problemas que encontravam em conciliarem seus compromissos profissionais ou particulares com a obrigatoriedade das reuniões pedagógicas semanais que deveriam ser realizadas juntamente com os professores de regência de classe, além do horário de aula, a partir da premissa de um trabalho articulado conjuntamente.

Outros aspectos desse desinteresse diziam respeito à dificuldade de estabelecerem uma fala comum com os professores nível I, responsáveis pelas classes, isto porque, de forma genérica, o relacionamento entre professores nível I e nível III era conflituoso. As causas deste conflito, apesar do tom polêmico, iam desde a diferença salarial até problemas de vaidade profissional, por causa da formação universitária do professor III, em detrimento da formação do professor I, que se limitava ao magistério (2º Grau). Saliente-se que esta situação funcionava, na prática, como expressão preconceituosa, a fim de abalar as estruturas de uma provável articulação de trabalho de equipe.

Outro aspecto, provavelmente o mais expressivo, no problemático engajamento do professor de artes com aulas do ciclo básico, refere-se à omissão do governo em proporcionar a estes profissionais um prévio treinamento, para capacitá-los a essa tarefa. Aliás, essa era a queixa dos próprios professores de regência de classe, por ocasião do regime de jornada única implantado pela Secretaria de Educação que, naquela ocasião, arregimentou a proposta de forma rápida, que pegou a todos desprevenidos.

Desta forma, sobressaem, mais uma vez, as diversas falhas da engrenagem pública de ensino que urge por solucionar essas lacunas, por meio da somatória de alternativas político-educacionais econômicas que estejam, realmente, comprometidas com um ideal pedagógico. A partir desta premissa é que foi construída, passo a passo, a atuação da área de artes nessa escola.

No que diz respeito à adaptação à escola e ao relacionamento inicial com a comunidade escolar, logo que fui removida para lá, passei por momentos embaraçosos. Isto porque mobilizei no contato inicial, antipatia, desinteresse e descrédito tanto de ordem pessoal, quanto profissional. Somente na medida em que fui convivendo com a rotina deste ambiente é que pude compreender e administrar esses comportamentos de intolerância. No trabalho em sala de aula, passei a conhecer as experiências anteriores, pelas quais os alunos haviam passado em Educação Artística e, conseqüentemente, compreendi as causas responsáveis pela resistência em praticar e em experimentar novas propostas, que os embaraçavam em minhas aulas. O conteúdo

privilegiado nas aulas dessa disciplina, até então, estava circunscrito ao ensino de desenho geométrico e as propostas estavam bem longe dos objetivos e metas de um curso de artes: preencher o colorido de desenhos copiados em estêncil, ou fazer desenho de observação que, habitualmente, saía dessa classificação e ganhava a conotação de “desenho livre”.

Por outro lado, quando assumi as aulas, apresentei à escola e aos alunos a proposta de trabalhar com a integração das linguagens artísticas, investindo no exercício da prática artística, bem como no desenvolvimento de uma reflexão e análise crítica, permitindo o gozo das potencialidades criativas e expressivas dos educandos.

Como respaldo a essa maneira de conceber o ensino de artes, destaco a fala de Fayga Ostrower⁸, na intenção de elucidar a questão mais abrangente do papel da arte na educação.

Entendo a arte como um caminho maior de conhecimento; é caminho, a um só tempo, de conscientização do indivíduo, pois, ao realizar suas potencialidades, ele também realiza sua individualidade, e, ainda, de modo mais abrangente, é caminho de crescente humanização da vida. Na mesma visão, partindo do reconhecimento de que potencialidades criativas existem em todos os seres humanos – embora combinando-se em cada pessoa em graus diferentes e em áreas diversas –; entendo a realização de tais potencialidades como uma necessidade de vida. (OSTROWER, 1986:4)

⁸ Fayga Ostrower é artista plástica, educadora; na época em que escreveu este texto, presidia a Sociedade Brasileira de Educação através da Arte.

Mais adiante, no mesmo texto, a autora menciona a tarefa de ensinar arte, que, em sua opinião, consiste em educar a sensibilidade das pessoas.

(...) o ensinar arte deveria poder integrar um fazer arte ao pensar arte. Na realidade, não se ensina "arte" nem "criatividade". Em si, isto é impossível. O máximo que se pode propor é educar a sensibilidade das pessoas para que cada um realize suas próprias experiências artísticas e, ainda, no caso de alunos, pode-se ajudá-los a descobrirem suas próprias potencialidades. Convém frisar que tais descobertas e também a sensibilização das pessoas sempre se elaboram melhor através do fazer e pensar. (OSTROWER, 1986:4)

Fayga sintetiza, de maneira esclarecedora, tanto a função da arte como veículo de humanização por meio de uma educação que trabalhe a sensibilização, como o papel do educador diante da premissa em valorizar e instigar o fazer e o pensar a arte. Em outra obra, a autora levanta a questão mais específica do fazer artístico, bem como da utilidade desta expressão.

(...) o fazer artístico não é considerado um "fazer", um fazer sério a ser respeitado, de responsabilidade assumida. É aparentemente uma diversão, um "passatempo" para quem tem "tempo a perder". (...) Para que serve a arte?, Qual é sua utilidade prática? São perguntas ditas "objetivas", realistas, pragmáticas, típicas da mentalidade utilitarista e tecnicista de nossa época. (...) Aparentemente a arte é apenas um luxo, bonito mas dispensável; (...) certamente existem outras metas e motivações determinando o fazer humano do que as meramente utilitaristas (...). Tais motivações se centram nas potencialidades criativas e nas qualidades que fazem do homem um ser humano: sua consciência sensível e inteligente (...). A arte é uma necessidade de nosso ser, uma necessidade espiritual tão premente quanto as necessidades físicas. (OSTROWER, 1998:24-5)

Pode-se transpor a fala de Fayga para a realidade que se apresenta no ensino de artes na grande maioria das escolas públicas que, ainda hoje, insistem em tratá-lo como mera atividade, destinada a preencher espaço no montante das disciplinas da grade curricular e, como tal, matéria de pouca utilidade, se comparada às demais, para a formação educacional do aluno. Ela também serve para esclarecer a situação que se apresentou nesse início de jornada nessa unidade escolar, permitindo que eu compreendesse melhor o motivo das reações manifestadas pela comunidade escolar. Isto, porque havia muita resistência em incorporar inovações e em aceitar interferências aos hábitos já por ela incorporados. Desta forma, ressentiam-se com os ares de mudança trazidos pelas novas posturas pedagógicas que eu propunha.

Para ilustrar essa oposição, tomarei como exemplo um fato que se passou algumas vezes. Era habitual ver negadas as solicitações de material didático (gravador a fita crepe), sintoma do claro desagrado e do pouco valor conferido à disciplina mas, principalmente, aos novos rumos de intervenção pedagógica que vieram em decorrência de minha remoção para esta unidade de ensino. Essas atitudes, posturas e conceitos faziam parte de um universo bem maior de problemas de aceitação à própria disciplina, confirmando seu histórico desafiador, no que diz respeito a sua presença incômoda na grade curricular, sua acomodação e sedimentação ao lado das demais disciplinas, no ensino público estadual.

Temos, assim, duas posições: de um lado, o ensino de artes é visto como “supérfluo” e está, em geral, à parte dos ideais de ensino médio nas escolas públicas; de outro, tanto o arte-educador quanto a própria disciplina são tidos como “ameaça” eminente, pois parte-se do pressuposto de que possam “anarquizar” o comportamento social politicamente desejado, comprometido com as regras disciplinares do estabelecimento escolar; além disso, teme-se que a disciplina possa despertar ou exacerbar emoções “perigosas”, nascidas da liberdade experimentada pelo educando, ao exercitar seu potencial criativo.

Dois autores, de nacionalidades distintas, avaliam e refletem sobre as circunstâncias que envolvem o ensino das artes. Ambos discorrem sobre a problemática vivida pela Educação Artística, a partir de seus próprios referenciais, de época e país. A francesa Madeleine Gagnard⁹ conclui em sua obra *Iniciação Musical dos Jovens*, que, na sociedade industrial, não se há de criar

apetites artísticos nas massas (...). Procura-se, pois, não introduzir nos grandes setores da população, disciplinas tão supérfluas como o desenho e a música, as quais, pelo simples fato de despertarem uma imaginação entorpecida, têm qualquer coisa de suspeito, digamos, subversivo. (GAGNARD, 1974:144). (grifo meu)

O brasileiro João Francisco Duarte Júnior¹⁰ vai mais além, em sua visão crítica sobre a relação que, normalmente, se estabelece entre a disciplina e sua solicitação nas escolas.

⁹ Madeleine Gagnard foi professora de educação musical do “Liceu Experimental de Sèvres” e ensina na Universidade de Paris XII. Está engajada na idéia de que a escola deve ser um elemento fundamental na formação musical das crianças.

¹⁰ João Francisco Duarte Júnior é professor do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.

A arte continua a ser encarada, no interior da própria escola, como um mero lazer, uma distração entre as atividades “úteis” das demais disciplinas. O próprio professor de arte é visto como “pau pra toda obra”, como um “quebra-galhos”. Frequentemente ele é obrigado a ceder suas aulas para “aulas de reposição” de outras disciplinas, quando não lhe é delegada a incumbência de “decorar” a escola e os “carros alegóricos” para as festividades cívicas. (DUARTE JR., 1994:79)

Ponderando sobre essas duas falas, poder-se-ia dizer que, na primeira, Gagnard usa de ironia para contextualizar a questão do ensino das artes voltado ao povo, na sociedade industrial, sendo que esta análise crítica não se restringe ao seu país de origem, na medida em que é um assunto pertinente à esfera global. Portanto, nesse aspecto, essa crítica amolda-se perfeitamente à situação escolar brasileira em geral e, especificamente, à da escola “Alcides da Costa Vidigal”.

A segunda citação, nos remete à outra realidade nacional, no âmbito educacional artístico, numa dura crítica à situação na qual se encontram, até os dias de hoje, tanto o arte-educador quanto o ensino das artes, em especial, no magistério público estadual. Devido à forma como essa disciplina foi implantada¹¹ e às contradições que comporta, sua presença não garante, em absoluto, que seus objetivos sejam atingidos.

¹¹ Reformas do Ensino Artístico:

- a partir de 1942 – Villa Lobos, Canto Orfeônico. (SENIZE, 1978 apud *Suplemento de Cultura de O Estado de São Paulo*, nº 350, p.8)
- 1961 – transformação do Canto Orfeônico em Educação Musical nas escolas de primeiro e segundo graus – LDB nº 4.024/61. (GIOS, 1989:106, 1º vol.)
- 1971 – LDB nº 5.692/71, nas escolas de primeiro e segundo graus, institui o ensino de Educação Artística, substituindo Educação Musical. (BARBOSA, 1982:25)
- 1986 – LDB nº 9.394/96 – institui o curso de Artes que tem várias formas: movimento ou dança, música, artes plásticas e teatro. (BRASIL. Ministério de Educação. Lei de Diretrizes e Bases nº9.394/96)

No entanto, embora esse descrédito à Educação Artística no estabelecimento em que lecionava fosse responsável pelos conflitos que vivi nessa estréia, pouco a pouco, fui estabelecendo uma relação de maior confiabilidade com os corpos docente e discente e, em particular, com a diretora que, apesar da postura conservadora, mostrou-se mais interessada pelos trabalhos realizados nas minhas aulas de arte, e passou a se interessar pela disciplina.

Juntamente à perspectiva que começara a despertar, referente à aceitação de minha atuação junto à comunidade escolar e, particularmente, à linha de trabalho que almejei investir, iniciava-se um período caracterizado por uma nova disposição entre o corpo docente e a direção, em abraçarem as causas dos problemas que afligiam a todos (indisciplina, evasão escolar, desmotivação, depredações do patrimônio, comportamentos agressivos e outros). A escola estava caminhando por uma nova senda, a partir de uma mudança radical nas atitudes da própria comunidade. Em vista de toda a problemática que nos perseguia em nossa rotina de trabalho, a situação era tão crítica, que a crise acabou gerando transformações profundas, em que toda a comunidade se envolveu.

Desta forma, o passo inicial em direção à iniciativa coletiva em busca de soluções, compreendeu uma mudança nas atitudes (ação consciente deriva de avaliação de conflitos, tendo por objetivo metas comuns emergentes do grupo em função de uma gestão participativa), tendo como elemento propulsor, uma postura de maior cumplicidade para com o ambiente. A alternativa elaborou-se



na forma de trabalho integrado. Isto só foi possível, a partir do nosso entendimento de que o elemento que fomentara o conflito inicial não se restringia à circunstância denominada “crise”, mas ao trabalho fragmentado e individualista que vinha sendo praticado. Então, a partir dessa tomada de consciência em torno da necessidade de um trabalho de equipe, fomos levados a pensar nas questões que faziam parte de nosso cotidiano de trabalho e, conseqüentemente, a elaborar condutas que conduzisse à reconstrução do meio pelo desenvolvimento comunitário. Isto foi elaborado sob a forma de projetos, em que a integração entre as diferentes áreas e disciplinas foi perseguida, como denominador comum de estratégia.

Outro elemento que fora objeto de nossa observação e análise e do qual tomamos consciência, foi a ausência de integração comunidade/escola. No entanto, embora detectássemos o problema, permanecíamos sem atuar de maneira mais direta frente à situação, por não saber como solucioná-la. À medida que nos aprofundamos no assunto, algumas questões começaram a aflorar e a ganhar importância: – Quem eram os agentes que compunham essa comunidade escolar? – Como atuavam e interagiam nesse espaço, ou seja, junto à escola? – Quais eram as expectativas da comunidade a respeito desse espaço do saber? – Em que medida uma brilhante administração desse saber poderia se autogerir, além de sobreviver com dignidade, sem o devido exercício de integração com os diversos segmentos da comunidade escolar?



Foi somente a partir da tarefa que nos propusemos, de ampliar a relação com todos os agentes do processo de ensino/aprendizagem, é que começou uma nova etapa, que garantiria nosso crescimento. Nesse sentido, a efetivação dos projetos pedagógicos colaborou para reunir, mobilizar e integrar os agentes (professores, direção, funcionários, alunos, pais e moradores da região).

Os projetos a que me refiro dizem respeito às propostas de intervenção articuladas pela equipe de docentes, composta por uma parcela de profissionais dos três períodos (aqueles que tinham tempo para se dedicarem à elaboração, tendo em vista que o horário para tal não fazia parte da jornada normal de trabalho e, tampouco, era extra-remunerado, o que selecionava aqueles que estavam, realmente, envolvidos com a iniciativa de transformação).

Cristina Zuffo, professora de inglês do estabelecimento, presta um depoimento importante, como auxiliar na composição da memória do relato:

Na época não era comum a história de se viabilizar ou pensar projetos de ação e desenvolvimento. Desta forma, a equipe que assim procedia, era mal vista pelos colegas, que julgavam essa disposição como uma alternativa do professor não dar aula e ficar "enrolando". Hoje é mais rotineiro vermos as equipes de professores envolvidas em projetos, além de utilizarem com frequência materiais paradidáticos. (ZUFFO, C., depoimento pessoal à autora, 31/03/2000).

Pela fala da professora, podemos perceber o quanto nos custou essa iniciativa – um tanto quanto inovadora para a época – enquanto compreensão, acomodação e realização dos projetos perante a parcela de pessoas (docentes, alunos, pais e funcionários) que, por não terem se envolvido diretamente nessa ação, resistiam em compartilhá-la. Apesar dessa dificuldade em envolver a todos, a escola persistiu na tarefa, apoiando a equipe responsável pela sua elaboração e concretização. Como resultado, todos acabaram reconhecendo que o maior mérito dos projetos foi a melhoria no padrão de qualidade do ensino e, conseqüentemente, vencendo a resistência inicial, dar sua contribuição à escola, mesmo que somente como incentivadores.

Alguns dos projetos ganharam espaço na mídia da região. Este foi o caso, por exemplo, do “projeto mar”, uma iniciativa de ação pedagógica de integração, entre disciplinas diversas, em torno da temática que o título sugere, *em que foi dada oportunidade aos alunos de expressarem sua criatividade em tudo que diz respeito ao mar e também à crescente conscientização ecológica que o tema envolve* (Morumbi News, 1990:7).

O exemplo de ação que mais se destacou foi o da “Preservação do Patrimônio Escolar”, na medida em que foi reconhecido oficialmente pela FDE¹² como iniciativa capaz de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, bem como nos retornou em conscientização e transformação das atitudes da comunidade escolar

¹² Fundação para o Desenvolvimento da Educação, órgão ligado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

perante a problemática que viemos enfrentando com os atos de violência, drogas e depredações.

O projeto nasceu a partir de uma campanha lançada pela Secretaria de Educação, tendo em vista as condições semelhantes apresentadas pela maioria das unidades de ensino da região de São Paulo, no tocante aos atos de vandalismo praticados contra as escolas. Apesar das tentativas (esporádicas, diga-se de passagem) da Secretaria de Educação na manutenção e conservação dos prédios escolares, logo após a efetivação das reformas, o patrimônio sofria depredações que, em geral, eram praticadas pelos alunos e por pessoas que não pertenciam ao estabelecimento.

Desta forma, a iniciativa da Secretaria veio ao encontro do objetivo que já acalentávamos, no sentido de sensibilizar, conscientizar e mobilizar a comunidade escolar em torno de sua própria atuação junto ao ambiente, visando nele intervir com cumplicidade e responsabilidade. Iniciamos o projeto com a pesquisa das características desse meio, despertando para a realidade em que os aspectos das depredações nos incomodavam. A seguir, construímos maquetes, copiando todas as características observadas, tanto no que diz respeito ao interior do estabelecimento de ensino, bem como ao seu entorno. Realizamos, então, uma sessão de apreciação crítica do resultado obtido nas maquetes, para nos conscientizarmos dos aspectos que almejávamos transformar. Por último, realizamos uma discussão, que contou com a participação da grande maioria dos componentes dessa comunidade (alunos, pais,

vizinhos, professores, funcionários e direção), a fim de tirarmos propostas conjuntas a respeito de como intervir e de opinar quanto ao ambiente ideal que correspondesse aos anseios de todos. Dessa discussão, extraímos e transpusemos as sugestões para novas maquetes, que os alunos dos três períodos construíram. Expusemos as duas qualidades de maquetes, que representavam, respectivamente, a realidade observada e o ideal de transformação, no salão de exposição da FDE.

Vale acrescentar que, por força dos projetos, a disciplina Educação Artística começou a ser valorizada, tendo um espaço mais amplo de atuação para a obtenção de soluções criativas, que se faziam necessárias, tanto no que refere à integração disciplinar, quanto à elaboração de produtos artísticos a partir dos projetos.

Contudo, não foram apenas os projetos e a mudança de atitude da equipe em relação ao trabalho pedagógico que contribuíram para uma ação de crescimento frente ao ensino-aprendizagem e para a valorização das linguagens artísticas. Houve outro fator determinante, que não pode ser esquecido ou minimizado, cuja contribuição torna necessário um destaque particular.

2.4 - UMA CONTRIBUIÇÃO...

Em 1990, intermediei a vinda de um profissional da Psicologia para trabalhar com a equipe de professores da escola. Esta iniciativa não fora premeditada, tendo em vista que o meu encontro com esse

psicólogo foi casual, não havendo, por parte dos meus colegas, nenhuma intenção anterior ao fato, que sugerisse um trabalho integrado dessa espécie. As expectativas dos membros da equipe, em se tratando do assunto, apontavam apenas para a necessidade de termos, por iniciativa da própria direção da escola, um encaminhamento terapêutico que pudesse atender os alunos que apresentavam problemas de aprendizado e de conduta social em sala de aula, devido a conflitos de ordem emocional e familiar. Desta forma, a participação desse profissional teve sua origem a partir de dois aspectos; o diálogo que travamos numa circunstância, de mera casualidade, quando então, discorri sobre a problemática para a qual vínhamos buscando soluções (depredações, indisciplina, drogas, comportamentos agressivos e tantos outros) e o fato desse profissional ver no meu relato a oportunidade de se aproximar de uma escola pública, o que era, naquele momento, extremamente importante, em razão do seu próprio trabalho.

Este segundo aspecto apresentou-se em razão do assunto levantado em nosso encontro. Este psicólogo trabalhava junto à “Fundação do Bem Estar do Menor”, dando assistência a menores infratores que se encontravam na condição de “liberdade assistida” e sentia, por vezes, um retorno embaraçoso no encaminhamento desses menores a unidades públicas de ensino, tendo em vista a discriminação que sofriam. Desta forma, ele se interessou em desenvolver um trabalho de orientação com os professores da escola, por sua identificação com o quadro relatado, em que as queixas

incidiavam invariavelmente sobre os alunos e os agressores de fora¹³; além de sua expectativa de poder estar, indiretamente, auxiliando aos menores que atendia, intervindo junto ao ambiente onde essas pessoas sofriam rejeição.

Após prévia consulta aos componentes da escola, bem como à supervisão de ensino, demos início aos encontros. A proposta do psicólogo Júlio César Vieira Guimarães, ao invés de dar assistência terapêutica aos alunos que apresentavam dificuldades de diferentes espécies, era desenvolver um trabalho com a equipe de professores, sem a participação dos alunos. Isto porque, ele considerou que a razão maior do nosso desconforto frente aos problemas que nos afligiam, no que se refere à sua origem e possíveis soluções, abrigava-se em nós mesmos. Com este direcionamento, ele pretendia que tomássemos consciência de que o problema não estava exclusivamente nos alunos, mas sim, em nossa inabilidade em buscar soluções. Esta mudança de enfoque gerou, de início, uma grande controvérsia entre nós, professores, pois tínhamos experiências negativas anteriores a esse respeito, e o temor de que se repetisse o estigma de culpa pelo insucesso dos educandos que, repetidas vezes, decaíram sobre nossos ombros, por meio dos discursos acusatórios provindos das autoridades governamentais, dos técnicos educacionais, dos meios de comunicação e até mesmo da própria comunidade escolar (pais e alunos). Entretanto, apesar da reação inicial da equipe, este profissional teve habilidade para

¹³ Os agressores de fora são aquelas pessoas que não pertencem à unidade escolar de ensino, ou que deixaram de pertencer, em razão de problemas de desajuste social, como já relatado no item "Depredação do Patrimônio / Drogas / Violência", deste capítulo.

contornar a situação e dar início ao trabalho. As reuniões se realizaram com a participação de parte dos professores dos três períodos, alguns funcionários, direção e um representante do Conselho de Escola (uma mãe de aluno).

A participação não foi total, em razão da irregularidade do horário destinado aos encontros quinzenais, tendo em vista os compromissos que o psicólogo tinha para com a instituição em que trabalhava, o que fazia com que o horário tivesse sempre que ser ajustado à sua disponibilidade. Conseqüentemente, nossos encontros podiam ocorrer nos dias de reunião pedagógica prevista no calendário escolar, ou simplesmente durante o intervalo do recreio do período da tarde, com prosseguimento na aula seguinte, ou seja, no horário normal das aulas.

Tamanha flexibilidade do horário destinado a esta atividade, só foi possível graças ao apoio da direção da escola que deu todo o aval para que superássemos a carência de estrutura da instituição pública, a fim de concretizarmos o ideal maior do crescimento profissional que almejávamos. Cabe ressaltar que, em se tratando de uma instituição pública, regida por normas rígidas, esta não comportaria, a princípio, alterações deste porte, ou seja, reuniões que extrapolassem as já previstas no calendário anual escolar, e, principalmente, realizadas durante o horário normal de aulas. Além disso, não dispúnhamos de uma infra-estrutura que nos desse o respaldo necessário à realização de práticas como essa, ou seja, um quadro de funcionários para ficarem com nossos alunos no período

de reuniões que excediam o recreio, um tempo reservado, nos finais de semana com remuneração equivalente aos serviços extraordinários, ou mesmo o apoio da Secretaria de Educação para esses “espaços” de trabalho pedagógico que não o da sala de aula.

Desta forma, a participação da equipe ficou sujeita à disponibilidade de tempo que essas pessoas tinham para dedicarem-se à atividade, principalmente no caso dos professores que ministravam aulas somente pela manhã ou à noite, bem como em razão do interesse e envolvimento com essa prática.

A fim de explicar o trabalho e suas respectivas dinâmicas utilizadas no processo que se iniciou, irei apresentar a própria fala do psicólogo Guimarães (em 03.02.2000), pois considero o recurso mais elucidativo para a compreensão e composição do relato.

Os encontros que presidi se deram, aproximadamente, pelo prazo de um ano, de 1990 a 1991, e eram quinzenais. O objetivo foi trabalhar o corpo docente em vista dos problemas que eles levantaram. Estes eram da seguinte natureza: – dificuldades dos professores diante dos problemas disciplinares e dos limites que os alunos não respeitavam; – questões referentes ao ensino-aprendizagem (o professor centrado no conteúdo do momento, não queria resgatar os conteúdos anteriores); – cigarro no pátio (os alunos, especialmente do noturno, não respeitavam a lei municipal que proíbe o fumo na escola); – “a escola é minha, é de vocês... Será que é de vocês mesmo?” (posturas paradoxais no aspecto de cumplicidade e envolvimento com o ambiente). A proposta dos encontros, então, em vista das questões levantadas, foi a de propiciar um espaço para os docentes refletirem sobre a prática do relacionamento professor/aluno. O meu objetivo pessoal foi o de assegurar espaços sociais para os alunos tidos como problema, tendo em vista a discriminação que, por exemplo, os alunos provenientes de instituições para menores infratores sofriam quando do contato social em escolas públicas. Então, pensei em trabalhar o olhar do professor enquanto adulto, sobre o adolescente com problemas. Minha filosofia era a de que não há problema sem solução. Desta forma, nos encontros, surgiram as seguintes questões: – A premissa de um

trabalho pedagógico que envolvesse a participação da comunidade, ou seja, a escola não devia ser um disco voador, desconectada das necessidades e desejos da comunidade; – De que maneira a pichação e depredação da escola incomodava os professores?; – Que estratégias deveriam ser usadas a fim de envolver pais e alunos (comunidade) para cuidarem da escola?

Desta forma, além dos diálogos que desenvolvemos em torno dessas questões, houve leituras e a apreciação e discussão em torno de um filme que assistimos em vídeo. As leituras que realizamos foram: "Aventura Pedagógica" de Antônio Carlos Gomes da Costa, "Poema Pedagógico" de Anton Macarengo, "Quando eu voltar a ser criança" e "Como amar uma criança" de Janusz Korczak. O filme que vimos foi "Sociedade dos Poetas Mortos" de Tom Schulman. Durante todo o processo de trabalho que desenvolvi junto a esta equipe de professores, o aspecto que mais me impressionou foi a postura da direção da escola que, apesar de ficar invariavelmente sob fogo cruzado, durante as discussões, sendo alvo de diversas acusações, não demonstrava temor e tampouco se absteve em colaborar com o prosseguimento do trabalho coletivo.

Como vimos neste relato, a contribuição do psicólogo foi bastante expressiva na medida em que, por meio de diferentes dinâmicas que foram estabelecidas entre nós, sob sua orientação, conduziu-nos a uma nova dimensão reflexiva a respeito de nossa prática com os educandos, além de propiciar um outro patamar de relações entre os membros da equipe, bem como entre a equipe e a direção da escola. No que diz respeito às arestas que foram lapidadas em nossa relação com a diretora do estabelecimento¹⁴, isto ocorreu durante o desenrolar dos encontros na medida em que houve disposição de ambas as partes em expor abertamente os desagradados tanto de ordem pessoal, quanto profissional, de modo a

¹⁴ No período de 1989 (quando fui removida para esta escola) a 1994, a direção esteve a cargo de Claudete Aude Claudino.

trabalharmos esses conflitos com transparência, honestidade, maturidade e objetividade.

Os conflitos que ocorriam entre os professores e a direção da escola, responsáveis pelo desagrado pessoal e profissional de ambos, tinham sua origem nas diferenças de posturas, modos e idéias que caracterizavam ambas as partes em suas personalidades e atitudes. Desta forma, a direção apresentava uma característica mais conservadora, enquanto alguns professores eram liberais. A direção exercia seu poder, por vezes, de forma agressiva, mas, na verdade, seu comportamento estava comprometido com uma personalidade de características passionais. Não obstante sua reação hostil, em determinadas circunstâncias, onde, por vezes, chegava a um tom de implicância pessoal, era receptiva a críticas e aberta ao diálogo. Essa ambigüidade de comportamentos e atitudes, que marcava nossa relação cotidiana com a direção da escola, ao contrário do que possa parecer, e apesar do desgaste que sofriamos, tinha uma face original. Isto porque, sempre acabávamos comungando de um mesmo ideal de crescimento pedagógico, tendo em vista a presença garantida e atuante desta diretora em todos os momentos, fosse no período normal de aulas, fosse nos eventos paralelos, sempre marcada por sua espontaneidade e transparência de atitudes.

Para tal, foi necessário, por vezes, compormos, junto ao discurso que apontava nossas diferenças, uma carga emocional de teor inflamado e de tom pessoal. Durante esses momentos tensos, em que o foco de insatisfação voltava-se para a direção, a leitura dos componentes que se inseriam nas reações da equipe era conduzida

de maneira sábia e competente pelo psicólogo. A soma desses aspectos que vivenciamos durante esses encontros resultou na obtenção de coesão do grupo que, a partir dessa experiência, seguiu em cumplicidade, de forma mais madura, rumo a uma perspectiva de trabalho menos individualista e solitária. Desta forma, poder-se-ia dizer que a participação deste profissional foi responsável por uma efetiva contribuição ao aspecto do progresso pedagógico, porém, acima de tudo, há de se ressaltar a “abertura” da escola, sua receptividade em relação a propostas desse gênero, demonstrando aí, sua disposição em inovar.

2.5 - A MUDANÇA DE ENFOQUE: O PROFESSOR COMO PROBLEMA

Muito embora as contribuições mencionadas – os projetos de ação pedagógica e os encontros com o psicólogo – tenham feito parte do processo de desenvolvimento da escola, havia outros fatores que coexistiam nesse cenário de transformações e que dificultavam o trabalho, como por exemplo, a troca de componentes da equipe.

Muitos eram os motivos que acarretavam as ausências no quadro de docentes da escola, que, por sinal, afetavam igualmente e de maneira geral, os demais estabelecimentos públicos de ensino. As causas iam desde a aposentadoria dos veteranos, passando pelo término do regime contratual do professor não concursado, pela licença saúde, ou, simplesmente, pela interrupção circunstancial do professor contratado que, motivado por outra oportunidade melhor

remunerada ou que lhe causasse maior interesse, abandonava repentinamente a escola. Conseqüentemente, estes profissionais urgiam ser substituídos, o que, aliás, nem sempre ocorria com a brevidade que a circunstância exigia, tendo em vista o trâmite burocrático que faz parte deste universo de entidade governamental. Desta forma, quando o quadro de docentes da unidade de ensino estava incompleto, cabia à escola comunicar o fato à Delegacia de Ensino que, por sua vez, abria inscrição para contratar professores substitutos, em datas que nem sempre coincidiam com as ocasiões em que se dava o desligamento destes profissionais. Como resultado, era habitual vermos as escolas públicas estaduais com o quadro de professores incompleto, situação esta que perdurava, por vezes, durante todo o período letivo.

O período de que trato no presente relato (1989 a 1993) ainda favorecia a contratação de estudantes de graduação como professores, quando não havia outra alternativa de substituição; estes professores, portanto, não eram habilitados, oficialmente, para o encargo que assumiam.

Não tenciono me aprofundar nas conseqüências trazidas pela colocação de graduandos, promovidos a professores nas escolas públicas, tendo em vista que este assunto não pertence ao universo de interesse da pesquisa, porém, acredito que, além do mero destaque que faço aqui, a questão mereceria um estudo à parte, em virtude do seu teor polêmico. Ressalto, entretanto, os efeitos que essa contínua mudança no quadro de docentes acarretava, prejudicando

por exemplo, nossos esforços em dar continuidade ao processo de trabalho da equipe, compromissada com a integração de nossas ações pedagógicas.

O período que mais refletia essas inconveniências e transtornos, decorrentes da instabilidade causada pela entrada e saída de membros do estabelecimento era o noturno. Isto era acrescido ao quadro de outras características que distinguiram a equipe que lecionava nesse período como a mais heterogênea da escola. Desta forma, a situação do corpo docente do noturno se dividia em professores que exerciam outras atividades profissionais nos demais períodos e – com a intenção de aumentarem seus rendimentos mensais – ministravam algumas aulas neste turno; professores que lecionavam em outras unidades, dividindo a jornada de trabalho por várias escolas; professores que, como eu, cumpriam toda a carga horária no mesmo estabelecimento.

Nossa formação profissional era, também, marcada por diferenças: havia os que tinham diploma superior (Licenciatura Plena) e os que não o possuíam. Apesar da diversidade de formação, os últimos eram acolhidos por nós e, aos poucos, absorvidos como parte integrante da equipe, aglutinando-se ao desenvolvimento do processo de trabalho já iniciado anteriormente a sua chegada.

Em decorrência das características apontadas, destaque-se a dificuldade em reunir-se todos os membros da equipe para reuniões pedagógicas, planejamento de atividades ou conselho de classe. Desta forma, as trocas de experiências entre os professores que

ministravam aulas no noturno, geralmente, ficavam confinadas aos quinze minutos de intervalo do recreio, e se davam num clima de atropelo, devido à inadequação do horário, bem como à própria circunstância de que esse momento não fora pensado como espaço de resolução de nossos conflitos pedagógicos, mas sim, como pausas no trabalho, para relaxamento de tensões.

Em outras ocasiões, usávamos o próprio período de aula que sucedia o intervalo do recreio para nos reunirmos. Essa alternativa só era articulada por nós quando havia algo premente a ser discutido; entretanto, esse horário de reunião era inadequado e produzia, como resultado, um grande tumulto entre os alunos, que se atravancavam no pátio, sem poderem ser controlados pelos inspetores, incapazes de organizá-los, tendo em vista o reduzido número de funcionários nesse turno.

A despeito das dificuldades mencionadas, que estavam mais presentes na jornada de trabalho do profissional que atuava nesse turno, a equipe persistiu nos esforços, de modo a garantir, mesmo que em circunstâncias não tão apropriadas, tempo e espaço para as trocas de experiências, bem como à prática reflexiva das ações pedagógicas.

Com isso, observa-se que, embora esse meio expusesse seus agentes no cotidiano educacional a um número de dificuldades, permanecia nesses profissionais uma disposição importante em criar alternativas que lhes retornariam a almejada transformação dessas circunstâncias. A perseverança foi, então, uma qualidade significativa

nesse processo de resistência (no sentido de sobrevivência), bem como no sentido de intervir, interagindo em coletividade.

2.6 - INTERVINDO: ATIVIDADES DE ESCUTA

A escolha da população para essa intervenção teve uma estreita relação com as respostas que vinha obtendo desde o início de meu trabalho nessa escola. Desta forma, selecionei alunos de três turmas (uma 6ª série e duas 7ªs séries) do 1º grau do noturno, pois nelas estavam reunidos os alunos que reagiam de maneira mais conflitante às minhas propostas e iniciativas de trabalho, bem como perante a compreensão da própria disciplina Educação Artística. Apesar de ter apresentado, no desenvolvimento desse relato, o rol de dificuldades que vivenciei em minha relação inicial com os alunos, retomo o assunto, a fim de justificar o critério que adotei, ao selecionar o grupo.

As aulas de arte eram tomadas pelos alunos como oportunidade para tratar de assuntos de ordem pessoal, ir ao banheiro, sair da classe para fumar, ou pôr em dia as lições das demais disciplinas. Além destas, outras dificuldades de relacionamento ocorriam, denotando seu desinteresse e pouco caso que demonstravam para com a própria disciplina. Refletindo sobre esses comportamentos, assim como sobre os diálogos que desenvolvi com eles, compreendi que um dos motivos de suas reações – talvez o mais importante – era o de nem todos assimilarem o tratamento

dato à Educação Artística, perante as demais disciplinas da grade , de mera "atividade" e não de disciplina útil ao desenvolvimento e preparo do aluno. Aqui notamos, mais uma vez, a problemática caracterização e engajamento dessa disciplina para os alunos, bem como para o ensino público.

Outro retorno que obtive, na vivência com essa população de educandos (no período de 1990 a 1991), diz respeito a suas experiências no âmbito da escuta musical. Como resultado das conversas que desenvolvemos, pude perceber que o grupo apresentava, de forma geral, características bem específicas quanto ao repertório musical ouvido por eles. Isto sugeriu-me que não se tratava de uma seleção crítica e tampouco de uma atitude de escolha. A motivação principal da preferência por um determinado repertório apontava para os modelos do momento – os sucessos – oferecidos pela indústria cultural.

Acrescente-se que, por ocasião do contato, em minhas aulas, com um repertório que se diferenciava daquele usualmente consumido por eles, havia resistência, até mesmo na escuta.

A partir desse contexto, fui em busca de um modo de atuar que propiciasse condições de diálogo entre nós, bem como que pudesse restabelecer o fluir na relação dos educandos para com o ensino de artes.

Era preciso restituir-lhes o valor da disciplina, em termos do próprio papel da arte como agente de mudanças, fator de



humanização, bem como quanto à sua função de proporcionar, pelo fazer artístico, uma forma particular de interação com o mundo e consigo mesmo.

Ao proporcionar atividades voltadas à escuta de um repertório musical diversificado, do gênero erudito, busquei, com isso, aumentar o leque de informações sonoro-musical-culturais, bem como colaborar em sua socialização, autoconfiança e autoestima, reiterando-lhes um significado maior e mais expressivo à própria qualidade de vida.

Sobre o alcance da música aos educandos, Sekeff¹⁵ enumera seus efeitos benéficos:

Ela pode, principalmente, motivar e colaborar na formação de novos modelos de comportamento. Afinal, a música mobiliza e faz germinar cabeças pensantes, desempenha papel definido na formação do indivíduo e da sociedade no sentido em que nas artes e na música reside a esperança de um futuro além das classes e germinam articulações de práticas libertadoras. Se a música não produz carros mais velozes, estimula, por outro lado, a formação de indivíduos mais sensíveis à sua condição humana. Instiga a reflexão crítica, propicia vivência condizente com o sentido de cidadania (...). (SEKEFF, 1997:19).

Entendo, tal qual a autora, que a articulação de um trabalho educacional no âmbito da música, proporciona ao educando uma nova perspectiva de vida, visto que os efeitos benéficos dessa atividade podem proporcionar-lhe uma experiência particular de auto-conhecimento, além de nutrir-lhe a alma.

¹⁵ Maria de Lourdes Sekeff é professora titular do Instituto de Artes da UNESP e diretora do Movimento Ritmo e Som/UNESP.

PARTE II

SENSÍVEL OUVIR PENSANTE PRAZEROSO

A música

não é para

ser ouvida.

É ela que nos ouve.

Murray Schafer



PARTE II

OS TRÊS ASPECTOS DA ESCUTA: O SENSÍVEL, O PENSANTE, O PRAZEROSO

Esta parte aborda a questão da escuta, relacionando-a aos aspectos sensível, pensante e prazeroso e unindo-os numa única conjunção.

Inicialmente, ofereço uma breve discussão focalizando os três aspectos citados. Esta será a temática do capítulo três, não se trata de realizar um estudo pormenorizado de cada um desses aspectos, mas de incitar o leitor a pensar sobre o assunto e abrir possibilidades de investigação.

No quarto capítulo explico as propostas ou modos alternativos no âmbito da escuta, realizado na EEPSEG "Alcides da Costa Vidigal" na disciplina de Educação Artística, e justifico a escolha com a visão de diferentes autores que reforçam a adoção desse *modus operandi*, como proposta de um percurso.

No último capítulo, seleciono alguns parâmetros para analisar os trabalhos artísticos dos sujeitos da pesquisa-ação. Para facilitar a visualização da metodologia adotada, este capítulo está dividido em

sub-itens. Cada um diz respeito a uma etapa de trabalho aplicada durante a pesquisa-ação.

A pesquisa-ação foi aplicada na E.E.P.S.G. Alcides da Costa Vídgal, no município de São Paulo, em salas de 6^a e 7^a séries, do curso noturno, onde eu respondia pela disciplina Educação Artística, no período de fevereiro a dezembro de 1992. Em 1993, o trabalho foi aplicado na mesma unidade escolar, sofrendo pequenas alterações no conteúdo e nas estratégias, em salas de 6^a e 7^a séries e 1^{os} colegiais, além de uma classe de 1^o colegial da E.E.S.G. Virgílio de Carvalho Pinto, que funcionou como classe de controle dos resultados obtidos.

As atividades aplicadas em 1992 constaram da investigação do repertório musical da preferência desses alunos, para posterior atividades de audição, que abrangeram desde o repertório apontado pelos alunos (música popular urbana) até obras eruditas, de vários períodos (oferecidas por nós). Concomitante às audições, propusemos vivências em diferentes linguagens artísticas, tais como: gestos no papel, redações e expressão corporal. As atividades ganharam um realce e aprofundamento com a experiência da Oficina de Audição, elaborada e realizada em conjunto com o músico Déo Lopes e o artista plástico Fábio Moreira, na Casa de Cultura do Butantã, documentada em vídeo.

Em 1993, foi aplicado, em dois momentos, um questionário informativo, visando investigar as questões sócio-econômica-culturais dos grupos das sete classes de aplicação e da classe de

controle. A seguir, desenvolvemos atividades voltadas ao oferecimento de um repertório musical erudito, sempre com concomitantes manifestações artísticas nas linguagens plástica e cênica. Estas atividades foram vivenciadas apenas com as classes de aplicação. No entanto, o trabalho foi prejudicado, na medida em que ocorreu uma greve geral no ensino público, de quatro meses consecutivos, acarretando desistência e ausência significativa dos alunos. Optamos, então, por trabalhar apenas com os dados da pesquisa aplicada em 1992. Nosso plano de investigação privilegiou olhar a participação dos alunos nas atividades propostas na pesquisa-ação. Na intenção de sistematizar os dados obtidos, a partir da delimitação do universo da pesquisa, confeccionamos um quadro sinótico em que exibimos as várias etapas da aplicação de nossa pesquisa-ação.



CAPÍTULO 3

O CONTEXTO PRELIMINAR

A idéia do "sensível ouvir pensante prazeroso" surgiu de um encontro fugaz e imprevisto com a Profa. Dra. Míriam Celeste Ferreira Dias Martins¹, que fora minha professora no curso de graduação na Santa Marcelina. Eu passava pelo vão do MASP, em 1990, quando me deparei, para minha surpresa, com uma manifestação de colegas da área de Arte-Educação, que se mobilizavam, com alguns artistas, para reivindicar a permanência da disciplina na grade curricular do ensino fundamental e médio². Isto porque, na ocasião, a disciplina estava novamente ameaçada de sair da grade pois o senador Darcy Ribeiro propunha alterar o "ensino de Educação Artística" por "ensino de cultura".

Neste contexto, soube, durante um breve diálogo, que a Profa. Celeste estava escrevendo sua dissertação de mestrado, em que um dos temas abordados era o "sensível olhar pensante".

Na ocasião, não houve condição para que ela discorresse sobre o tema ou desse maiores detalhes e, tampouco, houve outra possibilidade posterior de um encontro para tal.

¹ Profa. Dra. Míriam Celeste Ferreira Dias Martins é Docente do Instituto de Artes / UNESP, na disciplina "Percepção Plástica".

² O desconhecimento do ato de mobilização da categoria, nesse caso em especial, não apresenta a mesma justificativa do quadro de problemática da disciplina e dos profissionais de um modo geral que veio sendo apontado e discutido na Parte I. Isto porque tratou-se de um episódio específico e isolado, do qual eu não tive conhecimento da data e do local para comparecer e participar.

Dessa forma, a partir desse encontro, passei a alimentar e refletir sobre a poíesis³ do tema e apenas fiz o exercício de parafrasear o original que, então, transformou-se no "sensível ouvir pensante".

Mais tarde, somando a reflexão sobre minha prática docente no âmbito da escuta à influência das aulas da Profa. Nicole Jeandot⁴ (do mesmo curso de graduação da Faculdade Santa Marcelina), vim construindo, então, os primeiros degraus da pesquisa, inspirada ainda, somente nesses dois aspectos do ouvir, o "sensível" e o "pensante".

Em 1992, já na condição de mestranda do curso de Pós-Graduação do Instituto de Artes/UNESP, somei a vivência - de grande acréscimo - do seminário "Ouvido Pensante" com os professores Murray Schafer⁵ e Marisa Fonterrada⁶ e, então, concluí que faltava algo nessa conjunção inicial.

Após amadurecer a idéia, optei por acrescentar outro aspecto: "o prazeroso", definindo então, os três aspectos da escuta.

Nesse período (de 1992), apesar do apelo fonético do tema "sensível ouvir pensante prazeroso" e da minha observação (tanto de

³ "O termo envolve, necessariamente, uma criação, um pensar, um construir onde o poeta habita. Constitui-se dessa forma um pensar criativo, um habitar". (MARTINS, 1992: 88)

⁴ A Profa. Nicole Jeandot é uma das mais importantes Educadoras Musicais no Brasil e seu trabalho com crianças carentes é inigualável. Realizou pesquisas sobre a música dos índios brasileiros. Foi docente da Faculdade Santa Marcelina e da Universidade São Judas Tadeu.

⁵ Prof. Murray Schaffer - Compositor e educador canadense, autor de *O ouvido pensante* (São Paulo, Edunesp, 1991).

⁶ Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada é Docente do Instituto de Artes da UNESP e fomentadora de idéias e movimentos artísticos/educacionais de suma importância no cenário brasileiro da Educação Musical.

cunho pessoal quanto da minha prática docente) de que esses três aspectos se inter-relacionavam e não existiam em separado (no momento do contato com o fenômeno sonoro), ainda não contava com as ferramentas adequadas (leituras e um aprofundamento na análise crítica) que pudessem auxiliar-me a abordá-los e explicar a conexão dessa conjunção.

Após um longo percurso (como pós-graduanda) que incluiu: levantamento analítico e crítico de fontes; audiência de vídeos e programas de rádio; entrevistas, encontros e diálogos com especialistas de Artes e outras áreas; trabalho dirigido com orientadores da pós-graduação; palestras, cursos, workshops, seminários e congressos; assistência a defesas de monografias e teses, assim como o próprio desenvolvimento da Parte 1 do trabalho da dissertação, é que pude amadurecer o assunto, a fim de procurar discuti-lo aqui. Para tal, contemplo alguns autores de que me utilizo, para ensaiar um esclarecimento dos aspectos citados.

As fontes selecionadas para essa tarefa, abrangem diferentes áreas do conhecimento humano - Filosofia, Música, Educação, Medicina, Antroposofia, Musicoterapia.

Sirvo-me do trabalho de um violinista esloveno, Miha Pogacnik, que em vista do reconhecimento de seu trabalho humanista, como educador, na Antroposofia, foi elevado à condição de embaixador cultural de seu país. Utilizo também, textos da Educadora Musical, francesa, Madeleine Gagnard, que nos traz uma importante contribuição, com a apresentação de seu trabalho de

escuta, no qual, seus jovens alunos são conduzidos de forma engenhosa à apreciação do repertório de música contemporânea. Aaron Copland se evidencia por ser um compositor que se preocupa em direcionar o diletante musical (sua futura platéia?) a "*como ouvir e entender música*". Já H. J. Koellreutter (compositor alemão radicado há muitos anos no Brasil) é o "multi-educador" que nos traz a consciência da repercussão que o ensino da música pode ter no humano e no social, enquanto uma educação que instiga, liberta, alimenta e, portanto, pode contribuir para um mundo melhor.

Além desses autores, cuja importância foi assinalada aqui, outros, do mesmo porte, terão sua presença estabelecida como co-autores dessa discussão proposta.

Acrescento que este capítulo não pretende encerrar as buscas de uma compreensão dos termos que adotei como aspectos da escuta - o sensível, o pensante e o prazeroso. A meta é iniciar uma discussão sobre esses aspectos que possa auxiliar na conexão do tema que elegi - sensível pensante prazeroso - com a apresentação das propostas ou modos alternativos de trabalho no âmbito da escuta.

3.1 - Uma Breve Discussão sobre o Sensível

No *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*, Michaelis (1988) encontramos:



Sensível (adj.): 1 – Que é dotado de sensibilidade. 2 – Capaz de receber impressões de agentes exteriores pelos órgãos dos sentidos. 3 – Que tem facilidade em experimentar impressões emocionais. 4 – Capaz de ser percebido pelos sentidos. 5 – Perceptível à mente. 6 – Que faz impressão sobre os sentidos; perceptível, apreciável. 7 – De tamanho, quantidade ou grau perceptível. 8 – Que tem sensibilidade em alto grau. 9 – Que produz impressão emocional. (MICHAELIS, 1988:1919).

Analisando cada um dos itens, percebe-se que o primeiro diz respeito à pessoa e sua qualidade. O segundo determina o veículo receptor, ou seja, os órgãos dos sentidos, bem como a fonte das impressões – agentes exteriores. Este item, curiosamente, não faz referência a outra possível fonte de impressões, ou seja, a interna. O terceiro, novamente, diz respeito à pessoa e sua condição, ou, aptidão. O quarto reforça o veículo – os sentidos. O quinto nos traz uma “luz”, visto que nos remete à mente como local de armazenamento de impressões, capaz de perceber o sensível. O sexto inverte a condição exposta no item quatro, em que os sentidos são o veículo. Neste item, o sentido ganha a condição de sujeito do fenômeno. O sétimo garante-nos sua quantificação. O oitavo é uma variante do item um. Por último, o nono diz do resultado da experimentação do fenômeno.

Para o âmbito desta pesquisa, elejo, a princípio, os itens cinco, seis e nove. Justifico a seleção na medida em que, nesses itens, o sensível é elevado a uma condição maior do que somente a de “qualidade” ou “perfumaria”. Nesse caso, então, as impressões – sejam elas por agentes externos ou internos – quando o sentido passa

a sujeito do fenômeno – que induz a reações sensoriais – ecoam simultaneamente em nosso físico, psique, alma e intelecto⁷.

No entanto, o que mais interessa no aspecto “sensível”, não se restringe a subordiná-lo ao patamar de um ou outro conceitos. Como diz o médico/musicista João Fonseca:

O mundo das palavras e conceitos é um mundo magnífico, onde podemos nos comunicar e nos entender e sem o qual não seríamos seres humanos, mas é também um local onde se paga o tributo da necessidade da aplicação constante de rótulos classificadores. (FONSECA, in Cadernos de Estudo 1; s.d.:10).

Dessa forma, o sensível, na esfera da pesquisa, aparece intrinsecamente relacionado aos outros dois aspectos na conjunção do tema e, portanto, manifesta-se em consonância com o pensante e o prazeroso, a partir do fenômeno sonoro, e aí reside sua importância maior.

O violinista esloveno Miha Pogacnik, antroposofista, numa entrevista que me concedeu, para a *Revista Arteunesp* diz:

Na sociedade moderna, nossos sentidos são espécies extremamente ameaçadas, porque são bombardeados (...) pela sociedade multimídia. Nossos sentidos estão desafinados, não percebem mais. No entanto, temos 12 sentidos maravilhosamente organizados --embora não saibamos como usá-los e, além do mais, estejam cada vez mais poluídos. A primeira coisa que estou tentando fazer é (...) abrir e limpar a audição, de tal forma que o ouvinte, (...) possa começar a diferenciar qualidades finas. Como

⁷ Vale lembrar que em nossa língua, o português, utilizamos a mesma palavra para sensação (dos órgãos dos sentidos) e sensibilidade (dos sentimentos, da emoção).

exemplo, eu costumo citar que, no passado, os esquimós eram capazes de diferenciar 55 tipos de neve, (...) eles tinham 55 tipos diferentes de expressão para tempos diferentes de neves. Imagino o que isso deve significar como percepção fina: a possibilidade de perceber 55 diferentes tons de cor branca. Então a sensibilização desse nosso sentido é o primeiro passo. (POGACNIK, in Revista Arteunesp; 1994:240).

Ao propor que o ouvinte distinga qualidades finas, Miha Pogacnik sugere uma verdadeira reeducação dos sentidos. A necessidade de tal reeducação, entretanto, vai além de simplesmente treinar a audição para que esta esteja apta a ouvir um determinado repertório. É, antes, necessário: "abrir e limpar a audição" tão massacrada nesses tempos modernos. Igualmente, no exemplo dos esquimós, é difícil imaginar que essa percepção fina em perceber 55 diferentes tons de cor branca se deva somente a um exercício de sensibilização do sentido isolado da visão; até porque, é bem provável que para estes sujeitos - esquimós - a distinção dos diferentes tipos de neve também se deva ao cheiro, ao movimento, ao gosto; ou mesmo às suas diversas características (inimagináveis aos sujeitos de nossa sociedade) que são percebidas além dos cinco sentidos que dominamos.

Adiante, em sua fala, Miha Pogacnik aprofunda o conceito dos sentidos a partir da visão antropológica:

(...) sempre que ouvimos música é preciso fazer distinção entre duas coisas: os sentidos e os sentidos (sensações). Temos diferentes sentidos, o que significa diferentes qualidades de percepção, que podem, no entanto, usar o

mesmo órgão de sentido. Exemplificando: através do olho não percebo apenas o claro, o escuro, o preto, o branco e as cores, mas percebo sentidos diferentes como, por exemplo, o senso do movimento. Obviamente, quando você vê algum movimento, está observando este mediante sua sensação de movimento, usando o órgão do sentido da visão, que é o olho. Olho enquanto órgão, movimento enquanto sensação. Da mesma forma, através do nosso ouvido (órgão do sentido da audição), podemos perceber (...) movimento, calor e frio (e o frio é uma outra sensação de calor). Os órgãos de sentido são como janelas pelas quais nós percebemos as diferentes sensações. (POGACNIK, in Revista Arteunesp; 1994:241).

Considero extremamente perspicaz essa visão da Antroposofia, na medida em que não fragmenta o processo da percepção humana enquanto fenômeno e, tampouco, trata o sensível, ou o ato de sensibilizar, como uma tarefa isolada ou decorativa do emocional.

Imbuída do desejo de aproveitar o tema apresento a teoria das doze sensações postuladas por Rudolf Steiner, tal como explicita Pogacnik:

Há 12 sensações, de acordo com a ciência do ser humano, postuladas por Rudolf Steiner (...). Quatro destas sensações estão ligadas ao nosso corpo: sensação de tocar; sensação da vida (especificamente percebida quando estamos com a saúde abalada (...)); sensação dos movimentos interiores; e a mais alta (...), que é a do equilíbrio. As quatro sensações ligadas à alma são: a de paladar; do olfato; de visão e de calor. As sensações mais elevadas são basicamente culturais: o senso da audição; de forma ou de valor (que nos permite distinguir se o discurso é o de um ser humano); do pensamento (que nos permite identificar e formular pensamentos); e o último senso é o do "eu" (que

nos permite identificar se alguém com quem nos relacionamos é de fato um ser humano), a sensação do "eu sou". Nós vivemos (...) com essas 12 sensações, apesar de não percebermos; apenas as usamos e não (...) muito bem (...). Essas sensações, porém, podem se tornar enriquecidas pela arte (...). (POGACNIK, in Revista Arteunesp; 1994:241).

Ao apreciarmos a postulação de Steiner nos impressionamos com a riqueza e amplitude das categorias de sensações que o humano pode experimentar, no entanto, não me ative a esses parâmetros na pesquisa-ação ao observar o retorno das atividades de escuta que desenvolvi com os sujeitos da pesquisa, por ser extremamente particular e distante de minha prática diária. Apesar da ausência de observação desse prisma é possível que, durante o percurso dessas atividades de escuta, alguns ouvintes tenham elevado sua percepção ao patamar dessas categorias de sensações observados pela ciência antropológica.

Outros autores ocupam-se da escuta sensível; para o compositor Aaron Copland *o plano sensível é muito importante na música, e até muito importante, mas é apenas uma parte da história. (...) A atração que ele exerce sobre qualquer pessoa normal é algo de evidente.* (COPLAND, 1974:23).

Após essa constatação, Copland continua discutindo a possibilidade de *"nos tornarmos mais sensíveis"* de acordo com a *"matéria sonora"* empregada pelo compositor. Desta forma, tendo em vista que *"os compositores não usam essa matéria sonora da mesma*

maneira", devemos evitar a posição de guiarmos a escuta do repertório, ao seu *"apelo sensório"*. (COPLAND, 1974:23).

Como vimos, Copland relaciona o plano sensível da escuta ao ato de ouvir, isto é, concebe o ouvir música em função de sua carga emotiva. Por isso mesmo, expõe sua advertência - especialmente dirigida ao ouvinte diletante - preocupando-se em abrir seus horizontes de escuta a um universo mais amplo e consciente.

Para o "multi-educador" H.J. Koellreutter (1997), *a sensibilidade no campo da música depende, por sua vez, da inteligência, do ambiente sócio-cultural, da língua, da tradição, da cultura, da educação e de outros fatores similares*. (KOELLREUTTER, in *Cadernos de Estudo* 6, p. 71).

Vê-se na fala deste gigante da educação humanístico-artística, que não é possível desconectarmos "quem somos" ou "quem nos tornamos" diante de nossa exposição sensível ao fenômeno da escuta.

Os estudos científicos nos conferem que o som não nos chega somente pelo canal receptor auditivo, mas, que todo nosso corpo é sensibilizado pelo estímulo sonoro; portanto, podemos concebê-lo como um grande receptáculo de sons.

O Dr. Alfred Tomatis afirma: para ele, *o homem é um ouvido em vias de se entregar à escuta. Porque é realmente uma entrega o modo como o homem se abandona, com a percepção aberta, ao ambiente que o convoca. O homem torna-se a escuta total*. (TOMATIS, in Even Ruud, 1994:114).

Com isso, entendemos que o plano sensível da escuta se dá além do patamar de associações ou do poder sugestivo (em especial, no caso da música vocal ou da música programática⁸) ou do poder simbólico, visto que o mar de sons lhe inunda o corpo, a psique e a alma. Como diz o canadense Murray Schafer (1991) *os ouvidos de uma pessoa verdadeiramente sensível estão sempre abertos. Não existem pálpebras nos ouvidos.* (SCHAFFER, 1991: 288)

Por outro lado, Schafer (1992) que é autor do termo "*soundscape*"⁹, ou seja, "paisagem sonora" e que em seu trabalho de educador musical nos propõe a necessidade de uma "limpeza de ouvidos", nos diz:

Ouvimos coisas diferentes de diferentes maneiras e existem evidências que sugerem que não somente os indivíduos, mas as sociedades, têm maneiras diferentes de ouvir. (...) há uma diferença entre o que podemos chamar audição focalizada e audição periférica. Por que focalizamos certos sons e meramente entreouvimos outros? Serão alguns sons culturalmente discriminados (...) de modo que simplesmente não são ouvidos? (...) Serão alguns sons filtrados ou transmitidos de tal modo que não podem ser discriminados? (SCHAFFER, in *Caderno Educação Sonora*; 1992:1)

Schafer nos faz entender que não é suficiente a circunstância do corpo "como um grande ouvido". Há um mistério que se anuncia

⁸ Música programática, de acordo com a definição do *Dicionário Grove de Música* (edição concisa), é: "a música de tipo narrativo ou descritivo. A expressão foi criada por Liszt, que definiu um programa como 'um prefácio apostado a uma peça de música instrumental (...) para dirigir a atenção (do ouvinte) para a idéia poética do todo, ou para uma parte especial dele.' (1994:636)

⁹ *Soundscape* ou paisagem sonora é a terminologia usada por Murray Schafer para "ambiente acústico".

nessa filtragem ou discriminação necessitando "algo mais" na tarefa de sensibilização da escuta.

3.2 - Uma Breve Discussão sobre o Pensante

No *Dicionário Etimológico* de Antônio Geraldo da Cunha (1999:XV/593), encontramos o variante "pensante" - adjetivo adjetivado - de origem latina, datado de 1881 (sua primeira aparição na condição de dicionarizado) colhido na 1ª edição do dicionário (de mesma data) de Caldas Aulete¹⁰.

No *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa* de Michaelis, o variante "pensante" significa: "*aquele que pensa; que faz uso da razão*". (MICHAELIS, 1998:1589).

Se prosseguirmos em busca de nos aprofundarmos nas raízes do verbo "pensar", de onde advém a sua variante "pensante", encontraremos uma infinidade de vertentes etimológicas que partem do universo da filosofia.

Selecionamos como fonte o trabalho da Profa. Dra. Marilena Chauí, por considerá-lo bem abrangente.

Sobre a origem das palavras "pensar" (do latim, *pensare*) e, "pensamento" (pensar+mento) servimo-nos de Chauí, que nos explica que ambas provêm do verbo latino *pendere* cujo significado é:

¹⁰ Francisco Júlio Caldas Aulete – *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, Lisboa, 1881, 2 volumes.

(...) *suspender* (*suspender o julgamento até formar uma idéia ou opinião*), *pesar* (*comparar idéias, opiniões, pontos de vista*), (...), *examinar* (*idéias, opiniões, juízos, pontos de vista*), *avaliar* (*julgar o valor de uma idéia ou opinião, se é verdadeira ou falsa, justa ou injusta, adequada ou inadequada*), *ponderar* (*pesar idéias e pontos de vista para escolher um deles*), (...), *equilibrar* (*encontrar o meio-termo entre extremos ou entre opostos*). *Pensare*, derivando-se de *pendere*, caracteriza-se mais como uma atividade sobre idéias, opiniões, juízos e pontos de vista já existentes (...). (CHAUÍ, 1999:153).

Esta leitura, por sua vez, nos direciona para outra procedência do *pensare*, conhecida em virtude do acesso aos *facsimiles* de textos em latim, da filosofia antiga e moderna.

Estes textos, então, em vez de adotarem as palavras *pensare* e *pendere* para se referirem ao verbo pensar, usam *cogitare* e *intelligere*. Estes podem ser entendidos - levando em conta suas respectivas ramificações - da seguinte maneira:

Agere = empurrar para diante de si.
 ↓
COGITARE = considerar atentamente e meditar.
 ↓
Agitare = empurrar para frente com força, agitar.

Inter = entre
 ↓
INTELLIGERE = escolher entre, reunir entre vários, apanhar, aprender, compreender, ler entre, ler dentro de.
 ↓
Legere = colher, reunir, recolher, escolher e ler.
 (CHAUÍ, 1999:153).

Se contemplarmos então, os três verbos *pensare*, *cogitare* e *intelligere*, saberemos - sob a ótica da filosofia - que:

Pensar e pensamento sempre significam atividades que exigem atenção: pensar, avaliar, equilibrar, colocar diante de si para considerar, reunir e escolher, colher e recolher. O pensamento é uma atividade pela qual a consciência ou a inteligência coloca algo diante de si para atentamente considerar, avaliar, pesar, equilibrar, reunir, compreender, escolher, entender e ler por dentro. O pensamento é a consciência ou a inteligência saindo de si (...) para ir colhendo, reunindo, recolhendo os dados oferecidos pela experiência, pela percepção, pela imaginação, pela memória, pela linguagem, e voltando a si, para considerá-los atentamente, (...), observá-los intelectualmente, (...), retirando deles conclusões, formulando (...) idéias, conceitos, juízos, raciocínios, valores. (CHAUÍ, 1999:153). (grifo meu).

Para compreendermos o significado do trecho: "o pensamento saindo de si", faz-se necessário conhecermos a referência proveniente da fala de um grego: *o pensamento é o passeio da alma (...) como no passeio levamos nosso corpo a toda parte, no pensamento levamos nossa alma mais longe do que o corpo, pois esta não encontra obstáculos físicos para seu caminhar.* (CHAUÍ, 1999:151).

Ao nos depararmos com tal abundância de significados do verbo "pensar", extraídos de um contexto tão específico e profundo - o da filosofia - podemos julgar, a princípio, que, com isso, extrapolamos a meta de somente discutirmos esses aspectos, sem pretender conceituá-los.

Faz-se necessário esclarecer, então, que o uso dessa linha teórica, como instrumento para a discussão inicial do pensante, é adotada aqui, a título de registrar a existência dessa amplitude etimológica que, na fonte consultada, é articulada com engenhosidade didática pela professora Chauí.

A fim, porém, de não nos estendermos demais e para que possamos nos dirigir a novas sendas, faremos a partir daqui uma apreciação das colocações da autora; especificamente à citação onde contemplamos o *pensare* - *cogitare* e *intelligere*, focalizando as palavras e frases que grifamos.

Vimos que enquanto ação, o pensar ou o pensamento nos requisita uma determinada postura - disciplinar - de atenção, tendo em vista, o rol de solicitações que participam dessa ação, tais como: avaliar, reunir, escolher... Por sua vez, o pensamento, de acordo com a citação, é entendido como consciência ou inteligência, o que nos faz refletir que a qualidade *consciência* está intrínseca à qualidade *inteligência* e, que, além disso, ambas as qualidades são propriedades do exercício do pensar. Sabemos, também, que o pensamento se faz dinâmico e fluido em sua faculdade de "ir" e "vir" e que a ele são reservadas atividades próprias a serem articuladas nesse percurso; dentre as quais, a de "recolher os dados oferecidos para considerá-los". No tocante aos "dados oferecidos" notamos que estes apontam para diferentes propriedades, tais como: a prática (a experiência), a relação dinâmica que se opera diante do fenômeno (a percepção), a *relação com o ausente e o inexistente* (CHAUÍ, 1999:133) (a imaginação),

a retenção numa relação de sentido com o tempo (a memória) e *uma dimensão de nossa existência* (1999: 151) (a linguagem).

Quanto às propriedades envolvidas no movimento de retorno da ação de "considerá-los", grifei aquela que me pareceu mais significativa no contexto da pesquisa-ação. Essa seleção, entretanto, não inviabiliza que as demais propriedades tenham ocorrido simultaneamente à de "formular idéias", durante o processo de escuta, tendo em vista a amplitude de eventos que se dá diante da relação do sujeito com o fenômeno de escuta, como um todo (inseparável).

Entendo que "formular idéias", como um dos mecanismos do pensante, durante o processo de escuta - é empreender atividades criativas. Estas podem se manifestar em gestos, desenhos, fala, escrita, entre outros; em comportamentos; atitudes; em discretas reações corpóreas; em silêncio.

Para a pesquisa-ação, as atividades criativas (ou idéias formuladas) mais focalizadas em nossa observação foram: os gestos no papel, a expressão corporal, a criação literária e as verbalizações.

Essas atividades, por sua vez, que só foram possíveis de serem articuladas a partir da postura de "atenção", retornam para a escuta como um componente importante para uma disposição de maior concentração sobre ela mesma (a escuta).

A articulação da atividade criativa tendo por objetivo promover uma maior concentração da escuta e proporcionar um



contato mais íntimo com a música e consigo mesmo, é parte do trabalho da educadora francesa Madeleine Gagnard. Desenvolvendo atividades de transposição pictórica, verbal e de expressão gestual ao lado da audição de um repertório musical, ela acredita alcançar um êxito maior nesses propósitos - a concentração e uma aproximação mais íntima.

A respeito da importância destas atividades artísticas (criativas), Gagnard nos fala que:

O acto de criar agudiza todas as faculdades. Desenvolve a acuidade da sensação-emoção; e quanto mais intensa ou freqüente é a vivência criadora, mais forte e perdurável é a expressão, maior é a receptividade. (GAGNARD, 1974: 89). (grifo meu).

A respeito do movimento dinâmico que se apresenta na relação do ouvir com o articular atividades artísticas - levar o sujeito à unidade interior criadora - Gagnard justifica que:

(...) não se trata de se ficar passivo, submeter-se à música e tentar vagamente alinhar palavras ou desenhar ao mesmo tempo mas, pelo contrário, de estar presente em si e na música e de se entregar a um vaivém constante entre um e outra, sendo as palavras e o grafismo o elo entre ambos, o ponto de encontro, a oscilação de um plano para outro, a passagem de uma linguagem para outra. (GAGNARD, 1974: 95). (grifo meu).

Apreciando a primeira colocação de Gagnard, observamos que há no ato de criar uma importância que pode ser assim

compreendida. Tanto quando o ato criativo se põe a serviço de ampliar e fortificar os laços com o fenômeno (no exemplo, a escuta externa - a música - e a interna - o próprio sujeito), ou mesmo, quando é o próprio fenômeno que repercute ativamente no sensível, no pensante e no prazeroso.

Na segunda colocação, percebemos que esta relação entre sujeito e fenômeno é dinâmica, mas, não é simbiótica, visto que neste movimento o fenômeno não deve ser adotado como um chapéu que o sujeito escolheu usar e que depois passou a confundi-lo como sua própria cabeça (parafraseando o título da obra de Oliver Sacks; 1988).

Para falar dessa relação simbiótica vamos recorrer à professora argentina Violeta Hemsy de Gainza - importante educadora musical no cenário mundial. O contexto dessa fala diz respeito ao músico profissional:

(...) o conflito (...) que aflige alguns músicos ou aspirantes a músicos é a situação simbiótica em que se encontram com relação ao objeto amado - mais que isso, com o objeto idealizado - (...) a música. É como se a fronteira divisória entre sujeito e objeto se apagasse. Na realidade, em tais casos essa fronteira nem sequer chegou a ser estabelecida, uma vez que a música nunca esteve verdadeiramente separada do sujeito (...). (GAINZA, 1988: 56).

Podemos transpor o exemplo de Gainza (que aqui, enfoca o instrumentista) para nosso personagem: o ouvinte. Desta forma, assim como vimos na fala de Gagnard, com Gainza, também é

importante que o movimento contínuo entre sujeito e fenômeno e entre fenômeno e sujeito preservem a essência de cada um apesar dessa relação ser tão dinâmica e complexa (totalizante e abrangente).

Quanto ao aspecto globalizante explicitado nesse "vai e vem contínuo" que a relação produz, o multi-educador H. J. Koellreuter (1997) nos diz que:

O traço fundamental da experiência artística é a compreensão, a compreensão do todo, da dialética das relações de tudo com tudo. Só se integrando na problemática de nossa existência e vivendo na interdependência das coisas, esplende o espírito criador. (KOEULLREUTER, in Cadernos de Estudos 6, p. 56).

O Prof. Koellreuter caracteriza a complexidade e profundidade dessa relação mas, também, retoma a questão abordado na fala de Gagnard, a respeito do "espírito criador".

Para ele, este elemento (do pensante, mas, também do sensível e do prazeroso) tem sua alma na articulação dos segmentos: sujeito, complexo existencial, ambiente.

3.3 - Uma Breve Discussão sobre o Prazeroso

No *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*, Michaelis (1988) encontramos:

Prazeroso (adj.): 1 - Em que há prazer; prazenteiro. 2 - Alegre, jovial. (p. 1681).

Ao buscarmos, entretanto, esta variante no dicionário etimológico de Geraldo da Cunha, não o encontramos. Optamos, então, por apresentá-lo enquanto verbo e substantivo masculino que, de acordo com suas origens iniciais, apresentam o seguinte significado:

Prazer (verbo) – “agradar, satisfazer” (séc. XIII)

Prazer (s.m.) – “gosto, satisfação” (séc. XIII)

Ambos oriundos do latim: placere

(CUNHA, 1999:628)

Observando os significados apresentados por Michaelis e Cunha, percebemos que ambos tendem a associar o verbo, o substantivo ou o adjetivo a uma forma de satisfação.

Ao recorrermos novamente à nossa fonte inicial, encontramos:

Satisfação (s.f.): 1 - Ato ou efeito de satisfazer ou de satisfazer-se. 2 - Qualidade ou estado de satisfeito; contentamento, prazer. 3 - Sensação agradável que sentimos quando as coisas correm à nossa vontade ou se cumprem a nosso contento (...) (MICHAELIS, 1988:1900). (grifo meu).

Juntando todos os significados deste substantivo, notamos que tanto prazer quanto prazeroso (a variante) estão limitados à associação com algo “agradável”, isto é, que nos traz satisfação.

A fim de ultrapassar essa definição de prazeroso, não nos limitando a traduzir a esfera de satisfações físico-psíquicas que os indivíduos possam experimentar nas distintas vivências de sua vida, vamos focalizá-la em seu aspecto educacional.

Para o educador João Francisco Duarte Júnior, não se garante satisfação nos patamares do ensino, quando a escola:

(...) se caracteriza pela imposição de verdades já prontas, às quais os educandos devem se submeter. Não há ali um espaço para que cada um elabore a sua visão de mundo, a partir de sua situação existencial. A escola ensina respostas. As verdadeiras dúvidas dos alunos não chegam sequer a ser colocadas, pois o professor já sabe o que todos devem ou não saber, antecipadamente. (DUARTE JÚNIOR, 1994:72).

Por outro lado, ele continua:

Através da arte (...), o indivíduo pode expressar aquilo que o inquieta e o preocupa. Por ela este pode elaborar seus sentimentos, para que haja uma evolução mais integrada entre o conhecimento simbólico e seu próprio "eu". (ibidem, p.72-3).

Desta forma, compreendemos que nesta esfera (a pedagógica) a satisfação não se garante pela simples transmissão dos conhecimentos, antes, exige dos educadores, bem como do sistema educacional, uma outra perspectiva de constituir relações humanas/sociais entre os sujeitos da ação pedagógica.

Para Duarte Júnior, essa nova perspectiva de relações não se limita a garantir o ensino das artes nas escolas, visto que:

O que está em jogo é a própria estrutura escolar, onde a educação – entendida como uma atividade lúdica, fundada na relação e no diálogo – foi transformada em ensino: um despejar de respostas pré-fabricadas a questões percebidas

como absolutamente irrelevantes pelos educandos.
(DUARTE JÚNIOR, 1994:74).

Então, a partir dessas considerações, entendemos que um sistema educacional que não garanta espaço para que as expressões do educando fluam, bem como não permite constituírem-se relações entre as partes integrantes do processo pedagógico, conseqüentemente, não proporcionará aspectos de satisfação aos sujeitos deste universo.

A fim de procurarmos caminhos que possam contribuir, com efeito, para que o prazeroso encontre uma extensão em que se articule, recorreremos, então, ao que estimamos como uma das mais lúcidas e edificantes propostas de trabalho educacional - a concepção dialógica do educador Paulo Freire.

Para localizá-la dedicamos-lhe aqui um breve histórico valendo-nos das informações que buscamos no trabalho de duas importantes arte-educadoras: Maria Heloísa Correa de Toledo Ferraz e Maria Felisminda de Rezende e Fusari (1999):

(...) surge no Brasil entre 1961/1964, um importante trabalho desenvolvido por Paulo Freire que repercutiu politicamente pelo seu método revolucionário de alfabetização de adultos. Voltado para o diálogo educador-educando e visando à consciência crítica, influencia principalmente movimentos populares e a educação não-formal. Retomado a partir de 1971, é considerado nos dias de hoje como uma "Pedagogia Libertadora", em uma perspectiva de consciência crítica da sociedade. (FERRAZ & FUSARI, 1999:33).

Com isto, sabemos que a concepção dialógica decorreu das exigências de uma metodologia eficaz para a alfabetização, com um público adulto, que apresentava necessidades próprias além de um universo diferente do público infantil, a quem vinha sendo dedicada, até então, a grande maioria dos trabalhos pedagógicos.

Além disso, houve uma preocupação com o desenvolvimento de uma consciência crítica deste público adulto, tendo em vista questões sócio-político-culturais.

Vejamos agora alguns aspectos desta concepção dialógica conforme o próprio educador Paulo Freire nos esclarece. Aqui não pretendemos esgotar o assunto, mas apenas focalizar na fala do educador informações que contribuam para nossa discussão.

O educador focaliza inicialmente o complexo movimento deste diálogo – diálogo que pronuncia o mundo (enquanto mundo feito por nós):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1987:78).

Ao mesmo tempo Paulo Freire nos faz perceber essa relação da palavra no diálogo sob uma condição democrática:



Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens (...) por isso ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1987:78).

Desta forma, então, na concepção dialógica de Freire, o diálogo é *"este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu."* (ibidem, p.78).

No âmbito desta pesquisa-ação, buscou-se constituir uma relação pedagógica dialogal, na medida em que nosso passo inicial foi o de conhecer o universo do aluno pela escuta de seu repertório e, a seguir, então, ampliarmos seu leque de sonoridades, possibilitando-lhes a escuta de outros repertórios. Além disso, na articulação das atividades de expressão plástica, corporal e escrita concomitantes à escuta do repertório, acreditamos estar estendendo os limites do dialógico entre sujeito e fenômeno, na medida em que estes vêm enriquecer a dinâmica, fortalecendo os laços com o próprio universo, que o aluno reconhece em si.

A artista e educadora Fayga Ostrower nos diz que:

Criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer, e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, (...). (OSTROWER, 1977:28-9).

Assim, o prazeroso que buscamos no processo de escuta partiu do pressuposto que, intensificando as relações do sujeito para com ele mesmo, bem como problematizando o dialógico na medida em que ampliamos seu repertório sonoro, ampliamos sua visão de mundo e, portanto, damos a ele a satisfação no plano humano e social.



CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS OU MODOS ALTERNATIVOS NO ÂMBITO DA ESCUTA

Adotamos estes modos alternativos de trabalho de escuta por considerá-los a forma mais próxima à realidade que se fazia presente à população escolar com a qual trabalhamos. Em segundo lugar, porque acreditamos que estes modos – que aqui não devem ser observados como um método ou um modelo – atuariam de forma eficaz, a fim de ampliarem o leque de informações sonoro-culturais desses sujeitos, o que, acreditamos também, lhes proporcionaria outros horizontes em suas relações sócio-culturais estabelecidas para além dos muros escolares.

Desta forma, as atividades que articulamos em quatro etapas sucessivas, formaram nosso *modus operandi* em relação a estas propostas de escuta. Faz-se necessário um esclarecimento aqui, de que não tencionávamos trabalhar a escuta como um exercício de percepção auditiva, em que os sujeitos fossem instrumentalizados para a compreensão das formas musicais, dos intervalos, dos valores, dos estilos ou de qualquer outro aspecto mais específico do discurso. Com isso, entretanto, não queremos dizer que desconhecemos os métodos apropriados ou que não acreditamos numa proposta de alfabetização musical em ambientes como este, mas antes, que optamos por trabalhar desta maneira, julgando-a mais produtiva e coerente com nossos objetivos e experiências.

As propostas de escuta são, antes, um modo de atuar que se explicita no encontro com os sujeitos desta realidade institucional, no conhecimento desses jovens e no firme propósito de garantir-lhes espaço para suas manifestações, além de proporcionar-lhes oportunidade de conhecer, perceber e vivenciar outras sonoridades.

4.1 - PRIMEIRA FASE: BASEADA NO REPERTÓRIO DO ALUNO.

A primeira etapa que aplicamos nos fez conhecer o universo de nosso sujeito – o aluno – e, portanto, das classes onde atuamos. A razão inicial para essa escolha teve como motivação nossas primeiras experiências em sala de aula. Nelas verificamos ser pouco produtiva uma atuação que, logo de início, oferecesse a essa população um repertório erudito / diversificado que, para a maioria dos alunos, era entendido como sendo o *nosso* repertório (o repertório do professor). Muitos deles não haviam vivenciado outro tipo de música que não o proporcionado pela indústria cultural, voltada para os *hits* do momento. Além disso, mostravam uma grande resistência no contato com outro repertório além do que conheciam pela mídia, e que lhes servia de referência. Como nos diz o filósofo Theodor Adorno:

O caráter fetichista da música produz, através da identificação dos ouvintes com os fetiches lançados no mercado, o seu próprio mascaramento. Somente esta identificação confere às músicas de sucesso o poder que exercem sobre as suas vítimas. (ADORNO, 1999:92).

Então, de que forma poderíamos pôr esses alunos em contato com outras sonoridades, se eles as rejeitavam de imediato, por não as reconhecerem em seu universo, em que a referência presente era-lhes conduzida pela indústria cultural?

Além disso, entendemos que não se tratava de desvalorizar a cultura de referência do aluno em detrimento do repertório cultural dos "gênios musicais".

A respeito dessas questões, a arte-educadora Regina Márcia Simão Santos¹ fala-nos de duas práticas que têm sido adotadas nas escolas de 1º grau como soluções a esta espécie de conflito.

Na primeira solução, prioriza-se uma prática: aqui o professor domina. Ele determina, por exemplo, que todos tragam flauta doce – mesmo os que insistem em dizer que gostam é de um instrumento de percussão. (...) Finge não entender, por exemplo, os apelos de alunos para ouvir Heavy Metal, pois na verdade não sabe como tecer relações mais amplas a partir deste material (...). Na segunda solução, elege-se a prática dominante (geralmente imposta pelos meios de comunicação de massa) e a ela se restringe, numa prática reprodutora do que o aluno já fazia sem a mediação da escola (...). (SANTOS, in Cadernos de Estudo 1, p. 43).

A fim de que não adotássemos nenhum desses dois extremos pareceu-nos mais adequado apresentar uma proposta em que a escuta de novas sonoridades contemplasse, em primeiro lugar, uma reaudição do repertório do aluno.

¹ Regina Márcia Simão Santos integra o quadro docente do Conservatório Brasileiro de Música e da UNI-RIO (curso de atualização em Arte Educação).

Ainda a respeito do tema, Regina Santos nos fala da necessidade de mantermos uma relação dialógica que não subestime a história de vida dessa população. Isto porque reside nesse referencial - tão importante para constituirmos relações pedagógicas, sociais e humanas - a *"fonte geradora do processo de construção do conhecimento de forma significativa, natural, coerente, prazerosa"* (SANTOS, in *Cadernos de Estudo* 1, p. 43). (grifo meu).

Desta forma, a autora nos lembra que:

Na história de vida estão contidos os conteúdos sociais e de ordem estrutural e sintática que à escola cabe deflagar e sistematizar. Nas histórias de vida estão contidos os modos de pensar, sentir e agir que à escola cabe trabalhar (...). (SANTOS, in *Cadernos de Estudo* 1, p. 43).

Assim, estabelecemos uma dinâmica em que coube aos alunos trazer para a classe o seu repertório de preferência. Em cada uma das três classes onde trabalhamos - 6ª série D e 7as. séries C e D - recolhemos os dados fornecidos por eles, que diziam respeito aos estilos e músicas preferidos. Para cada classe, então, duas músicas, de estilos diversos, foram selecionadas, no quesito *preferência de escuta*. Há de se considerar alguns aspectos de controvérsia observados durante esta seleção do repertório do aluno. Assim, em algumas classes, foi difícil chegarmos a um consenso, visto que cada um queria fazer prevalecer sua escolha pessoal. Isso nos fez repetir a dinâmica de escolha até chegarmos ao limite que prevíamos, para trabalhar nesta etapa - duas músicas - a fim de não comprometermos

o tempo necessário ao término de nossa estratégia, nas três etapas seguintes. Apesar de não podermos atender a preferência individual dos alunos, acreditamos que o resultado com o qual trabalhamos foi satisfatório e representativo, tanto para as classes, quanto para a autora do presente trabalho.

Outro aspecto que se fez presente na seleção foi a mistura de nomenclaturas referentes aos estilos, observada na fala de alguns alunos. Assim, entre os estilos indicados, tivemos, por exemplo: o romântico, o lento, a música baiana; além das variantes samba, *rock*, *pagode*, *axé music*, *lambada*, entre outros.

O Prof. Dr. Tupã Gomes Corrêa², um emérito estudioso dos passos da indústria cultural, nos esclarece que esta confusão de conceitos enquanto estilos que sofreram influência do gênero musical "*rock*", tem sua origem no início dos anos 60:

(...) com a chegada dos anos 60 e toda a agitação da década, começa-se a perceber que as mudanças são produzidas mais em função das recriações de estilos, para se fugir do assédio do mercado, do que propriamente por conta de influência de origem. (CORRÊA, 1989:52).

Isso reforça nossa visão a respeito do caráter pernicioso dessa escuta convocada pelos meios de comunicação de massa, em que, por exemplo, os sujeitos de nossa ação pedagógica acreditam que conferem a si um determinado repertório, desconhecendo, na

² Tupã Gomes Corrêa é docente da Escola de Comunicações e Artes da USP. Sua contribuição aos estudos da repercussão nos meios sociais da Indústria Cultural é muito estimada.



verdade, as origens desta influência – os ditames da indústria cultural.

Com isso, entretanto, não queremos generalizar as condições de escuta dos nossos alunos nem, tampouco, conferir um grau de superioridade ao repertório erudito que nos propusemos adotar ou mesmo substituir o repertório que o aluno reconhece como seu.

Não tencionamos trocar um material sonoro pelo outro, mas, sim, acrescentar-lhes novas perspectivas sonoras e ampliar seus horizontes culturais. Fazendo das palavras dos educadores musicais Maura Penna e Vanildo Marinhos³, as nossas:

(...) criar laços entre a relação sensível que o aluno estabelece com a música popular e novas manifestações musicais é, a nosso ver, condição essencial para construir pontes que lhe permitam ampliar o seu universo musical. Sem tais pontes, o mero contato com outras manifestações musicais pode ser simplesmente infrutífero (PENNA & MARINHOS, in Cadernos de Estudo 6, p. 173).

Assim, também, não quisemos, com nossa iniciativa, medir os valores de ambos repertórios – o que o aluno reconhecia como seu e o que tencionávamos introduzir. Tal como nos diz Hans-Joachim Koellreutter:

Valor é sempre valor para uma determinada pessoa ou para um determinado grupo de pessoas. Portanto, valor relativo. Dessa forma, para os índios que vivem hoje no Xingu (...), nem a "Heróica" de Beethoven, nem uma obra de Chopin, Liszt, Stravinsky, Schoenberg, ou Ligeti

³ Maura Penna e Vanildo Marinhos são docentes do curso de Educação Artística do Departamento de Artes da UFPB.

representam para eles valores. (...) Obras musicais tem valor sempre e, exclusivamente para pessoas e, na verdade, só para pessoas de uma determinada época ou de um determinado círculo cultural. (KOELLREUTTER, Cadernos de Estudo 6, p. 71).

Não obstante, apesar de estarmos convencidos da eficácia de nossa proposta, tanto em seu aspecto pedagógico, quanto, também, no fato de criarmos “laços” entre o repertório do aluno e outras possibilidades musicais ainda havia outra questão.

A pergunta seguinte era: como conduzir a reaudição deste repertório? Junto a esta questão, uniram-se as variantes que, embora mais abrangentes, não se limitavam ao âmbito do repertório do aluno. Qual a forma de promover uma escuta que ampliasse os laços entre sujeito e fenômeno, ou entre sujeito e sujeito, configurando-se com o que pode ser chamado de uma escuta atenta? Como torná-la criativa, sensível? De que forma esta reaudição traria uma contribuição à escuta do próprio repertório do sujeito, do sujeito no mundo?

Assim, partindo, em primeiro lugar, de nossas referências mais próximas – nosso universo profissional de arte educador – é de onde foi possível reconhecer o despontar de recursos para pôr em andamento as atividades de escuta.

Reunindo-se a isso, estavam os aspectos do pensante, do prazeroso e do sensível que pretendíamos tornar presentes na escuta. Resgatando o que falamos no capítulo anterior, ao pensante

compreendemos a propriedade de atenção e a elaboração de idéias; ao prazeroso o dialógico e ao sensível, a oportunidade de proporcionar agudez à percepção.

As atividades de expressão plástica articuladas à escuta representam uma de nossas maneiras de trabalho, em cada uma das etapas, consistindo em nossa proposta de integração de linguagens artísticas, visando os aspectos do pensante, sensível e prazeroso.

A respeito dessa abordagem em que integram-se outras linguagens artísticas à escuta, o arte educador francês Louis Porcher nos diz:

(...) a abordagem ativa das obras musicais parece ser talvez o fator mais decisivo, principalmente tratando-se de um público jovem. Por abordagem ativa entendemos a possibilidade (...) de traduzir, sob forma de atividades expressivas (movimentos, pinturas, seqüências verbais) a impressão e a emoção que a audição musical lhes causou. Esta abordagem pode parecer inconveniente a quem nunca a praticou, e que pode vislumbrar nela o perigo de que a criança se deixe absorver pela sua atividade a ponto de acabar ouvindo mal. Mas experiências que foram levadas a efeito tendem a provar o contrário: a necessidade de traduzir sua emoção sob forma de uma produção expressiva permite uma integração formal muito mais intensa, uma apropriação mais rica, uma familiarização mais satisfatória. (PORCHER, 1982:81-2).

Aqui, diferente da proposta de Porcher em traduzir, por meio dessas atividades expressivas, a impressão e a emoção da escuta, tencionamos antes, com essas atividades, intensificarmos as relações decorrentes do fenômeno (o prazeroso) portanto, aumentar a

atenção sobre ele (o pensante, o sensível) além de darmos vazão à unidade interior criadora (o pensante).

O procedimento que privilegiou o repertório do aluno constou da audição de duas músicas, em dois momentos, sendo que os alunos se responsabilizaram por trazer as gravações.

Após a primeira audição da peça escolhida, sem nenhuma sugestão de procedimento, solicitamos aos alunos, da segunda vez, que ouvissem a música de olhos fechados – uma estratégia simples, por nós adotada, com o fim de, evitando possíveis dispersões, aumentarmos a acuidade auditiva durante o fenômeno.

O compositor e educador canadense Murray Schafer costuma adotar este procedimento –fazer os alunos trabalharem de olhos fechados - em grande parte dos exercícios que propõe para a percepção dos elementos sonoros. Schafer explica que *muitas vezes descobrimos que desenvolvemos uma consciência aguda de um sentido receptor, eliminando os outros. Assim, foi pedido aos participantes para vendarem os olhos e tatearem o caminho em volta da sala.* (SCHAFFER, 1991: 330).

Além disso, sugerimos atenção, neste momento de escuta, a três elementos: melodia, ritmo e texto. Esses elementos foram escolhidos como uma forma a mais de atenção e integração ao fenômeno, e por considerá-los como os mais próximos à percepção dos alunos. Não houve um preparo anterior de conceituação desses elementos e nem qualquer exigência de conhecimento de códigos musicais. Assim, apenas participamos aos alunos nossa solicitação.

A respeito do elemento texto na obra musical, os educadores Maura Penna e Vanildo Marinhos observam que: *tema e texto são apoios que o aluno não familiarizado com a linguagem musical busca naturalmente para dar significação à música*. (PENNA & MARINHOS, in *Cadernos de Estudo* 6, p. 173).

Os autores reforçam nossa observação sobre o quanto o texto é um elemento de referência: a escuta desses sujeitos especialmente nas etapas iniciais quando o aluno ainda não desenvolveu o hábito da escuta musical. A respeito do elemento ritmo, o educador Louis Porcher nos diz que este é *o alicerce mais universal e mais enraizado no orgânico*. (PORCHER, 1982: 71).

Assim, contamos que a solicitação a esses dois elementos ritmo e texto – este último somente no caso do repertório em português – se faziam próximos aos sujeitos por estarem – de alguma forma – presentes a eles (organicamente ou como referência pela linguagem verbal). A melodia, compreendemos que se tratava de algo menos evidente; entretanto, como a maior parte do repertório do aluno era de música vocal em português, conseqüentemente, sabíamos do reforço que isso representava como percepção.

A esse primeiro momento, de escuta deste repertório e sua produção de expressão plástica, seguiu-se outra atividade, de apreciação dos resultantes do processo (escuta e realização artística).

Esta atividade constou de uma dinâmica de observação de toda a produção artística (distinta em cada classe) em que alguns alunos após a apreciação, escolheram um desses trabalhos, por critérios pessoais, a fim de comentá-los. Houve, portanto, espaço tanto ao aluno crítico – aquele que comentou o trabalho do colega, bem como ao autor da produção artística. Ambos os testemunhos foram desenvolvidos em torno das justificativas dessa identificação com a composição visual – componentes, formas, organização, cores; bem como aos possíveis indícios dos elementos da escuta.

A atividade teve valor na medida em que ela nos devolveu de forma mais dinâmica os aspectos do pensante, do prazeroso e do sensível, ou seja, doses maiores de atenção, reflexão, envolvimento e criatividade voltadas aos resultantes do processo e, portanto, à escuta.

4.2 – SEGUNDA FASE: APRESENTAÇÃO DE UM REPERTÓRIO

A segunda etapa foi elaborada com a intenção de intermediar a anterior – do repertório do aluno – com a proposta de proporcionar-lhes outros referenciais sonoros – a escuta de outro repertório. Para tal, foi necessário pensarmos em uma estratégia que favorecesse essa transição, ou seja, trabalharmos com um determinado repertório que, mesmo minimamente, fossem significativos.

Assim, entendemos que um meio relativamente comum a essa população era a mídia televisiva, apesar de que os alunos que estudavam nesse período não tinham muito tempo para dedicar-se a essa forma de lazer. Na ocasião, os comerciais de cigarro vinham acompanhadas de um repertório musical erudito. Então, adotamos obras apresentadas em dois desses comerciais, como repertório para esta etapa. Como prolongaríamos a mesma além da medida se adotássemos a audição da obra integral de ambas as peças, extraímos delas apenas os movimentos que haviam sido vinculados à imagem nos comerciais. Ao fazermos essa escolha, não estávamos contradizendo o meio mais próximo a eles, mas antes, nos valendo dele – o meio televisivo – nele buscando os referenciais da música erudita, porque, por causa da TV, eles haviam se tornado conhecidos dos alunos.

Desta forma, trouxemos às três classes dois trechos da ópera *Carmen* de Georges Bizet – um em versão instrumental (Dança Bohème) e o outro com orquestra e (o) coro infantil (Ei-los!), ambas ouvidas em seqüência e unidas à mesma atividade. A outra obra selecionada foi a Abertura da ópera *O Barbeiro de Sevilha* de Gioacchino Rossini.

Assim, o processo de escuta da segunda etapa seguiu os mesmos procedimentos adotados para a primeira – o repertório do aluno: atividades de expressão plástica e apreciação da produção, com testemunhos do crítico e do aluno autor. Na Abertura da ópera de Rossini, não houve tempo para cumprir a apreciação dos



resultantes de expressão plástica da escuta. Isto se deu devido a alguns imprevistos: dispensas das aulas da escola por falta de água e de luz, entre outros – que reduziram ainda mais o nosso tempo, já curto, de nossa jornada de duas aulas semanais de quarenta e cinco minutos cada.

Nesta etapa, ambas as músicas eram basicamente instrumentais; portanto, o apoio do elemento texto já não teve a mesma presença no processo de escuta. Nos trechos reproduzidos, somente um trazia o “apoio” vocal à escuta – o 4º ato da ópera *Carmen* de Bizet (Ei-los!). Contamos, então, com os elementos melodia e ritmo, que nesse repertório estavam mais presentes.

Apesar de estarmos conscientes das novas atribuições dessa escuta, em razão de sua maior complexidade de elaboração, além da pouca familiaridade dos sujeitos com o repertório, ainda assim, acreditamos que a experiência seria produtiva, tanto no que diz respeito aos aspectos dialógicos, bem como no de contribuir para aumentar o repertório de sonoridades do aluno. Para essas atividades, contamos, essencialmente, com o atributo da memória auditiva (a relação mínima com o som, por meio da imagem que o traz) e com o potencial rítmico e melódico, bastante expressivos, neste repertório.

A essas atividades de expressão plástica e verbal que nos propusemos a articular na escuta desta etapa acrescentou-se outra, que não havíamos previsto anteriormente, quando elaboramos nosso quadro de modos alternativos e os incorporamos ao nosso

planejamento anual. Esta outra atividade foi resultado espontâneo, decorrente do contato com este repertório. Demos espaço, então, para que ela fosse desenvolvida, visto que se tratou de uma atividade que ao incorporar-se às demais, enriqueceu o processo de escuta.

Essas atividades foram pequenas pesquisas biográficas elaboradas em grupo sobre ambas as óperas e seus respectivos compositores, decorreram da grande curiosidade em saber da vida destes autores, responsáveis pelas obras que ouvimos.

A respeito deste procedimento – de buscar referências históricas sobre a escuta, o arte educador Louis Porcher nos diz que:

(...) tal conhecimento – reconhecimento não pode, todavia, constituir por si só a totalidade da emoção estética. (...) ele não pode legitimar uma pedagogia inteiramente intelectualizada, que faça da cultura estética uma simples ramificação da cultura histórica, uma parte do curso da história geral. (...) devem ser um instrumento do gozo estético, e não um substituto desse gozo, que é e permanece sendo um fenômeno basicamente emocional, suscetível de ser provocado, ativado, educado, sem dúvida, mas em caso algum passível de ser reduzido ao seu embasamento ou acompanhamento cultural. (PORCHER, 1982:45).

Ele prossegue em suas considerações nos dizendo que a maior contribuição para o contato com essas obras reside em *sua frequência regular e intensa, que é o principal e o melhor caminho de sensibilização (...) o alimento por excelência do sentimento de familiaridade (ibidem, p.45).*

Apesar de concordarmos com o educador, de que é no próprio contato com o fenômeno que residem as qualidades que buscamos - ampliar sonoridades e socializar a escuta deste gênero musical - acreditamos que este ato inesperado que partiu dos alunos teve a ele também incorporada a concepção dialógica de Paulo Freire, da qual tratamos atrás. Isto pode ser considerado, tendo em vista que foi essa escuta - dos procedimentos que adotamos - que despertou o interesse de alguns em a buscar informações a respeito da música e, por conseguinte, voltaram-se a ela fortalecendo laços.

Entendemos, também, que ao adotarmos esta estratégia de transição, entre a etapa anterior, em que escutamos os referenciais que o aluno trouxera, e a seguinte, quando almejamos introduzir outro repertório - estávamos assumindo a concepção dialógica. Neste sentido, um trabalho pedagógico que partiu da história de vida do aluno dando-lhe novos significados foi o que almejamos desenvolver.

A respeito da proposta pedagógica de Paulo Freire, a educadora musical norte-americana Estelle Jorgensen, nos diz:

Freire acredita que os professores não devam "agitar-se maravilhados com o conhecimento dos alunos" (...), mas embasar um estudo crescente do conteúdo em sua experiência e dirigir-se para um entendimento mais global. (JORGENSEN, in Jornal Internacional para a Educação Musical 27, 1996:07).

Quanto ao gênero musical que adotamos – o erudito – como um repertório que proporciona outras sonoridades aos sujeitos de nossa praxis pedagógica, a educadora musical Nicole Jeandot nos diz que:

A finalidade do ensino de música no 1º grau, e mais ainda na fase pré-escolar, não é tanto transmitir uma técnica particular, mas sim desenvolver no aluno o gosto pela música (...) possibilitar o acesso do educando ao imenso patrimônio musical que a humanidade vem construindo. (JEANDOT, 1993:132).

A postura de Jeandot aproxima-se da concepção dialógica de Freire, nesta qualidade do educador em saber conduzir a escuta de outras sonoridades:

Não basta falar de estética e de beleza às crianças, se não as vivenciamos. Daí o grande papel do educador, que sente, percebe e vive, e que necessariamente deve desenvolver qualidades auditivas e ter gosto pela música e contato com ela. A grande qualidade do educador é saber sugerir, e não há dom mais preciso que sugerir com entusiasmo. (ibidem, 132). (grifo meu).

Concluindo, pode-se dizer que as relações dialógicas constituídas nesta etapa se deram por várias vias, partindo de nossos laços sensíveis com este repertório, compartilhando-o com entusiasmo com os sujeitos de nossa ação pedagógica, por meio de procedimentos que possibilitassem constituir relações sensíveis, pensantes e prazerosas entre os sujeitos da escuta, além de fazer dialogarem as duas etapas – o repertório do aluno, com a seguinte, o

repertório erudito divulgado em comerciais de TV, o que se constitui em uma ponte para o acesso a um universo musical amplo e rico.

4.3 - TERCEIRA FASE: ATIVIDADES EXTRA-CLASSE - UMA EXPERIÊNCIA MUSICAL "AO VIVO"

A terceira etapa consistiu em sugerirmos e direcionarmos o processo de escuta para além das atividades de sala de aula, indo além dos muros escolares, por meio de vivências artísticas extra-classe. Assim, divulgamos entre os meses de abril, maio e junho – em meio às dinâmicas de escuta que desenvolvemos nas classes – uma programação diversificada de eventos artísticos que retiramos dos jornais e boletins culturais da cidade.

Os alunos foram orientados no sentido de que a frequência a estas atividades deveria ser equivalente aos seus interesses, tanto de ordem estética quanto econômica; foi levada em conta, também, sua disponibilidade de tempo e locomoção. Além disso, estendemos nossa flexibilidade à proposta da frequência facultativa. Com esse procedimento, não tencionamos demonstrar uma postura inconsistente, mas antes, atendermos às características da população e do sistema educacional com quem trabalhamos. Ao divulgarmos a programação, tivemos igual preocupação em destacar as gratuitas ou de custo mínimo. À proposta de assistir ao evento, reuniu-se outra, na qual lhes caberia a elaboração de um relatório de apreciação. Nestes, eles deveriam relatar a experiência, de forma que os resultados fossem descritos sob ótica própria. Se possível, deveria

ser acrescentada uma entrevista com os artistas do evento. A formulação dessas questões seria de responsabilidade do aluno, sendo assim, não sofreria nossa interferência. Em outro momento, esses resultantes – o relatório e a entrevista – seriam lidos na sala a fim de compartilharem suas vivências.

O procedimento que adotamos para esta etapa proveio do seguinte raciocínio: a experiência de escuta que nos propusemos desenvolver como parte de um processo em direção ao social não apresentaria o desenvolvimento almejado neste âmbito, se restringíssemos as iniciativas de escuta a um simples gravador. Desta forma, apesar de contarmos com os inúmeros fatores que desfavoreciam a adoção desta prática, ainda assim incentivamos a participação dos alunos, por considerarmos seu valor, tanto no retorno à nossa proposta de escuta, quanto, também às demais qualidades (humanas e sociais) de que eles se beneficiariam e, portanto, seu ambiente escolar.

Fazendo nossas as palavras da arte educadora Fanny Abramovich:

A caminhada se torna criativa porque impulsionada pela iniciativa, coragem, determinação, fé de tornar a idéia palpável, concretizada... Mas consciente do seu significado, detonada a caminhada, podem até surgir outros empecilhos pelo meio (alguns já previstos, outros insuspeitos...) mas aí se inventam outras alternativas, se descobrem novos atalhos, se chamam outras pessoas para participar. Tornar é possível, acho, é apenas fazer possível! (ABRAMOVICH, 1986:8-9). (grifo meu).

Para então, tornar possível a proposta, foi necessário que mais uma vez, adotássemos procedimentos inusuais, adequando-os à realidade de que dispúnhamos. Isso nos levou a sermos flexíveis, tanto no que diz respeito às questões referentes à frequência, bem como à forma de ofertá-la.

As medidas que adotamos referentes à elaboração do relatório de apreciação e da iniciativa de se fazer uma entrevista com o artista tiveram a intenção de aproximar ainda mais o aluno tanto ao fenômeno da escuta, quanto de algumas características singulares do universo artístico. Com isso, procuramos novamente, estreitar laços entre o sujeito e sua escuta, indo em busca de outras sonoridades além do âmbito escolar, seguindo mais uma vez, os procedimentos pertinentes à com a concepção dialógica.

A respeito dos significados e características desta prática e de como eles retornam para o meio escolar, o arte educador Juarez Dayrell nos fala que:

Junto a dimensão do conhecimento, um outro elemento fundamental na escola são as atividades extra-classe. O próprio nome já indica que são atividades realizadas fora dos marcos do que são considerados efetivamente pedagógicos. Talvez por isso mesmo, nelas, o prazer e o lúdico são permitidos. Nessas atividades, nem todos os alunos, e muito menos o conjunto dos professores, participam. São momentos quando fica mais explícita a noção de uns e outros a respeito da escola, sua função, suas dimensões educativas. (DAYRELL, 1996:158).

Vimos na fala do educador quantas qualidades retornam ao espaço educativo da escola por meio dos sujeitos que experimentam esta prática: o prazer, o lúdico, o exercício das relações humanas e sociais, o contato com outras dimensões sócio-culturais, o exercício reflexivo e crítico, entre outros.

Assim, essas atividades extra-classe proporcionaram o retorno de todas essas qualidades, sendo que algumas puderam ser, então, melhor observadas. Desta forma, durante as leituras dos relatórios de apreciação, a participação de alguns desses alunos foi bastante entusiástica. Alguns deles extrapolaram a leitura dos textos e se puseram a discorrer, muito motivados, sobre sua experiência, a ponto de ocasionarem olhares de surpresa e curiosidade, além de manterem o interesse sobre sua narrativa. Esses testemunhos repercutiram também, no aluno que não realizou essa prática, despertando sua curiosidade além do que esperávamos.

Pudemos notar, também, as diferenças de relacionamento do aluno que freqüentou a atividade, tanto para com seus colegas quanto no que se refere aos aspectos humano e pedagógico da relação aluno/professor. Isto pôde ser observado nas relações estabelecidas em sala de aula que, após esta atividade, passaram a ser mais cordiais, menos dispersivas e mais confiantes do que anteriormente.

Além disso, esse contato com as atividades extra-classe frutificou, também, na disposição dos alunos para a etapa seguinte – a Oficina de Audição.



Assim, a frequência dos alunos em relação à próxima atividade foi, em parte, decorrente da motivação resultante deste contato.

Podemos concluir então, que esta vivência multicultural trouxe uma perspectiva mais rica ao trabalho, possibilitando, ainda, o acesso a outra dimensão da escuta: a sócio-cultural.

4.4 - QUARTA FASE: A OFICINA DE AUDIÇÃO

A quarta etapa constou de uma Oficina realizada em outubro na Casa de Cultura do Butantã (órgão da Prefeitura Municipal de São Paulo), localizada nas imediações da escola. A atividade foi realizada por uma equipe composta por mim e dois profissionais que trabalhavam na Casa de Cultura.

A sua realização neste espaço e nos moldes que aqui apresentamos foi uma oportunidade inesperada. Assim, sua concepção original era de um conjunto de ações que reunissem as atividades de expressão plástica, corporal e escrita junto à audição de um repertório erudito diversificado. Essas ações utilizariam o tempo de, no máximo, duas de nossas aulas e seriam promovidas no espaço da sala de aula, por nós organizado como sala ambiente. O formato de oficina surgiu de um encontro casual, no mês antecedente a sua realização na escola. Nessa ocasião, nos reunimos com o artista plástico e arte-educador Fábio Moreira e com o violonista e compositor Déo Lopes, que realizavam atividades



artísticas junto à comunidade que freqüentava a Casa de Cultura. Ambos mostraram interesse pelo trabalho de escuta que vínhamos realizando com essas classes na escola. Houve então, um interesse mútuo em unirmos nossas experiências e realizarmos essa atividade em equipe, fazendo uso daquele espaço. A reelaboração foi gerida de forma a dividirmos as funções. Coube a mim a seleção do repertório; ao artista plástico, a idealização das atividades que reuniam as linguagens de expressão artística, e ao violonista, tanto a dinâmica de relaxamento que seria aplicada na abertura, quanto a coordenação dos testemunhos dos participantes, ao final do trabalho.

A oficina reuniu oito momentos distintos, os dois iniciais concentraram-se em atividades de relaxamento, visando a preparação física e mental dos alunos para a introdução dos próximos momentos. Os quatro seguintes integraram as atividades de expressão plástica, escrita e corporal à audição de um repertório diversificado. Os dois últimos foram dedicados à reflexão e aos depoimentos acerca dessas vivências.

O repertório por nós selecionado constou de obras de diferentes épocas e estilos: compositores do século XIV - do qual selecionamos um *Kyrie* da primeira missa polifônica de Guillaume de Machaut - e do século XX - Pierre Henry - um *Kyrie* nos moldes contemporâneos. As atividades planejadas pelo artista plástico também foram diversificadas. Entre elas, tivemos gestos no papel, desenhos realizados a partir da escuta de duas obras que

apresentavam entre si contrastes de forma e estilo (uma *Raga* – peça indiana de Ravi Shankar e outra, de origem francesa – *Mouvement*, de Claude Debussy). Outra atividade se deu na realização de um gráfico, elaborado a partir da audição do primeiro movimento da *Sinfonia para um Homem Só*, do compositor contemporâneo Pierre Schaeffer (música concreta).

Para a dinâmica de relaxamento prevista para dar início à oficina preparando o ambiente para as outras atividades, selecionou-se um repertório de três diferentes compositores.

Assim, adotamos para esta fase três chamadas musicais – uma no estilo de música *New Age*, e duas outras, que fossem de domínio popular. Os trechos que escolhemos reproduzir de Paul Dukas e Richard Strauss podiam ser encontrados em desenhos animados tais como em *Fantasia*, um clássico de Walt Disney, além de propagandas comerciais da TV, como por exemplo o comercial de uma marca conhecida de fogão. A dinâmica reuniu as “chamadas musicais” de tal forma que, inicialmente, junto à audição da música *New Age* houve uma condução verbal, destinado a direcionar o relaxamento muscular. Nesse momento, os alunos estavam deitados. Na seqüência, os alunos escutaram o trecho da obra de Strauss – sentados, mantendo os olhos fechados e, por último, na mesma postura física, o trecho do *Aprendiz de Feiticeiro*. No fechamento da oficina, cada aluno deu um breve depoimento sobre a experiência.

A participação dos alunos nesta Oficina foi espontânea. A atividade ocorreu no período em que os alunos freqüentavam a

escola, mas não coincidiu com o de nossas aulas de artes. Assim, apesar do apoio que recebemos da unidade de ensino, para realizarmos esta prática, ela não pôde garantir a dispensa dos alunos que esteve, então, sob a responsabilidade dos professores que ministravam as aulas naquele dia.

Não obstante a compreensão dos colegas em dispensarem a maioria dos alunos – aqueles que não tinham problemas com perdas anteriores de conteúdo e avaliações – a frequência da oficina foi reduzida. Não acreditamos que este fato tenha decorrido da falta de interesse ou motivação pela dinâmica, mas sim por outros fatores, comuns a este ambiente. Estes, por exemplo, diziam respeito à mentalidade de alguns alunos, que ainda relacionavam a saída da escola com a perda do conteúdo das outras disciplinas, além daqueles que aproveitavam a dispensa das aulas, para voltarem mais cedo para suas residências. Estes comportamentos ainda se faziam presentes em nossa jornada de ensino e não devemos utilizá-las como parâmetro de avaliação do interesse pela atividade. Se assim o tomássemos, estaríamos contradizendo suas reações de entusiasmo que decorreram quando os notificamos anteriormente em nossas aulas sobre a proposta da oficina.

A participação então, se deu com 9 alunos da 6ª série D, 4 alunos da 7ª série C e 5 alunos da 7ª série D – totalizando 18 alunos além de uma professora de outra disciplina que os acompanhou, e participou das atividades.



A maioria dos alunos que vieram à oficina era composto por aqueles que haviam freqüentado as atividades extra-classe da etapa anterior. Como relatamos nesse sub-item, a motivação para a participação na quarta etapa decorreu, principalmente, de suas vivências anteriores, de assistirem a espetáculos musicais.

Os procedimentos que adotamos para esta iniciativa tiveram como objetivo reunir e ampliar todas as atividades de escuta que vínhamos desenvolvendo nas três etapas anteriores. Assim, a meta de introduzirmos outras sonoridades, bem como socializarmos este repertório de gênero erudito, familiarizando a escuta desses ouvintes com músicas de diferentes estilos e épocas, foi acompanhada da iniciativa pedagógica de trabalharmos com a integração das linguagens artísticas. Deriva-se também de nossa preocupação em articularmos o pensante, o prazeroso e o sensível por meio de dinâmicas de expressão artística, ampliando, desse modo, os laços entre sujeito e fenômeno e dando-lhe outra dimensão de escuta, mais ampla e profunda.

Para referendar nosso discurso sobre as qualidades desta prática – a oficina – trazemos, mais uma vez, a experiência dos arte educadores Maura Penna e Vanildo Marinho que nos falam sobre sua importância:

Conforme as exigências da situação pedagógica concreta por vezes a proposta de oficina é a abordagem mais indicada, como quando se trata de uma turma composta por adolescentes ou adultos jovens que não tiveram oportunidade de se familiarizar com a música erudita, ou ainda quando não se tem uma perspectiva de continuidade

do trabalho de educação musical a longo prazo. (PENNA & MARINHO, in Cadernos de Estudo 6, p. 172).

Assim como os autores, pretendemos encontrar nessa prática, uma estratégia pedagógica que fosse incisiva e lúdica ao mesmo tempo em aproximar os alunos de um outro repertório musical.

O repertório foi selecionado por nós com a intenção de reunirmos obras que apresentassem diferenças de estilo e época, como também, que exibissem, entre elas relações de contraste em seus discursos sonoros, em aspectos como: trabalho timbrístico, densidades sonoras, formas de organização e apresentação de elementos do discurso, bem como no emprego destes elementos na organização da estrutura composicional e na linguagem artística. Além disso, estes compositores, cujas obras foram apresentadas, tinham em comum a característica de serem aqueles que influenciaram, por sua linguagem estilística, bem como em sua elaboração composicional, a geração seguinte tanto de compositores, quanto de ouvintes. Assim, a música concreta de Pierre Schaeffer que dá um tratamento artesanal no laboratório à matéria prima sonora colhida, influencia a corrente que se segue da música eletroacústica. A obra de Paul Dukas, o *Aprendiz de Feiticeiro* marcou época por sua linguagem harmônica e sua escrita orquestral, influenciando o panorama da música francesa, principalmente em relação ao tratamento orquestral.

Os contrastes de que falamos podem ser observados na seleção dos *Kyries* de Machaut e Henry que, apesar de apresentarem



o mesmo texto litúrgico, trabalham o discurso sonoro com concepções estéticas completamente diferentes.

Desta forma, o material sonoro que selecionamos buscou também, nessas diferenças, um equilíbrio, uma integração com as exigências das dinâmicas de expressão plástica, corporal e escrita concebidas. Essas solicitavam uma escuta que estivesse à altura do seu grau de dinamismo, de forma que ela não ficasse em segundo plano. Assim, havia uma preocupação no sentido de que os sujeitos ficassem por demais envolvidos com o exercício das atividades, a ponto de estas desviarem sua atenção da escuta, nosso objetivo essencial.

Por outro lado, também nos preocupamos com o outro extremo – um impacto sonoro de tamanha intensidade, que causasse no sujeito tal introspecção, a ponto de prejudicar o seu nível de participação nas atividades de expressão artística. Tratou-se, então, de buscarmos as proporções adequadas para o êxito do trabalho.

O procedimento para a seleção das dinâmicas corporais, escritas e pictóricas seguiram-se semelhantes aos que adotamos para o repertório da escuta. Assim, eles buscaram a maior diversidade de estratégias de expressão artística, a fim de explorarem o potencial criativo da elaboração individual e coletiva, articulando os aspectos do pensante, sensível e prazeroso.

Essas estratégias reuniram desde diferenças de posturas físicas – deitados, sentados, de pé, olhos fechados e abertos – até níveis de participação – individual e coletivo.

Além disso, ordenou-se as atividades de forma crescente, de modo que começamos com os gestos no papel – uma atividade de maior introspecção, inclusive pela postura em que foi realizada – sentados; em seguida, passamos a uma atividade de expressão corporal coletiva em que as relações eram trocadas pelos movimentos que se realizavam no espaço. Chegamos, então, à última fase, com a elaboração de um gráfico, que exigiu uma postura mental e física específica, de atenção à escuta, para a criação de signos.

Maura Penna e Vanildo Marinho falam também sobre a melhor forma de conduzir a oficina de modo a obtermos êxito em sua realização:

Acreditamos que a prática criativa da oficina de música deva ser, num primeiro momento, orientada, ou mesmo em certa medida “conduzida”, em função das necessidades e do desenvolvimento do grupo. É importante, portanto, que o professor disponha de um “arsenal” de estratégias criativas, (...) que lhe permitam, atendendo a dinâmica própria de cada grupo, orientar pedagogicamente o desenvolvimento do trabalho. (PENNA & MARINHO, in Cadernos de Estudo 6, p. 172).

Assim também, nos preocupamos em utilizar um arsenal de estratégias para a introdução de cada um dos momentos, reunindo, então, desde explicações distribuídas e direcionadas, a cada

momento, por cada um de nossa equipe, até espaços para as eventuais dúvidas dos participantes e respectivos esclarecimentos. De maneira geral, não prosseguíamos para o momento seguinte, enquanto todos os participantes não estivessem se sentindo confortáveis para empreenderem a próxima atividade.

Os autores observam que o êxito do desenvolvimento das atividades de expressão artística está igualmente relacionado à "condução" que proporcionamos à integração social dos participantes.

Eles nos dizem que *a atitude criativa e de exploração lúdica depende de algumas condições prévias que (...) dizem respeito, por exemplo, à desinibição e ao entrosamento do grupo.* (ibidem, p. 172).

Assim como os autores também nos preocupamos em direcionar atividades de preparação para o entrosamento e de desinibição.

Desta forma, acreditamos que as atividades extra-classe de nossa terceira etapa contribuíram, também, para a integração dos participantes da etapa seguinte - a oficina. Igualmente, nossa preocupação se fez presente, ao ordenarmos as dinâmicas de modo a, pouco a pouco, aproximarmos os integrantes, indo da participação individual - mais introspectiva - à coletiva - mais desenvolta, acreditando que, assim, também colaborávamos para a integração dos participantes.

Desta forma, compreendemos que a Oficina foi uma experiência frutífera tanto por proporcionar vivências de escuta de outro repertório sonoro, via de regra inacessível ao grupo, quanto por abrir espaço para as manifestações criativas, sem esquecer das relações humanas e sociais que se fortaleceram pelo evento.

4.5 - DIÁRIO DE ATIVIDADES

A incorporação deste diário de atividades a este capítulo tem a intenção de proporcionar a visualização de todas as dinâmicas que desenvolvemos com as três classes, durante o ano letivo de ¹⁹⁹². Assim, este diário traz, tanto as atividades que dizem respeito às quatro etapas da aplicação da pesquisa-ação, quanto com outras, desenvolvidas nas classes, paralelamente às etapas da pesquisa.

Essas atividades não foram citadas neste capítulo (dedicado à apresentação dos modos alternativos de escuta) visto que se tratou de dinâmicas pertencentes ao planejamento escolar, ou seja, não previstas a serem objeto de estudo do presente trabalho. Não deixamos de observar, entretanto que todas as atividades que desenvolvemos acabaram reunindo-se a partir do propósito: a escuta sensível – pensante e prazerosa, desse modo poderá contribuir para uma melhor compreensão da proposta de ampliação da escuta e do universo cultural do aluno.



4.6 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESCUTA - DIÁRIO DE ATIVIDADES

Escola Estadual de 1º e 2º Graus Alcides da Costa Vidigal

1992	6ª Série D (41 alunos matriculados) - Noturno - Regular 7ª Série C (36 alunos matriculados) - Noturno - Regular 7ª Série D (36 alunos matriculados) - Noturno - Regular
Fevereiro (Março)	1ª etapa - Definimos o repertório musical da preferência dos alunos (estilo e músicas). O resultado obtido, por ordem crescente de escuta foi: 6ª Série D 1º) Samba: <i>Chora Coração</i> - Eliana de Lima; 2º) Rock: <i>Pais e Filhos</i> - Legião Urbana; 3º) Hinos Esportivos (times diversos). 7ª Série C 1º) Rock: <i>Don't Cry</i> - Guns'n Roses; 2º) House: <i>Rush Rush</i> - Paula Abdul; 3º) Reggae: (vários títulos). 7ª Série D 1º) Rap: <i>Mulheres Vulgares</i> - Racionais MC; 2º) Rock: <i>Flores</i> - Titãs;

Março	3º) Três estilos: Sertanejo - <i>Foge Paixão</i> de Leandro e Leonardo; Funk Metal - <i>Epic</i> de Faith no More; Pagode - <i>De Bem com a Vida</i> - Eliana de Lima.
(Abril / Maio)	- Realizamos a audição no espaço físico tradicional da sala. A escuta inicial se deu de olhos abertos e na segunda vez, de olhos fechados com a intenção de aumentar a concentração. Sugeri a atenção a três aspectos: melodia, ritmo e texto. Simultaneamente à escuta cada aluno realizou uma atividade de expressão plástica: gestos no papel. - Fixamos na lousa todos os trabalhos e durante a apreciação ouvimos novamente a música. A seguir, cada aluno escolheu o trabalho que lhe pareceu mais significativo a partir de seus critérios pessoais. Alguns alunos manifestaram-se, justificando sua escolha. Os autores dos trabalhos comentados também falaram, explicando a composição adotada em seu trabalho.
Agosto	<i>2ª etapa</i> - Introdução de um repertório selecionado entre as músicas usadas em propagandas comerciais da TV aberta. Audição de dois trechos da ópera <i>Carmen</i> de Georges Bizet: Dança Bohème - 2º ato (versão instrumental) e Ei-los! - 4º ato (orquestra e coro infantil). Audição inicial de olhos abertos, Segunda vez

Setembro	de olhos fechados. Sugeri atenção aos elementos melodia e ritmo. Simultaneamente à audição, gestos no papel (trabalho individual). - Fixamos na lousa os trabalhos, apreciamos ouvindo a música novamente. Cada aluno selecionou o trabalho que lhe pareceu mais significativo tendo em vista critérios pessoais. Alguns alunos manifestaram sua escolha. Os autores que tiveram seus trabalhos comentados pelos colegas se manifestaram, justificando a composição adotada em seu trabalho. - Pesquisa (em grupo) sobre Bizet e sua obra <i>Carmen</i>. Bibliografia fornecida por mim. Entrega dos resumos das leituras. - Introdução de um repertório selecionado entre as músicas das propagandas comerciais da TV aberta. Audição da Abertura da Ópera <i>O Barbeiro de Sevilha</i> de Gioacchino Rossini (música instrumental). O processo de escuta seguiu os mesmos critérios usados até então. (Obs.: Por razões circunstanciais não foi possível realizar com a classe a apreciação e comentários dos trabalhos artísticos produzidos durante a escuta de <i>O Barbeiro de Sevilha</i>).
----------	---

	- Pesquisa (em grupo) sobre G. Rossini e sua obra <i>O Barbeiro de Sevilha</i>. Bibliografia fornecida por mim. Resumos das leituras. - Projeção (em vídeo) do 1º ato da Ópera <i>O Barbeiro de Sevilha</i> de G. Rossini.
Maio (Junho / Julho)	3ª etapa - Sugeri atividades culturais extra-classe. A participação foi facultativa e a escolha seguiu como critério a conveniência e a preferência musical do aluno. A partir dos eventos assistidos, elaborou-se (individualmente) relatórios de apreciação. Relação dos eventos freqüentados pelos alunos: 6ª Série D a) Show de Daniela Mercury: MASP (1 aluno); b) Banda Ira: Centro Cultural Vergueiro (1 aluno); c) Show de Marcelo Nova: Aeroanta (1 aluno); d) Música Regional com Cacildo Marques: Casa de Cultura do Butantã (6 alunos); e) Concerto da Orquestra Sinfônica Municipal (Heitor Villa-Lobos e Maurice Ravel): Teatro Municipal (5 alunos); f) Concerto da Orquestra Sinfônica Municipal (Giovanni Bottesini e Dmitri Shostakovich): Teatro

Municipal (5 alunos).

7ª Série C

a) Show musical regional com Wandi Passoca: Casa de Cultura do Butantã (1 aluno);

b) Balé da Cidade de São Paulo (Joseph Haydn, Serge Rachamaninof e Wolfgang Amadeus Mozart): Teatro Municipal (1 aluno);

c) Orquestra Sinfônica Municipal e Coral Paulistano (Ópera *Xerxes* de George Friedrich Haendel): Teatro Municipal (2 alunos);

d) Orquestra Sinfônica Municipal (Heitor Villa-Lobos, Dmitri Shostakovich e Jean Sibelius): Teatro Municipal (2 alunos);

e) Orquestra Sinfônica Municipal (Dmitri Shostakovich e Giovanni Bottesini): Teatro Municipal (3 alunos);

f) Orquestra Sinfônica Municipal (Heitor Villa-Lobos e Maurice Ravel): Teatro Municipal (13 alunos).

7ª Série D

a) Roda de samba (ar livre) - vários sambas (1 aluno);

b) Show de Bateria (Wanderley Amorim): na residência do músico (1 aluno);

c) Flauta, violão e batuque (Música Popular Brasileira Instrumental): Casa de Cultura do Butantã (2 alunos);

d) Trio de canto, piano e flauta (Altino Pimenta): Teatro Popular do Sesi (1 aluno);

e) Villa-Lobos das Crianças - Espetáculo Teatral e

Julho	Musical (Heitor Villa-Lobos): Casa de Cultura do Butantã (1 aluno); f) Orquestra Sinfônica Municipal (Heitor Villa-Lobos, Dmitri Shostakovich e Jean Sibelius): Teatro Municipal (1 aluno). g) Orquestra Sinfônica Municipal (Heitor Villa-Lobos e Maurice Ravel): Teatro Municipal (4 alunos). h) Orquestra Sinfônica Municipal (Piotr Illytch Tchaïkovski, Serge Rachamaninof e Richard Wagner): Teatro Municipal (7 alunos - Os alunos leram na classe os relatórios de apreciação resultantes da atividade extra-classe.
Outubro	4ª etapa - 14/10 - <i>Oficina de Audição</i> na Casa de Cultura do Butantã. Elaborada e ministrada por mim e por Déo Lopes (compositor, cantor e violonista) e Fábio Moreira (artista plástico). Compareceram 9 alunos da 6ª D, 5 da 7ª C e 4 da 7ª D. 1º momento: relaxamento. 2º momento: audição de duas chamadas musicais, <i>Zarathustra</i> de Richard Strauss e <i>Aprendiz de Feiticeiro</i> de Paul Dukas. 3º momento: gestos no papel a partir de dois estímulos contrastantes - 1) <i>Mouvement</i> de Claude Debussy; 2)

Outubro	<i>Raga</i> de Ravi Shankar. 4º momento: roteiro escrito das imagens a partir do trecho Exortação das <i>Coéforas</i> de Darius Millaud. 5º momento: expressão corporal (em grupos) a partir de dois estímulos contrastantes - 1) <i>Kyrie</i> de Guillaume de Machaut (séc. XIV); 2) <i>Kyrie</i> de Pierre Henry (séc. XX). 6º momento: gráfico a partir da audição do 1º movimento da <i>Sinfonia para um homem só</i> de Pierre Schaeffer. 7º momento: audição (de trecho em trecho) do 1º movimento da obra de Schaeffer com a identificação, no gráfico, dos signos criados e respectivos aos trechos ouvidos. 8º momento: testemunhos individuais sobre a oficina. <i>Relação de outras atividades arroladas ao nosso planejamento de 1992 - aplicadas paralelamente àquelas das Quatro etapas de nossa pesquisa-ação nas classes de 6ª série D e 7as. Séries C e D.</i> - Percussão corporal (exercícios rítmicos, criando, percebendo, jogo de pergunta e resposta). - Atividade isolada, realizada em Outubro, apenas para a 6ª D. - A partir das atividades de lazer vivenciadas nas férias
---------	---

Julho (Agosto)	de julho, cada aluno selecionou um momento vivido e resgatou a respectiva paisagem sonora. Em grupos, os alunos compartilham esses elementos (sonoros) resgatados e elaboraram com estes, uma composição musical. Estas foram reproduzidas com o recurso vocal. A platéia apreciou as apresentações de olhos fechados. (Obs.: Esta atividade não foi documentada).
Novembro	- Audição (cadeiras em círculo) do trecho inicial do <i>Canto dos Adolescentes</i> de Karlheinz Stockhausen. Comentários individuais sobre a audição. - Audição do terceiro movimento da <i>Sinfonia para um homem só</i> de Pierre Schaeffer (repetidas escutas). Escutas realizadas de olhos fechados. Textos individuais criados a partir da escuta (processo similar ao 4º momento da oficina de audição, ou seja, roteiro escrito das imagens). - Em grupos, leram os textos produzidos a partir da audição da obra de Schaeffer. Selecionou-se um texto por grupo. Os grupos realizaram uma leitura sonora do texto elegido usando as vozes, percussão corporal e objetos previamente selecionados para obter o som desejado. Apresentaram suas produções.
Dezembro	- Fomos à Casa da Cultura do Butantã para assistirmos ao show <i>Brincante</i> de Antônio Nóbrega, atendendo a

um inesperado convite endereçado à escola.

- Individualmente os alunos definiram seu repertório musical do momento, quanto à preferência e maior incidência de escuta do repertório musical - estilo e músicas.

Resultados obtidos por ordem crescente de preferência:

6ª série D (14 alunos participaram da dinâmica)

1ª) Samba - *Delírio de Amor* (Eliana de Lima)

2ª) Rapp - (sem indicação)

3ª) Sertanejo, *heavy metal*, "lenta", *rock*, estilo "baiano" (vários títulos).

7ª série C (20 alunos participaram da dinâmica)

1ª) *Rock* (vários títulos)

2ª) Samba - *Desejo de Amar* (Eliana de Lima)

3ª) MPB - *Meninos e meninas* (Legião Urbana)

7ª série D (14 alunos participaram da dinâmica)

1ª) Samba e Rapp - *Desejo de Amar* (Eliana de Lima);
Pânico na Zona Azul (Racionais MC)

2ª) *Rock*, *house*, "lenta" (vários títulos)

A apresentação das propostas ou modos alternativos de escuta e a descrição das atividades poderão, também, ser apreciados por seus resultantes de expressão artística e nossos comentários que apresentamos no próximo capítulo. Nele selecionamos parte desta produção que resultou do processo de escuta.



CAPÍTULO 5

TRABALHOS DE EXPRESSÃO PLÁSTICA, ESCRITA, ORAL E CORPORAL - UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ARTÍSTICA DOS ALUNOS

Os trabalhos aqui apresentados dizem respeito ao material artístico que resultou da iniciativa de articular atividades de expressão plástica, corporal, escrita e oral, juntamente à escuta de um repertório.

Desta forma, como parte de um processo de arte educação ligado à escuta, os trabalhos não devem ser interpretados como resultado final, mas sim como elementos expressivos a partir de um estímulo auditivo.

O processo contou com uma diversidade de estratégias, tanto no âmbito do repertório musical, quanto de ambientes em que as atividades foram desenvolvidas e na participação do aluno, ora individual, ora coletiva. Além disso, deve-se destacar o caráter espontâneo dessas produções que, ao se manifestarem na escuta, não se mostraram comprometidas com um determinado ideal estético, nem se apresentam como obras finalizadas.

Desta forma, ao mesmo tempo em que reconhecemos a condição natural de autonomia deste material artístico - como idéia, como criação - lembramos que, aqui, ele registra apenas uma parte do processo. Além disso, em nossa iniciativa de aplicarmos estas



atividades de expressão, não houve intenção de reconstituirmos a escuta, mas sim, de intensificarmos sua eficácia, nos aspectos do pensante (atenção, formulação de idéias), do sensível (tornar mais aguda a percepção) e do prazeroso (constituir relações, humanizá-las).

Como nos lembra a artista e educadora Fayga Ostrower:

Não é possível traduzir nem parafrasear o processo imaginativo, porque transpor de uma matéria específica para outra desqualifica essa matéria e não qualifica a outra.
(OSTROWER, 1977:35).

Nossa contribuição então, se dá na medida em que, pousando nosso olhar de arte educadora num exercício dinâmico de observação sobre alguns destes registros, eles próprios possam nos devolver o que poderá ser observado. Então, os critérios de análise e seleção surgiram a partir do empírico, ou seja, deste contato com o material do aluno, do qual seleciono alguns, para analisar e apresentar aqui.

Sendo assim, a análise observa algumas unidades que os próprios trabalhos foram avaliados como os mais significativos. Estas, então - uma gesticulação, uma frase, um componente da composição plástica ou sua forma de organização - foram observadas como partes decorrentes da metabolização de "coisas" percebidas em meio às pertencentes ao universo do próprio sujeito. Então, nesse movimento contínuo - fluido - o sujeito deposita, na ação criativa, o seu olhar pessoal de mundo. Com essas unidades,

portanto, resgatamos uma pequena parcela - indícios - do complexo desta relação. Em nossa observação, por exemplo, isso se dá ao considerarmos, na expressão artística, o simbólico, o conceitual, o abstrato, o figurativo, o movimento de repetição, as combinações e até mesmo as informações mais pessoais que, por vezes, se fazem reconhecer.

A fim de buscarmos alguns elementos da matéria propriamente musical, tais como ritmo, melodia e texto (este, no caso de repertório vocal) fez-se necessário que repousássemos o olhar nessas mesmas unidades, visto que são elas que adotamos para a observação.

Assim sendo, mesmo não pretendendo extrair das unidades um conteúdo musical, é dos próprios trabalhos que nos despontam pequenas referências a alguns elementos musicais. Isto pôde ser observado nos desenhos que trazem símbolos que se organizam numa síntese decorrente do elemento *texto* (ou seja, a letra da música do repertório do aluno), bem como nas gesticulações presentes na expressão corporal, que acompanham o ritmo, o pulso e apontam para os timbres reconhecidos. Estas gesticulações foram documentadas a partir das imagens congeladas da filmagem da Oficina de Audição, e que aqui se apresentam nas fotos do item 6.5. Igualmente, estão presentes nas frases dos testemunhos orais, que nos falam de uma "atmosfera", na qual o sujeito se vê mergulhado, após este movimento dinâmico da relação com o fenômeno e consigo mesmo.

Este capítulo está subdividido de acordo com as respectivas etapas desenvolvidas nas propostas de escuta, descritas no capítulo anterior, a fim de facilitar sua apreciação.

Cada item trará uma documentação destes trabalhos, acompanhados de comentários decorrentes da observação e da reflexão. Além disso, há outros componentes, que se referem aos textos das músicas que fizeram parte do repertório dos alunos, à transcrição dos testemunhos orais relacionados às críticas feitas aos trabalhos de expressão plástica, além de alguns dados pessoais dos alunos a quem os registros pertencem, tais como nome, idade e série.

No item que trata da Oficina de Audição, apresentamos fotos que documentam os trabalhos originais, por julgarmos que esta é a forma mais eficiente de apresentação do trabalho.

5.1 - DO REPERTÓRIO DO ALUNO

No que se refere ao repertório trazido, observamos que em grande parte da produção artística dos alunos baseadas nesse repertório, nos deparamos com unidades claramente associadas ao elemento texto, misturadas, por vezes, ao universo onírico do aluno. Com isso, percebe-se o forte apelo que este elemento provoca na audição das músicas; a exceção se dá com o repertório norte-americano, em que o texto não se mostra tão presente, em consequência da falta de domínio do idioma por parte dos alunos. Por outro lado, essa associação não se apresenta de forma tão

presente, quando se trata da percepção dos elementos *ritmo* e *melodia*. Assim, em toda a produção artística desta primeira etapa do repertório do aluno, os trabalhos que trazem referência explícita a estes elementos são em número reduzido. Apesar de termos solicitado aos alunos uma atenção especial a estes elementos durante o processo de escuta, a falta de indícios de haverem sido percebidos já era esperada. Entendemos que essa falta nas unidades de observação não é, necessariamente, indicativa de privação da percepção desses elementos, durante a apreciação, mas sim, o apoio que o aluno busca ao elemento que lhe causa maior apelo - o texto.

Faz-se importante ressaltar, também, que a estes elementos não foi dedicada uma explicação teórica anterior à solicitação. Isto porque, em primeiro lugar, não esteve arrolado em nosso planejamento - para as aulas ministradas nestas classes - aulas de educação musical propriamente ditas, ou seja, não tínhamos por objetivo dar instrumentos ao aluno para que este identificasse os conceitos de intervalos, escalas, compassos, valores ou outros pertinentes à esfera do ensino técnico de música. Desta forma, não adotamos uma metodologia tal como a de Zoltan Kodaly que faz os alunos reconhecerem e cantarem as melodias de seu país de origem; ou de Carl Orff (compositor e educador musical) que está baseado na percepção da musicalidade das palavras além de propor um espaço livre de improvisação.

Adotamos sim, "modos alternativos de trabalho de escuta como alternativa de trabalho mais próxima à realidade desta

população, com a intenção de ampliarmos seu repertório, socializarmos a escuta do repertório erudito, e contribuirmos, por meio das atividades propostas, para ampliar e solidificar relações humanas e sociais.

Desta forma, quando solicitamos ao aluno que se concentrasse nos elementos *ritmo*, *melodia* e *texto* na escuta do seu repertório, não tínhamos a intenção de explorar técnicas musicais, mas proporcionar vivências, a partir da suposição de que tais elementos já faziam parte de seu repertório informal de música.

Assim, consideramos, por exemplo, que o ritmo estava incorporado em suas ações exploratórias desde a infância, quando balançavam o corpo, batiam palmas, exploravam as batidas de um objeto e depois, na juventude, por meio de coreografias complexas, dançando ao ritmo do repertório que reconhecem e desfrutam nas festas que freqüentam (*funk*, *rock*, *rapp* ou outros).

No que se refere ao texto, acreditamos que, sendo em português, e parte de um repertório reconhecido pelo aluno, isto seria suficiente para que nossa solicitação fosse compreendida. Quanto à melodia, reconhecemos que este elemento exigiria um tratamento mais dirigido, ou aprofundado de percepção, principalmente se tomarmos como exemplo de escuta uma melodia complexa, que exija conhecimentos técnicos para sua compreensão. No entanto, apesar do risco que corríamos em nos depararmos com uma melodia (do repertório do aluno ou mesmo do repertório que oferecemos posteriormente a esta etapa) que não pudesse ser

percebida a contento – por carecermos de um trabalho específico no âmbito musical – ainda assim, confiávamos no potencial do aluno e no seu senso comum. Tomamos como referência o fato de ouvirmos alunos cantarolando pelos corredores suas músicas prediletas, além de manifestações coletivas nos estádios de futebol, onde, com frequência, vemos os torcedores (afinados ou não) cantando, a plenos pulmões, o hino de seu time, demonstrando, com isso, a existência de um amplo leque de conhecimento musical não formal, que o aluno traz consigo para a escola. Ignorar esse fato seria deixar de lado um importante dado de nossa cultura.

Feita a ressalva, prosseguimos: solicitamos, portanto, que observassem os três elementos musicais acima citados, sem qualquer preocupação formal ou técnica, no que diz respeito ao aperfeiçoamento dos níveis de percepção ou a um retorno garantido e preciso durante a escuta deste repertório.

A nossa solicitação foi, antes, direcionada a sensibilizar o aluno e obter deles uma atitude de atenção a estes elementos, durante a escuta do repertório vivenciado. Para isto, contamos com as próprias ferramentas do aluno: seu potencial e sua história de vida.

Os comentários que decorrem das unidades extraídas para nossa observação também tomam outros caminhos que não os da nossa atenção exclusiva aos elementos da escuta propriamente dita. Tomamos essa liberdade, sem deixar, em nenhum momento, de considerar nossa formação de arte-educador, tanto em nosso olhar



voltado à produção artística dos alunos, dela extraindo empiricamente as unidades que são o foco de observação, bem como na aplicação das atividades de escuta, acompanhadas de atividades de integração das linguagens artísticas. Então, muitas vezes, quando valorizamos outros referenciais de observação em nossos comentários que não os específicos à linguagem musical, não tomamos isto como um comportamento incoerente em relação à nossa proposta de escuta. Voltamos a lembrar que a escuta aqui proposta, ouve, igualmente, as manifestações artísticas do sujeito deste processo educativo pela arte, sem emudecer os outros conteúdos que, porventura, se façam perceber.

Resultantes de expressão plástica - da 6ª série D

Inicialmente, apresentamos alguns dos trabalhos de expressão plástica articulados pela 6ª série D. Estes foram elaborados conjuntamente à audição da música: *Chora Coração* de Eliana de Lima que, por ordem de preferência, foi a mais votada no quesito *repertório do aluno*. Abaixo de cada registro destacamos as unidades que nos foram reveladas, seguidas da demonstração do modo pelo qual as observamos.

6ª Série D (Noturno) – Estilo musical de maior preferência da classe: Samba; Música mais representativa: *Chora Coração* – de Eliana de Lima; Período da atividade: Abril/1992.



Chora Coração

*Veja como estou sofrendo com saudades de você.
Tua ausência, companheira hoje só me faz sofrer.
Já faz muito tempo que você daqui se foi.
A lembrança é muito forte dos momentos de nós dois.*

Refrão *Chora, chora
Chora e sofre coração
Se você voltar agora acaba a minha solidão.*

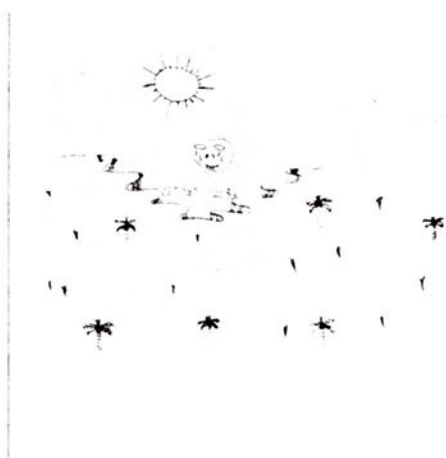
*Eu pensei que fosse fácil te esquecer mas não consigo.
Ontem, amantes corpo e alma
Hoje simplesmente amigos.*

A partir da audição da música escolhida, os alunos desenvolveram os registros de expressão plástica que apresentamos.

Aluno: Marcos Paulo José Felipe (17 anos)

Unidades observadas: símbolos
(corações)

Identificamos o elemento texto em um símbolo e suas variantes, numa síntese desta percepção – uma única cena que arrola sentimentos.



Aluno: Anderson Pereira (15 anos)

Unidades observadas: símbolo com identidade (coração com olhos, boca e lágrimas); paisagem litorânea.

O aluno recorre à síntese e confere uma identidade para este símbolo. Além disso, observam-se outras imagens que sugerem caminhos – como intermediário ou parte da relação com o símbolo. Este, por sua vez, se apresenta tanto como referência ao elemento texto quanto, também, ao que supomos fazer parte do universo onírico do sujeito.



Aluno: Cristian Antônio do Couto (16 anos)

Unidades observadas: símbolos (coração, rosto-corção); palavras.

O símbolo, agora, ganha rosto e é acrescido de palavras, gerando uma redundância na expressão visual. O elemento texto é condensado numa cena de forte emoção.



Aluno: Vitor Aparecido dos Santos
Diniz (15 anos)

Unidades observadas: símbolos (coração, olho/lágrimas); figuras humanas, paisagem. Emblema (coração com elementos).

A título de organização das unidades “símbolos”, vistos nos desenhos anteriores, é uma variante destes. Os símbolos: “coração” e “olho com lágrimas” se unem às figuras humanas e à paisagem, condensados num emblema, contando uma história com poucos elementos.



Aluno: Evanildo Oliveira Santos (20 anos)

Unidades observadas: o figurativo (figuras humanas, casas, estrada, ônibus, nomes de pessoa e cidades).

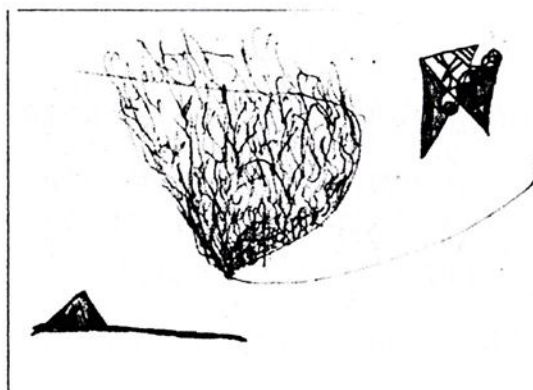
Neste desenho observamos um trabalho figurativo em que não se pode precisar referências ao elemento texto, mas sobressaem alusões à própria história de vida do autor, numa combinação visual particular, cabendo um maior destaque à parte dedicada às origens do sujeito.



Aluno: Mcclaud Henrique Bernardino (17 anos)

Unidades observadas: imagens e frases (rostos e diálogos).

O recurso, aqui, é o uso das imagens (masculina e feminina) que tem a intenção de sintetizar a historinha. A elas acrescentam-se frases ou diálogos para uma melhor compreensão da relação pretendida. O elemento texto é organizado numa alusão às histórias em quadrinhos.



Aluno: Edilson Caetano da Silva (sem indicação)

Unidades observadas: o abstrato (formas geométricas, linhas onduladas).

Neste desenho, observamos uma expressão abstrata que não proporciona à nossa observação, indícios dos elementos da escuta ou qualquer outro.

Dos sete desenhos apresentados, podemos considerar que:

- Observamos que em sua maioria, há indícios do apelo provocado pelo elemento texto, na escuta;

- Há formas distintas de expressão, entre elas: o figurativo simbólico, o figurativo real e o abstrato, sendo que deste último, em toda a produção observada, só tivemos um único exemplo.
- Há predominância de interesse em sintetizar as idéias apresentadas no desenho.
- Há predominância em expressar fortes emoções.
- Não há nenhuma referência explícita a outros elementos da escuta ou a qualquer outro indício do fenômeno.

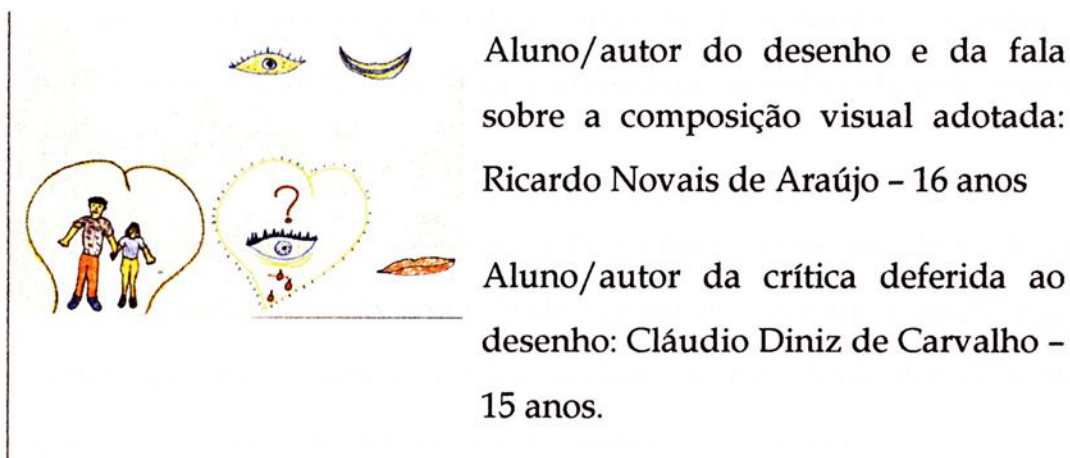
Resultantes de expressão oral da 6ª série D

Neste segmento, apresentamos quatro testemunhos de apreciação dirigidos a dois outros desenhos, elaborados durante a escuta do mesmo repertório.

Eles ocorreram no momento seguinte à elaboração, quando a produção decorrente da escuta foi exposta na lousa, para apreciação por parte da classe. Solicitamos a cada um dos alunos que escolhesse um trabalho que lhe parecesse o mais significativo, utilizando, para essa escolha, seus critérios pessoais. Abrimos então, um espaço para alguns testemunhos, tanto de sujeitos que justificaram a própria escolha e direcionaram com propriedade sua crítica, quanto do autor do desenho escolhido, que se manifestou em relação à composição visual adotada em seu trabalho.



Os testemunhos que destacamos estão acompanhados por uma classificação em categorias, resultantes de nosso olhar e que consistem no principal referencial para nossa reflexão.



Cláudio (o crítico): *"Este trabalho tem sentido com a música. Nele vemos um coração chorando entre duas pessoas; tem a ver com a música".*

Ricardo (o autor do trabalho): *"É um casal de namorados que namoraram muito tempo e de repente acabou. Eles se separaram; um tem saudade do outro. Eu captei isso só da letra. O coração retrata o clima da música. As cores eu não usei com nenhuma intenção especial para com a música."*

Desenho: unidades observadas - símbolos (olho/lágrimas, lábios, coração, ponto de interrogação); figuras humanas (casal de mãos dadas).

Esta composição é semelhante ao desenho "D" do aluno Vitor Aparecido dos Santos Diniz, anteriormente apresentado. Aqui observamos dois símbolos espalhados e avulsos no espaço: um olho que nos observa e dois lábios (um que nos sorri e outro que não se faz claro em sua expressão). Há também dois emblemas: um coração

que abriga um casal (a união) e um outro, (coração) que reúne dois outros símbolos além de um já conhecido – um ponto de interrogação, um olho e lágrimas (a separação – dúvidas, dor).

Testemunhos: categorias percebidas – em ambos, a narrativa é comum ao elemento texto (da escuta); no testemunho do autor, a narrativa acrescenta referência à atmosfera reconhecida pelo sujeito durante o fenômeno.

No testemunho do aluno crítico, observamos que ele se detém nos dois emblemas (da união e da separação), conjugando-os numa síntese que lhe é particular e que permite unir os elementos do texto. Em sua fala, este elemento ganha o nome de “sentido”.

No testemunho do autor do desenho destacado, ele nos descreve a “historinha” que sintetizou no desenho por meio de símbolos e emblemas. De início, ele a relaciona ao elemento texto. A seguir, associa um dos símbolos que usou e que se repetem no desenho – o coração – a uma atmosfera que reconhece durante o fenômeno da escuta. A isto, dá o nome de “clima”.



Aluno/autor do desenho e da fala sobre a composição visual adotada: José Augusto de Oliveira – 17 anos

Aluno/autor da crítica deferida ao desenho: Alex Bianqui – 17 anos.

Alex (o crítico): *“Escolhi um desenho parecido com a música. A mulher ficou gostando do cara, ele largou dela; ele separou e agora está chorando. Ambos ficam pensando um no outro sem saber se voltam ou não. Estão, então, indecisos. Em um, o homem está chorando pela mulher. Só o homem está chorando na música. Eu acho que este é o trabalho que está mais relacionado com a música”.*

José Augusto (o autor do trabalho): *“O meu trabalho é sobre duas pessoas que se amavam muito e de repente acabou. Eles sentem necessidade de voltar mas não acham aquela peça que vai dar a fusão certa para eles terem essa certeza. Então, enquanto isso, eles ficam cada um no seu lado, sofrendo. É mais ou menos isso que estava na letra da música. A aula acabou e não deu tempo para eu colocar mais coisas. No meu desenho, tem um clima de sofrimento; a única coisa que a música me transmitiu.”*

Desenho: unidades observadas – o figurativo (um homem em lágrimas e em seu pensamento a mulher amada).

A composição figurativa remete-nos ao conteúdo emocional da memória. Este nos é feito conhecer pela imagem feminina, à qual é acrescentada uma frase (Eu amo você) indicando a expressão do afeto. A comoção dada à figura masculina por suas lágrimas sintetiza e reforça a “dor” que o resgate da memória emocional proporciona. A cena apresentada no desenho pode ser observada tanto como decorrente unicamente do elemento texto durante a escuta ou, como uma situação de transferência em que o próprio autor do trabalho traz elementos de sua história de vida afetiva, para compor o desenho, numa simbiose com o personagem.

Testemunhos: categorias percebidas – Em ambos, a narrativa é comum ao elemento texto; no testemunho do autor a narrativa acrescenta referência à atmosfera reconhecida pelo sujeito durante o fenômeno.

No testemunho do aluno crítico, ele interpreta a cena de comoção da figura masculina e do balãozinho que traz o conteúdo emocional da memória, dando-lhes uma historinha particular. Nesta define um sexo (o masculino) para o personagem que participa da história oferecida pelo texto.

Em seu testemunho, o autor nos descreve o conflito que apresenta em seu desenho com a figura masculina e o balãozinho, que remete à memória emocional desta figura. Isto ele associa claramente ao elemento texto, pela síntese que esta organização composicional suscita, ou seja, condensando visualmente a historinha que se verifica na letra da música. A seguir, associa, também, o que nos descreveu à atmosfera que reconhece durante o procedimento da escuta, acrescentando-lhe um adjetivo: “sofrimento”.

Nas narrativas dos quatro testemunhos apresentados podemos considerar que:

- Em sua maioria, há indícios do apelo provocado pelo elemento texto durante a escuta. Aqui, música para eles é texto.
- Há referências à atmosfera reconhecida pelo sujeito durante o fenômeno.
- Não percebemos indícios da percepção de outros elementos da escuta. Observamos um envolvimento com o processo artístico nas narrativas do aluno crítico e do autor, que se mostraram muito criativas.

Resultantes da expressão plástica da 7ª série C

Na 7ª série C, os trabalhos resultaram da audição de *Rush Rush* de Paula Abdul. Este repertório norte-americano foi apontado como 2º lugar no quesito preferência de audiência da classe. Aqui, o selecionamos como registro visual, ao invés dos trabalhos que resultaram do 1º lugar de audiência da classe (*Don't cry* – de Guns'n Roses) por considerá-lo mais significativo ao nosso olhar.

7ª Série C (Noturno) – Estilo musical resultante em 2º lugar no quesito preferência de escuta da classe: House; Música mais representativa: *Rush Rush*, de Paula Abdul; Período da atividade: Maio/1992. (Obs.: *Rush Rush* não foi transcrita por se tratar de repertório norte-americano; idioma de pouco ou nenhum domínio dos alunos).



Aluna: Adriana Alves (16 anos)

Unidades observadas: figurativo simbólico (coração); figurativo real (sol, nuvens); abstrato (linhas coloridas onduladas).

A composição reúne três formas de expressão – o figurativo simbólico, o figurativo real e o abstrato. A primeira (coração) nos sugere o afetivo; a segunda (o sol e as nuvens) o ambiente; a terceira

(as linhas onduladas coloridas) o movimento. Não foi possível observar indícios da escuta ou os associarmos a qualquer outro referencial.



Aluna: Esmeralda Carlos da Silva
(20 anos)

Unidades observadas: figurativo
simbólico (coração); figurativo
real (figura humana feminina);
onírico (luminosidade em volta
da figura feminina e do coração).

A composição apresenta uma disposição *sui generis* de organização, no limite entre sonho e realidade. A mulher de costas (movimenta-se ou flutua?), o coração acima dela (o afetivo), além das linhas horizontais e o colorido que ocupam o resto do espaço, dando-lhe uma ambientação; sonho ou realidade? Não foi possível observar indícios de escuta; apesar de que a aluna, posteriormente à escuta, manifestou-se dizendo que durante o processo, reconheceu algumas palavras do texto e, desta forma, existe possibilidade de que as tenha incorporado ao desenho, o que não foi possível comprovar.



Aluno: Reginaldo Vieira Stefani (18 anos)

Unidades observadas: figurativo (dois rostos – masculino e feminino); simbólico / onírico (bolinhas coloridas, estrelas, molas, quadrados, a ambientação).

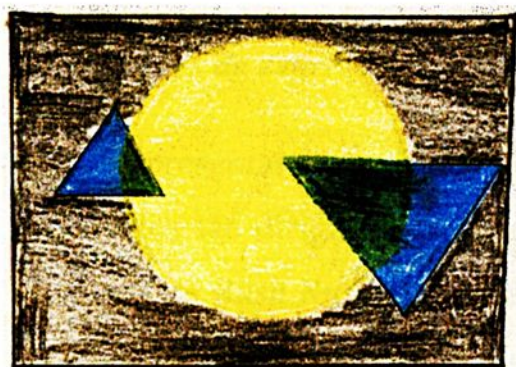
A composição nos remete a uma cena de encontro afetivo. Os rostos se aproximam tendo à sua volta várias formas geométricas coloridas que causam uma ambientação de encantamento. Não foi possível identificar indícios da escuta; apenas podemos supor que a cena nos remete à atmosfera que, naquele momento, o sujeito reconheceu para si.



Aluno: Edson Aguiar de Melo (16 anos)

Unidades observadas: figurativo (prédios, automóvel e sol – em preto e branco – nuvens, gramado, estrada, morro, campo de futebol com os jogadores, ônibus escolar com os passageiros e placa de indicação do quilômetro da estrada – colorido).

Neste desenho observamos um trabalho figurativo onde não há indícios da escuta mas é provável que haja uma alusão à própria história do autor, tendo em vista o que alguns dos elementos visuais da composição nos sugerem. Estes nos dão pistas da localização e da temática: a placa da quilometragem, o morro, o campo de futebol, o ônibus escolar, a arquitetura dos prédios, o gramado (que podemos entender como sendo a região de lazer próxima à escola, onde alguns alunos costumam se reunir para jogar bola).



Aluna: Adriana Cássia Marinho
(16 anos)

Unidades observadas: abstrato
(figuras geométricas - um Quadrado, dois triângulos e um círculo).

A composição abstrata reúne dentro de um quadrado outras duas figuras geométricas - um grande círculo amarelo e, nas extremidades, dois triângulos azuis, estando um em pé e o outro deitado. Preenchendo os espaços não ocupados pelo círculo e pelos triângulos, dentro do quadrado, há um sombreado em preto. Este trabalho não nos proporciona indícios da escuta ou de qualquer outro tipo.

Dos cinco desenhos, podemos considerar que:

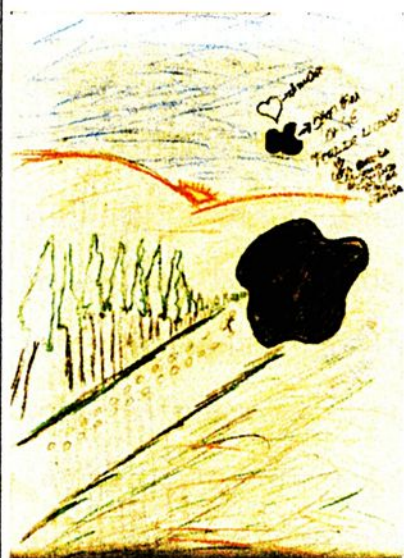
- Não podemos observar indícios da escuta; do elemento texto, em particular, poderíamos captar pouco, em vista de que não elaboramos sua tradução para o português.
- Há formas distintas de expressão, entre elas: o figurativo simbólico, o figurativo real, o abstrato e o onírico.
- Não há predominância do uso de palavras ou frases junto à composição dos elementos visuais.

Resultantes de expressão oral da 7ª série C

Apresentamos agora três testemunhos distintos de apreciação. Dois deles são dirigidos a dois outros desenhos, elaborados durante a escuta de *Rush Rush* e o terceiro diz respeito à crítica feita a um desenho elaborado durante a escuta de *Don't Cry* – de Guns'n Roses. Decidimos acrescentar esta última, por apresentar outros elementos que dão margem a mais considerações, além das elaboradas nas narrativas decorrentes da escuta de *Rush Rush*. Aqui, a transcrição dos três está acompanhada dos respectivos desenhos e de nossos argumentos sobre as unidades de observação. Para os testemunhos, destacamos as categorias de observação.

(Testemunhos decorrentes de *Rush Rush*)





Aluno/autor do desenho e da fala sobre a composição visual adotada: Júlio César da Silva – 15 anos.

Aluno/autor da crítica deferida ao desenho: Esmeralda Carlos da Silva – 20 anos.

Esmeralda (o crítico): *"Eu escolhi este trabalho pois a letra da música é muito triste, parece que 'ela' perdeu alguma coisa e quer recuperar de qualquer jeito. Ela quer, ela precisa. É uma música de sentimento de amor. Parece que ela perdeu um grande amor e ela o quer de qualquer jeito, de volta. Neste desenho tem uma floresta e uma estrada; no final da estrada, tem um buraco e, dentro dele, um coração. Esse amor acho que caiu dentro deste buraco, que parece ser um abismo. Além disso, tem um homenzinho correndo, não dá pra saber se ele vai pular ou não, mas, pelo jeito, parece que ele está correndo; a sensação é de que ele está correndo. Ele vai pular porque ele quer aquele amor, ele precisa daquele amor. Eu não conheço a tradução da letra mas, ao ouvi-la, consegui captar duas frases: 'I want; I need you': eu quero; eu preciso. Foi por isso que eu conciliei o pouco que compreendi com o desenho."*

Júlio César (autor do trabalho): *"Meu trabalho é mais ou menos o que a Esmeralda falou. Esse buraco é o infinito, esse coração que ela falou – que está no meio – é o amor que 'ela' está atrás, querendo pegá-lo, buscá-lo. Eu não conhecia essa letra [da música] quando fiz o desenho. Este trabalho eu fiz com o sentimento."*

Desenho – Unidades observadas – figurativo simbólico (coração, buraco); figurativo real (estrada, árvores, sol, céu, montanha, "homenzinho"); conceitual (palavras explicativas dos símbolos e considerações pessoais sobre as palavras empregadas).

A composição reúne o figurativo real – a cena do homenzinho que corre em direção a um enorme buraco, por uma estrada, em meio a árvores e um sol que se põe entre as montanhas. O figurativo simbólico – um enorme buraco com um coração dentro dele – e o conceitual – os símbolos são destacados acima do desenho e recebem palavras explicativas além de um pequeno texto de considerações sobre as palavras empregadas. Ao coração é destinada a palavra “amor” e, ao buraco, palavras e um texto: “sem fim, longe, fora de alcance. Entendo no sentimento, mas é só o que consigo expressar”.

A reunião das três formas de expressão cria uma ambientação própria que resulta em várias "historinhas", que a composição articula, de acordo com os olhos de quem a aprecia.

Não foi possível observar indícios da escuta.

Testemunhos: categorias percebidas – na narrativa do crítico há referência a alguns fragmentos que compõem o elemento texto da música. Na narrativa do autor há somente referências ao seu próprio sentimento no momento da elaboração.

No testemunho do aluno crítico, observamos que ele faz uso de duas frases que consegue captar do elemento texto e que a elas reúne seu próprio universo onírico, para efeito de apreciação da composição visual. Desta forma, tece considerações poéticas a respeito da relação afetiva dos personagens, ambos concebidos em sua imaginação.

No testemunho do autor, ele confirma e se identifica com a parte da leitura poética do aluno crítico. Afirmar que não sofreu o apelo do elemento texto, pois desconhece o mesmo e que o produziu a partir do seu sentimento.



Aluno/autor do desenho e da fala sobre a composição visual adotada: Vagner Alberto da Fonseca – 15 anos.

Aluno/autor da crítica deferida ao desenho: Paulo Sérgio Monteiro Júnior – 16 anos.

Paulo Sérgio (o crítico): *“Eu escolhi este trabalho porque o violino tem tudo a ver com a música. O som do violino é o som de uma música lenta, um som mais triste e mais devagar; então ele combina com a música, tornou a música bonita, sabe? Eu já tinha visto um violino quando fui com a escola a um teatro. O desenho está idêntico ao que eu vi. Nessa música tem som de violino, ele fica mais nítido no meio da música.”*

Vagner (o autor do trabalho): *“Na música tem uma parte só de violino. Aqui [ele aponta para os símbolos – coração partido e olho com lágrimas] eu desenhei o faz de conta que é a escrita da música que a pessoa vai tocar no violino. Então, lá no som [da escuta] a música é triste; então, tem um coração e os olhos chorando aqui [ainda em relação aos símbolos]. O cordão do violino: cada um está de um jeito, cada um está de uma cor, tocando cada um, um sentimento. O violino como é marrom, ele veio no desenho marrom mesmo. Eu não sei o nome do negócio que toca o violino. O desenho está bom, como já disse o Paulo que o comentou. Tudo o que ele disse, eu diria o mesmo. Eu já havia visto o violino, não me lembro quando; tinha visto no Teatro Municipal – de longe – num concerto. Eu vi quando fui com uma excursão que fiz com a outra escola. Eu gravei na memória o som do violino e nesta música, eu o identifiquei.”*

Desenho - Unidades observadas - figurativo simbólico (coração partido e olho com lágrimas); figurativo real (instrumento musical de cordas e uma vareta).

A composição reúne o figurativo real - um instrumento de cordas (algo entre um violino e violão) e uma vareta que está por cima do instrumento (o arco). O figurativo simbólico - três linhas horizontais e paralelas (o pentagrama) contendo quatro corações partidos, entremeados a três olhos com lágrimas (os signos musicais). A representação do figurativo simbólico mostra-nos uma partitura musical.

Testemunhos: categorias percebidas - em ambos, há referências ao elemento timbrístico (provavelmente esta também se estende ao elemento melodia visto que na música, o violino desenvolve uma extensa melodia durante o solo de improvisação, no meio do discurso musical). No testemunho do crítico há indícios (ainda que mal definidos) da percepção do elemento rítmico que aqui se manifesta como noção de andamento - "música lenta, devagar". No testemunho do autor, há referência à atmosfera reconhecida pelo sujeito durante o fenômeno, além do resgate à memória auditiva.

No testemunho do aluno crítico, percebemos que o que lhe é mais presente na escuta é o elemento timbrístico do violino.

É interessante que sua percepção esteja mais voltada à participação deste instrumento ao invés da voz da cantora que, no discurso musical, tem a principal função melódica. Isso pode nos

sugerir que sua memória auditiva é o fator preponderante nos caminhos percorridos durante o fenômeno. Desta forma, a narrativa que insiste na questão timbrística não seria mera casualidade, mas sim, indícios de que a escuta teve como forte referência o resgate da memória acionada, provavelmente, aos primeiros sinais sonoros deste instrumento.

Além disso, é interessante notarmos a mistura de referências que o aluno destina ao som deste instrumento, pelos modificadores que emprega:

*"o som do violino é o som
de uma música lenta
um som mais triste
e mais devagar" (grifo meu)*

Nessas confusões conceituais, acreditamos que ele, ao nos dizer que está associando o som do violino com esses modificadores - lento, triste e devagar - é o mesmo que dizer que sua memória assim o reconhece.

Observamos também que ao empregar os modificadores ao timbre do violino - lento e devagar - ele igualmente os associa à própria música que ouviu. Assim, vemos indícios, mesmo que desordenados, da percepção do elemento ritmo durante a escuta referindo-se especificamente a andamento e ao caráter triste, referindo-se a um sentimento. Ressaltamos que essa experiência a que o aluno faz referência - a ida ao teatro - pertence às atividades extra-curriculares de outra unidade de ensino.

No testemunho do autor, vê-se que, da mesma forma que na narrativa do crítico, há muitas referências ao elemento timbrístico da escuta – ao violino. Ele inicia a narrativa conferindo aos símbolos (coração partido e olho com lágrimas) uma associação com os signos da escrita musical (a partitura que na escuta estaria destinada ao violino). A seguir, confere uma outra associação aos símbolos: a atmosfera que lhe é reconhecida durante o fenômeno, dando-lhe como adjetivo a palavra “triste”. Indo mais longe no processo de associação, ele confere a cada uma das cordas do instrumento uma cor e a ela associa um sentimento (um processo sinestésico).

Reconhece, ainda, alguns predicados do instrumento: as cordas, a cor (marrom) e o arco (embora não saiba como chamá-lo). Por último, ele nos conta sua experiência, realizada na escola anterior: o concerto que assistiu no Teatro Municipal da qual extrai a referência ao violino. Assim, podemos destacar dois outros aspectos, da narrativa do autor. O primeiro diz respeito à experiência que o aluno viveu – o concerto que assistiu com a escola anterior – de onde podemos supor com base em alguns dos indícios observados aqui (extraídos de sua narrativa) que lhe tenha sido uma vivência pedagógica satisfatória (prazerosa). Desta, ele extraiu os elementos musicais e extra musicais para a outra experiência de escuta – a da proposta – demonstrando o exercício de atenção (o pensante). Em sua narrativa, articula com intensidade (com agudez) essas categorias que dizem respeito à sua relação com o fenômeno (o sensível).

O segundo aspecto nos faz pensar que sua memória auditiva foi um fator de grande importância na sua relação com o fenômeno.

(Testemunhos decorrentes de *Don't Cry*)



Aluno/autor do desenho e da fala sobre a composição visual adotada:
Solange Vieira da Silva - 16 anos

Aluno/autor da crítica deferida ao desenho: Sérgio Ricardo Bispo - 17 anos.

Sérgio (o crítico): *"Apesar de não entender a letra da música eu acho que este trabalho é o que melhor representou o tom da música, tendo em vista o colorido usado, no contraste entre o preto e branco e a parte colorida. No início da música ela tem um ritmo mais lento que depois vai aumentando, ficando mais rápido e pesado. Assim, pode-se observar no desenho que o lento é a parte preto e branca e o colorido é quando vai ficando mais rápido."*

Solange (autor do trabalho): *"O começo da música é bem lento, fraco e triste daí eu usei o sombreado para representar este começo. A seguir, quando o ritmo acelera e fica mais forte, eu usei o colorido."*

Desenho - Unidades observadas - o abstrato (uma forma - parte colorida e parte sombreada em preto).

A composição abstrata apresenta uma única forma que nos pareceu um objeto em que a frente é colorida e a parte de trás, cinza. Não conseguimos desenvolver outras observações mais consistentes pois não temos outras referências visuais além da unidade que extraímos.

Testemunhos: categorias percebidas – Em ambas, a narrativa apresenta referência ao elemento ritmo da escuta a quem associam as cores e ao sombreado em preto do desenho.

O testemunho do aluno crítico inicia com a confirmação da ausência de associação com o elemento texto, visto que o aluno não domina o idioma norte-americano. A seguir, ele menciona a atmosfera que reconheceu em sua relação com o fenômeno associando-o às cores e ao preto e branco – denominando-a de “tom da música”. Por último, dá indícios de que em sua escuta sofreu forte interferência do elemento ritmo (em relação ao andamento – mais lento e mais rápido) associando-os aos elementos visuais do desenho – o preto e branco ao lento e o colorido ao rápido (um processo sinestésico). Ao observarmos esta condução da escuta atenta às mudanças de andamento e de caráter da música podemos tomá-lo como um indício de que o aluno articula o aspecto pensante da escuta.

Nas narrativas dos seis testemunhos – quatro decorrentes de *Rush Rush* e dois de *Don't Cry* – podemos considerar que:

- Apenas um apresenta indícios (ainda que parciais) do apelo provocado pelo elemento texto. Aqui, música, para eles, é som.
- Há referência à atmosfera reconhecida pelo sujeito durante o fenômeno.
- Em dois deles, há referência ao elemento timbrístico da escuta, além de indícios (indiretos) ao elemento melódico.

- Em três deles há referência (direta ou indireta) ao elemento rítmico da escuta (que aqui eles associam ao andamento da música).
- Podemos supor indícios dos aspectos prazeroso, pensante e sensível da escuta em dois deles.
- Se compararmos estes registros aqui apresentados da 7ª série C com os da outra classe - a 6ª D - percebem-se diferenças tanto nos aspectos do pensante (a atenção de percepção aos elementos da escuta), como do sensível (o desenvolvimento mais criativo e reflexivo das narrativas), bem como do prazeroso (indícios de maior integração com o fenômeno e com a atividade de apreciação dos desenhos resultantes do processo de escuta).

No nosso entender, isso assim se apresenta porque a preferência, na 7ª série C incidiu em músicas em inglês, em que o idioma não conhecido não interfere na escuta musical. No repertório no qual o texto é compreensível, as observações dos alunos não saem do óbvio, transmitido pelo texto. Neste caso, a escuta musical não atinge outra dimensão. Desta forma, nos primeiros exemplos que trouxemos - os registros da 6ª série D - vimos que música para eles foi uma experiência literária. Para alguns alunos da 7ª série C, entretanto, música foi uma experiência sonora.



Resultantes de expressão plástica da 7ª série D

Apresentamos, agora, alguns dos trabalhos de expressão plástica da 7ª série D, resultantes da audição de *Mulheres Vulgares* do grupo Racionais MC que, por ordem de preferência, foi a música mais representativa no quesito *repertório do aluno*. Abaixo de cada registro, destacamos as unidades que nos foram reveladas, seguidas da demonstração do modo pelo qual as observamos.

7ª Série D (Noturno) – Estilo musical de maior preferência da classe: Rapp; Música mais representativa: *Mulheres Vulgares* do grupo Racionais MC; Período da atividade: Abril/1992.

Mulheres Vulgares

Derivada de uma sociedade feminista que consideram e dizem que somos todos machistas.

Não quer ser considerada símbolo sexual. Luta para chegar ao poder, provar a sua moral, numa relação a qual não admite ser subjugada, passada pra trás, exige direitos iguais.

Pra ela o dinheiro não é o mais importante.

Seu jeito vulgar, suas idéias são repugnantes. É uma cortina em que se mostra nua como objeto.

É um minuto que ganha dinheiro fazendo sexo.

Num quarto motel ou telas de cinema.

Ela é mais uma figura viva, obscena.

Luta por um lugar ao sol, fama, dinheiro, com o Rei do Futebol no qual quer se encostar em um magnata que comanda seus passos de terno e gravata.

Ela quer ser a peça central em qualquer local que a julgue total.

Quer ser manchete de jornal.

Refrão – Somos racionais, diferentes e não iguais. Mulheres vulgares... uma noite e nada mais. Mulheres vulgares...

É bonita, gostosa e sensual. Seu batom e a maquiagem a tornam banal.

Será mal, fatal, legal, ruim. Ela não se importa... Só quer dinheiro, enfim...

Envolve qualquer um com seu ar de ingenuidade, na verdade, por trás, fora a mais pura mediocridade te domina com seu jeito promíscuo de ser.

Como se troca de roupa ela te troca por outro.

Muitos a querem para sempre.

Mas eu a quero só por uma noite, você me entende?

Gosta de homem da alta sociedade, até os grandes traficantes entram em rotatividade.

Mestiça, negra ou branca, uma das suas únicas qualidades, a ganância. A impressão que se ganha é de decência quando se trata de dinheiro, sexo, se torna indolência.

Fica perdida no ar a pergunta: Qual a pior atitude de uma prostituta? Se vender por necessidade ou por ambição? Tire você a conclusão!

Refrão

Então, irmão, é de coração. Abra os olhos e veja a razão. Querer, poder, ter, nã é pra você se proteger. Prever antes de acontecer e hoje ela diz: "Com que cara vou dormir?"

Com seu rosto bonito é fácil atrair e daí? Pra sair não precisa insistir. É só ser alguém e estalar os dedos assim.

Francamente, ela se julga capaz de dominar a qualquer idiota que tenha conforto pra dar. Não importa sua cor, não importa a sua idéia, apenas dinheiro, esnobando, jogando pela janela.

Não entre nesta cilada. Fique esperto com o mundo e atento com tudo e com nada. Mulheres só querem, preferem o que as favorece em dinheiro e ibope. Te esquecem se eu não tiver.

Somos racionais, diferentes e não iguais.

Refrão

Os caras que ficam iludidos com estas minas aí, capas de revistas, posters, viagens para a Europa, mas por baixo, mano, maior sujeira.

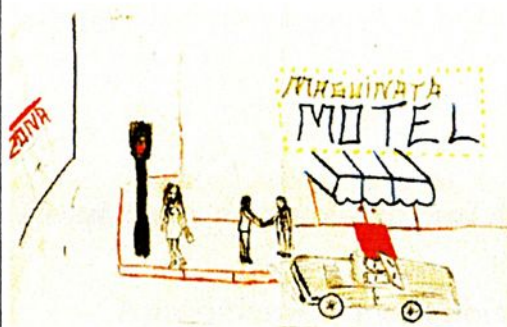
Até mais.



Aluno: Lindomar Santana da Silva - 17 anos

Unidades observadas: figurativo simbólico (pontos de interrogação, cifrões); figurativo real (figuras humanas - masculina e feminina, estrada).

A composição reúne os símbolos (pontos de interrogação e os cifrões) as figuras humanas (o casal) numa síntese do elemento texto. Desta forma, condensa o conteúdo principal deste elemento, numa cena em que os poucos componentes visuais empregados são de forte referência.



Aluno: Fernanda Paes de Oliveira - 14 anos

Unidades observadas: o figurativo (entrada do motel com sua identificação - MAGNATA -, figuras humanas - duas mulheres e um homem -, automóvel, poste com sinal luminoso, trecho de rua com identificação de uso - zona).

A composição figurativa reproduz, pelos vários componentes visuais o conteúdo do elemento texto na escuta. Pela identificação de um dos componentes visuais - motel MAGNATA - o aluno nos faz

perceber que se trata de um local situado nas imediações de nossa escola. Assim, a composição apresenta também informações de referência pessoal do aluno.

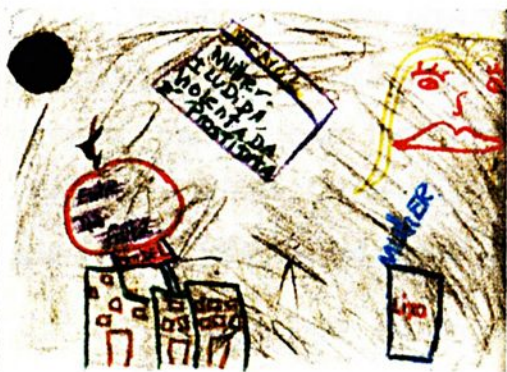
Dos dois desenhos apresentados, podemos considerar que:

- Os dois apresentam clara referência ao apelo provocado pelo elemento texto.
- Há duas formas de expressão: o figurativo simbólico e o figurativo real. A primeira sintetiza as idéias principais do elemento texto e a segunda se organiza com mais componentes visuais a fim de reproduzir a historinha deste elemento além de inserir informações de referência pessoal do sujeito.
- Não há referências de indícios dos elementos ritmo e melodia da escuta.

Resultantes de expressão oral da 7ª série D

Apresentamos agora dois testemunhos de apreciação dirigidos a um outro desenho elaborado durante a escuta do mesmo repertório.





Aluno/autor do desenho e da fala
sobre a composição visual
adotada: Arlete Lucena de Assis
(19 anos)

Aluno/autor da crítica deferida
ao desenho: Celso Roberto Rocha
(19 anos)

Celso (o crítico): *"Este trabalho tem tudo a ver com o que a música falou. As mulheres que são vítimas da sociedade de hoje em dia, além de não arrumarem emprego têm que ir pra rua rodar bolsinha. O trabalho mostra a mulher iludida, violentada, prostituída. Isso é um crime do corpo dela, que está se acabando. Fora isso, pra ela aguentar a noite inteira, nesse meio, tem que usar drogas, se não, não aguenta mesmo. Fora o gigolô que toma o dinheiro delas. Também há um trecho da letra que diz "se iludir com o rei do futebol", isso me lembra a "Xuxa" que casou com o rei do futebol só pra ver se crescia na vida. Também as cores do desenho me lembram a música. O preto me lembra a morte. O lixo representa essa mulher jogando seu corpo fora. As palavras iludida, violentada e prostituída... A cidade e os prédios onde elas costumam ficar... A lua cheia..."*

Arlete (o autor do trabalho): *"Hoje as mulheres se tornam prostituídas por não terem chance na vida, não dão oportunidade pra elas. Então, a partir do momento em que elas são usadas, a maioria das pessoas julgam-nas como lixo; então, elas mesmas se sentem assim. No meu trabalho tem um bordel, tem uma maçã escrito "entre na fruta" pois a maioria dos homens acham que a mulher que é violentada é uma prostituta. Por ela ter sido violentada ela é uma "qualquer", então, ela se torna uma pessoa pecadora (a maçã) e vivem num bordel. São chamadas de prostitutas por terem sido violentadas. São rejeitadas pelos homens e nem os pais as aceitam – eles acham que elas foram pra rua porque quiseram e as acusam de prostitutas por terem sido violentadas. Como elas foram jogadas à rua só lhes sobra o bordel para morarem e, então, passam a conviver com outras mulheres prostitutas. Não há outra saída tendo em vista que os pais jogaram-lhes a culpa pelo estupro..."*

Desenho: unidades observadas: o figurativo simbólico (lua cheia: negra; uma enorme maçã com dizeres – entre na fruta – como *outdoor* dos prédios; prédios com luminoso: bordel; lata de lixo “recebendo” o conteúdo: mulher; rosto feminino: cabelos loiros; jornal expondo a manchete: mulher iludida, violentada é prostituída).

A composição reúne várias imagens simbólicas de teor explícito onde todas estão designadas a chamarem nossa atenção para o conteúdo do elemento texto da escuta.

Testemunhos: categorias percebidas – Em ambos há referência ao elemento texto da escuta. A narrativa do autor se apresenta também como um ensaio de crítica social.

No testemunho do aluno crítico, logo de início, ele já nos apresenta os indícios do que foi para ele o maior apelo à escuta do texto – o elemento da escuta – uma reflexão sobre questões de ordem social (as prostitutas e seus conflitos sociais). No final, “ensaia” uma associação, de ordem sinestésica, entre as cores do desenho e a música – sem explicitá-la.

No testemunho, o autor promove um longo discurso de crítica social ao universo da mulher prostituída. Aqui faz-se interessante notarmos o alcance da repercussão na escuta decorrente deste elemento – o texto. Assim, podemos considerá-lo como indícios do aspecto pensante (reflexão), sensível (a crítica social) e o prazeroso (a identificação com o conteúdo do texto da música).

Nas narrativas apresentadas podemos considerar que:

- Em ambas preponderam o apelo do elemento texto da escuta. Aqui também, igualmente à 6ª série D e em parte da 7ª C, música é texto.
- Ambas desenvolvem a partir da referência deste elemento da escuta reflexões de ordem social.
- A partir do grande envolvimento que ambas nos fazem transparecer em suas narrativas com o conteúdo deste elemento da escuta podemos entender que durante o fenômeno os aspectos - pensante, prazeroso e sensível - foram articulados, porém, não em relação à música.
- Não há referências aos outros elementos da escuta - ritmo e melodia.

De todos os registros que apresentamos, resultantes do que representou nossa primeira etapa do processo de escuta (do repertório do aluno), podemos considerar que:

A maioria das composições visuais não traz maiores referências de indícios da escuta, a não ser no que diz respeito ao apelo do elemento texto - especialmente no caso do repertório em língua portuguesa.

Faz-se difícil perceber - nas unidades das quais extraímos nossa observação - possíveis articulações dos aspectos pensante, prazeroso e sensível durante o fenômeno da escuta. Contudo, não podemos descartar a possibilidade de que estes tenham estado presentes durante o processo de audição. Apesar de não termos

como expor aqui os registros que possibilitem resgatarmos as expressões faciais e corporais dos alunos durante a etapa, bem como as relações constituídas entre os sujeitos do processo de escuta (alunos-alunos/professor-alunos), acrescentamos aqui algumas destas referências, que podem contribuir para referendar nossas premissas. Assim, durante a elaboração dos desenhos - atividade simultânea à escuta deste repertório - observamos determinadas reações corporais que nos demonstravam um estado de envolvimento (o sensível, o prazeroso) com a ação criativa. Seus semblantes transmitiam um estado de atenção (o pensante) tanto à escuta quanto à elaboração das expressões plásticas. Alguns rostos sugeriam surpresa, êxtase, comoção, contentamento e, a partir destes, podemos observar, igualmente, o sensível e o prazeroso.

Assim, acreditamos que, apesar de não podermos extrair das unidades que observamos maiores referências aos aspectos que propusemos articular a escuta, não devemos desconsiderar sua presença durante o fenômeno.

Dos testemunhos apresentados - em sua maioria - percebemos que o apelo do elemento texto é o fator preponderante para o desenvolvimento das narrativas (voltadas à apreciação do desenho).

Muitos deles trazem referência à atmosfera reconhecida pelo sujeito durante o fenômeno. Nas narrativas são identificados como: triste e sofrimento.

Algumas narrativas se mostram muito criativas (com um forte poder de imaginação) desenvolvendo verdadeiras histórias a partir do exercício de apreciação dos desenhos, a quem acrescentam seu universo onírico. Percebemos o exercício de reflexões sociais muito bem elaboradas. Apenas em dois testemunhos percebemos indícios (ainda que indiretos) do elemento melódico da escuta - via elemento timbrístico do violino. Em três outros testemunhos houve referência - igualmente indireta - ao elemento rítmico por meio do andamento musical.

Os testemunhos nos trazem ainda indícios de articulação dos aspectos prazeroso, pensante e sensível.

As narrativas recuperam o pensante, tanto por referências a uma atenção aos elementos da escuta quanto pelo desenvolvimento de reflexões críticas (decorrentes do apelo - elemento texto). O sensível desponta-nos na criatividade das narrativas e o prazeroso pelo grau de envolvimento - integração com o fenômeno - durante exercícios de apreciação dos desenhos.

O que nos resta acrescentar neste espaço é que, apesar de não possuímos as medidas exatas da repercussão dessa re-audição, acreditamos que são os indícios que despontam ao nosso olhar que revelam sua expressividade. Assim, entendemos que é por esse contato que proporcionamos ao aluno (reaudição do seu repertório) que abrimos caminhos para uma outra postura de escuta (de vida), mais crítica, mais exigente, enfim, promissora.

5.2 - DO REPERTÓRIO DA TV

No que se refere à produção de expressão plástica que resultou da audição de ambos os trechos da Ópera *Carmen* de Georges Bizet e da Abertura de *O Barbeiro de Sevilha* de Gioacchino Rossini - repertório extraído de comerciais de TV - observamos que ela se divide em dois tipos: os que não possuem subsídios visuais que possam ser associados à escuta e os dotados de componentes visuais que nos remetem à dança e à música.

Se se comparar estas produções com a anterior - repertório do aluno - percebe-se que, nestes, há uma presença maior de temas recorrentes, tais como: paisagens naturais (pôr do sol, ambientes montanhosos, litorâneos), contos de fada (castelos, príncipes); além de um maior número de gêneros abstratos.

Os trabalhos que trazem referências a temas de música e dança são os de gênero figurativo real, com figuras humanas que cantam, dançam, tocam, regem e ouvem e a presença de instrumentos musicais, além de teatros e palcos apropriados à audição. Além destes, há, também, os de representação figurativa simbólica que, trazem signos musicais - claves e valores rítmicos - bocas e instrumentos que se fazem sonoros, mãos que regem e linhas que acompanham os movimentos sonoros da escuta.

Da produção figurativa real - entre os que não fazem referência explícita a elementos da escuta - há dois desenhos que se diferenciam dos demais, um deles nos remete à consciência



ecológica e o outro a uma reflexão crítica sobre questões políticas da época.

Os seis testemunhos de apreciação - dois de cada classe - são dirigidos somente aos desenhos que resultaram da audição dos trechos da ópera *Carmen* de G. Bizet. Nestes, apenas um tem a presença do autor, cujo desenho foi alvo da crítica. Em todas as narrativas, observa-se referência à escuta musical. Elas tratam especificamente de dança, música e teatro. A dança é reconhecida como um gênero clássico. Os bailarinos do desenho podem representar o movimento rítmico que percebem no discurso musical. O teatro é reconhecido como a "imagem do espetáculo", que decorre da percepção de certos timbres instrumentais, marcantes na escuta. A presença mais especificamente musical nas narrativas é o reconhecimento dos timbres de vozes e instrumentos, do ritmo e, indiretamente, do elemento melódico via percepção timbrística.

Os indícios da escuta musical decorrem, também, da memória auditiva, em associações com outras escutas. Há referências à atmosfera reconhecida pelo sujeito durante o fenômeno. Deve-se ressaltar que, durante esta etapa que resultou nos registros de expressão plástica e oral aqui apresentados, alguns dos alunos já contavam com a vivência das atividades extra-classe - nossa terceira etapa - tendo em vista que essa proposta ocorreu paralelamente às dinâmicas de classe desenvolvidas em maio, junho e julho do mesmo ano. Desta forma, provavelmente, os indícios da escuta musical que despontam nestes trabalhos, sejam devidos tanto às características

formais do repertório adotado, quanto também, decorrentes da contribuição dessas vivências de escuta "ao vivo". Os desenhos selecionados pertencem ao primeiro tipo, isto é, os que trazem referências visuais como indícios da escuta.

Os testemunhos apresentados foram desenvolvidos após a apreciação dos registros visuais resultantes da audição do compositor Georges Bizet.

Resultantes de expressão plástica da 6ª série D

Inicialmente, apresentam-se os trabalhos de expressão plástica produzidos pela 6ª série D durante a audição dos trechos - Dança Bohème (2º ato) e Ei-los (4º ato) - da ópera *Carmen* de Georges Bizet.

Abaixo de cada registro destacam-se as unidades reveladas pela análise seguidas da descrição do modo pelo qual foram observadas.



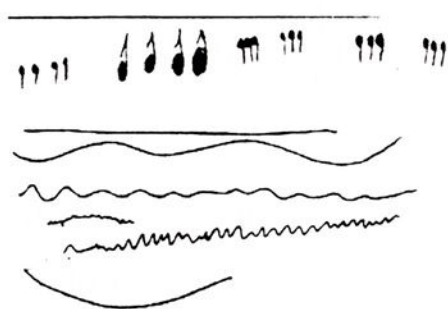
Aluno: Ricardo Novais de Araújo
(16 anos)

Unidades observadas: figurativo simbólico (boca "sonora", quadro com partitura, trompete e saxofone "sonoros", bateria "sonora", signo musical-colcheias, mãos com batutas); figurativo real

(palco com um maestro regendo,
platéia com pessoas aplaudindo,
porta com indicação de entrada
da sala de concerto).

Na composição observa-se que o figurativo simbólico recebe uma identidade musical-sonora. Assim, os instrumentos de sopro e o de percussão tocam, a boca canta, as mãos regem e a partitura recebe destaque num quadro. Todos estão espalhados em torno da expressão figurativa que, na composição, ocupa um espaço menor, abaixo dos símbolos.

O figurativo real mostra uma sala de concerto no momento final da apresentação. Assim, o público aplaude o maestro. O trabalho nos sugere indícios explícitos da escuta musical.



Aluno: Marcos Ribeiro de Araújo e Silva
(17 anos)

Unidades observadas: figurativo
simbólico (signo musical - colcheia e
semínima); abstrato (linhas: ondulada,
curva e reta).

A composição reúne o figurativo simbólico e o abstrato num registro gráfico da escuta musical.



Aluno: Cristian Antônio do Couto (16 anos)

Unidades observadas: o figurativo real (figura humana masculina com identidade: maestro de braços abertos segurando uma batuta, o pódio, a estante e as extremidades da partitura).

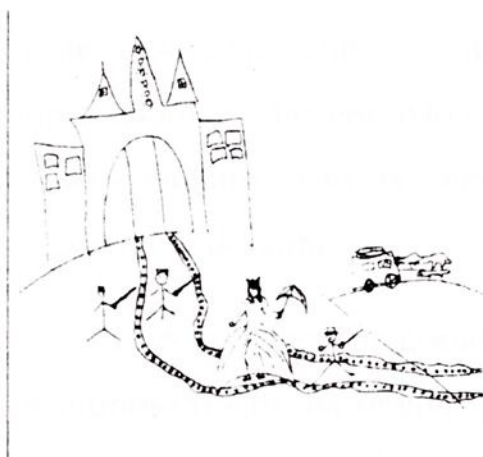
A composição apresenta uma única cena: um personagem com identidade de liderança musical - o maestro. A ele o aluno confere uma determinada ação: a de reger. O registro da escuta é dado, provavelmente, pela regência do maestro.

Dos três desenhos apresentados, pode-se considerar que:

- Todos trazem indícios de escuta musical. Pode-se reconhecê-la pela identidade conferida aos personagens, por suas ações, bem como pela "vida sonora" confiada ao figurativo simbólico.
- As referências visuais explícitas à escuta essencialmente musical nos fazem relacioná-la ao repertório que, aqui, é basicamente instrumental. A isto se deve acrescentar a contribuição das vivências musicais dos alunos, que proporcionam o contato com a música "ao vivo".

Resultantes de expressão oral da 6ª série D

Neste segmento há dois testemunhos de apreciação dirigidos a um desenho elaborado durante a escuta do mesmo repertório anterior. Ambos se dirigem para o mesmo trabalho para sua apreciação. O autor do desenho não se manifestou.



Autor do desenho: Joselita Araújo
Monteiro Sousa (14 anos)

Autor/autores da crítica conferida
ao desenho:

- 1) Edson do Nascimento (17 anos);
- 2) André Luiz de Moura Andrade (17 anos)

Edson (o primeiro crítico): *"Eu escolhi este trabalho porque na música tem vozes cantando e no desenho então, os personagens parecem estar cantando. O tipo de vestimenta da personagem feminina parece com roupa de balé e os bonecos, por causa do chapéu, parecem estar dançando. Eles estão descendo do castelo, cantando e dançando".*

André (o segundo crítico): *"A música me remeteu a um estado de alegria e por isso é que escolhi este desenho. Eu vejo nele uma moça vestida, como se fosse uma bailarina e estivesse dançando. Ao fundo os bonecos parecem um coral acompanhando a música.*

Desenho - unidades observadas - o figurativo real (o castelo; quatro personagens: três bonecos segurando espadas e uma figura humana feminina usando uma coroa e segurando um guarda-chuva; uma carruagem puxada por dois animais; a estrada que conduz à entrada do castelo).

A composição apresenta uma cena de "conto de fadas" onde se observam quatro personagens para fora da entrada do castelo - a rainha e os soldados. Ao fundo avistamos o meio de locomoção da realeza: a carruagem.

A disposição visual dada aos personagens na composição causam-nos a impressão de estarem em movimento, bem como nos observando. Não nos foi possível associar indícios de escuta. Talvez, neste caso, ela tenha se manifestado de forma evocativa ou representativa, mas isso não é possível confirmar, embora ambos os críticos tenham visto as personagens cantando e dançando. Eles "ouviram" o desenho.

Testemunhos: categorias percebidas - na narrativa de ambos os alunos-críticos, há referência ao elemento timbrístico / melódico da escuta: as vozes. Neles, encontramos também, referência à dança que, provavelmente, são indícios da percepção do movimento rítmico do discurso musical. O segundo testemunho traz referência à atmosfera reconhecida pelo sujeito durante o fenômeno.

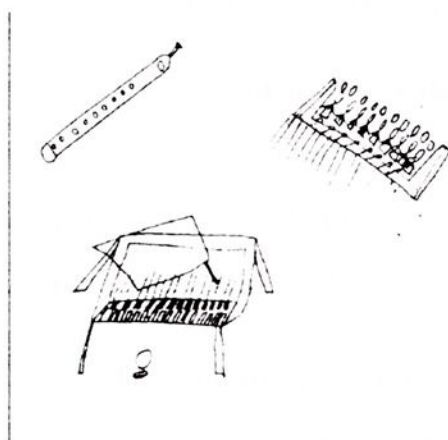
Nas narrativas de ambos os testemunhos podemos considerar que:

- Tanto um quanto o outro nos fazem perceber que, para eles, a música é uma experiência sonora e que, muito embora não tenhamos realizado uma preparação anterior a essa dinâmica de escuta - no sentido de dar instrumentos ao aluno para que ele identificasse os elementos que solicitamos a sua percepção - ainda assim, tivemos

retorno. Observamos, ainda, a presença de referências à atmosfera reconhecida pelo sujeito durante o fenômeno. Conclui-se dessa observação que, por vivência anterior, informal e cultural, os alunos carregam em si, de modo latente, os instrumentos básicos para uma escuta musical e que esses instrumentos referem-se tanto aos aspectos formais (timbre, melodia, ritmo) quanto expressivos.

Resultantes de expressões plásticas 7ª série C

Os registros (desenhos e testemunhos) são resultantes do mesmo processo de escuta realizada na classe anterior - 6ª série D e apresentam o mesmo repertório da escuta.



Aluno: Paulo Sérgio Monteiro Júnior (17 anos)

Unidades observadas: figurativo simbólico (dois instrumentos musicais - uma flauta e um piano - o côro e um outro objeto aos pés do piano).

A composição plástica reúne os motivos musicais que se apresentam dispostos num triângulo. O côro é o que apresenta maior comunicação com o observador; os demais elementos não se mostram tão sugestivos em sua plasticidade. O trabalho nos sugere indícios da escuta musical.



Aluno: Reginaldo Vieira Stefani
(18 anos)

Unidades observadas: um personagem mitológico sopra uma flauta que se faz sonora; o ambiente - a floresta.

A composição remete à figura mitológica de Pan que, com sua flauta, encanta os seres da floresta. O som produzido pelo sopro do personagem se projeta pelo ambiente. O trabalho nos fornece indícios de escuta do aluno pelos sons que o flautista nos faz entreouvir.

Dos dois desenhos apresentados, pode-se considerar que:

- Ambos trazem indícios da escuta musical. O segundo mostra essa escuta por meio dos recursos visuais que utiliza, sugestivamente sonoros. A percepção do elemento melódico via elemento timbrístico é a maior presença nesses registros.

Por elemento melódico entende-se a linha melódica do discurso musical que supõe-se tenha sido objeto de percepção da escuta - se não em sua íntegra mas entreouvida em alguns de seus trechos - pela cor sonora - os timbres - de alguns instrumentos e vozes que se evidenciaram aos sujeitos durante o fenômeno. O repertório de escuta dessa segunda etapa constou de obras homofônicas que se caracterizam pela primazia do elemento

melódico sobreposto ao discurso. Assim, essas peças evidenciam os timbres trabalhados na linha melódica, de maneira geral as sonoridades mais agudas. Por conseguinte, não é de admirar que essa percepção esteja incorporada ao senso comum - temática apresentada no início do capítulo - e portanto, observada durante o processo de escuta.

Resultantes de expressão oral da 7ª série C

Os dois testemunhos apresentados a seguir são dos alunos críticos a partir do exame de um desenho. Aqui também não houve a manifestação do autor do trabalho.



Autor do desenho: Juliano Soares
Lima (16 anos)

Alunos/autores da crítica
conferida ao desenho:

- 1) Antônio da Cruz Reis (16 anos)
- 2) Marcelo Bispo (17 anos)

Antônio (o primeiro crítico): *"Eu escolhi este trabalho porque na segunda parte da música tem um espírito de comemoração - um evento - e o desenho transmite a realização de um evento (aqui ele é esportivo); de uma festa. É a voz dos cantores que transmite essa alegria e também o ritmo marcado pelos instrumentos de percussão".*

Marcelo (o segundo crítico): *"Eu escolhi este trabalho porque essa segunda parte da música eu já tinha escutado na Abertura das Olimpíadas e a relação com o desenho é que este mostra justamente Barcelona e a Abertura dos Jogos Olímpicos".*

Desenho - unidades observadas: o figurativo simbólico (pira olímpica e o logotipo da olimpíada de Barcelona em 1992); o figurativo real (figuras humanas - uma mulher e três homens em cima de uma plataforma, dentro de uma concha acústica; dois atletas - um segurando a tocha e um outro, de costas, empunhando um arco e flecha).

A composição reúne o figurativo simbólico e o figurativo real numa cena que apresenta a abertura dos jogos olímpicos em Barcelona em 1992. Na plataforma, as quatro figuras sugerem a presença dos cantores que na ocasião participaram dessa abertura. Os indícios de escuta podem ser observados na presença desses cantores e associados à audição do 2º trecho deste repertório (Ei-los! - 4º ato da ópera *Carmen* de Georges Bizet) em que há presença vocal pela participação do câro.

Testemunhos: categorias percebidas - ambas as narrativas centralizam a percepção da escuta ao 2º trecho - o 4º ato da ópera. O primeiro testemunho traz referências à atmosfera reconhecida na escuta a quem denomina "comemoração, festa e evento". Esta se mostra no elemento timbrístico e rítmico - a presença do câro e da percussão da orquestra, bem expressivos neste trecho da ópera de Bizet. No segundo testemunho, a memória auditiva do aluno se evidencia na presença do evento esportivo, sendo fator preponderante nos caminhos da percepção auditiva.

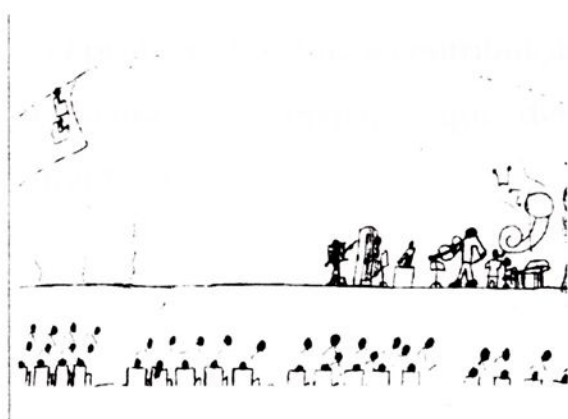
Nas narrativas de ambos os testemunhos pode-se considerar que:

- Ambas mostram o poder de influência dos "critérios fetichistas dominantes" (ADORNO, 1999:88) na percepção, via indústria cultural. Nesse caso, a presença dos três tenores nas aberturas de eventos esportivos faz refletir sobre a influência desta indústria em todas as camadas sócio-culturais no que diz respeito à popularização do repertório e do "culto" às vozes. A interferência dos meios de comunicação de massa em relação à escuta é posta em evidência pelos autores e críticos do desenho.

- Os testemunhos de apreciação fazem o exame do desenho a partir de sua própria experiência de escuta, resgatado pela memória auditiva. Assim, o desenho funciona para o aluno crítico como um dado evocativo de uma experiência musical compartilhada, e não como dado provocativo, isto é, que induza o crítico que observa o desenho do autor a ouvir ou imaginar sons.

Resultantes de expressão plástica da 7ª série D

Os registros que apresentamos dão continuidade ao processo iniciado nas duas classes anteriores.



Aluno: Guile Horta Lima Rocha

(18 anos)

Unidades observadas: o figurativo real (a sala de concertos - no palco a orquestra e o maestro, na platéia e no camarote os ouvintes).

A composição apresenta um concerto dispondo os intérpretes e a platéia num teatro. O trabalho apresenta indícios explícitos da escuta musical além da observação de referenciais que indicam a participação do aluno nas atividades extra-classe (nossa terceira etapa das atividades de escuta).



Aluno: Fabiano dos Anjos Abreu (15 anos)

Unidades observadas: o figurativo real (uma banda de *rock* - dois guitarristas, uma dançarina e as mãos do baterista segurando as baquetas à frente dos pratos).

A composição apresenta uma performance de uma banda de *rock*. O trabalho traz informações sobre a escuta do aluno - o repertório reconhecido. Aqui os indícios da escuta são trazidos por suas próprias referências musicais.

Dos dois desenhos apresentados, podemos considerar que:

- O primeiro nos traz a contribuição da experiência extra-classe para a escuta desta etapa, o que denota interesse e motivação pela atividade.

- O segundo nos traz, ao invés da percepção deste repertório, o próprio referencial sonoro do aluno (o repertório mais próximo a ele).

Resultantes da expressão oral da 7ª série D

Os dois testemunhos que apresentamos (dirigidos a um outro desenho) pertencem ao aluno crítico e ao autor do trabalho.



Aluno/ Autor do desenho e da fala sobre a composição visual adotada: Fernanda Pinto de Oliveira (15 anos)

Aluno/ Autor da crítica referida ao desenho: Luiz Carlos Moreira do Carmo (17 anos).

Luiz Carlos (o crítico): *"O trabalho parece um balé de pássaros. A música transmite um ar da manhã, todas as pessoas ao irem trabalhar de repente dançam a "dança" dos pássaros. No canto direito do desenho tem uma espécie de "julgamento" - uma pessoa pedindo perdão ao rei. Em relação à música é como se fosse uma peça de teatro - tem a ver com as batidas dos pratos e a seguir o anunciar dos trompetes."*

Fernanda (o autor do trabalho): *"No começo parecia uma música "livre" e portanto eu desenhei os pássaros cantando e conforme ele ia andando com o ritmo da música, fazia um ziguezague. O segundo trecho da música parecia um drama; portanto, eu desenhei um rei "ruim" e alguém implorando perdão ao rei. As vozes e os instrumentos mais forte transmitem o drama da música". (grifo meu).*

Desenho - unidades observadas: figurativo simbólico (signos musicais - clave de sol, pentagrama e colcheias); o figurativo real (pássaros em revoada, figuras humanas com identidade - o rei em seu trono, um súdito que canta ao rei ajoelhado aos pés do trono, o povo que manifesta sua cantoria).

A composição figurativa real se organiza pelo espaço em dois temas. O primeiro, apresenta uma revoada de pássaros cujo canto é expresso por signos musicais - o pentagrama, a clave de sol e as colcheias. Do outro lado, há uma cena "real" em que um súdito canta ao monarca, ajoelhado aos pés do trono, assistido pelo povo que também intervém com cantorias.

Os indícios da escuta são apresentados pelas sugestões visuais "sonoras" - o canto do súdito, do povo e dos pássaros e fornecidos pelo recurso visual dos signos musicais. É interessante notar o uso da grafia musical como recurso visual das "ações sonoras" dos personagens, na medida que sinais tão próprios de um determinado universo acabam por vezes integrados ao senso comum, aqui, também, por meio da apropriação desses sinais pelo meio de comunicação.

Testemunhos: categorias percebidas - o testemunho do crítico destina um discurso poético à leitura do desenho identificando a atmosfera que reconhece em sua experiência de apreciação do desenho. A seguir, associa a escuta a uma imagem que elabora - de espetáculo - a partir das referências sonoras que lhe são mais

próximas na escuta: o elemento rítmico que é fornecido pela batida dos pratos e o timbrístico, pelo som dos pratos e trompetes.

Os testemunhos do autor trazem indícios tanto da percepção dos elementos timbrísticos, de intensidade e rítmicos - este o mais expressivo - como também da percepção formal do discurso - a transição de caráter no trajeto musical de um para o outro trecho. Esta última - a percepção da mudança de caráter no discurso - se mistura às atmosferas que ele reconheceu frente ao fenômeno e que foram inseridas em sua própria produção artística.

Nas narrativas de ambos os testemunhos podemos considerar que:

- Ambos os testemunhos trazem indícios de uma maior elaboração na percepção da escuta musical. Assim, acompanham os acontecimentos do discurso pelas manifestações de alguns elementos que lhe são mais presentes, tais como: timbres, ritmo e intensidade.

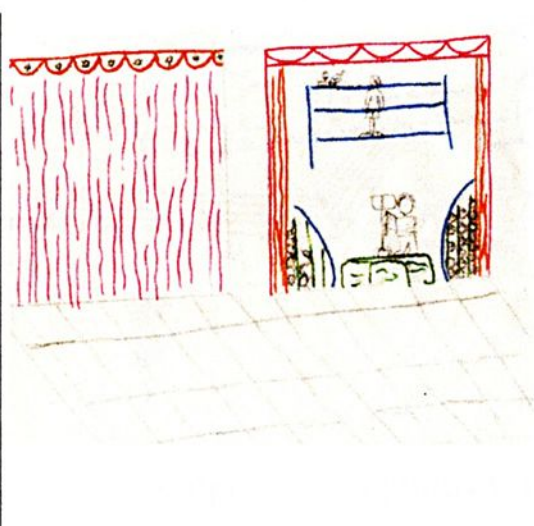
Amostragem dos resultantes de expressão plástica frente a O Barbeiro de Sevilha de G. Rossini

Os registros visuais que selecionamos para compor a amostragem dos resultantes da escuta do outro repertório da TV - O

Barbeiro de Sevilha de Gioacchino Rossini - foram extraídos da produção artística de duas classes - a 6ª série D e a 7ª série D.

Os procedimentos pedidos aos alunos frente à escuta de *O Barbeiro de Sevilha* são idênticas aos utilizados na audição de *Carmen*.

Registros da 6ª série D



Aluno: Cláudio Diniz de Carvalho
(15 anos)

Unidades observadas: o figurativo real (uma cortina abaixada; um palco com figuras humanas com identidade: o maestro, os solistas - o cantor e um suposto alaudista, o câro - e o público).

A composição posiciona lado a lado o mesmo "espaço" em etapas distintas - o antes (a cortina abaixada) e o depois (abrem-se as cortinas e o espetáculo começa). O palco com as cortinas abertas apresenta os personagens do espetáculo em disposições específicas. Assim, o maestro e um dos solistas - o cantor - ganham a posição de maior destaque sendo que a do último é a de maior privilégio - está suspenso acima de todos. O outro solista, que supomos seja um alaudista, é representado em menor proporção, ao lado do cantor. O câro é colocado de frente ao maestro, provavelmente no foço da orquestra e a platéia - essencialmente feminina - ocupa a outra

lateral (o camarote). É interessante notar a representação que o aluno elaborou - de um espetáculo operístico, com todas as suas características - numa associação direta ao gênero que este repertório da TV apresentou - a ópera. Assim, observa-se a contribuição da terceira etapa - as vivências extra-classe - que explicitam neste registro, as marcas de sua influência.



Aluno: André Luiz de Moura
Andrade (17 anos)

Unidades observadas: o figurativo / simbólico (três unidades: um teatro romano, um rosto com provável identidade romana, uma bailarina).

A composição figurativa reúne neste espaço três figuras simbólicas: um teatro romano, o rosto que supomos seja de um romano e uma bailarina que se posiciona de frente ao teatro. O rosto colocado ao lado do teatro endossa a observação das origens desta arquitetura. Assim, a leitura é que, essas unidades representam o cenário de um espetáculo de balé. Os indícios da escuta, ainda que indiretos, apontam para a percepção do elemento rítmico, pela postura dinâmica que foi concedida à bailarina, executando um passo de dança.

Registro da 7ª série D



Aluno: André Luiz da Silva (15 anos)

Unidades observadas: o figurativo real (o palco, os refletores, figura humana com identidade definida - o maestro - figura humana com identidade ambígua - o público ou o cântico - um toca-discos).

Da composição, extraí-se duas leituras: na primeira, o maestro no palco - de costas para os espectadores - rege a apresentação (ou o ensaio) do cântico, com o acompanhamento musical que soa de um toca-discos que está atrás dele. Na segunda, o maestro no palco - de frente ao público - rege um concerto "imaginário" dos sons que saem do toca-discos - sua orquestra simbólica. Em ambas as leituras observa-se o fator de integração (o dialógico) entre a figura do líder com o objeto que produz o som - o toca-discos - bem como para com o cântico - nossa primeira leitura - ou com os espectadores - a segunda hipótese. Observa-se indícios da escuta instrumental na figura do maestro e no toca-discos - recurso visual para a reprodução desse repertório em sala de aula.

Dos três desenhos apresentados, pode-se considerar que:

- Todos trazem referências aos componentes visuais e sonoros do espetáculo operístico - o palco, o cenário, o maestro, o cântico, os solistas de voz e instrumento. Assim, os desenhos mostram, de

maneira direta ou indireta, indícios da escuta deste repertório, na imagem que formam do espetáculo. Esta, por sua vez, resultou tanto da influência das vivências extra-classe em salas de concerto, tais como a do Teatro Municipal (item 5.3 deste trabalho), bem como do caráter simbólico que este gênero musical - a ópera - pode ter lhes suscitado.

De todos os registros apresentados, resultantes da segunda etapa do processo de escuta (do repertório da TV), pode-se considerar que:

Nos registros observam-se referências de uma escuta em que a música é, principalmente, resultado da percepção dos acontecimentos musicais, avançando em relação à atividade "repertório do aluno", que mantinha uma relação estreita quase que exclusiva com o elemento "texto".

Nas composições visuais, as referências dessa escuta musical despontam nas figuras humanas com identidade artística - o maestro, os cantores, os instrumentistas, os bailarinos e os espectadores - assim como, por meio de suas ações - reger, cantar, tocar, dançar e ouvir. Assim, também, na representação simbólica - os signos da grafia musical, os instrumentos dos músicos (sopros, percussão e cordas) e do maestro (a batuta), as bocas e o cântico, as mãos, a partitura e o toca-discos. A esses também são destinadas ações principalmente sonoras - tocar, reger, cantar e reproduzir os sons por meio elétrico. O outro referencial visual dos indícios dessa escuta é a presença da representação dos espaços e dos componentes

que nele habitam destinados às apresentações musicais - salas de concerto com palcos, platéia, refletores, cenários, estante, pódio e foço. Além disso pode-se observar a presença de outros espaços de escuta ao vivo, tais como: plataformas ao ar livre - em eventos esportivos - a sala do palácio e atividades em meio à natureza.

Observa-se, ainda, a contribuição das atividades extra-classe, que auxiliam na configuração dessas formas e figuras humanas de referência musical.

Nas narrativas dos seis testemunhos, observa-se indícios de uma percepção atenta aos elementos e aos acontecimentos musicais do discurso. Esta outra percepção que agora se configura, leva-nos a considerar a eficácia da reunião das atividades de escuta desenvolvidas até então. Assim, ao trabalho que se iniciou com a reaudição do repertório do aluno e passou pelo procedimento de escuta do repertório clássico inserido na mídia, reuniram-se as atividades extra-classe - terceira etapa - que ocorreu paralelamente às dinâmicas de classe.

Deve-se considerar também a presença da articulação dos aspectos do pensante, sensível e prazeroso no rol dos fatores que contribuíram para esta configuração da escuta, mais pormenorizada em relação à da primeira etapa.



5.3 – DAS ATIVIDADES EXTRA-CURRICULARES

Os registros que apresentamos são relatórios de apreciação que resultaram do contato do aluno com as atividades de escuta ao vivo - as atividades extra-classe sugeridas por nós na terceira etapa do trabalho de escuta.

O critério adotado para selecionar esses registros foi que a documentação representasse as experiências por séries. Assim, a seleção foi realizada entre o material dos alunos da 6ª série D e da 7ª série C. Entre este material, buscamos aqueles que mais sobressaíram nos detalhes de percepção dos acontecimentos transcorridos nessas vivências. Assim, as referências que encontramos nos trazem as apreciações dos alunos sob diferentes prismas de percepção - social, cênica e musical.

Essas narrativas recolhem impressões tanto de ordem visual quanto sonora das ações dos músicos, de seus instrumentos e das qualidades artísticas do espetáculo e do espaço. Além disso, trazem referências das reações do público e do próprio aluno, decorrentes dessa vivência. A apreciação do espetáculo nem sempre traz indícios de escuta musical.

A apresentação apresenta um maior número de relatórios que resultaram das vivências de música erudita. Nossa seleção, entretanto, não contém uma ação discriminatória a outros gêneros musicais, mas antes é uma consequência da frequência maior dos alunos a eventos dessa espécie.



Observamos ainda que os relatórios de apreciação decorrentes desses gêneros de eventos - os concertos - são os que trazem informações entusiásticas da relação do aluno com a vivência - o espetáculo, a música, os músicos ou, principalmente, consigo mesmo. Neste retorno acreditamos que preponderou o elemento surpresa, tendo em vista que, para a maioria dos alunos, a presença nesse gênero de apresentação foi uma experiência inédita.

As entrevistas realizadas com os artistas das performances não foram selecionadas para serem exibidas junto aos relatórios tendo em vista que estes foram considerados suficiente como documento desta etapa.

O tratamento que destinamos à apresentação e aos nossos comentários das narrativas é semelhante ao que dedicamos aos testemunhos de apreciação dos trabalhos de expressão plástica, nos dois itens anteriores do capítulo. Assim, das referências que esses relatórios nos trazem é que extraímos as categorias de observação.

Relatórios de apreciação da 6ª série D

1º evento: Recital do violonista e compositor Cacildo Marques.

Local: Casa de Cultura do Butantã

Data: 03 de julho de 1992.

Repertório: Música popular brasileira de diferentes estilos de autoria do músico e de outros compositores.

A) Relatório do aluno Edielson da Silva - 17 anos

"A Casa de Cultura do Butantã não é comparável com as outras mas é um lugar bonito. O que eu mais gostei foi a montagem do palco dos músicos - foi muito bem montado. Para iluminá-lo teve uns refletores coloridos - cada lâmpada de uma cor. Na saída dos músicos tem um desenho muito bonito. Apesar de ter só um músico ele agradou porque a cada música o público aplaudia e também porque ele falava das composições que tocava."

B) Relatório do aluno Robson Luiz dos Santos Matos - 17 anos

"Ele começou tocando um rock. Estoura um dos refletores, ele faz uma piada, e diz que isto é um dos programas improvisados. O pessoal deu risadas e aplaudiu. Ele toca agora 'Verdes do Mar' e em seguida, 'Olhos Verdes' com a poesia de Gonçalves Dias. O jogo de luz e o cenário não é muito interessante. No meio do show entram seus alunos de música da escola Anthonico e tocam uma música em homenagem a ele. O grupo tem três vocalistas além de um coral com quatro pessoa e um no violão. O professor se emociona. De todas as músicas que ele tocou, a mais conhecida foi 'Garota de Ipanema'."

Categorias percebidas: no primeiro relatório, inicialmente o aluno dá indícios de que incorporado ao seu hábito de lazer está a frequência a casas de cultura. A seguir, em relação ao espetáculo que presenciava na Casa de Cultura do Butantã, recolhe as impressões do espaço e das qualidades visuais do espetáculo - a decoração, a montagem do palco e a iluminação. Observa também as manifestações do público - de como interage com o artista - bem como as intervenções didáticas do músico durante sua apresentação. O aluno se surpreende pelo fato de a presença de um único músico

poder configurar uma apresentação musical na forma de um espetáculo. O relato traz apenas impressões das qualidades cênicas e sociais do espetáculo, não fornecendo pistas a respeito da escuta.

O aluno do segundo relatório percebe o gênero musical, observa a relação entre público e artista, discrimina o repertório e desenvolve uma percepção crítica sobre as qualidades cênicas do espetáculo - o cenário e a iluminação. A seguir, atenta sobre a outra identidade do músico - a de professor - além daquela que se manifesta no palco - a de artista. Distingue as funções musicais dos estudantes que sobem ao palco (solistas, coro e instrumentista). Por último, traz a informação sobre o repertório que reconhece - um clássico da música popular brasileira. Os indícios da escuta surgem no relato sob a forma de identificações - de estilo, das funções dos intérpretes e do repertório.

2º evento: Concerto da Orquestra Sinfônica Municipal com solistas Jorge Risi (violino) e Milton Masciadri (contrabaixo)

Local: Teatro Municipal de São Paulo

Data: 14 de junho de 1992.

Repertório: "Grande Duo Concertante" de Giovanni Bottesini e "Sinfonia no. 10" de Dmitri Shostakovich

A) Relatório do aluno Ademir Celestino dos Santos - 16 anos

"Gostei da iluminação, dos desenhos nas paredes, fiquei impressionado com tudo, mas, principalmente da forma como o maestro conduzia sua 'banda'. Achei muito interessante o desenho que tinha no teto. Não sei por que, cada vez que o maestro saía e entrava era uma salva de palmas de pelo menos 1 a 2 minutos. De certa forma, os violinos chamaram mais atenção. O que achei engraçado é que uma das 'varas' de um violino caiu no chão e ele bem discreto a pegou. Tudo o que tinha lá era interessante sem exceção."

Categorias percebidas: o relato recolhe inicialmente as impressões cênicas do espetáculo e as estéticas do espaço. A seguir, focaliza a ação musical do maestro - sua regência - e a reação que desperta no público. Apesar da imprecisão que observamos em sua narrativa inicial quando se refere a este instrumento, dedica-lhe em seguida um foco tal de atenção a ponto de distinguir entre tantos outros instrumentistas do grupo o incidente e a reação do violinista e seu arco. O conjunto musical - a orquestra sinfônica - é identificado sob a forma de reconhecimento própria ao aluno - uma banda.

Os indícios da escuta musical que se apresentam com mais evidência no relato são aqueles que decorrem da percepção timbrística dos violinos. Os outros indícios não se fazem explícitos, mas levam-nos a refletir na possibilidade de terem ocorrido pela observação da regência do maestro, mas não nos permite esclarecer em que plano se processou a percepção - apenas visual, ou também sonoro.

3º evento: Concerto da Orquestra Sinfônica Municipal com o solista Jean Louis Steuerman (pianista)

Local: Teatro Municipal de São Paulo

Data: 31 de maio de 1992.

Repertório: "Alvorada na Floresta Tropical" e "Bachianas Brasileiras no. 3 para piano e orquestra" de Heitor Villa-Lobos; "Bolero" e "La Valse" de Maurice Ravel.

A) Relatório da aluna Iralva Souza Barros - 23 anos

"Este dia foi muito especial para mim, pela primeira vez em minha vida entrei num teatro. Pra mim foi uma experiência ótima pois nunca tinha assistido um 'show' antes. Ao entrar no teatro achei que estava nas nuvens, fiquei muito emocionada. Tudo era lindo, eu nem tinha vontade de sair de lá, nunca estive num lugar tão bonito assim. Quando vi aqueles músicos entrando tive novamente uma emoção muito grande, embora ninguém possa acreditar, tive vontade de chorar. Todos estavam vestidos de preto, e os instrumentos eram tantos, a maioria eu nunca tinha visto, um mais interessante que o outro. O fagote foi o que mais me interessou.

O emocionante mesmo foi quando o piano entrou em cena, foi muito bonito, me deu a impressão de estar 'no altar'. A música que mais gostei foi a 'La Valse' que para mim foi muito importante pois sempre sonhei dançar uma valsa tão bonita assim. Gostaria de conhecer todos aqueles instrumentos que foram tocados no concerto."

Categorias percebidas: a maior presença na narrativa são as expressões de entusiasmo usadas para descrever a emoção da aluna diante do inédito da experiência. Assim, o relato nos traz inicialmente as referências da sua relação estética com o espaço - o teatro - e a seguir, com os músicos do espetáculo - seu figurino e seus instrumentos musicais.

Os indícios da escuta musical se apresentam na forma de uma percepção mais fina do elemento melódico na distinção timbrística

de um componente do grupo - o fagote - até uma mais abrangente que decorre do acompanhamento da linha musical do solista a quem a aluna focaliza durante a escuta - o piano. Além disso, há também a indicação do repertório com o qual a aluna mais se identificou na escuta - *La Valse* de Maurice Ravel - de onde despontam os indícios de uma percepção voltada ao elemento rítmico, pela associação com a dança. Por último, a aluna manifesta o desejo de um contato mais próximo com as fontes sonoras da escuta - os instrumentos musicais.

Nas narrativas dos quatro relatos - dois decorrentes do recital de Cacildo Marques e dois outros do concerto da Orquestra Sinfônica Municipal - podemos considerar que:

- o primeiro desenvolve sua apreciação a partir das informações visuais que têm maior presença na percepção do espetáculo e do espaço.
- o segundo desenvolve no contato com a mesma fonte (o mesmo espetáculo) outras percepções, além daquelas observadas pelo outro aluno. Assim, fornece indícios de escuta musical pelas informações mais imediatas - a identificação do repertório e das funções musicais dos artistas.
- os dois últimos relatos são os que nos trazem os maiores indícios de uma escuta que observa os elementos e acontecimentos do discurso, além daqueles da estética visual do espetáculo. Esses relatos são também os que melhor nos trazem a presença dos três aspectos da escuta. Assim, a maior integração com a escuta musical (o

prazeroso), a percepção mais fina dos elementos (o sensível) e mais atenta ao fenômeno (o pensante) estão presentes nos relatos dessas vivências.

Relatórios de apreciação da 7ª série C

1º evento: Concerto da Orquestra Sinfônica Municipal com solistas Jorge Risi (violino) e Milton Masciadri (contrabaixo)

Local: Teatro Municipal de São Paulo

Data: 12 de junho de 1992.

Repertório: "Grande Duo Concertante" de Giovanni Bottesini e "Sinfonia no. 10" de Dmitri Shostakovich

A) Relatório da aluna Adriana de Cássia Marinho Canto - 16 anos

"Não foi a primeira vez que eu fui ao teatro, eu gosto muito de música clássica e de orquestra. Mas para mim cada ida ao teatro é uma nova emoção, como se fosse a primeira vez, não com o lugar, mas sim com o que iria tocar. O lugar é mágico, te envolve plenamente. Para mim colocar o pé lá, é começar a se envolver com a música, tudo o que ficou do lado de fora é passado e o que realmente importa é o presente aqui dentro."

Categorias percebidas: o relato traz uma revelação valiosa como referência à nossa pesquisa: entre os sujeitos desta pesquisa, há ao menos um que anteriormente à proposta, já freqüentava concertos de música erudita; conseqüentemente, mantinha uma relação de familiaridade com este gênero musical de escuta.

O relato traz a apreciação do espetáculo sob a ótica da escuta musical. Em sua narrativa percebemos que a aluna sabe diferenciar as funções do espaço - o teatro que abriga o concerto - e do espetáculo - a apresentação musical.

A narrativa traz também os aspectos do sensível, pensante e prazeroso articulados nessa escuta, atenta e integrada ao fenômeno sonoro.

2º evento: Concerto da Orquestra Sinfônica Municipal com o solista Jean Louis Steuerman (pianista)

Local: Teatro Municipal de São Paulo

Data: 29 e 31 de maio de 1992.

Repertório: "Alvorada na Floresta Tropical" e "Bachianas Brasileiras no. 3 para piano e orquestra" de Heitor Villa-Lobos; "Bolero" e "La Valse" de Maurice Ravel.

A) Relatório do aluno Diego (sem indicação) - 16 anos

"Fui assistir uma orquestra sinfônica e apesar de não conhecer esse estilo musical, achei que era um programa de pessoas mais idosas, mas, quando sentei, vi que várias pessoas do meu lado eram jovens. Ao entrar me senti um intelectual ao lado daquelas pessoas tão bonitas e bem vestidas, senti que estava num teatro internacional com aquelas pessoas importantes.

Começou o espetáculo, todos estavam atenciosos nos sons e nos movimentos muito lento do maestro. As pessoas aplaudiam uma música atrás da outra. Pensei que não ia sair daquele ritmo, mas quando começou aquela música suave (e que me alegrou muito) fui logo procurar no

programa que música era aquela, e vi escrito "Bolero de Ravel" fiquei "de olhos" atentos para não perder um segundo daquela música maravilhosa; se pudessem tocar outra vez eu agradeceria muito, só que o espetáculo tinha terminado. Gostei muito, espero voltar outras vezes."

B) Relatório da aluna Simone Castilho - 17 anos

"O show foi muito interessante. Nos primeiros minutos foi novidade pois é a primeira vez que fui a um concerto, logo depois me habituei ao lugar e à música e passei a apreciá-la, mesmo sabendo muito pouco sobre ela. O show foi ótimo, principalmente o último número que se chamava "La Valse".

Os instrumentos que mais me chamaram a atenção foi em primeiro lugar o tímpano, depois os trombonistas e em terceiro, os violinistas. Fiquei conhecendo a harpa, o violoncelo que eu nunca tinha visto antes. Adorei o pianista e não sei nada de piano, mas o som me agradou demais, uma melodia gostosa, foi demais!!!

A atuação da flauta na última apresentação também foi demais! Teve algo que notei, e que depois - no final - esclareci com um músico: teve momentos em que davam uma pausa entre uma apresentação e outra e a platéia bateu palmas. No lugar onde eu estava sentada (balcão simples) deu para perceber que na hora em que foi batida as palmas os músicos ficaram desconcertados, inclusive o maestro."

Categorias percebidas: ambos os relatos nos trazem as mais diferentes impressões que decorrem da estréia desse contato com este gênero de música e de espetáculo. Observamos inicialmente (no primeiro relato), a visão estereotipada - comum à falta de familiaridade com esta prática - tanto do espaço que comporta o espetáculo - o Teatro Municipal - bem como do gênero musical que ali é apresentado - um concerto de música erudita. Assim, o aluno relata a imagem que idealiza quanto à faixa etária que esperava encontrar lá - pessoas idosas - e sua surpresa diante da presença dos

jovens espectadores - contradizendo a imagem anterior que fizera a esse respeito.

A seguir, prossegue em sua observação do público, diferenciando-se dele no aspecto do vestuário e identificando-se com ele, novamente, por meio de uma visão estereotipada - o nível intelectual.

Além desses aspectos, percebemos em sua narrativa claros indícios de escuta musical. Assim, quando o espetáculo inicia, é o aspecto sonoro que prevalece em sua percepção. A fase inicial da escuta se processa por um processo de transferência em que sua observação das reações do público a sua volta tornam-se a sua própria forma de percepção dos acontecimentos sonoros e visuais do espetáculo. Assim, os referenciais que ele obtém na observação das atitudes de escuta do outro são por ele incorporados - a atenção nos sons, no maestro e os aplausos dirigidos à apresentação. Com a mudança de repertório, sua escuta musical ganha autonomia. Isto se dá no momento em que a escuta adquire tal significação que o leva a procurar informações a respeito da origem deste referencial sonoro - o título e o compositor da música. Nesta parte da narrativa observamos indícios de escuta musical por sua observação a respeito do elemento rítmico, distinguindo a mudança de estilo composicional. Acreditamos que essa percepção formal é o resultado de uma escuta que gradativamente vai ganhando presença nos aspectos do pensante (atenção), do sensível (agudez de percepção) e do prazeroso (integração com o fenômeno sonoro).

No relato seguinte observamos de que modo se processou tanto a adaptação da aluna em relação ao espaço, quanto à escuta, diante do aspecto inédito da vivência. Nesta fase de familiarização, a informação que obtemos sobre o processo de escuta da aluna diante desse repertório - "*passei a apreciá-la, mesmo sabendo muito pouco sobre ela*" - nos é valiosa, tanto no sentido do retorno que vínhamos buscando nas dinâmicas de sala de aula, de ampliar o leque de informações sonoro/culturais quanto no pressuposto de que é pelo próprio exercício sensível da escuta deste repertório que se amplia o leque de referências sonoras (Gagnard, M., 1974; Porcher, L., 1982, citados no capítulo 4 deste trabalho).

Observamos também que a falta de familiaridade com esse repertório não impede a aluna de identificar os elementos timbrísticos de alguns dos instrumentos que se evidenciam a ela durante a escuta. Assim, por ordem crescente, ela apresenta a disposição das cores sonoras em sua percepção - dos timbres mais escuros do tímpano e do trombone ao mais brilhante, dos violinos. Além desses, identifica dois outros instrumentos - a harpa e o violoncelo, que anteriormente à apresentação, desconhecia. Distingue no repertório com o qual se identificou - "*La Valse*" de Maurice Ravel - a presença da flauta que, nesta peça, tem uma participação expressiva, nos solos que lhe são reservados pelo compositor. Acreditamos que a relação de escuta que a aluna desenvolveu com esta obra de Ravel teve como forte referência a linha melódica desenvolvida pela flauta, especialmente em seus solos.



Além dessa expressiva referência sonora, há ainda uma outra - a do piano - que a aluna acompanha durante sua participação solística, no *Concerto no. 3* de Heitor Villa-Lobos. Além da referência timbrística, ela demonstra sua percepção dos temas expostos pelo instrumento no decorrer do discurso, que identifica como "uma melodia gostosa". Por último, sua atenção é dirigida ao comportamento do público, que aplaude entre os movimentos do concerto, causando desconcentração nos músicos - uma atitude que a aluna considera inconveniente.

Assim, nesses indícios de escuta que se desenrola no plano musical, apesar da falta de familiaridade com o repertório e da ausência do hábito de frequência a eventos deste gênero, estão presentes os procedimentos de escuta adotados ainda na primeira etapa do trabalho na sala de aula quando levantou-se o repertório do aluno. A partir daí, foi sendo construído um processo perceptivo que culminou na escuta demonstrado no relatório do concerto, em que se mostram atitudes de atenção, integração com o fenômeno e agudez da percepção.

Nas narrativas dos três relatos decorrentes de ambos os concertos da Orquestra Sinfônica Municipal, podemos considerar que:

- Na apreciação do espetáculo prepondera a percepção dos acontecimentos relacionados à música e à escuta musical - em meio a outras percepções também presentes - tais como o cenário, a iluminação, o público e suas reações.

- O primeiro relato nos traz a informação de que há entre os sujeitos de nossa prática pedagógica - mesmo que de forma isolada - um contato com a música erudita anterior às intervenções de escuta durante a pesquisa-ação. Isso nos mostra que, além da contribuição dos procedimentos de escuta que nos propusemos alcançar, outros fatores estiveram presentes nos resultados (frequência anterior a espetáculos do gênero).

- O segundo relato nos traz a imagem estereotipada do sujeito acerca deste gênero de apresentação musical, reação decorrente da falta de hábito da frequência a concertos de música erudita.

- O relato seguinte nos leva a refletir que a ausência deste hábito e a falta de familiaridade com o repertório não são empecilhos para o desenvolvimento da escuta musical. Além disso, a articulação dos aspectos do pensante, prazeroso e sensível são precedidas por uma fase de adaptação, na qual o sujeito se coloca gradativamente numa atitude de disposição que lhe possibilitará desenvolver uma relação dinâmica e fluida com o fenômeno.

- O relato nos põem em evidência a reação de satisfação gerado pela participação nestes eventos, sugeridos na terceira etapa de nossas propostas de escuta. Assim, além de contribuir para com o desenvolvimento das dinâmicas de escuta na sala de aula, as atividades extra-classe proporcionaram o acesso a outra dimensão sócio/cultural, mais ampla, a esses sujeitos. Com isso, o papel social da arte se manifestou, deixando margem à incorporação de outras práticas de lazer cultural.

5.4 - DA OFICINA DE AUDIÇÃO

Os registros a seguir exibidos referem-se tanto à produção artística resultante das dinâmicas de escuta, como também, a alguns momentos das vivências na Oficina de Audição destacados, aqui, para observação e análise. Trata-se de fotos que registraram tanto as expressões plásticas, gráficas e corporais, quanto também, as ações dos alunos, durante as dinâmicas. Os registros destas foram extraídos das imagens do vídeo que documentou a Oficina de Audição.

Para compor essa apresentação adotamos outro padrão, diferente daquele que vínhamos utilizando nos itens anteriores. São eles:

- exposição das oito fases da Oficina de Audição;
- descrição da atividade aplicada, na qual consta, também, a foto que registrou um de seus momentos;
- informação acerca da escuta utilizada com título da obra e autor;
- apresentação e análise dos trabalhos artísticos realizados a partir da escuta.

A seleção das expressões plástica e escrita dos alunos teve como critério a escolha dos trabalhos que melhor representariam as expectativas da autora diante das dinâmicas aplicadas. Assim, foram selecionados trabalhos que demonstram uma escuta atenta aos acontecimentos do discurso musical, integrando-se à atividade de

criação. Os subsídios para essa seleção vieram essencialmente da observação dos alunos durante a Oficina.

A seleção dos resultantes de expressão corporal foi realizada do mesmo modo e apresentam momentos em que os alunos responderam corporalmente com maior dinamismo e expressividade às escutas promovidas. Como esse trabalho foi gravado em vídeo, extraiu-se dele cinco imagens, correspondentes a tais momentos.

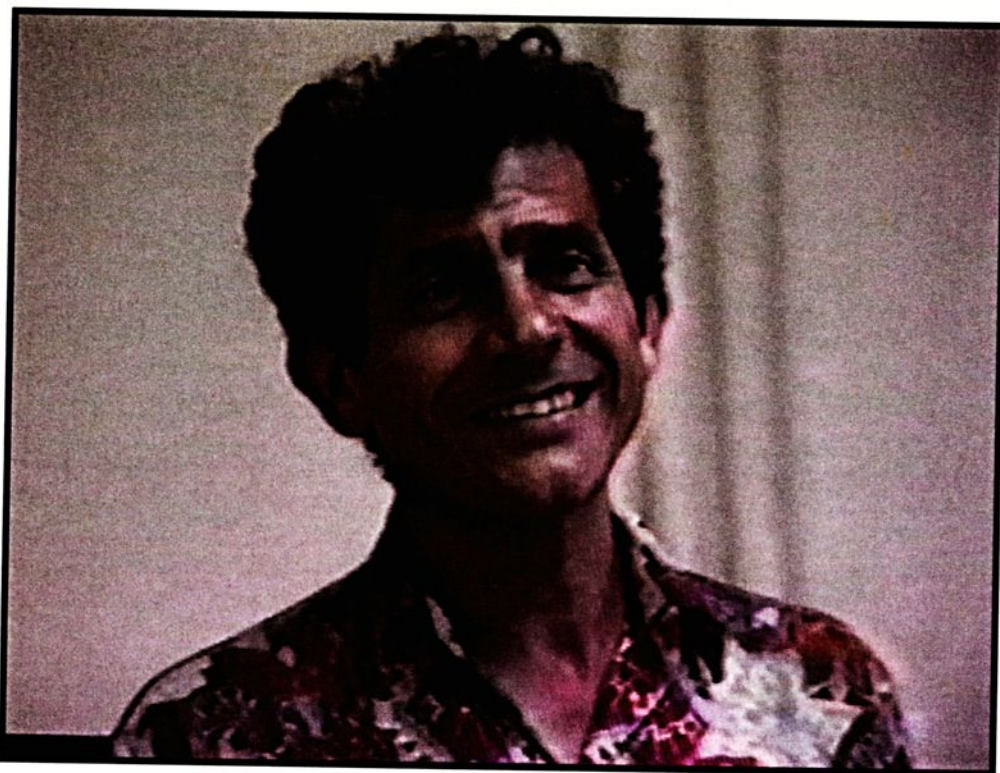
Resultantes da Oficina de Audição

Apresentação da equipe

A equipe que elaborou e produziu a Oficina é formada pela autora da pesquisa e por dois profissionais da Casa de Cultura do Butantã - o espaço no qual se realizou a atividade.



O artista plástico e arte educador Fábio Moreira - um dos integrantes da equipe - junto à autora da pesquisa.



O violinista e compositor Déo Lopes - o terceiro integrante da equipe.

Fase introdutória

Os dois momentos iniciais da Oficina compreenderam atividades de relaxamento corporal e preparação acústica do ambiente. Os alunos deitaram-se em colchonetes e durante a escuta de uma música "New Age" ouviram a orientação verbal que conduziu ao relaxamento corporal.

- Repertório de escuta: "*Tema da vida*" de Roberto Estrada



Alunos confortavelmente acomodados, durante o relaxamento corporal.

A seguir, foram orientados a mudar de posição, de forma a se sentarem sem provocar movimentos bruscos durante a troca de postura. Seguiu-se a audição de duas chamadas musicais a título de introdução das etapas seguintes de escuta.

- Repertório de escuta - 1ª chamada musical: introdução de "*Assim falou Zarathustra*" de Richard Strauss.

2ª chamada musical: trecho do "*Aprendiz de Feiticeiro*" de Paul Dukas.



Alunos em atitude de atenção. Escuta das duas chamadas musicais.

3ª fase: Gestos no papel

A terceira fase se iniciou com a distribuição do material com o qual os alunos realizariam a atividade.



Foram distribuídas duas folhas grandes de papel pardo e giz de cera colorido, a cada um dos alunos.

A seguir, eles foram orientados a escolher o espaço que mais lhes agradasse para dispor as folhas que receberam. Assim, poderiam colocá-las no chão ou, se preferissem, afixá-las na parede. Informamos que a atividade simultânea à escuta se realizaria sem intervalo e, portanto, era necessário que o espaço escolhido para o papel facilitasse a troca imediata, na mudança de repertório. Seguiu-se uma explicação pormenorizada da atividade. A dinâmica consistiu em realizar-se "gestos no papel" a partir da escuta de duas obras musicais de estilo, época e caráter distintos. Por gestos, compreendeu-se movimentos espontâneos, de braços e mãos, decorrentes da escuta atenta do percurso dos acontecimentos

musicais, realizados na superfície do papel com o giz de cera. A folha seria o espaço em que o aluno depositaria sua expressão artística, resultante dos gestos que reagiam à escuta.

- Repertório de escuta: 1ª obra - "*Mouvement*" de Claude Debussy. Segunda obra - "*Raga*" de Ravishankar.



A aluna mostra-se integrada à escuta e à criação artística da terceira fase da Oficina - "gestos no papel".

Resultantes de expressão plástica da terceira fase

Ao observarmos de forma isolada a produção artística resultante desta fase, vemos que ela não fornece informações visuais indicativas de escuta musical. Essas composições plásticas são em sua maioria, abstratas, em que as linhas e traços de ambos os desenhos decorrentes da escuta do repertório não sinalizam para as diferenças entre as obras tocadas. Assim, é difícil observar, nesses traços e linhas, um procedimento de escuta que, eventualmente, tenha identificado características que diferenciavam as obras apresentadas. No entanto, as obras são bastante diferentes uma da outra:

- A primeira obra executada - "*Mouvement*" de Claude Debussy - é para piano. Na segunda, a "*Raga*", de Ravi Shankar, dois instrumentos são ouvidos - flauta e tabla. Nesta segunda obra, o perfil rítmico é bastante expressivo - ambos os instrumentos marcam sua presença rítmica, realizando um diálogo que se desenvolve com perguntas e respostas. Em "*Mouvement*", o ritmo tem como característica o "*imobilismo apesar do tempo rápido*". (MARTINS, J.E., 1982:114-5).

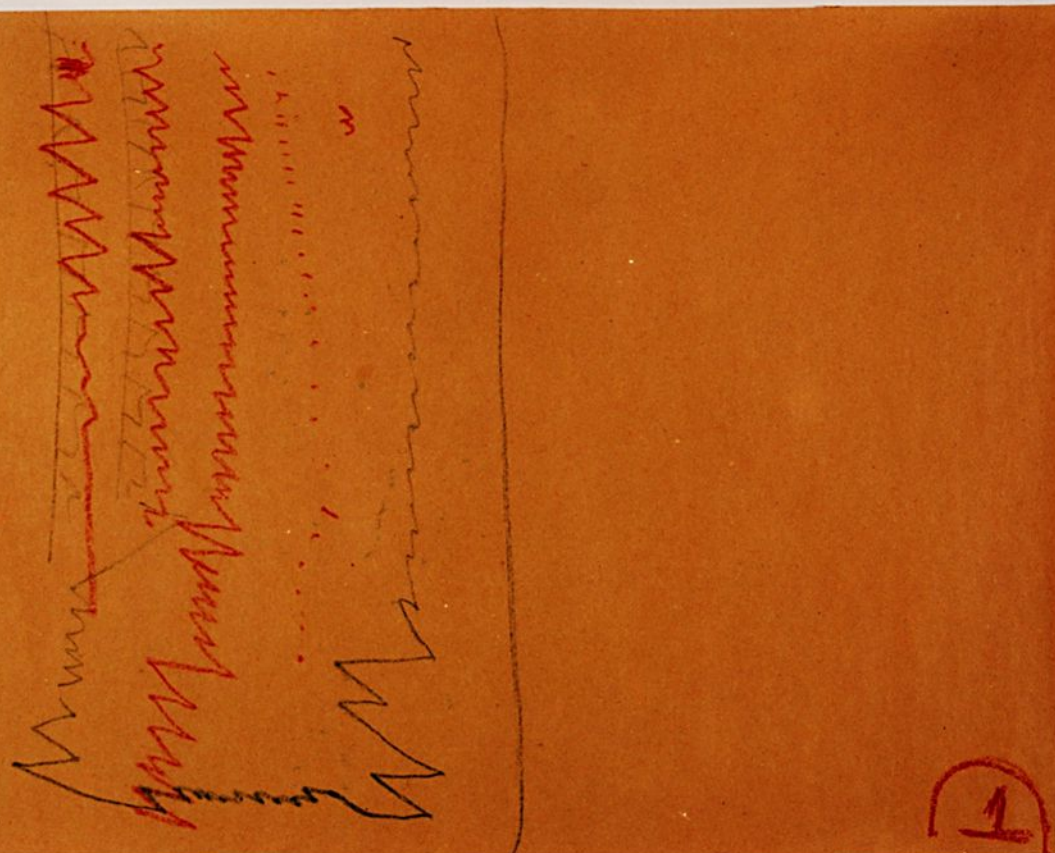
Esse "imobilismo" que o Prof. José Eduardo Martins se reporta pode ser apreciado na obra pela falta de tensões rítmicas, em que os ritmos não apresentam caráter percussivo e a harmonia está em constante suspensão. Assim, não se cria um sentido de trajetória de enredo e a música nos dá a sensação de estar sempre girando sobre si mesma.

As marcações diferentes entre as obras não se refletiu nos gestos, a não ser por um aluno, em que pudemos observar indícios dessa percepção. Durante a criação artística, Ricardo Antônio de Oliveira, da 7ª série D, apresentou nítidas mudanças do movimento das mãos de uma obra para outra. Durante a audição de "*Mouvement*", o aluno utilizou apenas uma de suas mãos, movimentando-a para cima e para baixo, ocupando somente a metade do papel, entremeando movimentos que empregaram uma certa pressão do giz na superfície da folha seguida de outros, de menor intensidade.

Durante a audição do repertório seguinte - a "*Raga*" - o aluno utilizou ambas as mãos, movimentando-as de acordo com a presença rítmica da flauta e da tabla. Seus gestos foram dinâmicos, usando uma maior pressão no giz, sempre que ocorria uma aceleração rítmica. O aluno nos transmitiu estar atento e integrado à escuta musical e à criação artística. Acreditamos que o uso de uma das mãos durante a escuta de "*Mouvement*" identificou a presença de um único timbre - o piano. No repertório seguinte, a "*Raga*", o uso simultâneo das duas mãos indicou a percepção dos dois timbres: a flauta e a tabla.

Aluno: Ricardo Antônio de Oliveira - 17 anos (7ª série D)

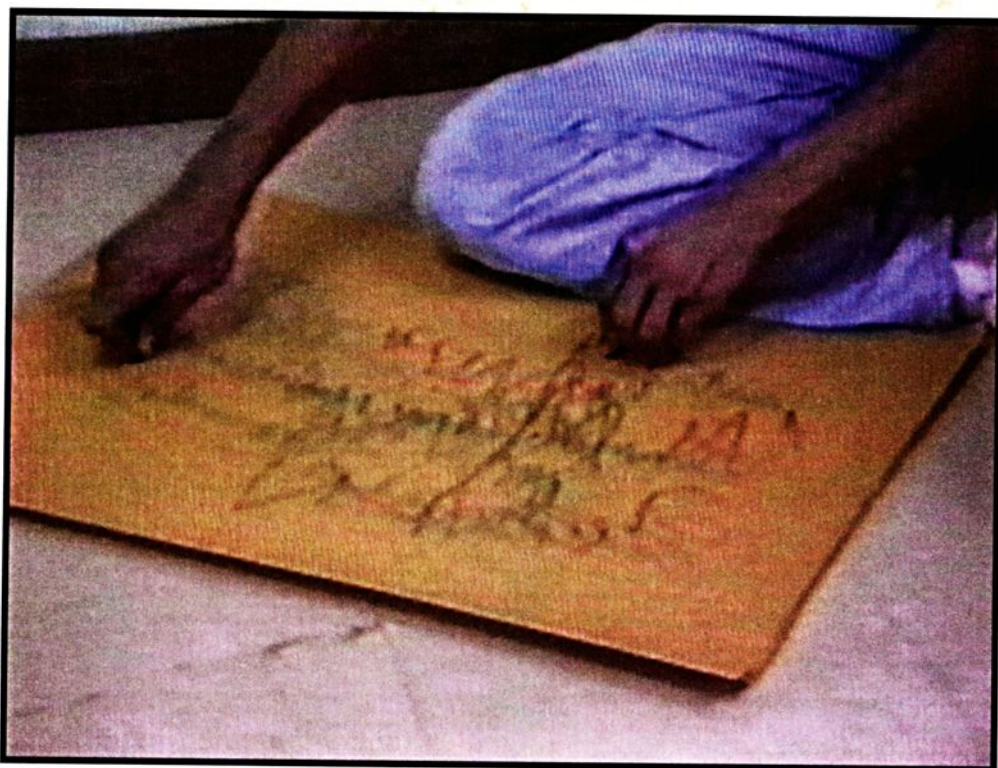




Resultante de expressão plástica da escuta do 1º repertório: "Mouvement" de Claude Debussy.



Resultante de expressão plástica da escuta do 2º repertório: "Raga" de Ravishankar.



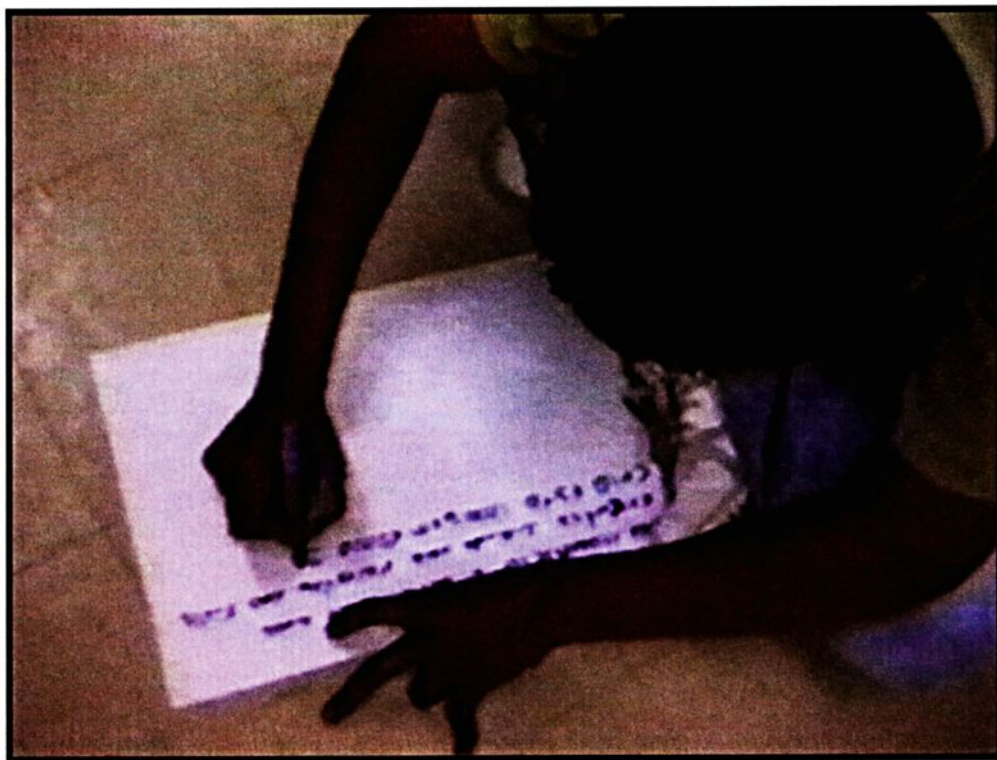
O aluno movimentava ambas as mãos demonstrando perceber a presença da flauta e da tabla no 2º repertório de escuta - "Raga" de Ravishankar.

As posturas corporais que observamos nos outros alunos do grupo nos devolveram uma imagem de atenção e introspecção ao ato de criação diante das escutas. Não houve interrupções com conversas ou outro tipo de dispersão, mas não se notou diferenças significativas, em sua expressão plástica em relação ao que escutavam.

Quarta fase: o roteiro escrito das imagens

A Quarta fase constou da elaboração de um texto a partir da atmosfera reconhecida pelo sujeito durante a escuta de um repertório de música incidental. Após repetidas audições, os alunos criaram um "roteiro escrito de imagens" - a partir do que a escuta lhes provocou. A relação, nessa etapa, é da palavra com o som.

- Repertório de escuta: o trecho *Exortação*, das "*Coéforas*" de Darius Milhaud.



O aluno cria o seu roteiro de imagens a partir da escuta do trecho *Exortação*, das "*Coéforas*" de Darius Milhaud.

Resultantes de expressão escrita da quarta fase

Os textos produzidos nesta fase trazem os seguintes temas: "a obediência", o "despotismo do monarca", "a voz de Deus", "o sacrifício da loira no templo", "o julgamento", "um culto sagrado e secreto", "preces e pedidos de misericórdia", "o império dos audaciosos e bravos guerreiros do mal", "uma seita de fanáticos", "o pesadelo", "o concerto", "a palestra dos crentes aos fiéis", "o protesto dos crentes", "o batuque dos índios na floresta", "o desespero da vítima no tribunal", "o culto da feiticeira", "o cacique e seu filho" e "a escravidão".

Dessas produções, as únicas que desenvolvem um tema pertinente à música - ao tema ligado a questões de ordem musical - são as narrativas do "concerto", do "batuque dos índios na floresta" e de "o culto da feiticeira". Dessas, a única que se reporta aos elementos percebidos no discurso musical é a última: "o culto da feiticeira".

Apresentaremos então dois desses textos - este último e o do "concerto", ambos produzidos por alunos da 6ª série D.

1º texto: aluno Marcos Ribeiro - 17 anos (6ª série D)

"O culto da Feiticeira"

"A voz da mulher falando alto me deu a impressão de uma feiticeira fazendo o seu culto numa ocasião especial. Finalizando com vozes num trecho de uma música que lembra música clássica".

2º texto: aluna Eliane Severina da Silva - 18 anos (6ª série D)

"O Concerto"

"Em uma noite muito linda procuramos encontrar algo de muito interessante para fazer. Então, fomos ao encontro onde grandes músicos tocariam e apresentariam coisas lindíssimas. Ao chegar lá, a grande comprovação: as músicas lindíssimas, o som nos transmitia paz, inspiração para fazer coisas boas e más. Enfim, me senti como se estivesse no paraíso ao me deparar com aquilo."

A primeira narrativa faz o percurso sonoro pela percepção timbrística - a voz da cantora que, na obra de Milhaud, apresenta um "canto falado" com grandes mudanças de inflexão e intensidade. O aluno percebe na escuta essas mudanças bruscas de caráter e realiza sua narrativa a partir desse referencial.

A segunda narrativa idealiza uma situação agradável - de lazer cultural - na qual a aluna e seus amigos vão ao encontro de um espaço onde haveria uma apresentação musical. Ela descreve a atmosfera que reconheceu no contato com a vivência sonora. O texto nos leva a observar a contribuição da terceira etapa do processo de escuta - as atividades extra-classe - que despertaram o interesse e deixaram boas recordações nesses alunos. No entanto, não se explicitaram indícios de escuta propriamente musical, mas sim evocações.

A atividade de elaboração dos textos suscitou nos alunos uma concentração durante a escuta e a produção literária. Durante as repetidas audições do repertório, algumas expressões faciais de surpresa foram observadas nesses alunos, que, porém, não se

remeteram a observações de escuta mais palpáveis, a não ser as dos textos selecionados.

Quinta fase: Expressão corporal - coletiva - a partir da escuta de dois repertórios que apresentam uma relação sonora de contrastes

A quinta fase constou da expressão corporal realizada por dois grupos, que se posicionaram um frente ao outro, sendo que, para cada um, foi reservado um repertório de escuta.

Para o primeiro grupo, foi apresentado o "Kyrie" da primeira Missa de Guillaume de Machaut, primeira missa polifônica de autor. Ao segundo, coube a escuta de outro "Kyrie" - de Pierre Henry. Enquanto o primeiro grupo fazia sua atividade de expressão corporal, cabia ao segundo somente assisti-los. O mesmo processo se deu quando o segundo grupo realizasse a atividade, com o seu repertório. A única informação que dedicamos aos alunos a respeito dos repertórios de escuta foi a de que ouviriam dois estímulos sonoros "contrastantes". Além disso, informamos o título das obras e seus compositores. A atividade não contou com uma prévia audição dos repertórios. Assim, as expressões corporais de ambos os grupos iniciaram-se logo após os primeiros indícios sonoros da escuta.

- Repertório de escuta: primeira obra - "Kyrie Eleison" da "Missa Notredame", de Guillaume de Machaut. Segunda obra - "Kyrie Eleison" da "Missa de Liverpool", de Pierre Henry.

Resultantes de expressão corporal da quinta fase

Ao observarmos a movimentação corporal resultante da escuta dos repertórios, extraímos as seguintes considerações:

- Antes de iniciar a audição das obras, os alunos de ambos os grupos demonstravam expressões de ansiedade e curiosidade, pelo repertório que viria. Assim, esfregavam as palmas das mãos, mordiam os lábios, ou seja, percebia-se que estavam inquietos.
- Ao iniciar o primeiro repertório - o "Kyrie" de Machaut - o primeiro grupo começou seus movimentos corporais com fluidez e tranqüilidade. O segundo grupo - a platéia - demonstrou, também, que tinha relaxado e estava novamente confortável.
- A movimentação inicial do primeiro grupo, que se processou logo nos primeiros instantes da escuta, foi realizada individualmente. A seguir, entretanto, os alunos desenvolveram comunicação corporal, tocando-se, dançando em duplas e trios e criando coreografias coletivas. Assim, o grupo descontraíu-se, e saiu do individualismo dirigindo-se à manifestação coletiva.
- Os movimentos desenvolvidos pelo grupo apresentaram gestos circulares, harmoniosos, fluidos, suaves, prazerosos e comunicativos. Os alunos não se mantiveram nos seus espaços de origem, isto é, fizeram uso de outros espaços do ambiente. Observou-se nesse resultado, uma espécie de "ressonância" corporal ao estímulo sonoro da obra de Machaut. A peça apresenta características modais. Apesar da peça evidenciar uma escrita

polifônica rude e desajeitada com intervalos dissonantes e complexos, os sujeitos perceberam uma sensação de repouso devido à mudança de padrão musical após tudo o que ouviram, isto é, peças instrumentais de complexidade estrutural. A sensação de circularidade veio então, dos contornos melódicos que a obra apresenta.

- No início dos primeiros indícios sonoros do segundo repertório de escuta - o "Kyrie" de Henry - destinado à expressão corporal do segundo grupo, a reação geral foi de imobilidade e perplexidade por causa da falta de referências rítmica e melódica por causa dos movimentos estáticos e da falta de conteúdo polifônico. Assim, os alunos permaneceram sem reagir corporalmente à escuta nos primeiros cinco minutos após o início. Alguns expressaram risos nervosos, fizeram gestos com as mãos comunicando que não sabiam como proceder. As expressões faciais eram de desconforto. O primeiro grupo, que agora tinha a função de platéia, também demonstrava estar estupefato e surpreso. Alguns dos alunos começaram a conversar entre si, provocando uma breve dispersão. A seguir, uma aluna do segundo grupo, iniciou alguns gestos - muito contidos e pouco expressivos - que acabaram por desencadear as manifestações corporais dos outros alunos do grupo. Os movimentos dos alunos se limitaram a gesticulações de braços, mãos e cabeça. Esses eram angulares, bruscos e duros. Entre os alunos, somente três se diferenciaram dos demais, sobressaindo no conjunto. Esses três alunos realizaram gestos específicos, sendo eles: gestos de regência, de devoção e de prece. O primeiro aluno, de olhos

fechados, realizava gestos de regência - muito expressivos, que se aproximavam dos gestos de regência coral. Além disso, simulava com expressões faciais o resultado sonoro - os sons guturais - que percebia no timbre de voz do cantor - um "baixo profundo". Sua regência era tão integrada à escuta dos acontecimentos do discurso sonoro, que causava a impressão de que se estava presenciando a apresentação da obra de Henry "ao vivo", na sala da oficina. O segundo aluno, também de olhos fechados, estava tão absorto na escuta e em si mesmo, que dava a impressão de que a escuta, para ele, era uma experiência intensa. O terceiro aluno, unia as mãos na posição de prece, frente ao rosto e também transmitia uma atenção expressiva à escuta. A obra de Pierre Henry reúne a participação vocal de um baixo profundo com música eletroacústica. Assim, as cores sonoras se misturam e o cantor "brinca", por assim dizer, com os fonemas das palavras do texto. O perfil rítmico é de irregularidades e, assim, acredita-se que é daí que provêm os gestos duros, angulares e bruscos. Foi possível observar, ainda, que os dois alunos que apresentaram em seus gestos atitudes de religiosidade, desconheciam, assim como os demais, a tradução para o português do texto em latim. O aluno que regeu a peça - durante a escuta - não tem nenhuma formação técnica nem se encontra em fase de aprendizado. Desta forma, acredita-se que, no primeiro caso, os dois alunos que realizaram gestos de fé religiosa desenvolveram tal postura de integração com o fenômeno de escuta, que responderam fisicamente com esse resultado. Na segunda situação - o aluno

executando gestos de regência durante a escuta - provavelmente a mesma propriedade de atenção e atuação tenham resultado nisso.

Assim, as atividades corporais resultantes do processo de escuta, de modo geral, mostraram que os três aspectos da escuta foram articulados.



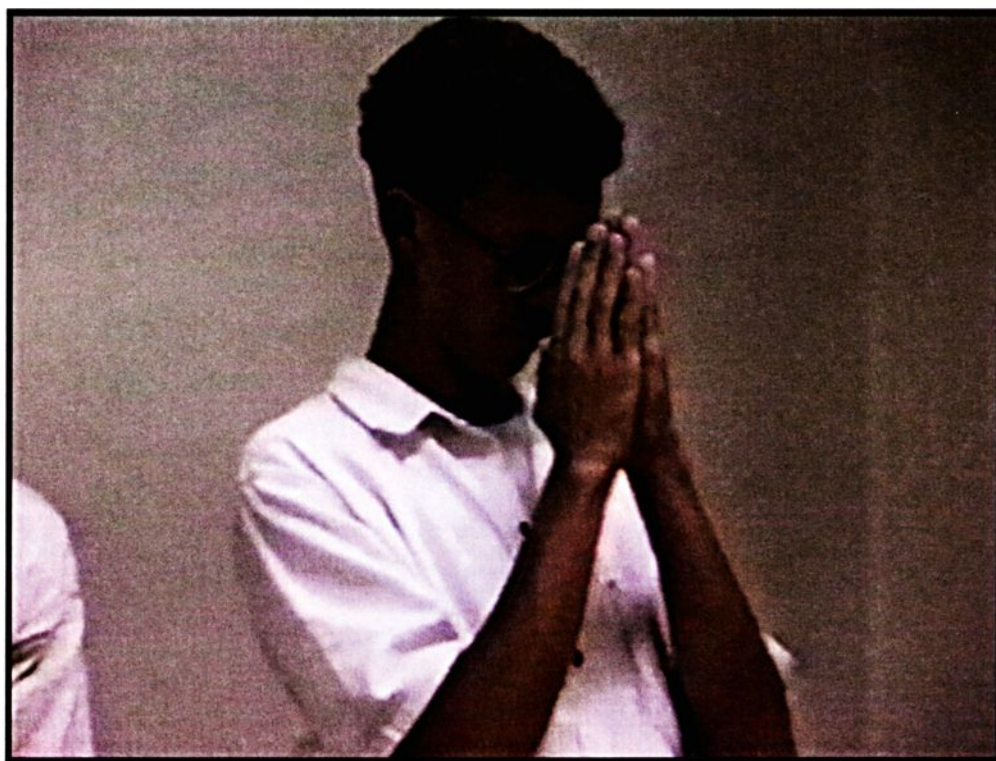
Atuação do primeiro grupo estabelecendo contato corporal entre si, durante a escuta do "*Kyrie Eleison*", de Guillaume de Machaut.

Alunos do segundo grupo respondendo corporalmente, após o primeiro gesto realizado pela aluna de blusa rosa, durante a escuta do "Kyrie Eleison" de Pierre Henry.



Os três rapazes que se destacaram por seus gestos durante a escuta do *Kyrie* de Henry - Marcos Ribeiro de A. e Silva da 6ª Série D, Gildecio Carmo e Ricardo Antônio de Oliveira, ambos alunos da 7ª série D.

Gestos expressivos do aluno que realiza a regência durante a escuta da obra de Henry. Há no segundo rapaz uma expressão de grande concentração à escuta.



Terceiro componente do grupo que se destacou durante a escuta do *Kyrie* de Henry. A prece é o gesto elaborado por ele.

Sexta fase: o gráfico da música concreta de Schaeffer

A sexta fase iniciou-se com a distribuição de longas folhas de papel pardo e canetas hidrocores. Os alunos foram informados que poderiam estendê-las no chão ou na parede. A seguir, os orientamos no sentido de que a atividade pressupunha a realização de um gráfico, a ser desenvolvido simultaneamente à escuta da música de Pierre Schaeffer - um compositor contemporâneo.

O artista plástico Fábio Moreira explicou aos alunos que "*a idéia é a de percorrer um caminho e, a cada tempo que vai passando, a gente vai estar num pedaço deste caminho. A idéia é que este comprimento da folha seja o lugar que tem pro caminho - ou sai de cima para baixo ou de baixo para cima. O que houver de mudanças na música será a mudança na forma de traçar a linha do caminho.*" (transcrição da fita de vídeo que documentou a Oficina de Audição).

Após as orientações, iniciamos a atividade de elaboração dos gráficos.

- Repertório de escuta: Primeiro Movimento da "*Sinfonia para um homem só*" de Pierre Schaeffer.

Resultantes de expressão gráfica da sexta fase

Os gráficos produzidos durante a escuta da música concreta de Schaeffer, apresentam bastante objetividade em grafar as particularidades dos eventos do discurso sonoro (o perfil rítmico, as

densidades e as cores sonoras). Assim, durante sua produção, percebemos que os alunos acompanharam, compenetrados, o trajeto dos eventos sonoros, transferindo-os para o "caminho" que percorriam sob a forma de linhas, pontos e traços na superfície do papel. Alguns deles, ainda no meio da música, utilizaram a folha inteira e, então, retornaram ao começo. Este acompanhamento dos eventos sonoros, pelo grafismo, foi uma ação espontânea - a motricidade do gesto de quem está fazendo, assim, cada um dos gráficos apresentaram a singularidade dos gestos e da grafia adotada. No exame dos gráficos, pode-se notar que não há uma produção gráfica idêntica à outra. Cada uma delas traz as características pessoais do sujeito e de sua própria escuta. Além disso, é importante ressaltar que a obra do compositor, por ser música concreta, não apresenta um registro gráfico de signos musicais da composição.

Três alunos produzem o gráfico, ainda no início da escuta da obra de Pierre Schaeffer.



Outros quatro alunos, durante a produção do gráfico de outro trecho da peça de Schaeffer.

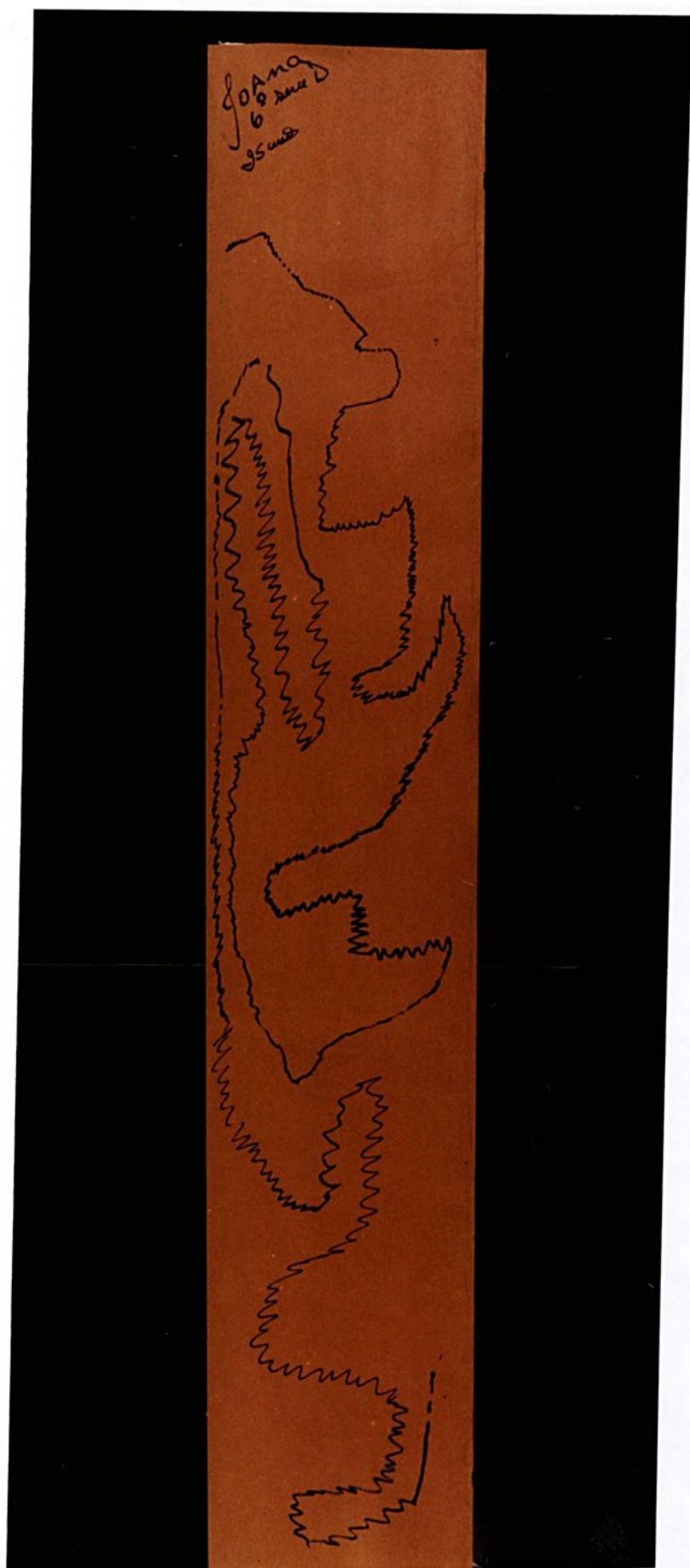
Os gráficos

Neste segmento, são apresentados quatro gráficos: um deles, realizado por um aluno da 6ª série D e os outros três por alunos da 7ª série C. Comparando-os, pode-se observar diferenças no traçado e na forma de utilização do espaço do papel. O primeiro gráfico, da aluna Joana D'Arc de Araújo, da 6ª série D, exibe uma linha que, de modo geral, não apresenta interrupções, a não ser eventualmente, quando pequenos pontos separam um lado do outro. Ela apresenta momentos uniformes e pontiagudos - vão percorrendo o caminho em curvas suaves e bruscas - de cima para baixo e de baixo para cima. No segundo gráfico, do aluno Claudecy Augusto de Cerqueira da 7ª série C, apresenta linhas uniformes, entrecortadas por pontos e curvas abruptas - no gráfico elas se apresentam em dupla. Ambas começam de cima para baixo, voltam para o começo e descem de uma vez só. Apesar das linhas se apresentarem paralelas, em alguns momentos elas se diferenciam entre si. No terceiro gráfico, da aluna Esmeralda Carlos da Silva, da 7ª série C, apresenta uma única linha que desce de cima para baixo em zigue-zague, alternando-se em partes mais pontiagudas e outras, que se sobressaem com menor intensidade. O último gráfico, do aluno Ricardo Bahia da 7ª série D, reúne componentes visuais figurativos aos abstratos. Assim, o gráfico se inicia com uma porta que tem nela desenhados pequenos traços sugestivos do som de batidas que, nela, o aluno entreouve. A seguir, observa-se um tambor com uma banquetta suspensa, no movimento de retorno da batida sonora; o som percussivo se faz entreouvir. Seguem-se linhas ondulares, uma forma circular e outra

quadrada, três tambores, novamente a presença das linhas e, por último, os degraus de uma escada. O gráfico representa, com o uso de figuras e linhas, a percepção dos eventos sonoros da escuta do aluno.

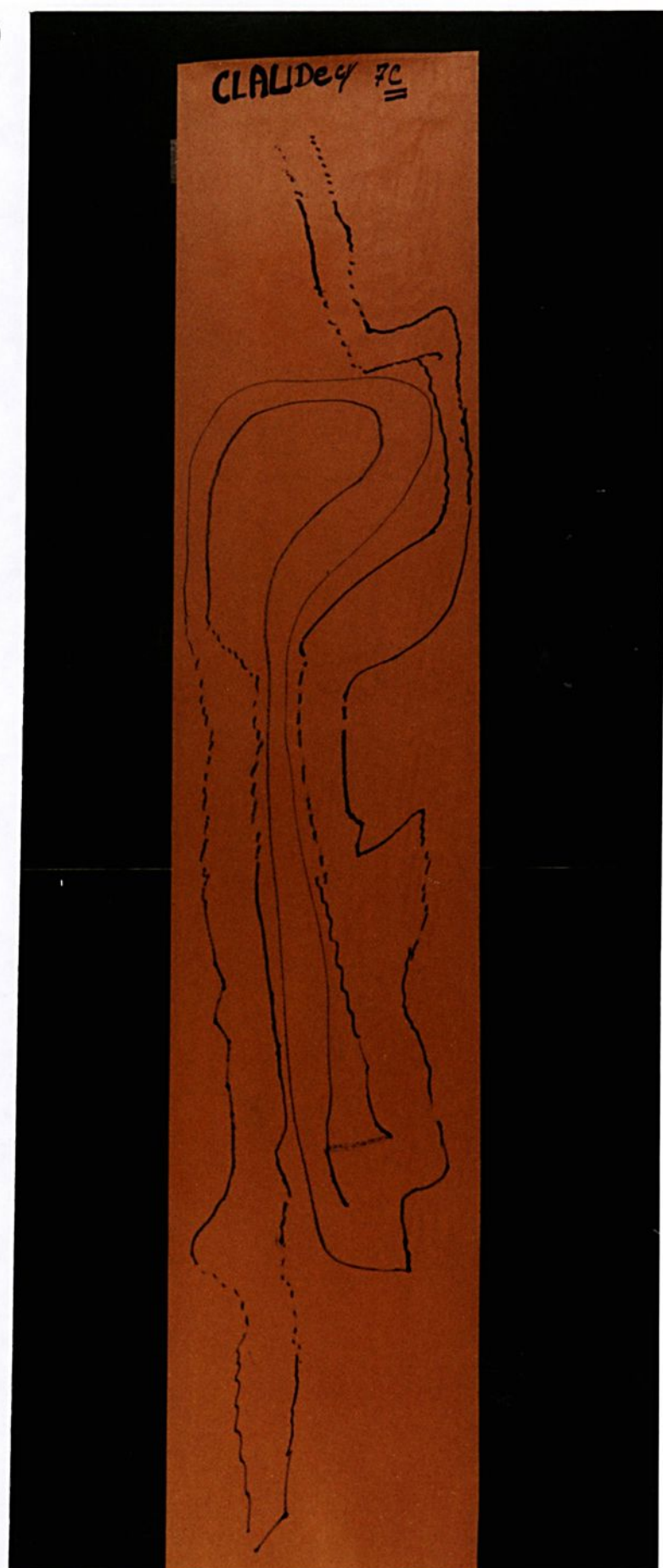
Quatro gráficos produzidos durante a audição do primeiro movimento da "*Sinfonia para um homem só*" de Pierre Schaeffer.

1º gráfico - aluna: Joana D'Arc de Araújo - 25 anos (6ª série D)



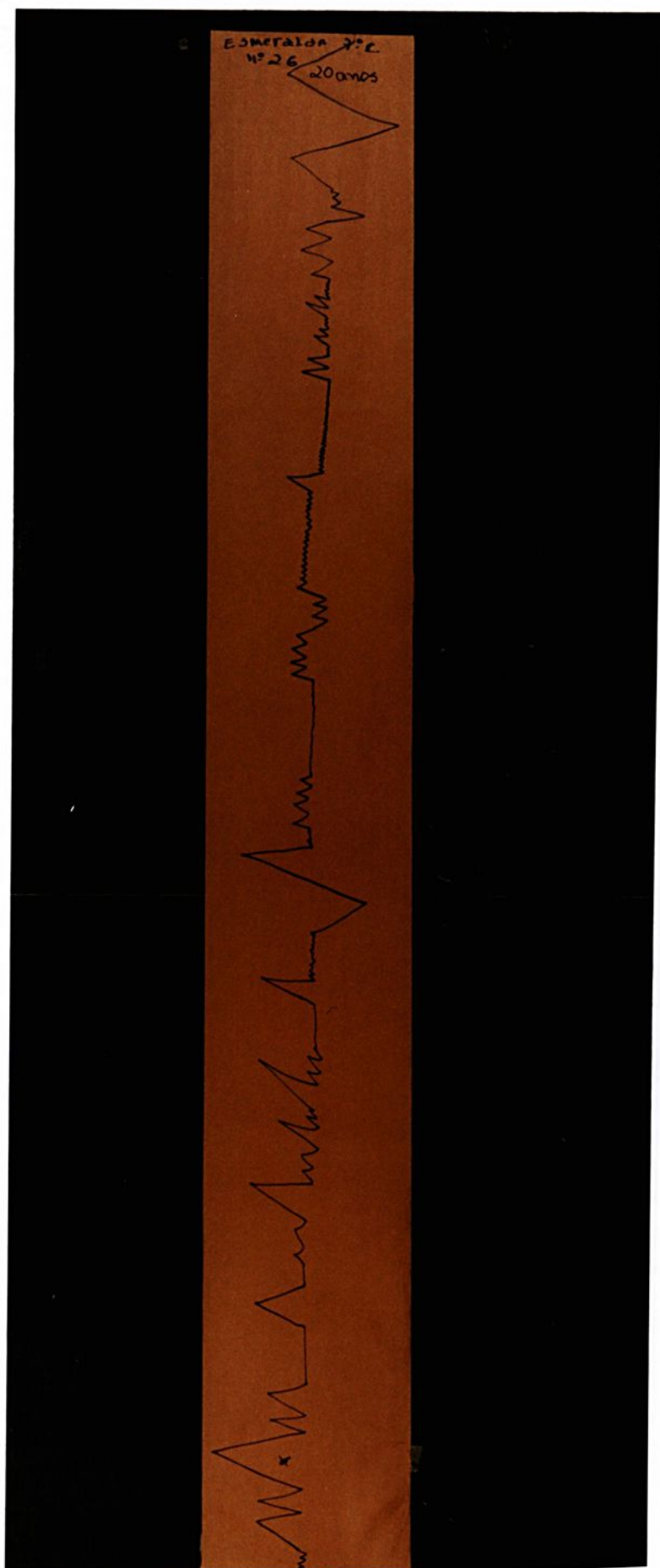
2º gráfico - aluno: Claudécir Augusto de Cerqueira - 20 anos

(7ª série C)



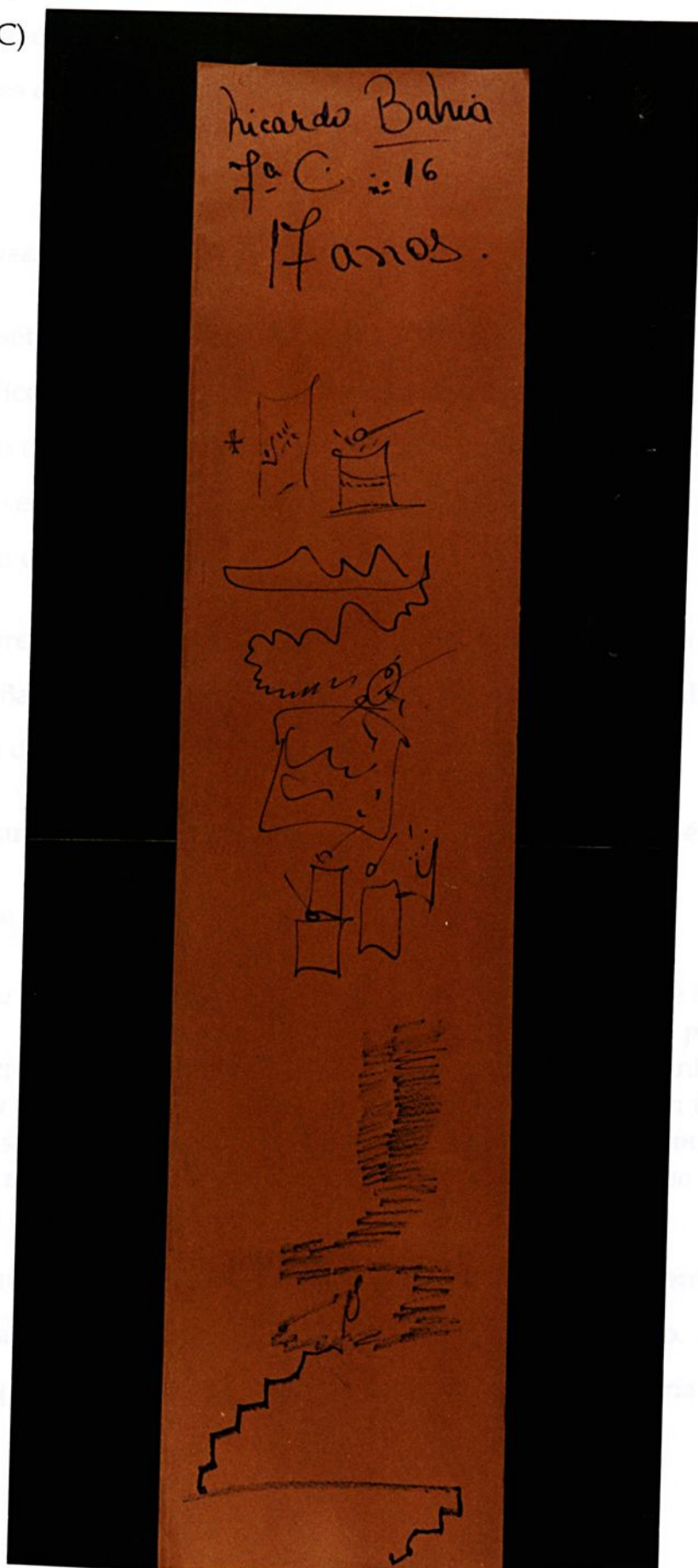
3º gráfico - aluna: Esmeralda Carlos da Silva - 20 anos (7ª série

C)



4º gráfico - aluno: Ricardo Alexandre Bahia da Silva - 17 anos

(7ª série C)



Os quatro registros gráficos exibidos apresentam perfil de singularidade dessa criação artística, observados nos trabalhos resultantes da escuta promovida nesta fase.

Sétima fase: o exercício de memória

A sétima fase representa a localização dos sinais elaborados nos gráficos, correspondentes aos trechos sonoros do mesmo repertório de escuta aplicado em sua elaboração - que reproduzimos durante o exercício. Assim, o exercício consistiu em relembrar o sinal elaborado durante a escuta da sexta fase.

Apresentamos a transcrição da exposição verbal do aluno Ricardo Bahia da 7ª série C - cujo gráfico consta deste trabalho - realizada durante o exercício de memória visual e auditiva.

Aluno: Ricardo Alexandre Bahia da Silva - 17 anos (7ª série C)

(Ele aponta no gráfico o trecho inicial)

"Eu ouvi esse começo dessa forma, como se alguém estivesse batendo na porta. No início, eu ouço também várias outras batidas, por isso representei-as com um "bumbo". Depois, (ele aponta para as linhas) eu as fiz para representar a voz - o processo dela, a altura... Sei lá, é a voz que entra no som. O grito que aconteceu a seguir, eu abri nessa linha (ele aponta a reta que vemos abaixo da primeira ondulação), como se fosse um eco da voz." (grifo meu).

A narrativa do aluno apresenta a escuta que ele desenvolveu durante a produção do gráfico com a audição do repertório. Assim, os sons que resultaram da manipulação artesanal da matéria prima

sonora que o compositor trabalhou em laboratório são percebidos, na escuta do aluno como manifestações timbrísticas, rítmicas e de perfil melódico.

Nos outros depoimentos, as percepções dos acontecimentos sonoros não se mostraram com a mesma estruturação de pensamento. Assim, quando solicitou-se ao aluno que resgatasse o trecho do gráfico que correspondeu à escuta, o recurso principal usado por ele foi a repetição vocal dos sons que reconheceu na primeira audição quando elaborou o gráfico.

Assim, verificou-se que, durante a solicitação do resgate da memória, a maioria dos alunos demonstrou uma atenção à escuta apesar do resultado das suas narrativas.

Oitava fase: os depoimentos

Os depoimentos finais seguiram-se sem nossa interferência, organizados pelo cinegrafista da Casa de Cultura (o Prof. Diogo Moreira) e pelo violonista Déo Lopes - integrante de nossa equipe.

Seguem-se alguns desses depoimentos - um por classe.

- Evanusa Silva Santos - 18 anos (7ª série C)

"Gostei muito porque nas outras escolas que estudei, nunca aconteceram nas aulas de Educação Artística, experiências assim - com música."

- Charles Lopes dos Santos - 16 anos (6ª série D)

"É uma experiência nova de vida e se tivesse outra oficina, eu gostaria de participar!"

- Ricardo Antônio de Oliveira - 17 anos (7ª série D)

"Achei fantástico pois nunca pensei que música pudesse representar tantas coisas: som, imagem, desenhos, gráficos, tons, modos de representar... Pra mim, música era só pra ouvir, curtir e dançar. Nunca pensei que pudesse ser tudo isso que eu ouvi aqui, hoje. Adorei!"

Os depoimentos que se reúnem aos registros que exibimos - a produção artística e as ações observadas durante as vivências - nos devolvem as qualidades que resultaram desta atividade - a oficina de audição. Assim, entre as características que observamos estão: a atenção aos acontecimentos musicais do repertório de escuta; a postura de integração do aluno tanto para com a sua ação criativa, como para com a escuta, bem como para com os coordenadores e os outros integrantes, isto é, a adequação frente ao outro, ou socialização. Além disso, acompanha esse rol de resultados da oficina, a conquista de um de nossos objetivos que lançamos, quando pretendemos atuar com as "propostas ou modos alternativos de escuta": ampliarmos o leque de informações sonoro-culturais.

Assim, consideramos que a realização desta oficina - a quarta etapa do trabalho de escuta com essas classes - foi eficaz e produtiva para elevar a outra dimensão a escuta que nos propusemos desenvolver.

CONCLUSÃO



CONCLUSÃO

Viu-se no decorrer dos relatos da primeira parte do trabalho, como se apresentou o quadro de dificuldades com o qual se deparou a prática de Educação Artística nos diversos ambientes e circunstâncias encontrados. Essas dificuldades não se restringem a algumas, mas estendem-se por um expressivo número de escolas, mostrando-se como um problema real da disciplina Artes. Neste trabalho, buscando alternativas de trabalho próximas e coerentes com a realidade encontrada, aliado a uma atuação em que se buscou humanizar e ampliar as relações pessoais e sociais entre aluno e professor, foi possível avançar, no sentido de atribuir significados à prática artística na escola.

A alternativa que se mostrou mais eficaz foi gerada no trabalho com a proposta de escuta mas também, na forma de atuação escolhida. Ao término do período em que a proposta se desenvolveu, foi possível observar-se consideráveis mudanças. Assim, conquistou-se níveis de interesse, motivação, participação e envolvimento com a disciplina que, antes, não se mostravam, ao menos, na mesma proporção.

O mesmo ocorreu no âmbito das relações tanto entre professor e aluno quanto, também, entre eles que, a partir daí, ampliaram as



qualidades de cordialidade, tolerância e diálogo, dentro da sala de aula.

O trabalho de escuta mostrou-se especialmente produtivo nas reações de envolvimento que proporcionaram a ampliação do leque de informações sonoro/culturais. Assim, foi possível observar que os alunos ganharam familiaridade com a escuta de um repertório alternativo que ampliou bastante sua experiência auditiva, além de vivências de atividades culturais, antes pouco ou quase nada usufruídos por eles. Do repertório do aluno, que se recolheu, até a escuta da obra de Pierre Schaeffer, foi um extenso caminho percorrido, que possibilitou essa amplitude de escuta e retorno de participação.

Observou-se também que as reações que decorreram das escutas foram entusiásticas, prazerosas e positivas. Assim, os alunos manifestaram satisfação por conhecerem outro meio, outras músicas, demonstrando em suas produções artísticas que esse contato mexeu com a imaginação deles. Essas reações, entretanto, foram manifestações espontâneas, não chegando os alunos a ter real consciência do que ocorria musicalmente, embora se envolvessem profundamente com o evento musical. Talvez por isso, o retorno nos depoimentos desses alunos tenha sido tão reduzido. Assim, também, a produção artística (desenhos, expressão corporal) e os testemunhos dos alunos deixam entrever uma escuta mais representativa do que formal, isto é, eles falam de sentimentos, emoções, atmosferas, símbolos, imagens, mas não se referem aos aspectos formais da

música - movimentos ascendentes e descendentes, conglomerados, texturas.

Outro aspecto merecedor de destaque são os problemas enfrentados pela disciplina de Artes em seu engajamento - ao meio em que se atuou, comum às demais escolas da rede pública - onde este ensino prossegue carecendo da conquista de espaços e de uma atuação que amplie o seu sentido além do patamar no qual se estabelece geralmente sua prática.

Assim, as questões levantadas no decorrer do desenvolvimento da presente proposta, voltada à linguagem musical, provavelmente sejam comuns a outros professores que almejam, também, trabalhar com ela.

Propostas de escuta musical, integradas a outras áreas expressivas são viáveis e proporcionam aos sujeitos desse meio outras perspectivas, ampliando seu horizonte sócio-cultural.

Esta proposta não pretendeu restringir-se ao âmbito da aplicação da pesquisa, mas, também, despertar interesses, de modo a inspirar ações centradas na experiência com a música, no ensino de Artes na escola pública.

Espera-se, com este trabalho, ter contribuído para que este caminho possa ter continuidade e servir de inspiração a outros.



BIBLIOGRAFIA



BIBLIOGRAFIA

- ABELES, Harold F.; HOFFER, Charles R.; KLOTMAN, Robert H. (1984). *Foundations of music education*. New York: A Division of Macmillan, Inc. [Cap. 5 e 6]
- ABRAMOVICH, Fanny (1986). *Fazendo artes*. Rio de Janeiro: Funarte, no. 9, p.8-9.
- ADORNO, Theodor W. (1999). *Os Pensadores*. Textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural. 191p.
- AMARAL, Kleide Ferreira (1991). *Pesquisa em música e educação*. São Paulo: Loyola. 119p.
- ASSOCIAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO ESTADO DE SÃO PAULO (1986). 1º *Livro de Registros – AESP*, agosto.
- BARBOSA, Ana Mae (1982). *Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez. 136p.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes. 747p.
- BRANDÃO, Antônio Carlos e DUARTE, Milton Fernandes (1990). *Movimentos culturais de juventude*. 6ª ed. São Paulo: Moderna. 120p.
- BRASIL. MEC, LDB nº 9.394/96.
- CADERNOS DE ESTUDO *Educação Musical* (1990). São Paulo: Atravez, nº 1, agosto. 90p.

- CADERNOS DE ESTUDO *Educação Musical* (1994). São Paulo: Atravez, nº 4/5, novembro. 132p.
- CADERNOS DE ESTUDO *Educação Musical* (1997). São Paulo: Atravez, nº 6, fevereiro. 210p.
- CASSAS, Luciana (1998:6-5). O que a música erudita tem e poucos sabem. In: *Folhateen*, jornal Folha de São Paulo, 29 de junho.
- CAZNÓK, Yara Borges (1992). *A audição da música nova. Uma investigação histórica e fenomenológica*. São Paulo: PUCSP. 313p. [Dissertação de Mestrado]
- CHAUÍ, Marilena. (1999) *Convite à filosofia*. 12ª ed. São Paulo: Ática.
- COLI, Jorge (1997:5-3). A necessidade dos sons impuros. In: *Suplemento MAIS*, jornal Folha de São Paulo. São Paulo, 6 de abril.
- COPLAND, Aaron (1974). *Como ouvir (e entender) música*. Rio de Janeiro: Artenova. 163p.
- CORRÊA, Tupã Gomes (1989). *Rock, nos passos da moda: média, consumo x mercado*. Campinas: Papirus. 149p.
- CUNHA, Antônio Geraldo da (1999). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- DAMATO, Marcelo (1992:1-10). Cérebro tem lugar especial para a música. In: *Suplemento Ciência*, jornal Folha de São Paulo. São Paulo, 3 de julho.
- DAYRELL, Juarez (1996). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG. 194p.



- DELORS, Jacques (1999). *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO. 288p.
- DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA. Ed. concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- ECO, Umberto (1989). *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva. 170p.
- FARIA, Hamilton (1999). *Desenvolver-se com arte*. São Paulo: Pólis. 176p.
- FERACINE, Luiz (1990). *O professor como agente de mudança social*. São Paulo: EPU. 80p.
- FERNANDES, Rê (1996). *A educação sinestética e sua contribuição para a mudança de rumos da educação atual*. Rio de Janeiro, julho. 4p. [Apostila]
- FONSECA, João Gabriel Marques (s.d.). *Porque a Educação Musical. Cadernos de Estudo 1*. Belo Horizonte: Através.
- FONTEERRADA, Marisa Oliveira Trench (1991). *Educação musical. Investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final*. São Paulo: PUCSP. 388p. [Dissertação de Mestrado]
- FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro (1994). *Caos - Espaço - Educação*. São Paulo: Anna Blume. 109p.
- FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 184p.
- FREIRE, Paulo (1994). *Pedagogia da esperança*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 245p.
- FUKS, Rosa (1991). *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros. 181p.



- FUSARI, Maria F. de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. (1993). *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez. 148p.
- FUSARI, Maria F. de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. (1999). *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez. 133p.
- GAGNARD, Madeleine (1974). *Iniciação musical dos jovens*. Lisboa: Estampa. 154p.
- GAÍNZA, Violeta Hemsy (1977). *Fundamentos, materiales y tecnicas de la educación musical*. Ensayos y conferencias: 1967-1974. Buenos Aires: Ricordi. 85p.
- GAÍNZA, Violeta Hemsy (1988). *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus. 140p.
- GAÍNZA, Violeta Hemsy (1990). *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires: Guadalupe. 157p.
- GAY, Peter (1999). *A experiência burguesa*. Da rainha Vitória a Freud, o coração desvelado. São Paulo: Companhia das Letras.
- GAZETA DE SANTO AMARO. Morumbi News, Jornal do Itaim, 09.10.1990. p.7.
- GIOS, Maria Helena Maestre (1990). *Caldeira Filho: contribuição à música brasileira*. São Paulo: ECA/USP. [Tese de Doutorado em Artes]
- GRIFFITHS, Graham (1997:10). Como ouvir música criativamente. In: *Revista Concerto*, nº 17, ano III, abril. São Paulo: Clássicos Editorial.
- GUIMARÃES, Áurea M. (1996). *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas: Autores Associados. 172p.

- GUIMARÃES, Maria Regina F. (1976:11-12). A educação sinestética. In: *Sobrearte, Jornal Arte-Educação*, nº 18, ano 4.
- GUIMARÃES, Maria Regina F. (1984). *Educação através dos sentidos (o uso da sinestesia)*. Rio de Janeiro: COPEC. 18p.
- HARGREAVES, (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press. 259p. [Capítulos 5 e 7]
- HOCHBERG, Julian E. (1966). *Percepção*. Rio de Janeiro: Zahar. 179p.
- III ENCONTRO ANUAL (1994). *Educação Musical no Brasil: tradição e inovação*. Anais. Bahia: ABEM. 262p.
- IKEDA, Daisaku (1993). *Crianças de vidro*. Rio de Janeiro: Record. 172p.
- JEANDOT, Nicolet (1990). *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione. 174p.
- JOHNSON, Louanne (1996:118-44). Os meus alunos difíceis. In: *Seleções do Reader's Digest*, maio.
- JORGENSEN, Estelle (1996:36-50). The artist and the pedagogy of hope. *International Journal of Music Education*, V. 27.
- JOURDAIN, Robert (1998). *Música, cérebro e êxtase como a música captura nossa imaginação*. Rio de Janeiro: Objetiva. 441p.
- JUNIOR, João Francisco Duarte (1994). *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus. 85p.

- KISZELY, Cláudia Ognibene (1994). *A arte, hoje, pode e deve desempenhar um papel novo e muito importante para o ser humano moderno (Entrevista)*. *Arteunesp*, V. 10. São Paulo.
- KORCZAK, Janusz (1981). *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus. 155p.
- LANGER, Susanne K. (1953). *Feeling and form*. New York.
- LIMA, Sonia Albano de et alii (1998). *Educadores musicais de São Paulo*. São Paulo: Cia. Editora Nacional. 111p.
- MARTENOT, Maurice (1970). *Princípios fundamentais de educação musical*. Paris: Magnard.
- MARTINS, Joel (1992). *Um enfoque fenomenológico do currículo: Educação como poíesis*. São Paulo: Cortez. 142p.
- MARTINS, José Eduardo (1982). *O som pianístico de Claude Debussy*. São Paulo: Novas Metas. 253p.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver (1998). *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papirus. 176p.
- MEDAGLIA, Júlio (1988). *Música impopular*. São Paulo: Global. 327p.
- MELO, Nelson Mota (1995). *Quem canta seus males espanta*. São Paulo: Eterna. 38p.
- MICHAELIS (1998). *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos.



- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU. 119p.
- MONTANS, Gilda Alves (1984). *A audição como centro das interações perceptivas no processo educacional artístico-musical*. São Paulo: Fundação Escola de Sociologia e Política. 143p. [Dissertação de Mestrado]
- NESTROVSKI, Arthur (1993). O crítico Murilo Mendes e seu ouvido absoluto. In: *Suplemento MAIS*, jornal Folha de São Paulo. São Paulo, setembro.
- OSTROWER, Fayga (1986:4). Sobre a questão da arte na educação. In: *FUNARTE*, nº 9. Rio de Janeiro: Fazendo Artes.
- OSTROWER, Fayga (1997). *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Imago. 186p.
- OSTROWER, Fayga (1998). *A sensibilidade do intelecto*. Rio de Janeiro: Campus. 305p.
- PAYNTER, John (1972). *Oir aquí y ahora*. Buenos Aires: Ricordi. 118p.
- PORCHER, Louis (1982). *Educação Artística luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus. 197p.
- PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos; ZUIN, Antônio Álvaro Soares (1999). *Adorno o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes. 191p.
- REVISTA Arte-Terapia. *Reflexões*. São Paulo: Departamento de Arte-Terapia do Instituto Sedes Sapientiae, nº 2, ano III, 1997/98. 86p.
- REVISTA ARTEunesp (1994). São Paulo: UNESP, nº 10, p.237-44.



REVISTA DA ABEM (1992), nº 1, ano 1, maio. 67p.

RIBAS, J. Carvalhal (1957). *Música e medicina*. São Paulo: EDIGRAF. 219p.

RIBAS, Mariná Holzmänn (2000). *Construindo a competência*. São Paulo: Olho d'Água. 135p.

RODRIGUES, Neidson (1995:5-12). Entrevista Paulo Freire. In: *Revista Presença Pedagógica*, nº 1. Belo Horizonte: Dimensão.

ROSSETTI, Fernando (1996:6). Freire e Axé ensinam crianças a sonhar. In: *Suplemento São Paulo*, jornal Folha de São Paulo. São Paulo, 13 de outubro.

RUDIO, Victor Franz (1990). *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes. 120p.

RÜUD, Even (1991). *Música e saúde*. São Paulo: Summus. 175p.

SACKS, Oliver (1988). *O homem que confundiu sua mulher com um chapéu*. Rio de Janeiro: Imago. 225p.

SANTOS, Cláudio L.N. Guimarães dos (1998). *Tópicos em neurociência cognitiva e reabilitação neuropsicológica*. São Paulo: URN. 137p.

SANVITO, Wilson Luiz (1992). Ouvindo com o cérebro. In: *Caderno de Sábado*, Jornal da Tarde. São Paulo, 12 de setembro.

SÃO PAULO (Estado) (1971). *Estatuto do Magistério*. Regimento das Escolas de 1º e 2º Grau (dos professores e especialistas). LDB nº 5.692/71, Cap. V, arts. 29 a 40.



- SÃO PAULO (Estado) (1988). Secretaria de Educação. *Proposta curricular para o ensino de educação artística, 1º grau*. São Paulo: SE/CENP. 58p.
- SÃO PAULO (Estado) (1991). Secretaria da Educação. *Programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE. 17p.
- SÃO PAULO (Estado) (1991). Secretaria de Educação. *Proposta curricular para o ensino de educação artística, 1º grau*. São Paulo: SE/CENP. 89p.
- SÃO PAULO (Estado) (1994). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico. Legislação e Normas Básicas*. 3ª ed. Compilação e organização de Leslie M.J.S. Rama et alii. São Paulo: SE/CENP. 372p.
- SÃO PAULO (Estado) (s/d). Secretaria da Educação. *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau*. São Paulo: CERHUPE. 49p.
- SCHAFER, Murray R. (1991). *O ouvido pensante*. São Paulo: EDUNESP. 399p.
- SCHAFER, Murray R. (1992). *Educação sonora*. São Paulo: IA/UNESP.
- SCHMIDT, Leide Maria; RIBAS, Marina Holzmänn; CARVALHO, Marlene Araújo (1999:19-36). A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, Ana Gracinda (orient.); ALONSO, Myrtes (org.). *O trabalho docente*. Teoria e prática. São Paulo: Pioneira.
- SCHULLER, Walter Arno Wittich e FRANCIS, Charles (1968). *Recursos audiovisuais na escola*. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura. 391p.
- SEKEFF, Maria de Lourdes (1997:19). Quem tem medo de música? In: *Revista Concerto*, nº 18, ano III, maio. São Paulo: Clássicos Editorial.



- SENISE, Arnaldo José (1987:8-9). Villa Lobos e a implantação do canto coletivo. In: *Suplemento Cultura*, jornal O Estado de São Paulo. São Paulo, 22 de agosto.
- SHAEFFER, Pierre (1983). *Tratado dos objetos musicais*. Ensaio interdisciplinar. Brasília: Universidade de Brasília. 417p.
- SNYDERS, Georges (1992). *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez. 175p.
- SOARES, Magda (1987). *Linguagem e escola uma perspectiva social*. São Paulo: Ática. 95p.
- STATERI, José Júlio (1982). *A educação artística na escola de 1º grau: proposta de criatividade dentro de um sistema de lazer*. São Paulo: Luis Carlos Afonso. 69p.
- STEVENS, S.S. e WARSHOFSKY, Fred (1968). *Som e audição*. Rio de Janeiro: José Olympio. 208p.
- STRALIOTTO, João (1998). *Interpretação cerebral do som e da música*. Blumenau: Heck. 125p.
- TAME, David (1993). *O poder oculto da música*. 9ª ed. São Paulo: Cultrix. 334p.
- TOMATIS, Alfred (1977). *O ouvido e a linguagem*. Porto: Civilização. 307p.
- VÁRIOS AUTORES (1988). *Educação musical*. Textos de apoio. Brasília: FUNARTE. 57p.
- VASSE, Denis (1977). *O umbigo e a voz*. São Paulo: Loyola. 222p.

VERDEAU, Pailles Jacqueline (1981). *Le bilau psycho-musical et la personnalité*. Courlay: Fuzeau.

WILLEMS, Edgar (1966). *Educación musical*. Guia Didáctica para el maestro. Buenos Aires: Ricordi. 49p.

ZAGONEL, Bernadete (1992). *O que é gesto musical*. São Paulo: Brasiliense. 63p. [Coleção Primeiros Passos]

ZAHAR, Jorge (ed.) (1994). *Dicionário Grove de música*. Rio de Janeiro: Edição Brasileira. 1048p. [edição concisa]

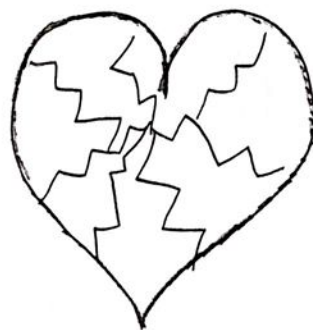
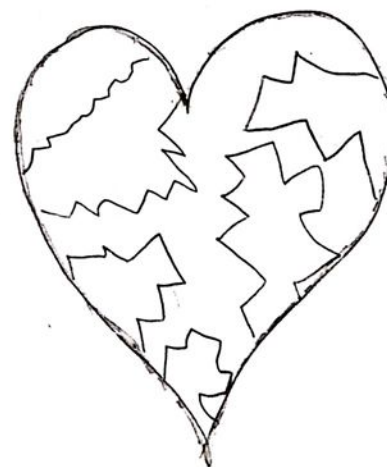
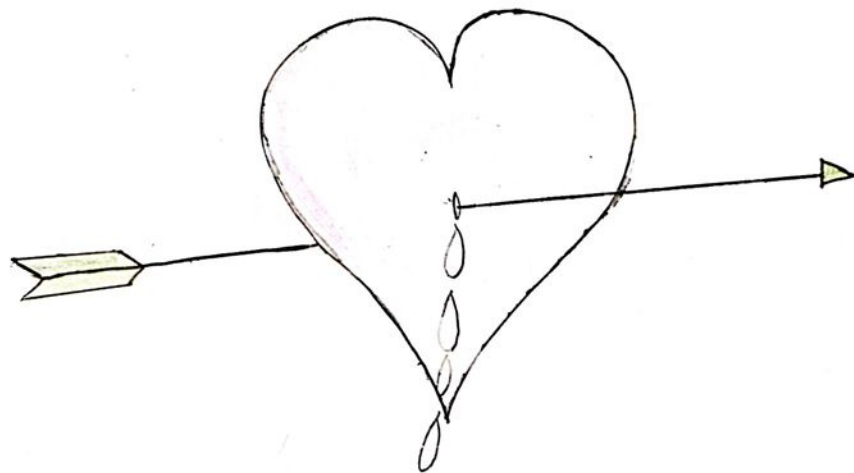
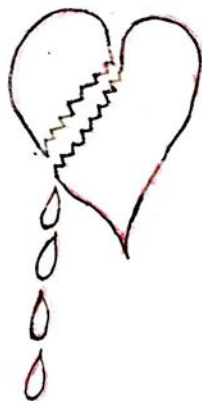


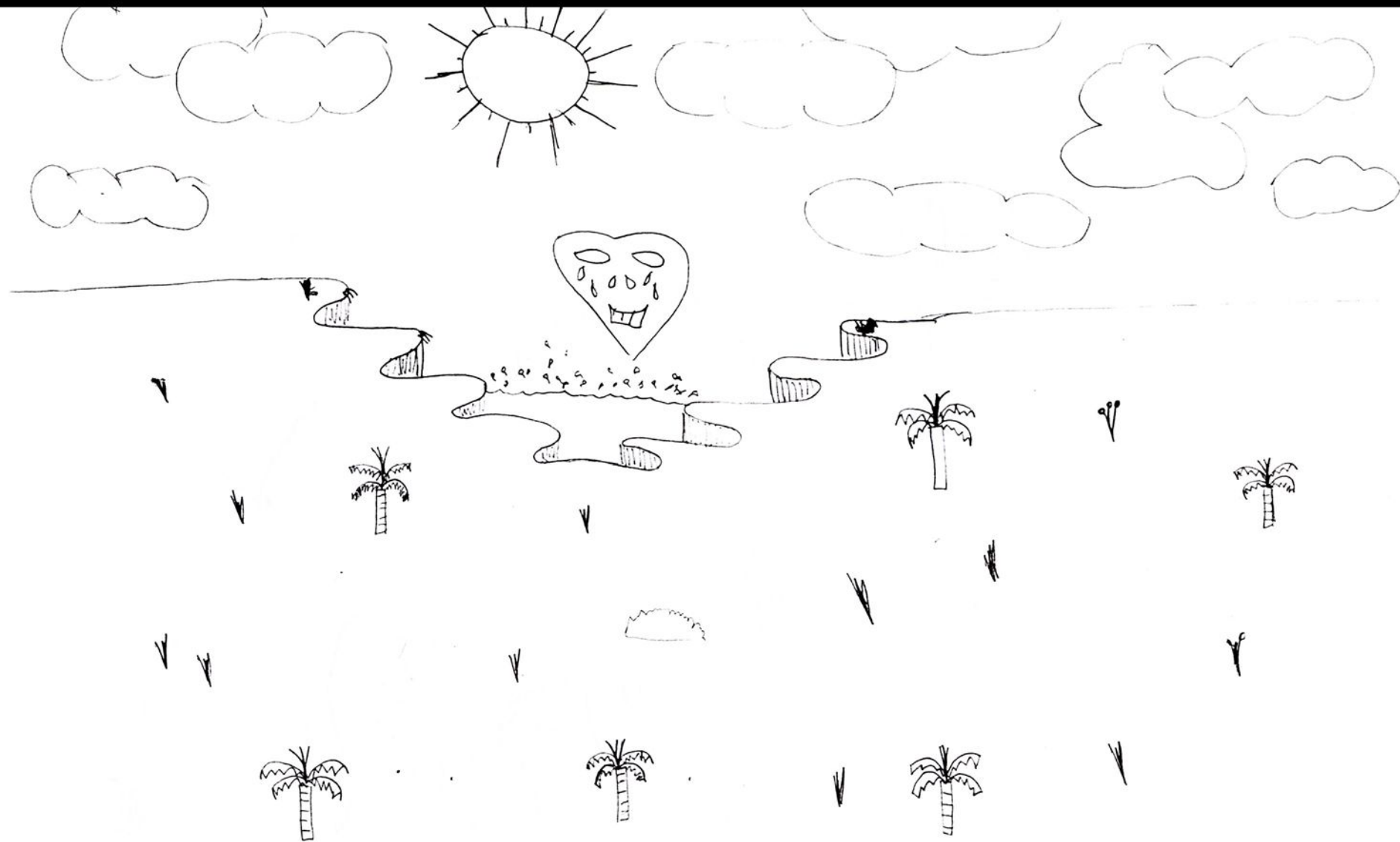
ANEXOS



Desenhos produzidos pelos alunos
Apresentados no Capítulo 5
(itens 5.1 e 5.2)

Marcelo Paulo Jose Silva (born 1977) 97 anos





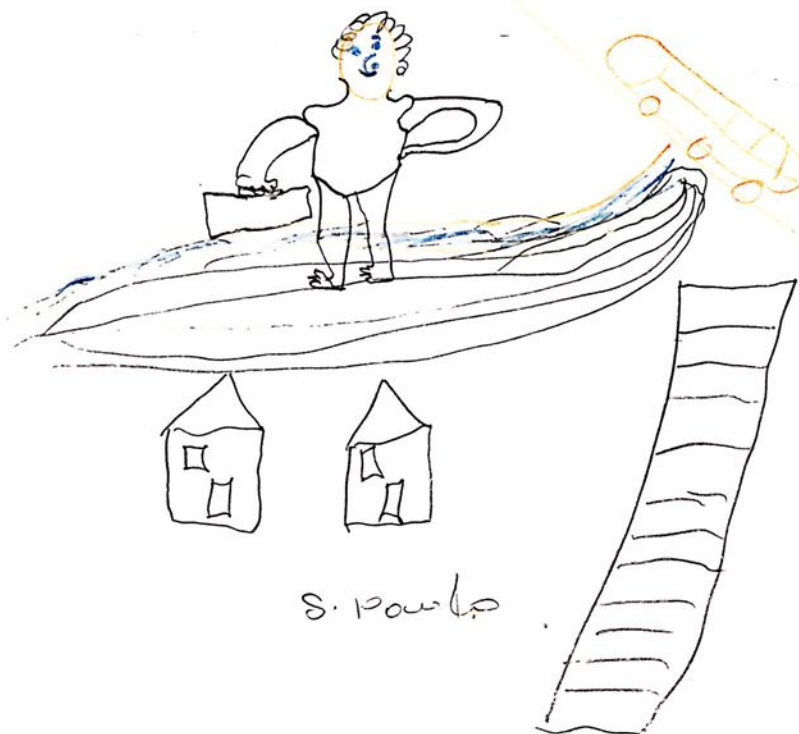




Guarido Oliveira, Sarah 6:09 p:39
IDADE= 20 anos

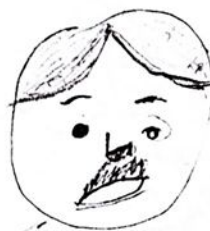


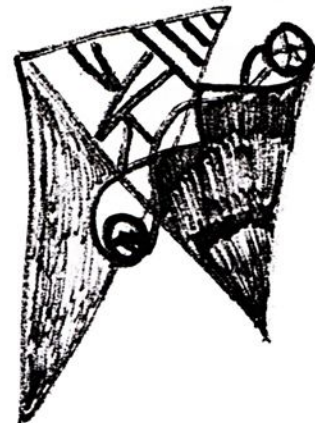
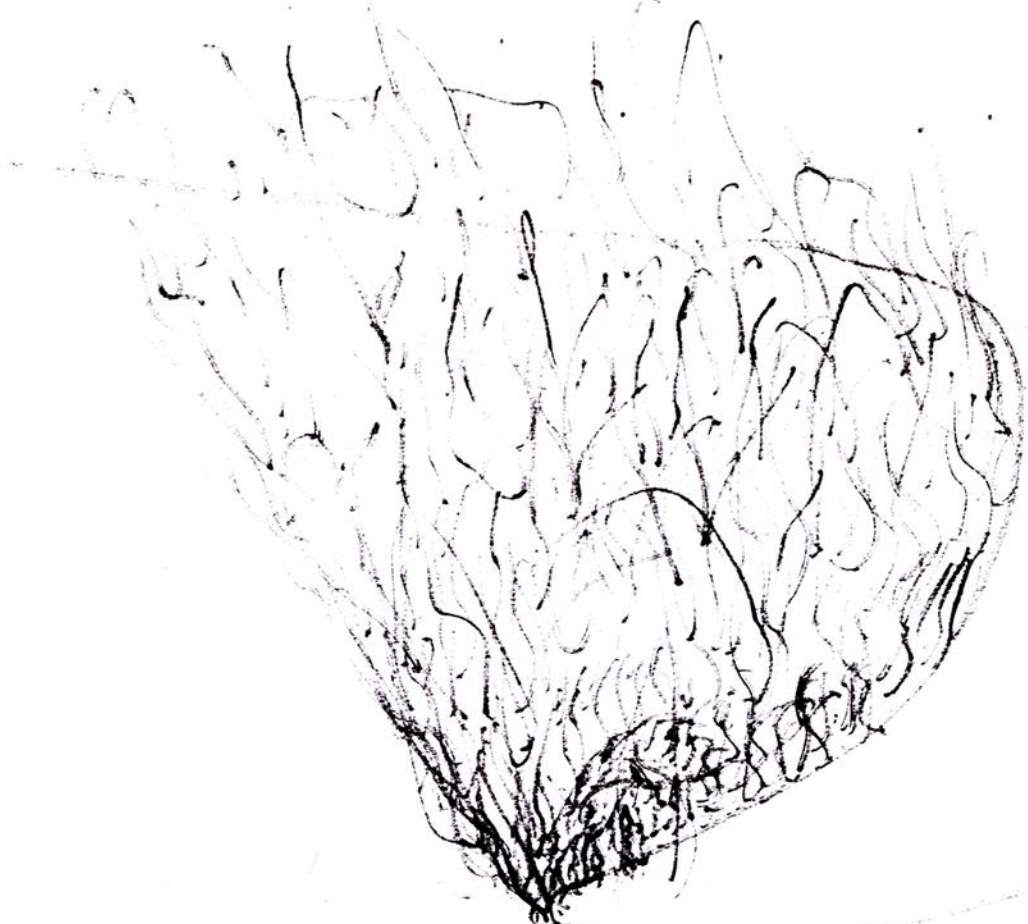
12 HRS

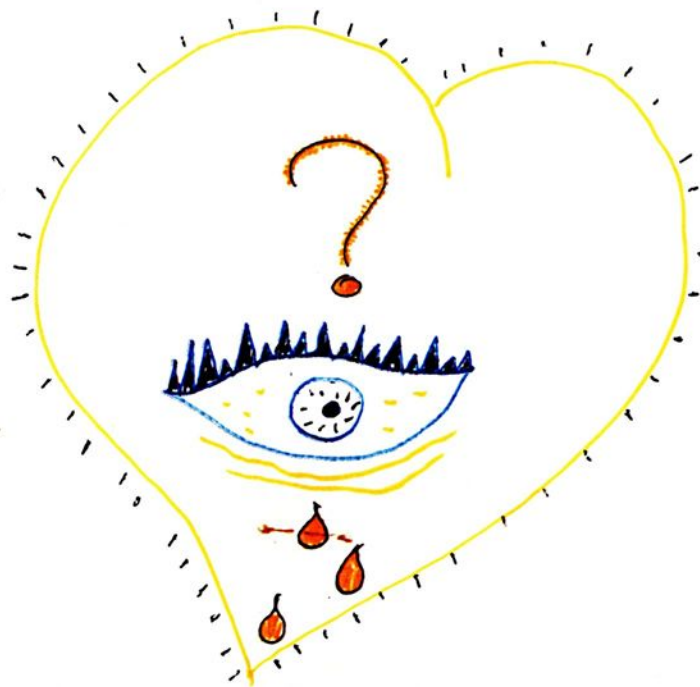
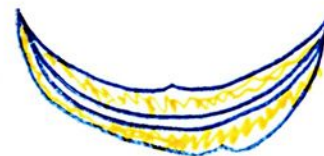


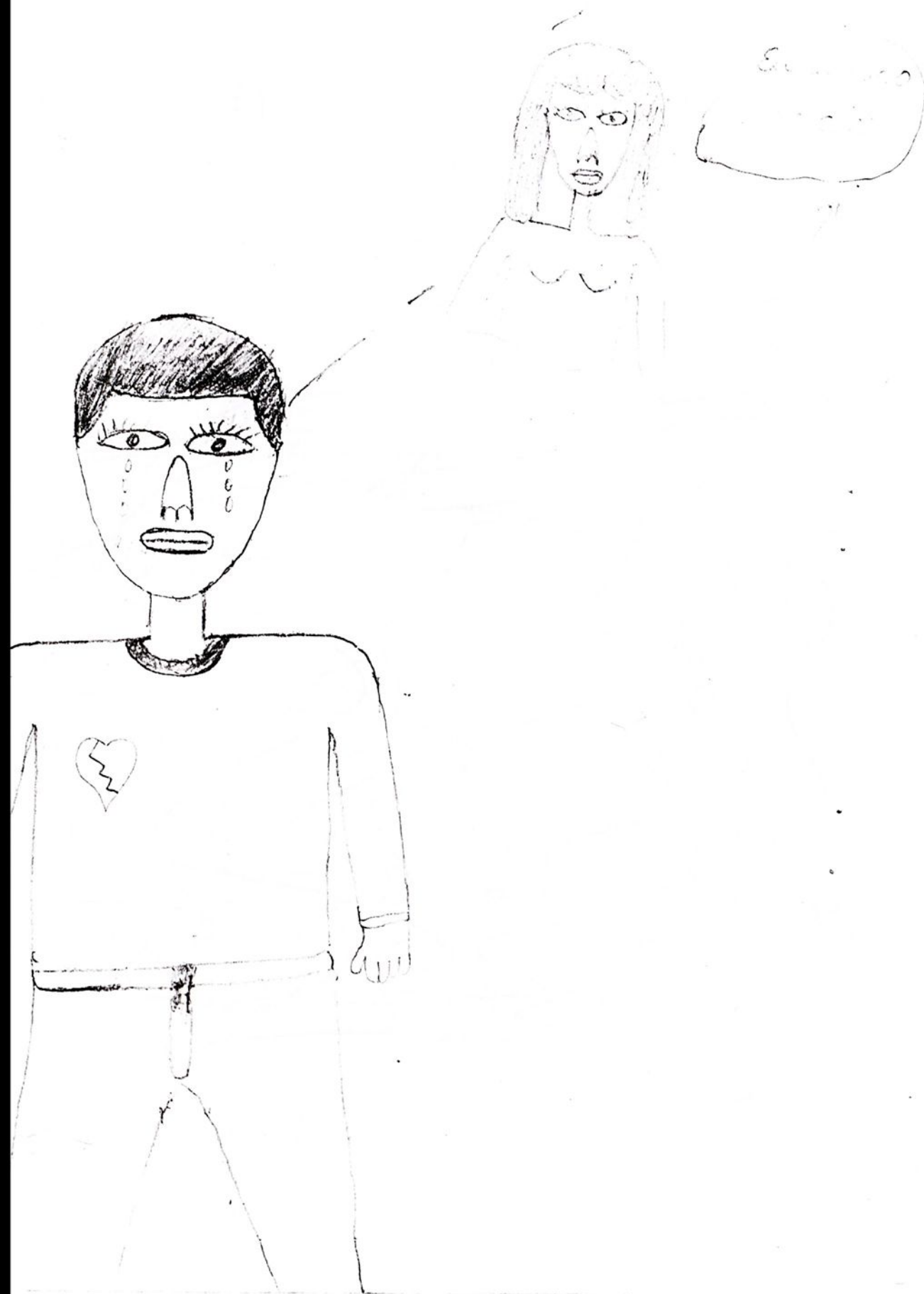
S. Paula

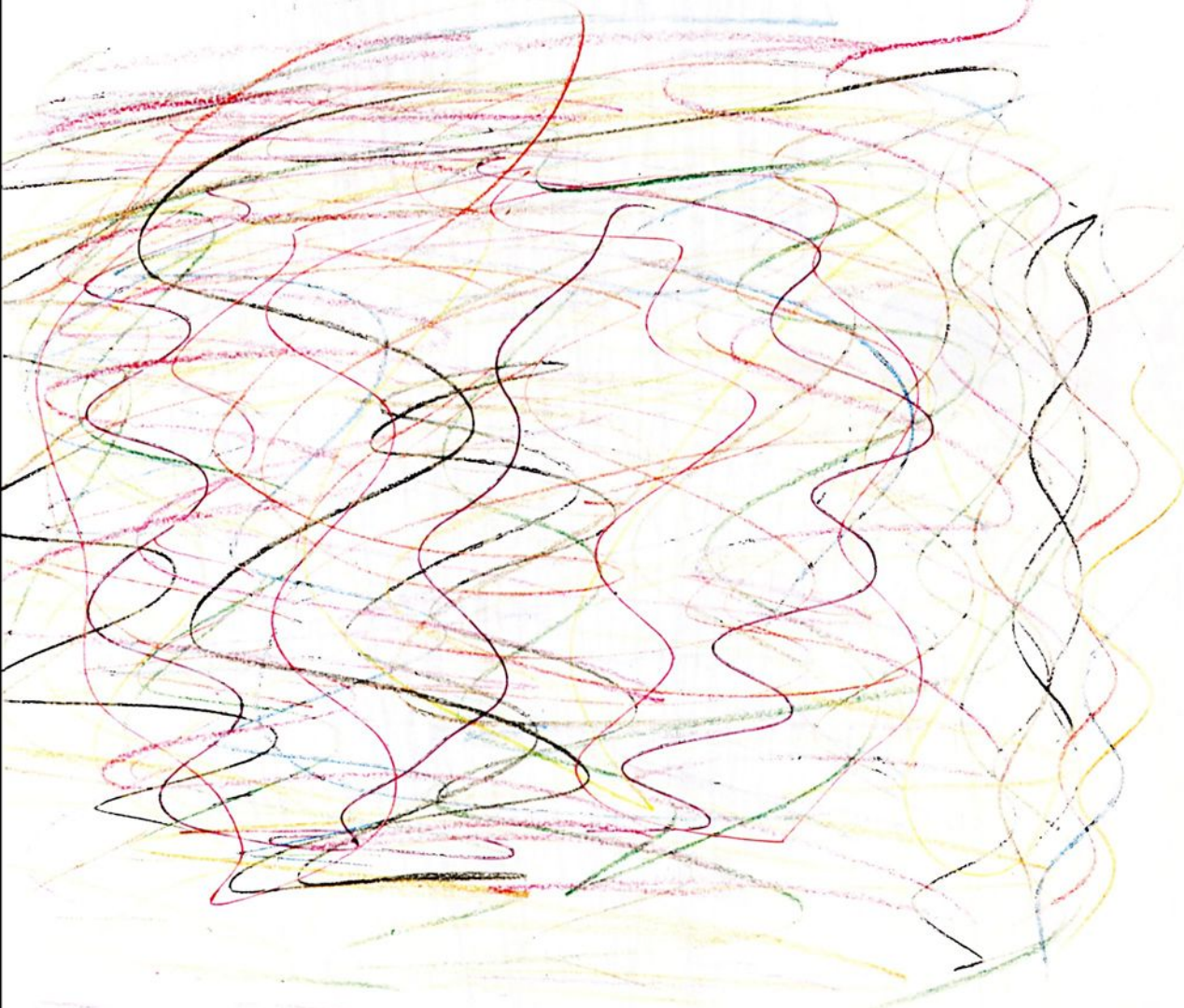
Alcides H. Bernardino 6: Serie D N: 19 4-19







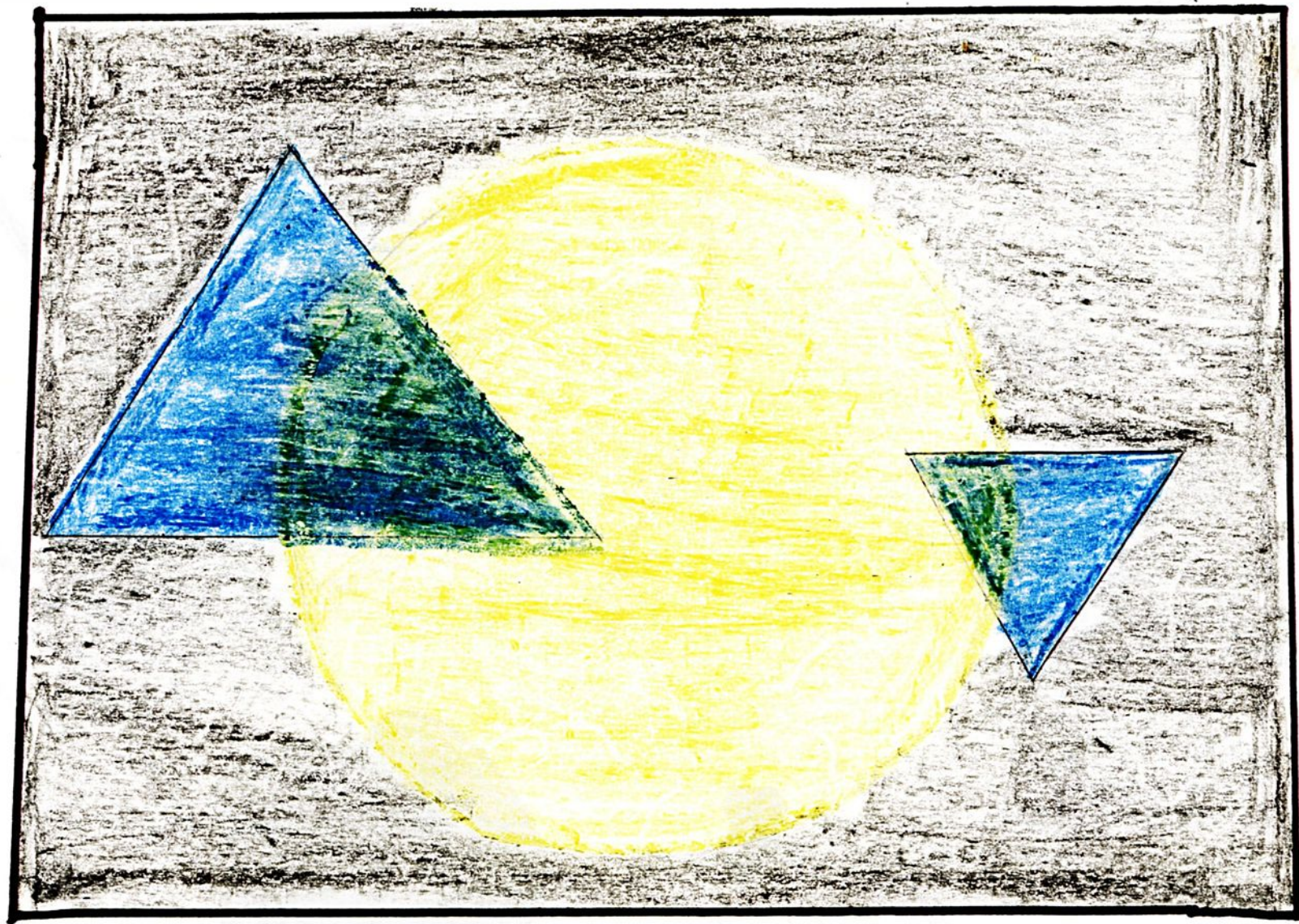






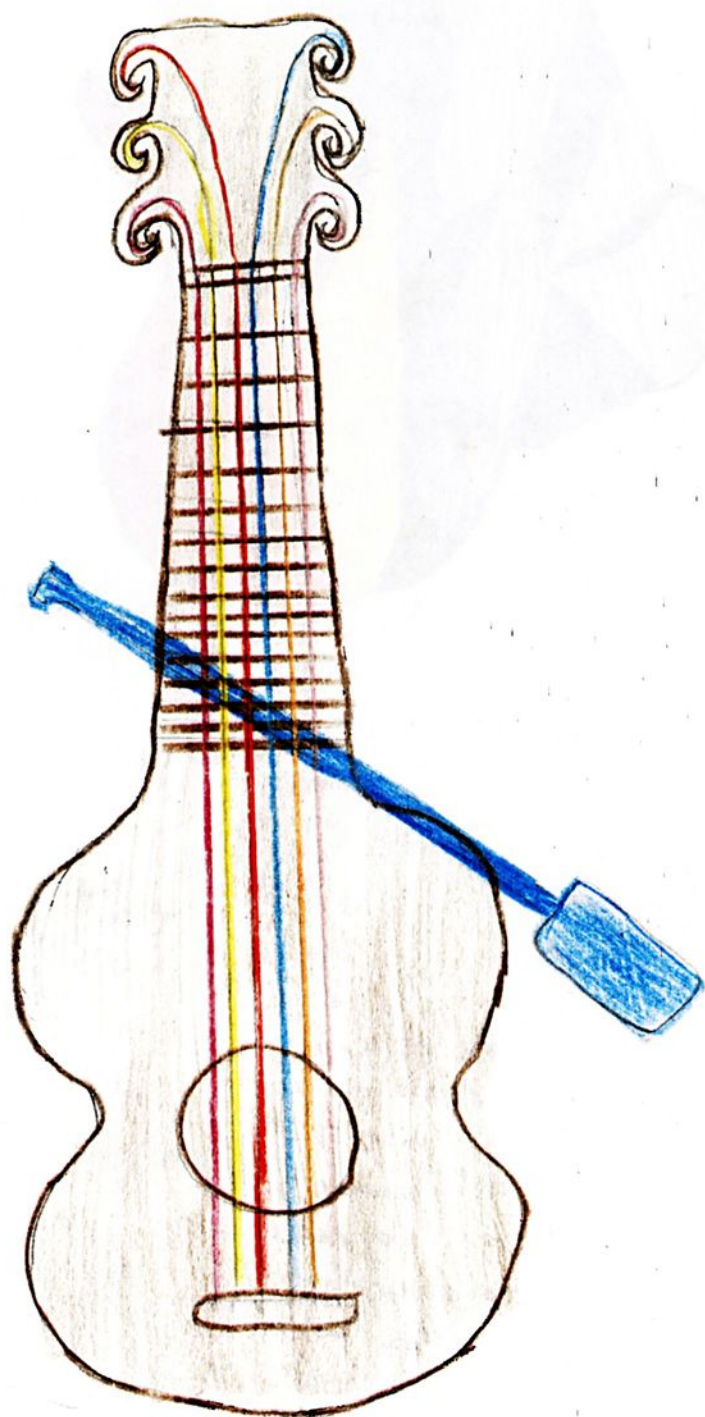






→ amor
→ ben kim
longe
FOODS HOUSE
V. BRENDA
MILAN 2000
BOUTIQUE 20
D. 2000
2000









~~ZONA~~

MAGNATA
MOTEL



Journal
Mulher
+ Lú Di, DA
Violenta DA
Prostituta

Entre
na
fruta

BOLDEL



Mulher

Lixo

