ENTRE-SONS, ENTRE-MUNDOS, ENTRE-IDADES

A EDUCAÇÃO MUSICAL E O ADOLESCENTE

LEILA ROSA GONÇALVES VERTAMATTI

CULTURA ACADÊMICA
Editora

ENTRE-SONS, ENTRE-MUNDOS, ENTRE-IDADES

Conselho Editorial Acadêmico

Responsável pela publicação desta obra

Profª Drª Margarete Arroyo

Prof. Dr. Paulo Augusto Castagna

Prof. Dr. Ricardo Lobo Kubala

LEILA ROSA GONÇALVES
VERTAMATTI

ENTRE-SONS, ENTRE-MUNDOS, ENTRE-IDADES
A EDUCAÇÃO MUSICAL E O ADOLESCENTE

CULTURA
ACADÊMICA
Editora

© 2013 Editora UNESP
Cultura Acadêmica
Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

V643e

Vertamatti, Leila Rosa Gonçalves
Entre-sons, entre-mundos, entre-idades [recurso eletrônico] : a Educação Musical e o adolescente / Leila Rosa Gonçalves Vertamatti. – 1. ed. – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2013.
recurso digital

Formato: ePDF
Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN 978-85-7983-428-8 (recurso eletrônico)

1. Música – Instrução e estudo. 2. Música na educação. 3. Livros eletrônicos. I. Título.

13-06384 CDD: 780.7

CDU: 78(07)

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe

Associação Brasileira de Editoras Universitárias

Aos alunos do Colégio São José.
A meu esposo Egídio, companheiro
de todas as horas e aos meus filhos,
Rafael e Fábio, com todo o meu amor.

Sumário

Prefácio 9

Agradecimentos 15

Introdução: Memórias de um contexto formador 19

1. Relações e contextos: o lócus da pesquisa e o perfil de preferências dos alunos 35

2. Conexões e processos: abordagens alternativas e a Educação Musical na contemporaneidade 97

3. Mosaico de experiências 151

Considerações 237

Em-fim... inconclusões 243

Referências bibliográficas 253

Prefácio

Há quanto tempo Leila e eu nos cruzamos? Já não me lembro.

Eu a conheci como aluna no curso de bacharelado em Música com habilitação em Composição e Regência. Procurou-me logo que entrou no Instituto de Artes da UNESP, porque desejava trabalhar com coro infantil. E, assim, começou a auxiliar-me no projeto "Coros infantis da UNESP – Educação Musical pela voz", a princípio como voluntária, depois como bolsista de extensão universitária e, mais tarde, como pesquisadora, pois o coro do projeto – o Grupo CantorIA – foi o sujeito de sua pesquisa de mestrado. Hoje, Leila ainda continua a trabalhar comigo no mesmo projeto, mesmo depois de concluir o seu curso de graduação e fazer mestrado e doutorado, dividindo com todo o grupo sua competência e seu carinho.

Esse fato atesta algumas características da personalidade de Leila: seu envolvimento com música e educação e – na área de música – com voz, escuta e procedimentos ligados à música contemporânea; sua ligação com o processo educativo, com o processo de desenvolvimento humano e com a proposta de ajudar seus alunos na conquista da autonomia e da liberdade.

Isso já seria bastante, mas há mais coisas a destacar. No exame deste trabalho, outras características saltarão aos olhos do leitor:

uma delas é a seriedade e integridade de Leila, que não hesita, na Introdução, em iniciar sua narrativa com o relato do primeiro fracasso com seus alunos. Isso ocorreu logo no início da pesquisa, ao tentar estender ao colégio em que leciona os mesmos procedimentos que, anteriormente, aplicara com sucesso no Grupo CantorIA – a conquista pelo grupo de crianças e jovens de repertório coral contemporâneo, tema de sua dissertação de mestrado.

No dizer de Leila, a grave crise que se manifestou, então, entre a professora e seus alunos, foi terrível, mas também transformadora, pois a colocou diretamente em contato com esses jovens, suas opiniões, seus gostos e rejeições, enfim, com a vida e a realidade deles. Ao narrar esses e outros episódios de confronto com os alunos, bastante comuns ao início da pesquisa, revelam-se a honestidade e o empenho da pesquisadora na busca de soluções para os impasses que se sucediam e que provocaram nela a necessidade de repensar as próprias condutas diante do que estava ocorrendo diante de seus olhos. Afinal, refletia: o que sei eu desses alunos? Quem são eles? O que querem da vida, do colégio, de seus professores, da aula de música? Quais são seus valores, suas regras de conduta? De que gostam ou deixam de gostar? Em que medida são atendidos em seus desejos e necessidades?

Essa atitude corajosa colocou Leila em linha direta com uma série de questões que afetavam seus alunos, mas que também envolvem outros jovens, ao que se habituou chamar de "cultura jovem", em especial neste início de século, fortemente influenciado por tantas invenções, possibilidades e transformações. No caso específico do repertório musical, defrontava-se Leila com o gosto de seus alunos e com a cultura de massa e a indústria cultural, que modelam seus gostos e modos de viver. Esse quadro, que naquele momento se manifestava, cheio de novas situações e confronto de ideias, levou-a a refletir a respeito da necessidade de conhecer mais de perto seus alunos, em especial os que manifestamente se recusavam a se adequar aos modelos que propunha – o de conhecer música contemporânea e seus códigos para, a partir disso, criar e fazer sua própria música. Nesse conjunto de situações, Leila per-

cebia que os jovens com quem trabalhava não sabiam ainda como lutar pelo que valorizavam e nem como poderiam tomar a própria vida em suas próprias mãos. "Isso precisa ser aprendido pela experiência", provavelmente pensou Leila, que identificou que aqueles jovens guerreiros estavam vivendo como se pendurados entre duas coisas – entre a infância e a idade adulta, entre o que lhes oferecia a escola e o que julgavam ser importante conhecer, ou, em se tratando de música, entre o que gostavam de ouvir e o que a professora lhes levava a cada aula. Estavam, pois, no "entre". Entre sons, de diferentes origem, conformação e estética; entre meios – o de casa, o da escola, o das amizades, o da aula de Música – e entre idades – já não mais crianças, mas ainda longe de se tornarem adultos. Esse conjunto de situações foi muito bem captado por Leila, que levou a questão do "entre" para o título de seu livro.

Esse foi, realmente, o começo do trabalho, embora ele não tivesse surgido logo no início. Foi preciso deixar o tempo passar, como nos relata Leila, antes que tivesse clareza a respeito do que estava ocorrendo. Mas foi isso que permitiu sua aventura por muitos terrenos, autores e modelos, numa busca incessante por algo que pudesse auxiliá-la em seus propósitos. Foi isso que a levou a tomar contato com propostas alternativas de educação, que apontavam para a importância de se trabalhar com a autonomia e a liberdade do aluno. E foi o que a aproximou da filosofia de Paulo Freire, tantas vezes visitado, nem sempre compreendido, pois a pedagogia da liberdade é quase utópica, diante de um tipo de vida cada vez mais preso a procedimentos-padrão e a modelos tecnológicos que, se, por um lado, conferem maior possibilidade de organização e estabelecimento de relações entre as coisas, por outro, teimam em transformar o homem em máquina eficiente, superdotada, hiperorganizada, mas com pouca competência para lidar com os próprios sentimentos e os de quem está à volta, e para compreender a si mesmo, ao mundo e ao outro.

Na proposta de Leila, esse conjunto de ideias, procedimentos e ações é valorizado, assim como a ênfase colocada no desenvolvimento criativo, no respeito ao meio ambiente e ao som ambiental,

na capacidade de ação e não apenas de reação e na profunda compreensão de que fazer música é inerente ao ser humano, assim como o falar. Somos todos seres humanos e musicais. A sociedade ocidental é que nos afastou dessa verdade, ao nos fazer acreditar que a música é reduto de superdotados, o que afasta os que estão fora desse grupo do direito de atuar musicalmente.

Leila, em sua narrativa, informa que, após tantos embates, surgiu, entre seus alunos, a compreensão, o diálogo e o fazer musical e artístico de qualidade, e isso está muito bem demonstrado na tese de doutorado que deu origem a este livro. Diante disso, é preciso reconhecer: que bom que este trabalho veio à tona!

Bom, porque permite que outras pessoas se interessem pelas possibilidades da arte no contexto da educação, que se permitam aventurar-se por esse terreno e se abram à descoberta, reconhecendo-se, também, como seres potencialmente musicantes. No momento histórico que o Brasil atravessa, com a implantação da lei que ajuda a trazer a música de volta à educação básica, é importante que todos e cada um assumam essa potencialidade e se invistam da coragem transformadora, necessária para influenciar seus pares e levar dignamente a música para a escola. Pessoas que compreendam que a função dessa arte não é apenas divertir, ou ajudar a passar o tempo, mas desempenhar um papel fundamental na formação e no desenvolvimento humano. Essa é tarefa de todos, mas, mais ainda, do professor da educação básica, seja ele músico de formação ou não, e, também, para os professores licenciados em Música, que atuam nos ensinos fundamental II e médio, pois fazer música é um direito de todos, reforçado, agora, pela nova lei, que assegura que a presença da música é obrigatória no contexto da escola.

O último ponto a destacar é a organização não linear do quarto capítulo, que ela chama de "Mosaico". Foi muito interessante constatar, no relato, que pouco importa se, na sequência de ações e propostas, estas estão ordenadas por critérios pedagógicos ou não. Ao que parece, o envolvimento da classe e o nível de significação em cada proposta são os indícios de que tudo corre bem. É o que per-

mite que os alunos aceitem desafios e os superem, que ampliem seus modos de colaboração, que se apropriem de linguagens, atos e objetos que, democraticamente, lhes cabem. Que façam poesia, atuem como atores, cantem e toquem. É o que permite que a vida deles, ainda que em poucos momentos, se mostre povoada de arte. E é isso que traz encantamento e significado à vida de cada um.

Só resta dizer que, para os aventureiros que queiram lançar-se à aventura de povoar a própria vida e a de outras pessoas com sonoridades de encantamento, que desejem buscar outras possibilidades de comunicação e se mostrem interessados em ampliar sua consciência, a leitura deste livro poderá ser transformadora, do mesmo modo que foi a experiência dos alunos do Colégio São José, em São Bernardo do Campo.

Marisa Trench de O. Fonterrada

Agradecimentos

À equipe de direção e coordenação do Colégio São José pelo apoio e confiança depositado neste projeto.

Aos alunos do Colégio São José, com quem muito aprendi ao longo dessa caminhada.

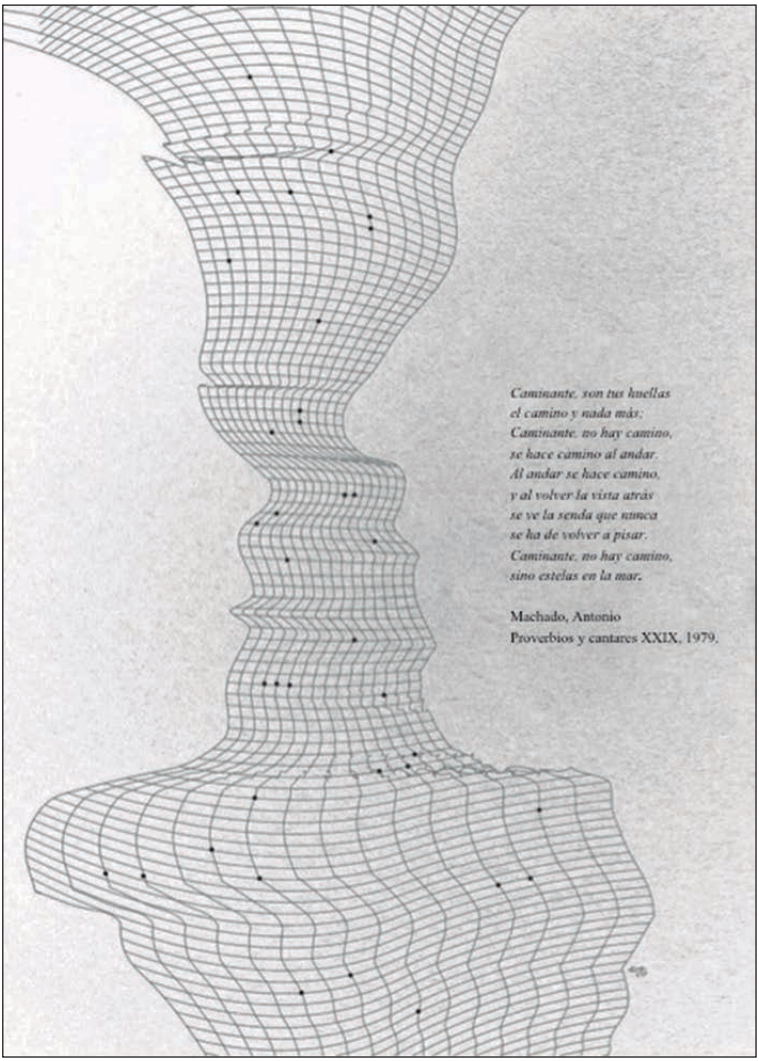
À querida amiga Liege Maira Rodriguez, parceira desta empreitada, e à professora Luzia Calixto, colaboradora de sempre.

Aos ex-alunos/monitores Eliane, Rafael e Raquel e a todos os que se envolveram neste projeto.

Aos meus filhos Rafael A. Vertamatti, criador da arte da p.17, e Fabio R. Vertamatti.

À grande mestra e amiga drª Marisa Fonterrada.

À minha família.



Rafael Augusto Vertamatti, 2012

Introdução
Memórias de um contexto formador

As questões abordadas neste livro são fruto de um longo processo iniciado em 2004, no Instituto de Artes da UNESP, durante a pesquisa de mestrado, em que uma série de procedimentos e estratégias foram desenvolvidas para introduzir repertório contemporâneo em um coro de crianças e jovens. As ações adotadas àquela época permitiram que o repertório fosse aceito com sucesso e mobilizou o interesse, as competências e habilidades necessárias para que o grupo pudesse dar conta da proposta. Os desafios requeriam, em grande parte, imaginação e criação por parte dos cantores. Os resultados foram mostrados em concertos, oficinas e o trabalho final foi publicado pela Editora UNESP (Vertamatti, 2008).

As respostas alcançadas na pesquisa de mestrado me incitaram a ampliar a experiência e transpô-la para o âmbito escolar, nas aulas de Música do ensino fundamental II do Colégio São José. No entanto, os alunos mostraram-se pouco receptivos ao repertório apresentado, com momentos expressos de dificuldade e resistência às atividades. A maior rejeição à proposta deu-se com alunos de 7º, 8º e 9º anos, que, além de encontrarem problemas, sentiam-se desconfortáveis ao lidar com a elaboração de organizações sonoras, principalmente se inseridas em parâmetros contemporâneos, o que

levou a autora a debruçar-se sobre a questão com a qual se defrontava e buscar caminhos possíveis de atuação.

As primeiras experiências demonstraram que havia obstáculos a transpor, tanto no âmbito musical quanto no pedagógico: os alunos não aceitavam o repertório e se recusavam a participar de experiências que privilegiavam o tipo de sonoridade que eu lhes oferecia. Não havia diálogo entre as propostas apresentadas nas aulas de Música e as práticas musicais cultivadas pelos alunos. Certo dia, durante as conversas, por vezes exaltadas, que costumavam ocorrer entre a professora e os alunos a respeito da música e seu ensino, um deles, um adolescente que cursava o 7º ano, fez uma pergunta crucial: "Professora, o que veio primeiro? A música ou o CD?".

A pergunta tornou evidente que o mundo do aluno era bem diferente do mundo traçado por mim. Era preciso conhecê-lo para poder dele fazer parte. Aparentemente ingênua, revelava a importância, na vida daquele jovem, do contexto digital que a era tecnológica oferece às atuais gerações desde seu nascimento, que, apesar de inovador, as exclui de muitas experiências não presentes nos *sites* e programas a que têm acesso, como é o caso da música chamada "contemporânea".

A indagação teve grande impacto nesta autora e a fez considerar a importância de conhecer os jovens em profundidade e estabelecer pontes entre seus gostos, valores, competências e os dela, pois aqueles dois mundos – o da professora e o dos alunos – não se tocavam, o que tornava a comunicação deficiente, improdutiva e frustrante para os dois lados. Ficou claro, ainda, que qualquer iniciativa para estabelecer o diálogo e chegar à compreensão desses mundos deveria ser da professora.

A partir dessa constatação, o projeto musical inicial foi revisto, pois ele não se adequava ao discurso daquela comunidade; tinha origem em experiência desenvolvida em outro local, em outra época, com outro grupo, que tinha características, costumes e históricos musicais diferentes do público formado pelos alunos do Colégio São José. A pretensão inicial, portanto, de ensinar Música

a partir de procedimentos criativos de maneira sistemática com os alunos, deu lugar a outra proposta, fundada no pensamento de que o foco de ação deveria levar em conta o fato de os mundos do professor e do aluno distarem enormemente um do outro e de que seria imprescindível, em primeiro lugar, tecer pontes entre esses contextos para que um trabalho de qualquer natureza pudesse ser realizado.

Paralelamente às experiências desenvolvidas, outro elemento contribuiu para fortalecer essa maneira de ver a questão – o depoimento informal de vários professores de Música, relatando as práticas realizadas em suas aulas para adolescentes, em outras situações e espaços, que pareciam passar pelos mesmos problemas daqueles enfrentados por esta autora. As situações relatadas motivaram a análise da relação professor/aluno e a reflexão a respeito dos modos de ser e compreender desse público. Foi relevante, também, constatar a importância da compreensão da cultura adolescente e a necessidade de aproximação a seus modos de atuar, sentir e pensar, imprescindível para que se estabelecesse comunicação fluente entre a autora e seus alunos, de maneira a abrir espaço a transformações significativas no comportamento de ambos os segmentos, a fim de que esses dois mundos se compreendessem, se respeitassem e se aproximassem um do outro.

Simultaneamente à investigação a respeito da cultura jovem e da minha aproximação, dos gostos e práticas musicais dos alunos, eu procurava dialogar com eles em todas as oportunidades que surgiam – durante o intervalo, após o término das aulas e durante algumas celebrações promovidas pela escola. As conversas, algumas curtas, e outras longas, contribuíram para o aprendizado e conhecimento do universo deles e para constatar a diferença entre seu comportamento em sala de aula e fora dela. Serviu, também, para que aflorassem seus maneirismos e expressões típicas ao falar, expusessem suas carências, a maneira de julgar a si mesmos e aos outros e para que se constatasse a necessidade avassaladora de serem ouvidos.

De maneira surpreendente, na busca pela compreensão da cultura adolescente, descobri que a questão era mais ampla do que até então imaginava. Não era somente a aula de Música que estava sendo discutida, tampouco se tratava apenas de tecer pontes entre a cultura do jovem e a do professor. Esses aspectos são de fundamental relevância e foram tratados cuidadosamente neste trabalho, mas o que estava sendo questionado – e que ficava claro quando os alunos tinham a oportunidade de se manifestar fora do contexto escolar –, era o próprio sistema de ensino. O Colégio São José, como a quase totalidade das escolas públicas e particulares, está inserido em um sistema de ensino tradicional, em que as disciplinas são divididas de acordo com o currículo nacional, as crianças e jovens são agrupados por idade e seus conhecimentos, avaliados mediante provas realizadas em dias e horários prefixados.

Observei, ainda, que, embora algumas das atividades propostas nas aulas de Música não tivessem obtido sucesso, outras se mostravam ricas e produtivas. Comparando os resultados de todas as atividades, percebi que as que alcançavam maior êxito fugiam dos padrões do sistema imposto pela escola, como será relatado ao longo deste texto.

Este livro, portanto, tem como ponto central a reflexão a respeito da prática da Educação Musical de jovens entre 11 e 14 anos, matriculados no 6º, 7º, 8º e 9º anos do Colégio São José de São Bernardo do Campo, a partir de uma proposta que dialoga com o universo do adolescente, a invenção, a percepção dos ambientes acústico, visual, social e cultural e o contexto escolar. A principal questão da investigação é a discussão de processos de elaboração de ações musicais com base em um conceito de prática que leve em conta a distância existente entre a realidade escolar e a realidade do jovem. Essa discussão leva-nos a refletir a respeito da relação professor/aluno/sociedade e a questionar os modos de ser e compreender desse público, bem como da necessidade de entendimento da cultura adolescente, a fim de que as fronteiras entre escola, música e cultura jovem convivam de maneira dialógica, complexa e criativa.

Na reflexão a respeito do ensino de Música, busca-se uma abordagem de Educação Musical aberta e flexível, que leve em conta o mundo do adolescente, que esteja amparada na invenção musical e seja passível de execução em contexto escolar, que cruze as fronteiras do tradicional e simultaneamente promova a consciência do universo acústico em que está inserida, para que, a partir dela, seja cultivada entre os alunos, e na própria escola, uma atitude de cuidado e respeito com o ambiente, e que essa atitude se reflita na relação com o outro.

No início deste estudo, procuraram-se pesquisas que estivessem relacionadas à música e direcionadas ao jovem ou ao adolescente. Foram encontrados dois documentos contendo: (i) publicações comentadas da revista *Abem* do período de 1992 e 2005; e (ii) a catalogação de teses e dissertações elaboradas entre 1996 e 2007. Os documentos citados fazem parte dos estudos do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Musical (Nemus), da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação de Margarete Arroyo. Os textos estão relacionados a diferentes tipos de prática musical com jovens e adolescentes, em contexto escolar e fora dele. São 176 documentos compostos por 77 artigos da revista *Abem*; 66 dissertações e 14 teses, defendidas em universidades brasileiras, a saber: a) 44 universidades federais; b) 23 estaduais; c)13 particulares.

Dentre esses documentos, foram encontradas três dissertações de mestrado cujas pesquisas estão inseridas na realidade da escola; e entre as teses de doutorado relacionadas ao relacionamento entre o jovem e a música, nenhuma faz referência ao cotidiano escolar. A consulta a esses arquivos revelou que ainda há muito que se investigar a respeito da Educação Musical na escola.

Acredita-se na importância do tema tratado neste livro para a discussão aprofundada a respeito de diferentes maneiras de se proceder no ensino de Música, em especial diante de seu gradual desaparecimento das escolas brasileiras a partir da aprovação da Lei nº 5.692/71, durante o governo militar, que alterou o componente curricular até então vigente e substituiu essas aulas pelas de Educação Artística, subtraindo seu *status* de disciplina e transfor-

mando-a em conteúdo de Artes. Desde a década de 1970, portanto, a Música deixou de ser oferecida aos alunos em boa parte das escolas e perdeu espaço nos currículos escolares brasileiros. Assinale-se, ainda, que, durante esse período, dos anos 1970 à atualidade, instalou-se o fenômeno da globalização, cujo direcionamento influenciou a cultura e os hábitos de cada nação e promoveu a homogeneização de gostos e padrões.

No Brasil, durante o período de ausência dessa disciplina nos currículos escolares, as crianças e jovens ficaram expostos quase exclusivamente à produção difundida pelos meios de comunicação, em grande parte regida por leis de consumo (incentivadas pelo Estados Unidos desde a década de 1950), que traziam poucas condições para estimular a curiosidade dos ouvintes, o que, muitas vezes, tende a favorecer a padronização de gostos e comportamentos, bem como proporcionar a uniformização do pensamento.

Não há intenção de se tomar uma posição gratuitamente crítica diante dos meios de comunicação. Sabe-se das facilidades e da abertura que podem trazer, mas também da homogeneização e restrição que ocorrem se não forem utilizados de maneira consciente e responsável para atingir e ampliar o repertório social, emocional, cognitivo e ético do aluno.

Durante o período de quase total ausência da Música na escola, isto é, de 1971 até 2011, assinale-se que a edição/publicação de livros dedicados à área de Educação Musical diminuiu drasticamente, e muito do que foi divulgado tinha como destino e origem o ensino instrumental e projetos extraescolares (e/ou sociais).

Em ambas as situações, o contexto é muito diferente do comumente encontrado nas escolas, em que, salvo exceções, todos os alunos participam das disciplinas determinadas em seu currículo, e são submetidos ao sistema convencional de avaliação. Como resultado, muito do que havia anteriormente à disposição do professor – temas, conteúdos, propostas e abordagens – já não atendia às necessidades dos jovens de hoje, em virtude das grandes transformações por que tem passado o mundo, fenômeno detectado em todas as áreas de conhecimento, inclusive a intensificação das alte-

rações na língua, que parece resultar da globalização. Esse grupo de fatores abriu espaço para a inserção de novas propostas, condizentes com a atualidade.

Diz-se quase ausência da Música na escola porque algumas continuaram a oferecer esse conteúdo em suas propostas educacionais, mesmo após a implantação da lei citada, como se pode ver na tese de doutorado da profª drª Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, que relaciona inúmeras experiências de música na escola, mesmo no período em que a maior parte delas já não oferecia esse tipo de aula, como no Grupo Escolar Experimental da Lapa, que, sob a direção da profª Therezinha Fram, oferecia aulas de Iniciação Musical de maneira instigante (Fernandes, 2009, p.51-2). De acordo com a mesma autora, nessa escola, em 1971, foi criado o Laboratório de Música pela profª Sofia Helena Freitas Guimarães de Oliveira (Fernandes, 2009, p.53). Essas são algumas evidências que apontam para a presença, embora restrita, da Música na escola durante o período citado. Não cabe aqui avaliar os trabalhos mencionados, mas, sobretudo, destacá-los neste quadro pela sua significância, apesar de serem exemplos pontuais no contexto da época.

Além da questão da quase ausência da Música nas escolas, outro ponto deve ser analisado para a compreensão do perfil do adolescente com o qual se trabalha nesta pesquisa: as grandes transformações ocorridas no mundo a partir da Revolução Industrial e, principalmente, as que ocorreram desde o início do século XX. O exame dessas mudanças requer um olhar cuidadoso, pois, diferentemente de outras épocas, as transformações têm ocorrido em velocidade surpreendente, levando à flexibilidade e inconstância na relação homem-sociedade. Diante desse cenário, é preciso refletir a respeito das incertezas que somos obrigados a enfrentar nas aulas de Música. Como afirma o filósofo/sociólogo francês Edgar Morin:

> Caminhamos construindo uma itinerância que se desenvolve entre a errância e o resultado, muitas vezes incerto e inesperado,

> de nossas estratégias. A incerteza nos acompanha e a esperança nos impulsiona. (2009, p.99)

Em vista disso, torna-se necessário descobrir de que modo essas errâncias e incertezas afetam os alunos.

- Quais são seus hábitos hoje?
- Quais são seus gostos?
- Que tipos de música escutam?
- Quais são suas necessidades em relação à música?
- O que esperam de uma Educação Musical na escola?
- E qual é a função que atribuem à Educação Musical?

Escolheu-se como estratégia metodológica a modalidade de pesquisa por observação participante, de caráter qualitativo, pois, apesar de se valer de dados quantitativos, nela prioriza-se a busca da compreensão dos fenômenos que ocorrem no contexto selecionado, neste caso, a Educação Musical no ensino fundamental II de um colégio de São Bernardo, procurando compreender a relação homem-sociedade-educação e interpretando os fenômenos que ocorrem nessa relação.

Seguindo a definição de Bauer & Gaskel, a pesquisa qualitativa lida com "interpretações das realidades sociais" (2002, p.22-3). "O mundo, como o conhecemos e o experenciamos, isto é, o mundo representado e não o mundo em si mesmo, é constituído através de processos de comunicação" (Berger & Luckmann, 1979; Luckmann, 1995, apud Bauer, 2002, p.20). Nesse tipo de estudo, a análise pode se valer de diferentes tipos de dados, seja a partir da maneira como as pessoas se expressam, do que consideram importante ou do que elas leem e escutam.

Para esses autores, o pesquisador qualitativo vê "através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados" (Bryman, 1988, apud Bauer, 2002, p.32) e, para isso, é necessário que ele compreenda "as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois são estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo so-

cial'' (idem, p.32-3). Acrescenta-se que a pesquisa qualitativa tem o ''ambiente natural como fonte direta dos dados'' (Triviños, 1987, p.122), depende do contexto no qual o fenômeno está inserido para compreender as atitudes das pessoas, pois ''o comportamento humano, muitas vezes, tem mais significados do que os fatos pelos quais ele se manifesta'' (Wilson, n.2, p.249, apud Triviños, 1995, p.122).

Nas investigações de caráter participativo, há interação constante entre pesquisador e sujeito da pesquisa. De acordo com Chizzotti (2003, p.90), a observação participante pode gerar uma descrição ''fina'' da situação, dos envolvidos, dos aspectos pessoais, do local, das circunstâncias, do tempo, dos conflitos, do significado das ações, das relações interpessoais e dos comportamentos diante da realidade.

O método *survey* descritivo foi utilizado para identificar e descrever traços característicos de jovens entre 11 e 14 anos a partir do agrupamento e comparação dos dados obtidos de uma amostra da população estudantil do Colégio São José (Babbie, 2003).

De acordo com Freitas et al. (2000, p.7), o conteúdo pode ser visto segundo a natureza do objeto investigado e dos meios utilizados para essa verificação. A natureza do conteúdo analisado e observado foi o repertório de comportamentos, atitudes, hábitos e preferências dos jovens.

Utilizou-se como instrumento de coleta um questionário, aplicado durante as aulas de Música e/ou Artes, na presença dos professores responsáveis pelas disciplinas. Os alunos foram informados a respeito da pesquisa e convidados a participar da coleta. Nenhum aluno foi obrigado a responder ao questionário, mas todos os adolescentes se dispuseram a auxiliar a pesquisadora.

Optou-se pela formulação de questionário semiestruturado, por ser aberto o suficiente para se chegar aos gostos, costumes, preferências e comportamentos dos jovens.

A coleta de dados na forma de questionário foi realizada em um único momento. No entanto, no decorrer do percurso, utilizaram-se depoimentos orais e escritos. Os orais foram filmados e

transcritos e os escritos, registrados em autoavaliações realizadas no final de alguns projetos de que os alunos participaram.

Julgou-se importante investigar, também, novos modos de organização escolar que pudessem ajudar os alunos a tomar nas próprias mãos o seu desenvolvimento pessoal, mental e emocional. Atentou-se, portanto, ao exame de abordagens educacionais diferentes dos modelos em geral adotados pelas escolas tradicionais e denominadas, por muitos autores, de educação alternativa.

O conhecimento e exame aprofundado da proposta da Escola da Ponte propiciaram encontros a distância com professores de Portugal e acesso à considerável bibliografia a respeito de outras abordagens – Reggio Emilia e Jenaplan. Examinaram-se ainda as metodologias de Paulo Freire e propostas do Centro de Ecoalfabetização, nos Estados Unidos.

A aproximação a essa literatura proporcionou uma visão ampla de educação e de prática pedagógica e favoreceu a construção de um olhar cauteloso a respeito das atitudes e comportamentos dos alunos, o que permitiu tirar ensinamentos e encontrar subsídios nos quais o trabalho pudesse se amparar.

Pela análise dessas abordagens e estratégias, chegou-se à categorização de alguns princípios comuns entre elas:

- o diálogo entre prática e teoria;
- a relação entre homem e sociedade a partir da visão de comunidade como processo de conhecimento;
- a concepção de aluno como ser individual e social;
- o professor como orientador e mediador de autonomia, a partir do diálogo entre ele e o aluno e da prática de uma postura de troca que poderia ser chamada, como sugere Schafer, de "comunidade de aprendizes" (1991, p.286);
- a flexibilidade curricular e o respeito pela sabedoria popular;
- a valorização da autoavaliação e da adoção da metodologia de projetos;

- a prática da autonomia como conscientização da ação protagonista baseada no respeito à heterogeneidade, no sentimento de pertencimento e no cuidado com a natureza.

Muitos dos princípios apontados eram semelhantes aos defendidos por esta autora, por acreditar serem eles essenciais para a adoção de uma educação dialógica. Revelam ainda que se pode e deve ter uma relação de cumplicidade com o aluno e que, em muitos casos, ela não apenas é desejável, mas fundamental para o bom andamento dos projetos.

O estudo tem como característica o diálogo com diversos campos de conhecimento – Antropologia, Psicologia, Música –, a integração com outras linguagens artísticas e com o pensamento de diferentes autores. Fundamenta-se na teoria da complexidade aplicada à educação tal como foi desenvolvida por E. Morin (2006; 2009; 2011) e ampara-se no conceito de rede de relações apresentado pela visão sistêmica, defendida pelo físico austríaco Fritjof Capra (2005; 2006b). Serve-se do pensamento do antropólogo argentino Nestor Garcia-Canclini (2007; 2008a; 2008b) como suporte para as discussões acerca das mudanças ocorridas na civilização ocidental nos séculos XX e XXI e para a compreensão da repercussão que essas transformações têm no jovem e, dessa forma, auxiliar a aproximação do pesquisador/professor à cultura dos alunos.

Na área da Música, os autores norteadores da reflexão são o compositor e educador musical canadense Murray Schafer (1991; 2001); o compositor/educador inglês John Paynter (1972; 1992); o compositor e educador H. J. Koelrreutter (1997); e o compositor/educador francês Guy Reibeil (1984).

Além desses, outros autores são utilizados em diferentes etapas deste trabalho: o artista austríaco Friedrich Stowasser, conhecido como Hundertwasser (2003; 2007), Paulo Freire, filósofo-educador brasileiro, P. Babin e M. Kouloumdjian (1989), respectivamente psicopedagogo e psicóloga franceses.

A partir do acercamento às abordagens de ensino diferentes das adotadas no atual sistema educacional brasileiro; do reconheci-

mento, pela autora, da existência de resistência por parte dos jovens alunos às sugestões de encaminhamento de trabalho por ela apresentadas; do exercício do diálogo estabelecido entre os diferentes segmentos pertencentes a esse grupo; e da reflexão a respeito das dificuldades e avanços encontrados durante as aulas, pôde-se organizar uma série de propostas de Educação Musical amparadas, em primeiro lugar, no interesse e na curiosidade dos alunos e na descoberta de meios alternativos de conduzir a ação, de modo que o conhecimento musical e as habilidades necessárias ao exercício das propostas se instalassem de maneira positiva, graças ao exercício da cumplicidade, aos poucos estabelecida. Os procedimentos não ocorreram de forma linear e, em sua aplicação, frequentemente buscou-se o diálogo com os alunos e interações com outras áreas de conhecimento. Gradativamente, novas maneiras de pensar a atuação musical surgiram e algumas propostas alcançaram o extramuros escolar.

O movimento em direção à vida do aluno e a seus gostos e preferências possibilitou a quebra da resistência, inicialmente ocorrida, e revelou a gradual passagem para um estado de receptividade dos jovens em relação às propostas apresentadas, além de mover-lhes o interesse, a capacidade de ação e a tomada de decisões, componentes da autonomia. Ao final, pode-se dizer que o envolvimento dos alunos durante as aulas foi transformado. A relação professor/aluno estabeleceu-se de maneira positiva, caracterizada pelo carinho e respeito mútuos, pelas atitudes positivas em relação à música e ao grupo, e pela instalação de competências e habilidades nos âmbitos trabalhados.

Para que fiquem claros os rumos tomados nesta investigação, faz-se necessário apresentar o caminho trilhado pela educadora/pesquisadora e seus alunos, a fim de que se compreendam os processos de transformação sofridos ao longo do tempo. Esse caminho surgiu a partir do contato com a visão sistêmica de mundo, que inspirou os passos dados em direção à compreensão da relação pesquisador-sujeito, caracterizados pelo constante movimento e pela não linearidade dos eventos.

Na abordagem sistêmica de Fritjof Capra, cujo pensamento fundamenta este trabalho, a realidade é compreendida a partir de uma rede de relações interdependentes e autogeradoras. Capra concebe a vida como fenômeno biológico constituído de organismos vivos, humanos e não humanos (animais, plantas, microrganismos). Todo organismo que tem vida é um sistema vivo. As partes dos sistemas vivos, como o músculo, a célula e outros, também são sistemas vivos. Por extensão dessa definição do âmbito da Biologia, as comunidades, o ecossistema, a família, a escola são todos considerados por ele organismos vivos (2005).

O pensamento sistêmico considera os organismos vivos como "totalidades integradas", isto é, fazem parte de um todo e "surgem das interações e relações entre as partes" (Capra, 2006b, p.40). As partes não são percebidas como organismos isolados, mas a partir das relações que estabelecem entre si, no contexto do todo, que é mais amplo. Pensar sistemicamente, portanto, é pensar em "termos de relações, conexões e contexto" (2006a, p.48). Essas relações podem ser lineares e não lineares, isto é, podem se estender em todas as direções, constituir diferentes padrões e se ampliar ou se transformar, a depender da relação estabelecida com as partes e com o todo (2006b, p.232-4).

Ainda de acordo com o pensamento sistêmico, as células, como todos os organismos vivos, produzem dejetos continuamente, que servirão de alimento para outros sistemas vivos, que precisam de matéria e energia provenientes do ambiente. Esse fluxo de matéria-alimento-dejeto constitui a teia alimentar dos organismos (Capra, 2005, p.30). Nas palavras de Capra, "o detrito de uma espécie torna-se a comida de outra" (2006b, p.54). Essa talvez seja a maior lição que o homem possa tirar da natureza: o detrito gerado pelo homem tem de ser alimento para outro organismo. A proliferação de dejetos incapazes de alimentar outros é um dos males da atualidade, pois provoca a deterioração do meio ambiente e o aumento da poluição.

A partir do análise do ecossistema, Capra propõe uma compreensão dos fenômenos sociais baseada nos princípios de susten-

tação da vida dos ecossistemas, ou seja, "a compreensão sistêmica da vida pode ser aplicada ao domínio social" (Capra, 2005, p.86). A comunidade humana só será sustentável se seu estilo de vida, a tecnologia que emprega e as relações que desenvolve, respeitarem a capacidade da natureza de manter a vida (Capra, 2006a, p.13).

Transpondo esse pensamento para a proposta apresentada neste livro, aponta-se como características desta obra: a relação e interdependência entre as situações, os fenômenos e organismos vivos (alunos, professores, pesquisador, comunidade) que ocorreram durante todo o processo de reflexão e investigação; a não linearidade e o ciclo contínuo de incertezas e transformações em que um serviu de alimento ao outro. Pode-se dizer que a primeira etapa do estudo representou o sustento para as partes subsequentes. As propostas e abordagens que não obtiveram sucesso, embora descartadas do processo pedagógico imediato, serviram de estímulo e subsídio para a reflexão de novas estruturas, de novas relações, isto é, foram dejetos transformados em alimentos.

Dessa maneira, a percepção que se teve do fenômeno sofreu transformações e, consequentemente, novos pontos de vista surgiram, novos autores fundamentaram e auxiliaram a reflexão. As soluções, as ações e o movimento reflexivo nem sempre foram lineares. Teve-se a visão do todo, mas as estratégias e atividades partiram de diferentes pontos e provocaram diferentes reações e relações com o organismo maior. Por esse motivo, foram construídas à medida da necessidade, como respostas aos desafios surgidos no cotidiano da aplicação prática em sala de aula.

Esse constante movimento de relações, em que o dejeto de um pensamento serve de alimento para o surgimento de uma nova abordagem, é o que define a metodologia deste trabalho. Por vezes, o que impulsionou a reflexão ou a nova tomada dos fenômenos foi a atitude do aluno-sujeito da pesquisa; em outras, foi o conflito travado entre professor e aluno; em outras, ainda, foi a leitura e o estudo de autores ou, simplesmente, o "parar para pensar" a respeito de práticas e atitudes. Durante todo o caminho, um alimentou o outro, um modificou o outro e um interferiu no outro. O que se

manteve constante foi o objetivo maior desta investigação – a busca por uma prática musical alternativa e o exercício de criação do sentido de autonomia e capacidade de tomada de decisões nos alunos. Os fundamentos não foram eleitos no início, foram emergindo à medida que o pensamento e o conhecimento foram sendo construídos.

O uso do pensamento sistêmico, da conexão em redes de Fritjof Capra, não foi simplesmente uma escolha metodológica, mas uma identificação com esse tipo de abordagem. Desse modo, antes que o processo se desenrolasse e aclarasse, foi preciso entender o próprio caos, para que uma nova compreensão da situação e a consequente propositura de ações conexas dele emergissem.

Em função dessa prática, o ordenamento do trabalho sofreu outro tipo de apresentação, na qual a fundamentação não é o início, mas o próprio processo. Inicialmente, havia uma série de dúvidas e muitas hipóteses. Foi preciso transitar por lugares não lineares para que a percepção do todo se formasse. As bases filosóficas da pesquisa foram se alterando à medida que a pesquisadora se modificava. As fontes e fundamentos iniciais mostraram-se finitos ao longo do processo, o que alimentou a busca por novos autores.

O percurso aqui apresentado não é o resultado de um ciclo inteiro, mas, por meio dele, é possível observar, analisar e avaliar a experiência realizada, em que uma das estratégias mais utilizadas foi construída a partir da comparação do antes e do depois de algumas das práticas realizadas.

Não se tem a pretensão de colocar este livro como receituário de práticas musicais, mas como uma maneira muito particular de resolução de problemas atinentes à aula de Música, tanto no que se refere aos conteúdos musicais, quanto às relações professor/aluno.

Além disso, é preciso atentar para a particularidade de cada grupo, mesmo de mesma faixa etária; o que se aplica a um grupo não é necessariamente adequado a outro, o que torna impossível a adoção de receitas prontas, mesmo quando se trata do mesmo professor, na mesma escola, trabalhando para classes diferentes, com a mesma faixa etária. As diferenças de interesse, competências, per-

sonalidades, não permitem que as aulas sejam realizadas em bloco; estas, em geral, tomam o rumo que o grupo faz aflorar. Apesar de não garantir o êxito em todas as propostas, pode-se afirmar que o estudo auxiliou no autoconhecimento da autora como docente e favoreceu a construção de um processo de encontro entre professor, aluno e instituição, de modo tranquilo e acolhedor.

O livro está organizado em três partes, constituídas da seguinte maneira:

O capítulo 1, "Relações e contextos: o lócus do trabalho e o perfil de preferências dos alunos", apresenta o Colégio São José, os alunos que fizeram parte da experiência e seu perfil, modelado a partir de seus gostos e costumes.

O capítulo 2, "Conexões e processos: abordagem alternativa e a Educação Musical na contemporaneidade", mostra a tomada de consciência a respeito de abordagens alternativas em educação, e a maneira pela qual estas podem auxiliar na construção de uma visão de Educação Musical aplicável aos grupos e condições aqui expostos.

O capítulo 3, "Mosaico de experiências", apresenta as práticas de Educação Musical que emergiram das reflexões, acrescentadas da descrição e análise das estratégias e atividades desenvolvidas durante o estudo, com as séries selecionadas.

Nas Considerações, reflete-se a respeito do processo trilhado ao longo da experiência, das transições, resultados, questionamentos e possibilidades que surgiram com as questões apresentadas e discutidas.

1
Relações e contextos: o lócus da pesquisa e o perfil de preferências dos alunos

Todo jardim começa com um sonho de amor. Antes que qualquer árvore seja plantada ou qualquer lago seja construído é preciso que as árvores e os lagos tenham nascido dentro da alma. Quem não tem jardins por dentro não planta jardins por fora. E nem passeia por eles...

Alves, 2007, p.156

O lócus do trabalho

Para se contextualizar o processo desta pesquisa, faz-se necessário apresentar o lugar em que ela se deu: um colégio particular de São Bernardo do Campo, onde esta autora leciona, desde 1991, no ensino fundamental I (até 2008) e no ensino fundamental II (até o presente). É importante para compreender os modos de organização da escola, como isso se reflete no ensino e como a aula de Música se ajusta ou se contrapõe a esse modelo pedagógico.

O Colégio São José

O público estudantil desta pesquisa é constituído por alunos matriculados no ensino fundamental II da Associação Palotina – Colégio São José de São Bernardo do Campo, sob atual direção da senhora Maria Giuliani, cujo nome religioso é irmã Josélia. A proposta da escola fundamenta-se nos princípios de vida de Vicente Pallotti (1795-1850), um sacerdote romano que trabalhou entre as comunidades de sua época, no auxílio aos necessitados, doentes, presos, soldados e jovens. O ensino, baseado nos princípios palotinos de unidade, caridade e fé, prioriza "o trabalho em unidade e de maneira colaborativa, por meio de uma gestão participativa: escola, família e comunidade".[1]

Vicente Pallotti fundou a primeira Congregação do Apostolado Católico em Roma, no ano de 1835, que, posteriormente, foi seguida pelas irmãs palotinas. Em 1933, chegaram ao Rio Grande do Sul as primeiras irmãs dessa congregação, madre Felicita Spagnolie e irmã Celina Polci, enviadas logo depois a São Bernardo do Campo, para trabalhar na primeira Escola Palotina na cidade, em 1936, localizada à rua Carlos Del Prete, 1.

Em 1939, o colégio mudou-se para um novo prédio, erguido em terreno doado à congregação pelo sr. Ítalo Setti – imigrante italiano residente em São Bernardo, industrial e vereador da cidade na década de 1940 – e situado à rua dr. Fláquer, 30, onde permanece até hoje. O colégio passou a ser chamado de Escola Ítalo Setti e, naquela época, oferecia cursos noturnos de datilografia e música para adultos.

No final da década de 1940, a indústria automobilística instalara-se na cidade, fruto da construção da via Anchieta, incentivando a expansão da ocupação urbana de São Bernardo do Campo. A cidade, conhecida e caracterizada pelas suas fábricas de móveis, passou a ser chamada de "Capital do Automóvel" com a presença

1. Disponível em <http://saojose.palotinas.com.br/>.

de importantes nomes do ramo automobilístico – Volkswagen, Ford, Scania, Toyota, Mercedes-Benz, Karmann Ghia. A mudança no perfil econômico atraiu mão de obra para a cidade entre 1950 e 1960 e acelerou o crescimento da população de São Bernardo do Campo.[2] Acompanhando as mudanças da cidade, as irmãs palotinas, em 1949, criaram o curso ginasial. Atendendo às necessidades de sua comunidade, em 1950, a escola construiu a quadra de esportes e um prédio de três andares. Em 1952, o Teatro Vicente Pallotti foi inaugurado ao som da fanfarra feminina, composta por estudantes do colégio, que se transformou, mais tarde, na banda marcial da escola.

Figura 1.1 – Escola Palotina.[3]

2. Disponível em <http://arquiteturaelugar.files.wordpress.com/2010/10/perc3adodo-1950-1969-a-rodovia-anchieta-e-o-desenvolvimento-econc3b4mico.pdf>.
3. Disponível em <http://saojose.palotinas.com.br/>.

Figura 1.2 – Escola Ítalo Setti.[4]

Figura 1.3 – Fanfarra feminina do Colégio São José.[5]

4. Disponível em <http://www.colegiosaojosesbc.com.br/2009t/instituicao/colegio.php>.
5. Disponível em <http://www.colegiosaojosesbc.com.br/2009t/instituicao/colegio.php>.

Figura 1.4 – Atual Colégio São José.[6]

O Colégio São José atende, atualmente, crianças e jovens desde a educação infantil até o ensino médio, oferece cursos extracurriculares de banda marcial, teatro, violão, piano e, ainda, oficinas de pintura e dança de salão. O sistema de ensino em vigor faz parte do sistema de ensino da Rede Católica de Educação (RCE), criado em 2006 por um conjunto de educadores católicos. De acordo com informações contidas no *site* da rede, o sistema é composto por 70 escolas católicas em território nacional e tem como objetivo fortalecer a atuação da escola católica no Brasil, trabalhar valores éticos e profissionais e preparar jovens comprometidos com questões sociais.

A escola conta, ainda, com uma biblioteca; uma capela; um teatro, com capacidade para cerca de 250 pessoas, que abriga um piano de cauda; sala de artes visuais e de música com um piano elétrico e teclado e mais uma sala para aulas de piano. Cite-se, ainda, um laboratório de informática, uma quadra de esportes e um sítio – Sítio Santo Antônio – a 7 km do centro de São Bernardo.

Como se pode ver nessa descrição, a música sempre teve o apoio e o incentivo da escola, tanto na forma de banda marcial ou

6. Disponível em <http://saojose.palotinas.com.br/>.

canto coral quanto integrada à grade curricular. A esse respeito, vale a pena mostrar um pouco mais das iniciativas que caracterizam as oportunidades oferecidas pelo colégio às atividades musicais.

Banda marcial – faz parte da história do Colégio São José e é patrocinada pela Associação de Pais e Mestres, que se encarrega de conseguir recursos para a compra de instrumentos musicais e uniforme, bem como para a contratação de um maestro, responsável por organizar os ensaios semanalmente. As apresentações da banda marcial eram constantes em todos os eventos da escola e tinham lugar garantido nos desfiles da cidade. Atualmente, ela já não é tão atuante, mas se encontra em fase de reestruturação, para retomar a importância que já teve na comunidade escolar e extraescolar.

Canto coral – a prática coral do Colégio São José nasceu por volta de 1992, sob a coordenação desta autora e era oferecida como atividade extracurricular a alunos interessados. Inicialmente, formou-se o coro infantil, que atendia crianças de 6 a 10 anos e chegou a ter mais de cem participantes em seus encontros semanais. O coro se apresentava em celebrações cívicas, comemorações internas da escola, em *shoppings* da cidade; participou de encontros corais e concursos, nos quais chegou a ganhar alguns prêmios. Com o sucesso alcançado e com o interesse por parte das crianças que atingiam 10 anos de permanecer no coro, a atividade passou a ser oferecida, também, para os jovens da 5ª série ao 2º colegial. Assim, além do coro infantil, formou-se o coro juvenil do Colégio São José. Há que se registrar que os ensaios dos jovens eram realizados às quartas-feiras às 7h30, antes do início das aulas, por ser o único horário possível aos alunos. O grupo jovem era formado por 35 a 40 adolescentes. Os dois grupos dividiam as apresentações para as quais o colégio era convidado. Em 1999, conquistou o prêmio Ação pela Paz promovido pela Prefeitura de São Bernardo do Campo, que contava com a participação de várias escolas particulares e estaduais. O prêmio rendeu ao coro a gravação de um CD. No ano seguinte, formou-se o grupo coral adulto, que manteve suas atividades até início de 2009. Como se pode ver nesse relato, era grande

o interesse do colégio em manter atividades corais para todas as faixas etárias, da educação infantil ao nível médio e, ainda, um coro de adultos, ao qual a comunidade externa tinha acesso.

A escola sofreu grandes reestruturações e, atualmente, não há atividade coral na escola, apesar de ser tema de debate nas reuniões pedagógicas.

O constante apoio à atividade musical no colégio tem fácil explicação. Durante muitos anos, a música foi considerada, no colégio, uma ferramenta útil para a propagação da fé religiosa e preciosa auxiliar na prática da religião. O Colégio São José é católico na origem e em suas convicções, embora, hoje, encontre-se aberto ao diálogo com outras visões de mundo. Por esse motivo, costumava incentivar a participação dos grupos em celebrações religiosas, com todos os recursos de que a escola dispunha, e a música era um deles.

Abordagem musical nas salas de aula

A abordagem das aulas de Música seguia a concepção dos professores que assumiam a responsabilidade pelas disciplinas. No ensino fundamental I, isto é, do 1º ao 5º anos, embora, ocasionalmente, se dedicasse ao ensino de flauta doce, não era esse o enfoque das aulas. Com essa faixa etária priorizavam-se os parâmetros da linguagem musical por meio do canto, do movimento e da exploração sonora com os materiais disponíveis em sala de aula. Já no ensino fundamental II, as aulas de Música, até 2009, destinavam-se apenas para os alunos de 6º e 7º anos, sendo aos 8º e 9º anos oferecida a disciplina de Desenho Geométrico.

No que diz respeito aos 6º e 7º anos, até 2006, essas aulas eram destinadas ao ensino de flauta doce, com o trabalho culminando em apresentações semestrais de 200 a 400 alunos, nas quais estes cantavam e executavam seus instrumentos, ao lado da professora. O ensino da flauta era realizado durante os encontros de música, organizados na grade curricular do ensino fundamental II, e tinham a

duração de 50 minutos. A heterogeneidade dos alunos levava à busca de ferramentas e estratégias que auxiliassem nas suas dificuldades rítmico-motoras, controle da respiração e leitura das notas. Investia-se nos jogos, como os dominós e bingos musicais e nas improvisações a partir de duas ou três notas. Por diversas vezes, fazia-se necessário promover encontros em horários alternativos, com grupos pequenos de alunos, ou até oferecer atendimento individual, a fim de que todos os alunos tivessem condição de acompanhar a classe na execução das músicas. Havia, no entanto, constantemente, o cuidado de estimular a autoconfiança das crianças, sem deixar que as dificuldades individuais apresentadas minassem o desenvolvimento de uma postura positiva a respeito de suas capacidades. As apresentações, frequentemente, se faziam com a combinação da execução dos alunos na flauta doce e da professora na flauta transversal. Era uma estratégia para que os trechos de maior dificuldade ficassem a cargo da professora. As apresentações tinham a aprovação de pais e direção e os próprios alunos sentiam-se recompensados pelo esforço dispendido.

No entanto, apesar dos constantes elogios dos pais e da direção, acreditava-se que a Educação Musical na escola não deveria se limitar ao aprendizado técnico de um instrumento. A questão não era colocar-se contra o estudo de um instrumento musical, mas, no contexto escolar, essa atividade pode se tornar, muitas vezes, instrumento de exclusão e causador de baixa na autoestima dos alunos, se não houver um olhar cuidadoso por parte do professor. Como as aulas de Música tinham a duração de 50 minutos, e a classe era composta em geral por 30 alunos, no melhor dos cenários, tinha-se uma média aproximada de um minuto e meio de atenção individual para cada estudante, por parte do professor. Esse era o tempo de que o professor dispunha para dar conta das condições de ensino coletivo e individual, em um trabalho que se propunha a favorecer a autoconfiança, a paciência e a persistência, sem se esquecer da consciência dos movimentos necessários para que os problemas técnicos fossem resolvidos. Como se vê, essa meta era muito difícil, se não impossível, de ser alcançada.

A experiência mostra que as dificuldades enfrentadas pelos alunos são percebidas por eles como incapacidade. Isso ocorre em qualquer área de conhecimento. São frequentes pensamentos como "eu sou burro", "eu não consigo mesmo" serem repetidos em situações de dificuldade. Como exemplo, cite-se que, certa vez, em uma atividade rítmica com copos, atividade bastante atrativa para adolescentes, um aluno sussurrou: "está bem, eu vou tentar uma única vez; se não conseguir, eu saio". Para o adolescente, o erro é sinônimo de incompetência, o que é reforçado na sociedade atual, em que "estar fora" de alguma situação, inclusive do próprio grupo, é sinal de insucesso. Para evitar esse tipo de pensamento entre os alunos durante as aulas de flauta, fazia-se todo o tipo de acordo para que, juntos, professor e alunos resolvessem os problemas de execução instrumental surgidos.

A tendência, então, era conduzir a aula de maneira uniforme, em que praticamente todos deveriam atingir a meta desejada: tocar a música proposta. Essa atividade marcou bastante a prática musical dos alunos, que costumam lembrar-se, mesmo anos depois, do período destinado ao aprendizado da flauta em conjunto. Não faz muito tempo, uma ex-aluna, conversando a respeito das aulas de flauta, disse que se recordava de todas as músicas e, enquanto cantarolava a melodia, movia seus dedos como que digitando a flauta, mostrando que ainda se recordava das canções que tocara.

Paralelamente às aulas de flauta dos alunos do ensino fundamental II, os alunos de 3º, 4º e 5º anos, embora orientados pela mesma professora, tinham uma experiência muito diversa da oferecida aos alunos de 6º e 7º anos.

Com os pequenos, fazia-se praticamente tudo o que fosse passível de ser realizado dentro da estrutura da escola. A sala, apesar de pequena, tinha bancos removíveis, o que era bom, pois eles podiam ser dispostos da maneira adequada às propostas, abrindo espaço vazio ou organizando-se em filas, conforme fosse necessário. Além disso, era uma sala suficientemente espaçosa para que os alunos realizassem propostas de expressão corporal. O canto era muito trabalhado e os instrumentos musicais podiam ser empre-

gados para sonorização de histórias, invenções musicais e diálogos instrumentais. Musicais foram montados com a participação integral e efetiva das crianças, que participavam ativamente da criação e, ainda, confeccionavam seu próprio figurino, sugeriam a movimentação durante as cenas, trabalhavam a expressividade corporal e vocal e faziam todo o trabalho com muito prazer e satisfação. Além disso, elaboravam suas próprias composições, com base nos temas trabalhados em leituras de livros, as quais favoreciam o pensamento criativo musical. Eram aulas alegres e prazerosas, e o fato de ver as crianças tão integradas às propostas, trabalhando com vontade em cada projeto, fez a professora se questionar a respeito da condução das aulas de instrumento para os alunos mais velhos.

Essas experiências passaram, então, a ser comparadas com as vividas nas aulas dos 6º e 7º anos e se percebeu que, muito embora, em termos de conteúdos musicais, ambas cumprissem suas propostas a contento, a vivacidade, o empenho e a capacidade criativa estavam se desenvolvendo apenas nas classes do fundamental I e quase nada no fundamental II. Isso fez que, no ano de 2007, fosse acordado entre professor e direção que a flauta doce deixaria de ser oferecida como conteúdo das aulas de Música. Foi então que os problemas, realmente, começaram a surgir, pois os alunos tiveram dificuldade de entender as razões dessa determinação, uma vez que tinham como referência o aprendizado desse instrumento.

A primeira reação à decisão tomada foi uma visita da representante da loja de instrumentos onde os alunos, em geral, compravam suas flautas, para se certificar de que a escola não decidira adquirir os instrumentos em outro estabelecimento comercial. Também era frequente se ouvir a pergunta pelos alunos: "E agora, o que nós faremos? Se não tem flauta, o que se fará na aula de Música?".

O ano de 2007 foi particularmente especial, graças a um grande evento, que consumiu boa parte do tempo das aulas e dos professores. Foi o I Sarau promovido pela escola e idealizado por esta autora e que contou com a participação maciça de alunos de vários anos. O seu envolvimento com o Sarau, no entanto, mascarou o que estava por se desvelar no final daquele ano e durante o ano seguinte.

Sem a aula de flauta, o espaço estava livre para se proporem muitas coisas. No ano anterior, em 2006, a pesquisa realizada no mestrado trouxera resultados significativos a respeito de um trabalho com música contemporânea, desenvolvido com um coro adolescente, o Grupo CantorIA, pertencente ao projeto permanente "Educação Musical pela Voz", que tem o apoio da Proex – UNESP e foi idealizado e criado pela drª Marisa T. O. Fonterrada. A bem-sucedida pesquisa fez acreditar que a experiência de aproximação das crianças com a música contemporânea pudesse ser transposta para o contexto escolar, com ênfase pedagógica na invenção musical. Muitas das obras no perfil da música chamada contemporânea oferecem materiais e possibilidades que podem servir de estratégia, meio e fim de atividades musicais e esse fato fazia a autora acreditar que os alunos da escola iriam imediatamente aderir à inovadora proposta.

Contudo, a tentativa de levar repertório de música contemporânea aos alunos do Colégio São Jose não foi bem-sucedida, e, após a preparação do Sarau, as aulas começaram a apresentar sinais do caos em que se transformariam. As propostas musicais trazidas à escola advinham de atividades realizadas com o Grupo CantorIA até 2006, em grande parte pelo fato de a pesquisadora, ingenuamente, pensar que elas seriam acessíveis e instigantes aos alunos. Estes, no entanto, ao contrário do que se esperava, recusavam-se a participar das aulas, pois a sonoridade desse repertório não lhes interessava e causava estranhamento, uma vez que não se identificavam com elas. Em pouco tempo, as aulas tornaram-se grandes assembleias calorosas, em que se discutia a respeito do que era, realmente, uma aula de Música. Embora difícil e desorganizado, esse foi um momento importante, pois os alunos sentiram que tinham espaço para colocar suas opiniões e não se intimidavam em falar, argumentar, pedir e desejar – em razão de não estarem contentes com o rumo da aula de Música – que ela fosse modificada. No entanto, embora tivessem espaço para se expressar a respeito do que pensavam, alguns adolescentes mostravam-se impacientes e

começaram a ter reações exaltadas, o que sinalizava um rompimento na comunicação professor-aluno.

O sinal estava dado, era hora de a pesquisadora parar e refletir a respeito do que estava acontecendo. Afinal, em uma dessas "assembleias", um aluno fez a pergunta que mudaria o percurso das aulas. Com convicção e ingenuidade, levantou a mão e disse: "Professora, o que veio primeiro, a música ou o CD?". Uma pergunta dessas revela de maneira avassaladora o caos que pode se instalar entre professor e aluno diante da falta de conhecimento mútuo a respeito do mundo e da realidade de cada um. A partir desse momento, ambos – professor e aluno – iniciaram pesquisas a respeito da origem da música, de técnicas de gravação, dos princípios que regem a construção e a execução de instrumentos. As aulas tornaram-se verdadeiros laboratórios, com alguns poucos momentos calmos e envolventes e muitos outros, bastante agitados. Experimentou-se de tudo, desde o modo tradicional de fazer música, leituras a respeito da vida de compositores – em geral, os alunos gostavam muito de ler –, laboratórios de confecção de instrumentos, e até *performances* teatrais. A reação deles a cada assunto, a maneira como manifestavam interesse ou desinteresse pelos temas trazidos contribuíam para que a visão desta pesquisadora a respeito do mundo da adolescência e seu modo particular de ver as coisas e aprender fosse mudando. Foi esse momento que determinou o início deste estudo.

Hoje se compreende que, àquela época, os mundos dos alunos e do professor estavam muito distantes para dialogarem. Entendeu-se também que a cultura musical da escola, por tantos anos valorizada e praticada, instalou uma concepção musical que não se abria para sonoridades não tonais ou ainda para atividades musicais que não estivessem relacionadas à prática de um instrumento. Observa-se que essa é uma necessidade real do adolescente, mas que, por sua vez, também precisa ser revista.

A partir da consciência do que ocorria, debruçou-se sobre a questão do adolescente e a aula de Música, primeiramente a partir do conflito e depois, como se percebeu, a partir da própria con-

cepção de Educação Musical. Os conflitos fazem parte de nossa vida e "acontecem até nos relacionamentos mais harmoniosos" (Maldonado, 2008, p.13). Como diz o autor:

> Na abordagem de transformação de conflitos, vê-se o problema imediato como expressão de um sistema mais amplo de padrões de relacionamento construídos no decorrer do tempo. Por isso, a abordagem transformadora liga o presente ao passado. O objetivo é criar novas estruturas e maneiras de interagir com o futuro. (Idem, p.20)

O jovem

Depois de ter apresentado o contexto desta pesquisa e verificado a presença de realidades muito diferentes entre aluno, professor e escola, o que dificultava muito tanto a organização das aulas quanto a relação com os alunos pela existência de conflito entre as propostas apresentadas e os anseios dos alunos, o estudo voltou-se para a seguinte questão: de que maneira os aspectos social, escolar e cultural dialogam com a cultura do adolescente e a aula de Música na escola?

Tendo como ponto de partida a hipótese lançada por Babin e Kouloumdjian (1989) de que o mundo audiovisual fez surgir outra cultura, muito diferente da que até então se conhecia, e que ela seria a causa do distanciamento entre o universo jovem e o adulto, procurou-se conhecer como funcionam esses processos, a fim de se compreender o contexto com o qual se trabalha neste estudo. Perguntas a respeito da condição do jovem passaram a ser, então, inevitáveis. Como os jovens se relacionam com o mundo? Como a sociedade se relaciona com o jovem? Que cultura é essa que provoca vales imensos entre as gerações? Qual é o papel da mídia nesse processo?

Adolescência é a idade que se encontra a meio caminho entre a infância e a idade adulta. Por esse motivo, foi chamada, neste tra-

balho, de "entremeio". Essa condição de estar no meio, isto é, de estar *entre* coisas justifica a designação. O termo trouxe em si a curiosidade da autora, que, ao navegar rapidamente pela Internet, se deparou com diferentes modos de emprego desse termo – título de revista, de jornal, de *blog*, de trabalho.

No entanto, não foram esses os sentidos que se quis conferir ao termo, ao utilizá-lo como analogia à adolescência. Pensou-se naquela tira de bordado, muito utilizada antigamente para decorar peças de roupa de uma maneira muito particular. Ao mesmo tempo em que adornava a vestimenta, deixava transparecer, por meio do vazado de seu bordado, pedaços do tecido ao qual se sobrepunha, ou a pele, criando uma textura especial, que tinha um quê de mistério, um quê de magia. Um bordado que unia os tecidos à sua volta, mas que necessitava ser manuseado com cuidado para não acabar preso em algum objeto indesejado que pudesse rasgá-lo. Por vezes, servia de caminho para o entrelaçamento de fitas através de seu desenho. Como o próprio nome sugere, é algo que fica entre duas coisas; por esse motivo, neste caso, o ser que se encontra entre a infância e a idade adulta.

Embora a temática seja ampla o suficiente para tratar da questão do jovem por diferentes e variados ângulos, neste estudo, essa relação estará especificamente voltada para a compreensão de sua relação com a cultura audiovisual, pois, além de ser muito presente na vida do jovem, por meio de seu conhecimento o professor encontra uma possibilidade de acessar o mundo do adolescente mais facilmente do que por outros aspectos que requerem competências e habilidades específicas.

Para conhecer melhor os jovens alunos e a relação que estabeleciam com a música que escutavam informalmente e com a mídia, que tem sido sua constante companheira nos horários não ocupados pelos estudos, elaborou-se, então, um questionário com perguntas que fornecessem dados que permitissem conhecer o perfil dos adolescentes com os quais se trabalhava. Paralelamente, procurou-se encontrar análises que pudessem auxiliar na compreensão da relação que o jovem mantém com a sociedade, com a cultura de

massa e com a cultura audiovisual e que, ao mesmo tempo, subsidiassem a interpretação dos dados obtidos através dos questionários após a análise das respostas dos alunos.

Não existe aqui o propósito de tirar conclusões a respeito da questão, o que seria contraditório em relação ao suporte filosófico escolhido para orientar esta investigação, em que a incompletude e a incerteza são os princípios adotados. Antes, serviu de orientação na escolha dos caminhos percorridos e auxiliou na aproximação do pesquisador com o universo jovem, a compreensão de seu modo de ver o mundo e na elaboração de propostas de Educação Musical específicas para os grupos estudados.

O estudo utilizou autores que se debruçaram sobre os temas expostos e os analisaram de diferentes ângulos, auxiliando na compreensão do homem a partir de uma visão singular e múltipla ao mesmo tempo, pois cada ser humano é individual e coletivo a um só momento. Cada ser humano traz dentro de si a cultura familiar, social e escolar, traz ainda a poliexistência do real e do imaginário com seus anseios, desejos, fantasmas e frustrações (Morin, 2006, p.57-8). O homem não pode ser visto unicamente pelo seu lado social ou individual, ou racional ou emotivo, com o risco de se simplificar a análise das situações. O homem é um ser complexo. O ditado popular "de médico e louco todo mundo tem um pouco" exemplifica, em parte, essa complexidade, essa multiplicidade em que coabitam racionalidade e irracionalidade, razão e emoção, indivíduo e sociedade. Assim é o ser humano, assim é sua relação com os fenômenos sociais, e, por isso, acessar o homem requer o trânsito por diferentes vias que se conectam e que podem levar a lugares incertos.

O antropólogo argentino Garcia Canclini (2008a) compara a modernidade a uma cidade à qual se pode chegar por diferentes vias. As avenidas servem para ser transitadas. Todas têm o mesmo destino – a cidade. Dentro dela, tudo se mistura e "então já não importa saber por qual acesso se entrou" (Garcia Canclini, 2008a, p.20). Todo caminho tem aspectos positivos e negativos; no en-

tanto, o que interessa aqui é que todos eles chegam ao homem, ao ser humano e, neste caso específico, ao jovem.

Pelo estudo desses autores, chegou-se a diferentes abordagens a respeito do mesmo tema, que é visto pelos ângulos da percepção, da mensagem midiática, da cultura audiovisual, visões essas não excludentes, mas complementares.

Questionário acerca de gostos e preferências dos jovens

Para estreitar a distância detectada entre os mundos do jovem e do professor, partiu-se para a ação de se conhecer e compreender parte dos gostos, preferências, hábitos culturais e de entretenimento dos alunos adolescentes que fazem parte deste estudo. Elegeu-se para esse fim a análise de respostas dadas a um questionário aplicado às turmas de alunos.

O questionário teve estrutura aberta e constou de perguntas que fornecessem informações a respeito de alguns dos costumes dos jovens, em primeiro lugar, relacionados à música, pelo fato de se tratar de uma pesquisa a respeito do jovem e suas relações com a música e com a aula de Música e, em segundo, de suas preferências em relação a outros eventos, como filmes, literatura, ídolos, interesses. A aplicação foi feita durante as aulas de Música, com a presença da pesquisadora-professora e com a ciência, por parte dos alunos, de que estavam participando de uma pesquisa. A elaboração das perguntas teve como base as informações obtidas dos alunos de maneira informal, em conversas ocorridas durante e após as aulas.

O questionário citado foi composto pelas seguintes questões:

- Qual é o tipo de música de que mais gosta?
- Cite o nome de dois comerciais que mais chamaram sua atenção e diga por quê.

- Quais são seus heróis ou ídolos? Cite os dois mais importantes.
- Cite o nome de dois filmes que o marcaram. Por quê?
- Você costuma escutar música fazendo o quê?
- Você toca algum instrumento? Qual?
- Qual é o seu programa (TV, PC, outros) preferido?
- Você participa de alguma atividade artística?
- Você gosta de música? Por quê?
- O que mais gosta de fazer?
- Qual é o livro mais interessante que você já leu?
- Acrescente algo a seu respeito.

Antes de se passar para a análise das respostas, é preciso esclarecer que as análises de algumas perguntas foram agrupadas por apresentarem aspectos que podem ser relacionados.

Preferências musicais

Preferências de gêneros musicais

Entre os alunos de 6º ano pode-se verificar que o rock[7] atinge o índice mais alto na escala de preferências, com 32,5% das citações, seguida pela música pop,[8] com 23,4% e pela música sertaneja,[9] com 11,7%, e abaixo deles a música eletrônica com 7,8%. Apesar de esses gêneros estarem entre os mais citados, nota-se que há ouvintes para outros estilos, como o jazz, a música dita clássica, o samba e o pagode.

7. Rock: gênero musical que se desenvolveu durante e após a década de 1950.
8. Pop: de acordo com Luiz Tatit, a canção pop está centralizada no refrão, de recorrências melódicas, dança e estímulos corporais (Tatit, 2004, p.62-3).
9. Música sertaneja: inicialmente, a música sertaneja foi considerada música "brega", segmento desprestigiado musicalmente, mas atingiu "picos inimagináveis de venda" (Tatit, 2004, p.64) na década de 1980.

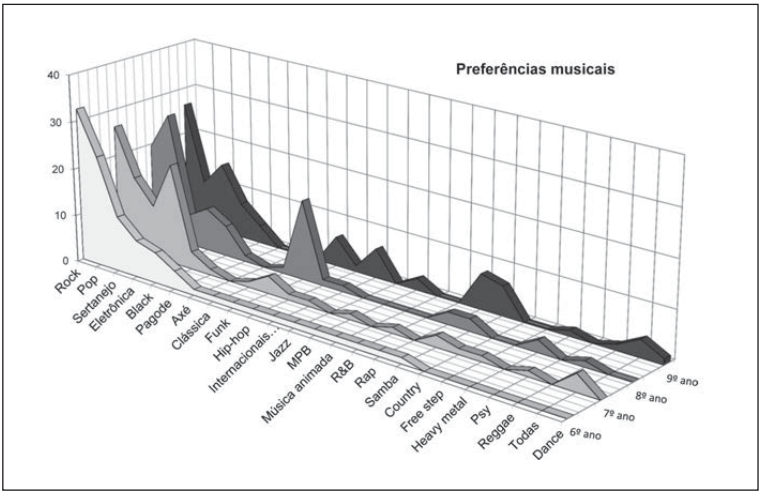
É importante assinalar que, pelas respostas, verificaram-se algumas diferenças de gosto entre meninos e meninas. No que se refere ao 6º ano, entre os meninos, a música black atingiu o índice de 10,3%, igualando-se à música eletrônica. Esse resultado difere do das meninas, em que a música black teve índice de citações mais baixo do que o dos meninos, 6,3%. Entre os tipos de música que diferem, no quadro de preferência dos meninos estão presentes o funk,[10] o hip-hop,[11] o rap,[12] e o R&B,[13] gêneros que não são citados pelas meninas. Em contrapartida, entre elas, nota-se a presença do axé, da música dita "clássica", do jazz, do samba e da MPB, ausentes no quadro dos meninos. É importante observar a forte presença do estilo sertanejo, que aparece logo abaixo do pop e do rock, presentes em ambos os sexos.

As preferências musicais dos alunos de 7º ano não diferem muito das apontadas no 6º ano. O rock ainda é o gênero mais citado, com 26,3%, seguido desta vez pela chamada música eletrônica,[14] com o índice de 21,3%. O pop, com 16,3%, e a música

10. Funk: gênero musical que surgiu na segunda metade da década de 1960. É uma forma de música rítmica e dançante. A ênfase da música funk está no ritmo, no baixo elétrico e na bateria. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Funk>.
11. Hip-hop: "a expressão vem do inglês e significa movimentar os quadris. O hip hop é um movimento nascido durante os anos 1970 nos subúrbios de Nova York, com quatro manifestações fundamentais: o rap, o grafite, a breakdance e o disc-jóquei (DJ) (Souza et al., 2005, p.9).
12. Rap: no final da década de 1970 e início de 1980, os bailes funk foram inovados com a chegada do rap (*rhythm and poetry*), um tipo de composição em que a letra é declamada sobre forte base rítmica (Hobsbawm, 1994, p.455).
13. R&B (*rhythm and blues*): originariamente, é uma versão negra influenciada pelo jazz. Na década de 1960, a expressão passou a ser utilizada por grupos brancos para se referir a estilos musicais que se desenvolveram a partir do blues. O termo R&B contemporâneo é utilizado para se referir a um subgênero de influência soul e funk na música pop. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Rhythm_and_blues>.
14. Música eletrônica: a expressão música eletrônica utilizada pelos alunos difere da música eletrônica da tradição da vanguarda, hoje música eletroacústica. De acordo com a Wikipédia música eletrônica é toda música criada por meio de equipamentos eletrônicos. A partir da popularização da música eletrônica, na

sertaneja, com 11,3%, ainda têm boa aceitação entre os alunos do 7º ano, do mesmo modo que entre os alunos do 6º ano. Mas outros ritmos passaram a fazer parte do repertório auditivo dessa faixa etária: free step[15] e psy,[16] os quais não compõem o quadro de preferências do 6º ano.

Gráfico 1.1 – Preferências musicais



Ao analisar separadamente as respostas dos meninos e das meninas do 7º ano, pôde-se verificar que, entre os meninos, a música eletrônica atingiu o índice mais alto das preferências musicais, com 28%; no entanto, entre as meninas, esse gênero colocou-se abaixo

década de 1980, esse tipo de música passou a ser sinônimo de música eletrônica dançante. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Música_eletrônica #cite_note-15>.

15. Free step: dança que consiste em deslizar o corpo sobre o chão por meio de movimentos de pernas e mãos seguindo as batidas de música eletrônica. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Free_Step>.
16. Psy: psicodélico ou psy trance: tipo de música eletrônica desenvolvido no fim dos anos 1980, de compasso quaternário e batida rápida que atinge 135 e 165 batidas por minuto. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Trance_psicad%C3%A9lico>.

do rock, com 16,7%. Assinala-se, então, o crescimento da música eletrônica como gênero preferido dessa faixa etária, ao lado do rock, uma vez que está presente no quadro de citações tanto dos meninos quanto das meninas.

Outra característica que pode ser apontada é que o funk, antes manifestado como preferido mais pelos meninos de 6º ano, agora aparece em ambos os sexos. No 7º ano, free step e psy são preferidos pelos meninos e o country pelas meninas.

No exame de todas as respostas do 8º ano, o pop e o rock ainda figuram entre os preferidos, com algumas diferenças, se comparados aos das turmas anteriores. O pop é o gênero musical mais apontado, com 27,3% da preferência, e o rock, com 19,5%, fica logo abaixo. O funk tem presença marcante nas respostas dessa faixa etária, com índice de 16,9%, o que o coloca em terceiro lugar na lista de preferências. Abaixo dele, vem a música eletrônica com 9,1% e, a seguir, a música sertaneja divide o espaço com a música black, ambas com 6,5%. No entanto, se analisadas separadamente as respostas dos meninos e meninas, o funk é o segundo estilo mais citado pelos rapazes, com 15,9%, o mesmo percentual do rock. A música eletrônica se faz mais presente entre eles, enquanto o gênero sertanejo é mais citado pelas meninas. O reggae, que não apareceu anteriormente, também é citado por 3% das meninas (1,3% do total) do 8º ano.

No 9º ano, considerando-se o número de respondentes, o rock predominou, atingindo 26%. Contudo, a presença da música sertaneja mostrou-se forte, tendo recebido 15% das citações, posicionando-se abaixo do rock e antes da música pop, que agora apresentou um percentual de apenas 10%. Considerando-se as preferências musicais de meninos e meninas separadamente, observa-se que, entre os meninos, o gênero sertanejo permanece em segundo lugar com 10%, enquanto, entre as meninas, com 26,1%, teve a mesma porcentagem do rock. Outra diferença é que, entre as meninas, o samba se destacou com 13%, o que lhe confere a segunda posição na lista das preferências musicais das meninas.

Tabela 1.1 – Preferência musical (em porcentagem)

Gêneros	*6º ano*	*7º ano*	*8º ano*	*9º ano*
Rock	32,5	26,3	19,5	26,3
Pop	23,4	16,3	27,3	10,0
Sertanejo	11,7	11,3	6,5	15,0
Eletrônica	7,8	21,3	9,1	7,5
Black	6,5	3,8	6,5	3,8
Pagode	3,9	1,3	1,3	0,0
Axé	1,3	0,0	0,0	0,0
Clássica	1,3	1,3	1,3	0,0
Funk	1,3	3,8	16,9	6,3
Hip-hop	1,3	1,3	1,3	1,3
Internacionais diversas	1,3	1,3	1,3	6,3
Jazz	1,3	0,0	0,0	0,0
MPB	1,3	1,3	0,0	2,5
Música animada	1,3	0,0	0,0	0,0
R&B	1,3	1,3	0,0	0,0
Rap	1,3	0,0	2,6	7,5
Samba	1,3	2,5	2,6	6,3
Country	0,0	1,3	0,0	0,0
Free step	0,0	1,3	0,0	0,0
Heavy Metal	0,0	0,0	2,6	1,3
Psy	0,0	1,3	0,0	0,0
Reggae	0,0	0,0	1,3	1,3
Todas	0,0	3,8	0,0	3,8
Dance	0,0	0,0	0,0	1,3

Comparando-se os quatro grupos de alunos – de 6º, 7º, 8º e 9º anos –, o rock, o pop, a música sertaneja e a música eletrônica mantiveram-se constantes quanto às preferências, sendo que, no 8º ano, a preferência pelo funk mostrou-se significativa. O gênero serta-

nejo, embora sempre presente, oscilou, mas figura em segundo lugar entre os alunos de 9º ano. Em todas as turmas, o rock foi o gênero que atingiu o índice mais alto de citações, deixando evidente sua classificação como o ritmo preferido pelos adolescentes consultados.

O gosto generalizado pelo rock pode ser visto como afirmação de uma cultura própria do jovem e, também, como resultado da aproximação entre as fronteiras culturais, em virtude da globalização. Na visão de Garcia Canclini (2008a, Introdução à edição de 2001), o movimento de globalização produz um fluxo intenso entre as culturas, no qual os países encontram-se interconectados. Nesse processo de aproximação, práticas que antes existiam separadas combinam-se e geram uma nova estrutura, uma nova prática. Canclini denomina esse processo de hibridação, que traz com ele, também, a hibridação musical.

O rock surgiu primeiro como rock'n'roll, fruto da fusão da música negra com a americana rural; posteriormente, com a apropriação do gênero pelos ingleses, foi criado o rock (Lucena, 2005, p.8), gênero que se alastrou pelo mundo como sinônimo de protesto, de angústia, e encontrou no jovem, que o absorveu e o incorporou como cultura, uma identificação quase imediata.

No período anterior a 1950, existiam grupos de adolescentes que se reuniam como clãs, mostrando-se contra o mundo dos adultos – os "associais", "delinquentes" ou "bandos de marginais", como eram conhecidos, que sofriam grande rejeição pela sociedade. A partir de 1955, vários filmes levaram para as telas uma nova versão de heróis adolescentes, revoltados contra a população amadurecida da sociedade – os adultos –, perseguindo autoafirmação e identidade própria. Nesse enfoque, passam de delinquentes a heróis. Pouco tempo depois, entram em cena estilos de música com os quais os jovens se identificam de maneira muito forte, entre eles o famoso rock, que determinaria não só um gênero de música, mas uma maneira de se vestir, de falar, de agir. Os grupos juvenis responsáveis por esse gênero, muito rapidamente tiveram acesso a programas de rádio e televisão e também a lugares

de reunião, onde difundiam sua música e maneira de ver o mundo (Morin, 2009, p.138).

No entanto, paradoxalmente, esse jovem típico, que questiona os valores do mundo adulto e se coloca contra as regras que regem o sistema de consumo, participa, ao mesmo tempo, da cultura de massa do mundo adulto e consome produtos materiais e espirituais que servem para cultivar seus próprios valores. Assim foi com os *beatniks*,[17] *hippies* e muitos outros que vieram na esteira do rock – grupos de jovens que expressavam abertamente seu repúdio ao conservadorismo repressor do capitalismo americano por meio de atitudes, canções, estilo de vida ou rebeldia, dependendo da organização à qual se filiavam, e que, paralelamente, tiveram seus símbolos e estilos difundidos pela indústria cultural (Morin, 2009, p.139), o que acentuou a contradição existente entre os dois lados.

Apesar de ter surgido no século passado, o rock ainda mantém o interesse dos jovens do século XXI. Acredita-se que ao menos dois fatores possam contribuir para manter o rock entre as preferências dos jovens. Ele surgiu como música de jovem que se posicionava contrariamente a vários aspectos e valores existentes na sociedade da época, entre eles a injustiça, os costume da burguesia e, depois, a fatores políticos, como foi o caso da música *C'era un ragazzo che come me amava I Beatles e I Rolling Stones*,[18] canção italiana que recebeu versões em diversas línguas, inclusive brasileira, relacionada à Guerra do Vietnã. O protesto, o questionamento, assim como a angústia e incompreensão, fazem parte dos sentimentos do jovem e do adolescente. Esses sentimentos tornaram-se como que símbolos do rock, que ganham força ao associar-se a outros aspectos: a sonoridade de intensidade forte,

17. *Beatniks*: movimento surgido por volta de 1956 nos Estados Unidos que protestava contra o estilo de vida americano. Adotavam o preto como cor e eram tidos como rebeldes, desajustados, delinquentes. Foram antecessores dos *hippies* (Lucena, 2005, p.48-9).
18. No Brasil, a música ficou conhecida como "Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones".

frequentemente utilizada nessa música, que ultrapassa os níveis de tolerância saudável do ser humano; o instrumental amplificado; o vestuário, muitas vezes preto, despojado; os cabelos compridos. Todo esse aparato de símbolos contribui para a imagem que se forma em torno do rock. O segundo fator, atrelado ao primeiro, é a apropriação desse conjunto de símbolos por parte da indústria de consumo que os explora, os vende como bens de consumo e os imortaliza.

Outro elemento que pode ser retirado da análise dos questionários respondidos pelos adolescentes do Colégio São José é a presença da música sertaneja, gênero antes praticamente restrito ao público rural.

Na segunda metade do século XX, a música sertaneja trilhava seu caminho como moda de viola e sofria influência da música paraguaia e mexicana. Nessa época, figuras como Tião Carreiro, tido como um dos melhores tocadores de viola da música brasileira; Teddy Vieira e Lourival dos Santos, ambos compositores; e a cantora, folclorista, atriz, apresentadora e uma das figuras mais importantes da música caipira Inezita Barroso foram personagens marcantes para a música sertaneja (Severiano, 2008, p.442-3).

No final de 1950, a música sertaneja dividiu-se em tradicional e moderna, sendo que a última ganhou a simpatia do público com Léo Canhoto e Robertinho; Sérgio Reis, um "ex-jovem-guarda" que se transformou em "caipira chique" (idem, p.444); Milionário e Zé Rico, que chegaram a vender 200 mil cópias e se tornaram tema de filme.

Com a bossa nova e os sucessos dos festivais e da Jovem Guarda, a música sertaneja voltou-se para o público rural e foi divulgada nas emissoras de rádio em horários alternativos. Nessa época, a dupla Tibagi e Miltinho conquistou o público com uma versão comercial da música sertaneja, aproximando-a dos arranjos da música jovem, com a inclusão de guitarras elétricas. Dessa escola sairiam Chitãozinho e Xororó e Léo Canhoto.

Foi com Chitãozinho e Xororó que o neo-sertanejo ou pop-sertanejo explodiu nas paradas de sucesso, tendo seu primeiro LP gravado em 1970, com o título de *Galopeira*. Dessa maneira, a música sertaneja ganhou espaço na indústria de consumo e se aproximou do público jovem (ibidem, p.444-6), que, atualmente, o tem como um de seus gêneros preferidos.

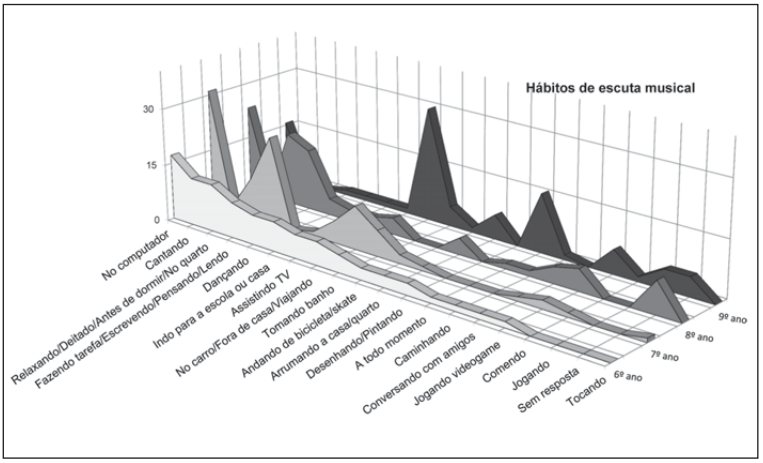
Encerrando a análise a respeito dos gêneros musicais, ao comparar as respostas dos alunos pelo Gráfico 1.1, nota-se que, no 6º ano, as preferências estão mais concentradas do que nos outros anos e, opostamente, no 9º ano, estão mais bem distribuídas. Isso mostra que, ao longo dos anos, a diversidade e a heterogeneidade ganham espaço.

Hábitos de escuta musical

Observa-se, pelas respostas dos alunos, a presença da música em muitas situações de sua vida, seja para relaxar, estudar ou para se divertir. Nota-se que, no 6º, 7º e 8º anos, a atividade de ouvir música aparece, em primeiro lugar, conectada à atividade no computador, com índices de 17,2%, 31% e 23,2% , respectivamente. Pela Tabela 1.2, os alunos do 9º ano têm o costume de ouvir música fora de casa, mas existe um percentual significativo relativo ao hábito de ouvir música a todo momento e simultaneamente ao computador. Juntos, resultam em 31,2% das citações, o que coloca a presença da música de maneira ampla na vida desses jovens. A segunda atividade ligada à escuta de música mais citada entre os alunos do 7º ano, é durante o dever de casa, escrevendo ou pensando, com 23% das respostas. Note-se que são todas atividades que exigem concentração. No 8º ano, esse mesmo item aparece em terceiro lugar, com 15,9%, e no 6º ano, também em terceiro lugar, com 9,4%. Observa-se também que, entre os alunos de 6º e 8º anos, o hábito de ouvir música está associado a atividades de relaxamento, que acusa, no 8º ano, o resultado de 18,8%, e, no 6º ano, de 12,5%. Na mesma série, aparece o costume de ouvir música asso-

ciada ao canto, que obteve, nas respostas, o mesmo índice de 12,5%. Portanto, a música está inserida em situações opostas, tanto de relaxamento quanto de concentração. Esse exame deixa claro que a música é uma necessidade do jovem, pois, como mostra a Tabela 1.2, faz parte de várias atividades desenvolvidas pelos adolescentes.

Gráfico 1.2 – Hábitos de escuta musical



Os resultados são expressivos e significativos, pois evidenciam uma familiaridade muito grande com a música por parte dos jovens. Pode-se salientar, para esta análise, que o hábito de escuta do adolescente ocorre, frequentemente, pelo celular. É comum ver o adolescente com seus fones de ouvidos, muitas vezes dividindo-os com seus colegas, para compartilhar as canções preferidas.

O celular talvez seja o dispositivo por meio do qual o jovem escute música mais frequentemente. É usual, no metrô e nos ônibus, ou em intervalos escolares, o jovem usar o celular para ouvir música.

Tabela 1.2 – Hábitos de escuta musical (em porcentagem)

Escuta musical	*6º ano*	*7º ano*	*8º ano*	*9º ano*
A todo momento	1,6	0,0	1,4	15,6
Andando de bicicleta/*skate*	3,1	2,3	0,0	1,3
Arrumando a casa/quarto	3,1	1,1	4,3	6,5
Assistindo a TV	6,3	5,7	2,9	1,3
Caminhando	1,6	0,0	1,4	1,3
Cantando	12,5	1,1	1,4	1,3
Comendo	0,0	1,1	0,0	1,3
Conversando com amigos	1,6	1,1	4,3	0,0
Dançando	7,8	0,0	4,3	1,3
Desenhando/Pintando	3,1	0,0	0,0	0,0
Fazendo tarefa/Escrevendo/ Pensando/Lendo	9,4	23,0	15,9	1,3
Indo para a escola/casa	7,8	1,1	2,9	1,3
Jogando	0,0	0,0	0,0	5,2
Jogando *video game*	1,6	2,3	5,8	6,5
No carro/Fora de casa/Viajando	6,3	11,5	4,3	29,9
No computador	17,2	31,0	23,2	15,6
Relaxando/Deitado/Fazendo nada/Antes de dormir/No quarto/Sentado	12,5	10,3	18,8	0,0
Sem resposta	0,0	0,0	8,7	5,2
Tocando	0,0	1,1	0,0	0,0
Tomando banho/Limpando os ouvidos	4,7	6,9	0,0	5,2

Filósofo e educador canadense, McLuhan (1971) vê os utensílios que o homem moderno utiliza como extensão de seu corpo. Por exemplo, a cadeira em que o homem se senta, torna-se extensão de suas costas, o lápis com que escreve, passa a ser extensão de sua mão. Numa ampliação dessa ideia, pode-se dizer que o telefone ce-

lular tornou-se, também, uma extensão do corpo humano. Muitas das roupas e bolsas existentes no mercado são produzidas com espaços apropriados para guardar o celular. Frequentemente, o uso do celular se faz muito próximo ao corpo, especialmente entre os jovens, o que o torna uma espécie de membro do corpo. O celular talvez seja uma das características mais marcantes da cultura do século XXI.

O corpo, por sua vez, está impregnado da cultura em que se insere, carrega determinadas atitudes, posições, que se refletem nas formas de pintá-lo e no vestuário. Ele identifica a cultura a que cada um pertence. Atualmente, traz consigo aparelhos da tecnologia da comunicação, celulares, iPods e outros artigos do gênero, sinônimos da cultura midiática e tecnológica, que deixa de ser local, regional ou nacional e passa a ser global (Garcia Canclini, 2008b, p.42-4).

O celular é um bem de consumo, pois, à medida que surgem as novidades, cresce o interesse em adquirir aparelhos com as ferramentas e dispositivos anunciados; é produto de construção de identidade, uma vez que possuí-lo significa participar de determinada comunidade (Silva, 2008, p.312).

O uso do celular tem gerado mudanças nos hábitos de comunicação entre os homens, principalmente entre os jovens. São comuns as ligações curtas de menos de três segundos devido às tarifas, em que o diálogo ocorre de maneira fragmentada e objetiva. Os "toquinhos", expressão utilizada entre os adolescentes para realizar chamadas telefônicas extremamente curtas, geram uma nova maneira de usar a própria fala. O mesmo acontece com os torpedos, por vezes menos dispendiosos que as ligações. São meias palavras ou somente letras como "tk" (*thanks*), "tb", "vc" e assim por diante, expressões que organizam o tempo de maneira rápida, objetiva e fragmentada (Silva, 2008, p.328).

Do mesmo modo, o uso do computador, atrelado ao costume de ouvir música, como se evidenciou na pesquisa, traz outra maneira de interação humana. O *chat* é muito utilizado pelos jovens, com uma escrita bastante semelhante à utilizada nos torpedos, e

muito diferente da empregada na escola. É uma escrita que se aproxima da linguagem oral (Barbero, 2008, p.25).

As questões colocadas, se compreendidas, podem conduzir a uma reflexão a respeito da maneira pela qual o jovem se relaciona com a indústria de consumo e como incorpora os bens por ela produzidos, que frequentemente geram novos hábitos e atitudes.

Gosto por música

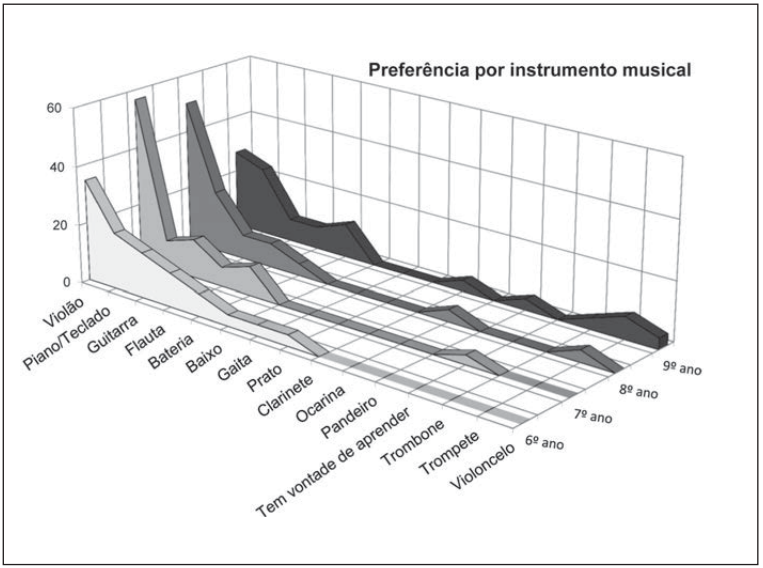
As respostas a essa questão revelaram que todos os adolescentes gostam muito de música, que, como se demonstrou anteriormente, faz parte da sua vida diária. O resultado constata a necessidade de se refletir a respeito da relação eficaz que ocorre entre adolescente e música fora do âmbito escolar e aquela que, muitas vezes, se verifica primeiramente durante as aulas de Música, mas também em outras situações de ensino/aprendizagem.

A música preenche o tempo da vida do jovem. Em sua espera, seja para um emprego, seja enquanto se locomove de um lugar para outro, nos momentos dedicados ao pensar, a música organiza o tempo do jovem de maneira agradável e, para ele, significativa.

Preferência por instrumento musical

Foi possível diagnosticar, por meio das perguntas, que existe, em todas as séries, uma porcentagem de alunos envolvida com a prática musical; verificou-se, também, que, no 7º ano, encontra-se o percentual de 51,% de alunos que praticam instrumentos musicais. Nota-se, no entanto, que em todas as séries, com exceção do 7º ano, mais de 50% dos alunos encontram-se distantes do aprendizado de um instrumento musical, embora durante as aulas de Música manifestem muita vontade de experimentar.

Gráfico 1.3 – Preferência por instrumento musical



Entre os instrumentos selecionados para essa prática, o violão é o mais procurado por todos os anos, como se pode verificar na tabela, com percentuais de 34,6%, 56,7%, 50% e 26,9% nos 6º, 7º, 8º e 9º anos, respectivamente. Abaixo dele estão o teclado e a guitarra. Apesar de essa última estar ligada ao contexto do rock, um dos gêneros apontados como preferidos, provavelmente sua escolha esteja atrelada ao baixo custo do instrumento. Outro fator é o aspecto cultural que faz do violão um costume nacional. O violão sempre esteve presente na cultura brasileira. Eram comuns, na virada do século XIX para o século XX, as reuniões entre amigos acompanhadas do violão. De acordo com o violonista Giacomo Bartoloni (1995), foi durante a cultura cafeeira que o violão se tornou popular entre a camada de menor poder aquisitivo da sociedade, mas, com o rádio, esse instrumento musical se tornou símbolo das "manifestações populares" (1995).

Tabela 1.3 – Preferência por instrumento musical (em porcentagem)

Instrumento musical	*6º ano*	*7º ano*	*8º ano*	*9º ano*
Violão	34,6	56,7	50,0	26,9
Piano/Teclado	19,2	10,0	20,8	23,1
Guitarra	15,4	13,3	8,3	7,7
Flauta	11,5	6,7	8,3	7,7
Bateria	7,7	10,0	4,2	11,5
Baixo	3,8	0,0	0,0	0,0
Gaita	3,8	0,0	0,0	0,0
Prato	3,8	0,0	0,0	0,0
Clarinete	0,0	0,0	0,0	3,8
Ocarina	0,0	0,0	4,2	0,0
Pandeiro	0,0	0,0	0,0	3,8
Tem vontade de aprender	0,0	3,3	0,0	0,0
Trombone	0,0	0,0	0,0	3,8
Trompete	0,0	0,0	4,2	7,7
Violoncelo	0,0	0,0	0,0	3,8

Preferências audiovisuais

Preferências entre os filmes publicitários[19]

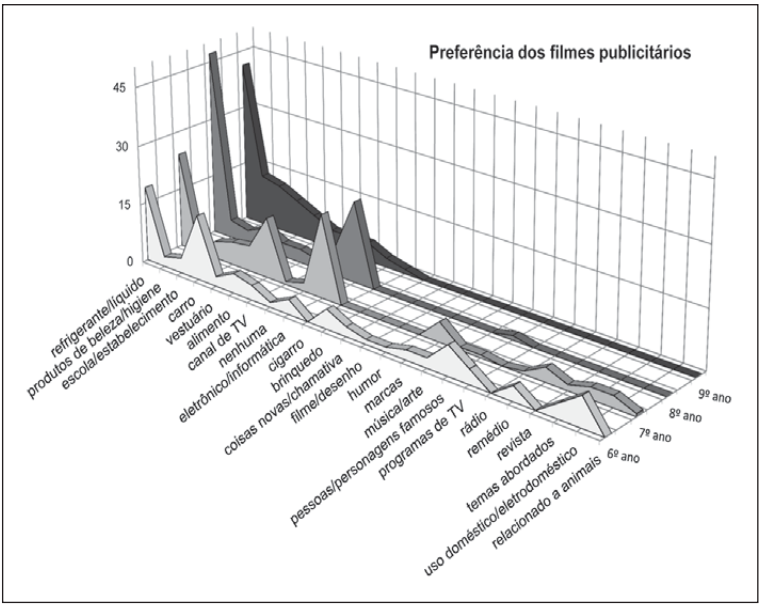
Na questão relativa aos filmes publicitários divulgados nos principais meios de comunicação, os mais citados, por alunos do 6º ano com 19%; do 7º com 24,1%; do 8º, com 47,1%; e do 9º, com

19. Filme publicitário é a expressão utilizada no meio propagandístico, que pode ser concebido para televisão (anúncio televisivo), para cinema, para qualquer meio audiovisual (informação de Rafael Augusto Vertamatti, publicitário).

41,2%, foram os de uma grande empresa de refrigerantes, que investe fortemente em comerciais a fim de garantir que um grande número de pessoas experimente seus produtos. Nos comerciais, de modo geral, podem-se perceber as seguintes estratégias propagandísticas:

- participação de cantores e grupos famosos, como Capital Inicial, Caetano Veloso, Legião Urbana, Daniela Mercury, Michael Jackson;
- mensagens atreladas a questões da atualidade, que seduzem o espectador e envolvem o jovem.

Gráfico 1.4 – Preferência dos filmes publicitários



Percebe-se, pela grande quantidade de citações aos comerciais desse refrigerante, que as estratégias utilizadas pela empresa é adequada à linguagem e ao imaginário jovem, e que isso o faz se envolver com a mensagem apresentada. Esse fato ajudou esta pes-

quisadora a refletir a respeito da comunicação professor/aluno em sala de aula.

Tabela 1.4 – Preferência entre os filmes publicitários (em porcentagem)

Filmes publicitários	*6º ano*	*7º ano*	*8º ano*	*9º ano*
De refrigerante/líquido	19,0	24,1	47,1	41,2
De produtos de beleza/higiene	2,5	0,7	4,6	12,9
De escola/estabelecimento	3,8	4,4	3,4	11,8
De carro	16,5	5,8	5,7	9,4
De vestuário	2,5	6,6	3,4	7,1
De alimento	5,1	15,3	3,4	4,7
De canal de TV	3,8	0,7	2,3	4,7
Nenhuma	1,3	2,2	8,0	4,7
De eletrônico/informática	3,8	21,2	20,7	2,4
De cigarro	0,0	0,0	0,0	1,2
De brinquedo	5,1	0,0	0,0	0,0
De coisas novas/chamativa	2,5	0,0	0,0	0,0
De filme/desenho	1,3	0,0	0,0	0,0
De humor	1,3	0,0	0,0	0,0
De marcas	2,5	5,1	0,0	0,0
De música/arte	2,5	0,7	0,0	0,0
De pessoas/personagens famosos	7,6	0,7	1,1	0,0
De programas de TV	3,8	0,0	0,0	0,0
De rádio	0,0	0,7	0,0	0,0
De remédio	3,8	3,6	0,0	0,0
De revista	0,0	1,5	0,0	0,0
De tema abordado	3,8	2,9	0,0	0,0
De uso doméstico/eletrodoméstico	7,6	2,9	0,0	0,0
Relacionado a animais	0,0	0,7	0,0	0,0

Outros comerciais selecionados pelos alunos com altos índices de citações foram os de carro, produtos eletrônicos ou de informática, produtos de beleza ou higiene. Aponte-se o fato de que os

comerciais de carro receberam alto percentual de citações nas respostas dos alunos do 6º ano, com 16,5%. No entanto, entre os alunos dos 7º e 8º anos, foram os produtos eletrônicos e os de informática que interessaram, obtendo a segunda maior quantidade de referências, com o percentual de 21,2% no 7º e 20,7% no 8º ano. Entre os alunos do 9º ano, depois do refrigerante, foram os produtos de beleza e higiene que mais chamaram a atenção, com 12,9% das escolhas.

Destaca-se nesse item que os alunos dos 7º e 8º anos mostraram-se mais independentes em suas escolhas, se comparados aos do 6º ano, os quais ainda precisam dos pais para muitas atividades e, portanto, sofrem a sua influência. Além disso, os estudantes do 6º ano estão mais próximos da fase infantil do que os dos 7º e 8º anos, motivo que, talvez, justifique o maior interesse por temas eletrônicos e de informática mostrado na pesquisa, uma vez que têm mais liberdade para utilizá-los como produto e meio de comunicação e informação do que os colegas do ano anterior. Os alunos do 9º ano, por sua vez, citaram mais vezes os produtos de beleza, fato este justificável por já apresentarem características que os aproximam dos adultos. Muitos deles namoram e frequentam festas com amigos, em que a aparência representa uma das necessidades fundamentais. A necessidade de se vestir bem, no rigor da moda, é bastante incentivada pela indústria de consumo, que explora essa faixa etária para aumentar suas vendas.

Motivo da escolha dos filmes publicitários

Entre os motivos de escolha dos comerciais fornecidos pelos alunos, podem ser citados os seguintes:

- uso de humor na abordagem do tema, pelo envolvimento de personagens em situações estranhas ou bizarras. Nessa categoria, a que ganhou o maior índice de simpatia entre os

adolescentes de 6º e 7º anos foi o comercial de um novo carro, em que um cachorro, diante do esplendor do automóvel, começa a falar, assustando seu dono;

- envolvimento de pessoas de prestígio ou personagens de séries televisivas. Entre os que mais prendem a atenção dos adolescentes figuram astros e estrelas da chamada cultura jovem, tais como os cantores Justin Bieber e Miley Cyrus, Michael Jackson, as atrizes Selena Gomes e Hannah Montana;
- participação de jogadores de renome, especialmente os de futebol, que têm grande aceitação do público jovem, como Robinho, Neymar e Ganso, que atuam dançando e driblando com a bola no comercial de um produto alimentício;
- filmes publicitários destinados a promover determinados produtos e marcas são os que mais chamam a atenção dos jovens, principalmente entre a faixa etária de 13 e 14 anos;
- filmes publicitários de canais de televisão também estão no repertório de preferências entre os alunos da faixa etária de 11 e 12 anos.

Gráfico 1.5 – Motivo da escolha dos filmes publicitários

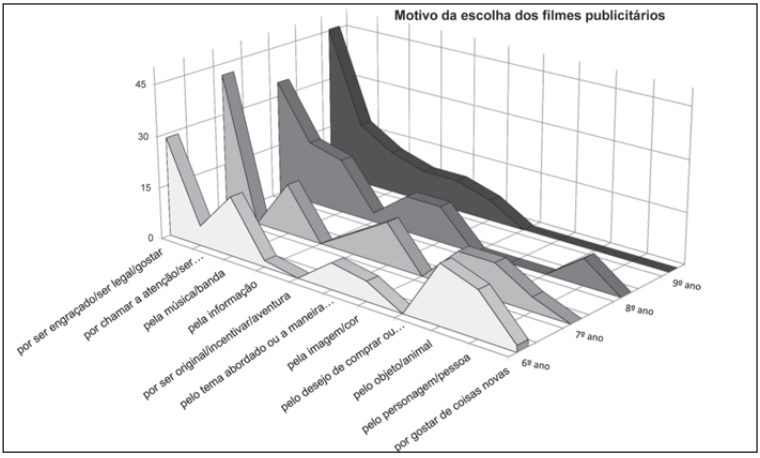


Tabela 1.5 – Motivo da escolha dos filmes publicitários (em porcentagem)

Motivo da escolha	*6º ano*	*7º ano*	*8º ano*	*9º ano*
Por ser engraçado/ser legal/gostar	28,8	41,7	34,2	45,5
Por chamar a atenção/ ser envolvente/interessante	5,8	0,0	18,4	18,2
Pela música/banda	17,3	14,6	15,8	12,1
Pela informação	1,9	0,0	2,6	9,1
Por ser original/incentivar/ aventura	0,0	6,3	10,5	9,1
Pelo tema abordado ou a maneira que ele é abordado	7,7	12,5	10,5	6,1
Pela imagem/cor	5,8	0,0	0,0	0,0
Pelo desejo de comprar ou experimentar o produto	0,0	10,4	0,0	0,0
Pelo objeto/animal	17,3	10,4	0,0	0,0
Pelo personagem/pessoa	13,5	4,2	7,9	0,0
Por gostar de coisas novas	1,9	0,0	0,0	0,0

Ao fornecerem os motivos de suas preferências, o item "engraçado" é o mais citado pelos alunos consultados, chegando a atingir os índices de 45,5% entre os do 9º ano; e 41,7% entre os do 7º. O ato de "fazer rir" é muito importante na opinião dos jovens consultados, o que sugere ser uma necessidade dessa faixa etária.

Um dado importante observado é que a música utilizada nos comerciais citados aparece como o segundo motivo mais apontado para conquistar a atenção dos alunos de 6º e 7º anos e a terceira justificativa de escolha entre os de 8º e 9º anos.

Esse alto interesse pela música detectado na análise do perfil dos alunos indica que a sua capacidade de prender a atenção do jovem pode ser um elemento importante no trabalho do educador musical. Para esta pesquisa, a informação foi de extrema importância, por dois motivos:

- em primeiro lugar, mostrou que a música é importante mediadora de comunicação e informação entre os jovens, característica bastante utilizada pelas agências produtoras de comerciais, mas ainda não suficientemente explorada no contexto escolar;
- em segundo lugar, o tipo de música empregado nos comerciais e a maneira como é utilizada mostra que há compreensão do gosto e das preferências do adolescente pelas empresas produtoras de comerciais, mas, em geral, a escola não dedica suficiente atenção a isso.

Na reflexão acerca dessas constatações é importante aferir quais são os motivos que levam os jovens a se ligar nas músicas veiculadas nos comerciais e quais as suas principais características. Frequentemente, as músicas dos comerciais são curtas, simples, de fácil memorização, com melodias previsíveis e, em sua letra, em grande parte, fazem uso da rima. As músicas que fogem a esse padrão são adaptações de peças consagradas ou que chamam a atenção do público aos fins específicos do produto a ser veiculado.

Destaque-se, ainda, que a mensagem ou o tema trabalhado no comercial é notado pelos adolescentes de 7º e 8º anos, cujas respostas a põem em terceiro e quarto lugares, respectivamente, na escala de preferências desse público, diferentemente das dos alunos do 6º ano, que a coloca em quinto lugar, e do 9º, onde figura em sexto lugar. De qualquer maneira, a mensagem que se quer divulgar é elemento eficiente de comunicação apenas se estiver articulada aos interesses dos jovens, seja pela música, pelo personagem ou pela maneira com que é abordada. Essas são características bastante conhecidas e exploradas pela indústria de consumo e agências publicitárias, mas parece não afetar em profundidade todas as escolas.

Ao contrário do que revelou o Gráfico 1.1, de preferências de gêneros musicais, em que as preferências do 6º ano se concentraram em poucos gêneros, o Gráfico 1.5 mostra o 6º ano com o padrão de distribuição mais homogêneo entre os quatro anos; enquanto o 9º

ano tem a distribuição menos diversificada de respostas. A leitura do gráfico pode ser a de que os alunos de 9º ano estão menos propensos a cair nas "armadilhas" de mercado impostas pela indústria de consumo do que os alunos de 6º ano.

Preferências de filmes

Tabela 1.6 – Preferência de filmes

Filmes	*6º ano*	*7º ano*	*8º ano*	*9º ano*	*Total por gênero*	*Total (%)*
Aventura	20	16	15	22	73	17,9
Comédia	12	18	7	18	55	13,5
Documentário	4	1	2	4	11	2,7
Drama/Tragédia	20	14	19	17	70	17,2
Fantasia/Conto de fadas/Mitologia	20	22	15	12	69	16,9
Ficção	4	7	10	6	27	6,6
Romance	9	12	8	12	41	10,0
Suspense/Terror/ Sobrenatural	5	16	14	15	50	12,3
Tragédia	2	2	3	1	8	2,0
Violência	0	1	0	3	4	1,0
Total	96	109	93	110	408	100,0

A Tabela 1.6 de preferências mostra que, no 6º ano, os filmes de aventura, drama e fantasia têm a mesma importância e estão todos entre os preferidos, em primeiro lugar, com índice de 20,8% cada, seguido pelos filmes de humor, com 12,5%. No 7º ano, o resultado é bem semelhante à série anterior. A fantasia, em primeiro lugar, ainda é alvo de interesse desses alunos, com 20,2% das res-

postas. O segundo tema de interesse do 7º ano, igual ao do 6º ano, é a comédia, que atinge o percentual de 16,5% das respostas, seguido pelos filmes de aventura e suspense/terror, com 14,5% cada. No 8º ano, os temas escolhidos foram drama, em primeiro lugar, com percentual de 20,4%, aventura e fantasia, em segundo com 16,1% cada, com grande interesse em filmes de suspense, terror e sobrenatural, com 15,1%, enquanto no 9º ano a aventura, com 20%, a comédia, com 16,4%, voltam a ser considerados os gêneros preferidos, seguidos pelos filmes classificados como drama, com 15,5%.

Somando-se todos os anos, obtém-se o seguinte resultado: em primeiro lugar, encontram-se os temas de aventura, com 17,9%; em segundo, os filmes de drama/tragédia, com 17,2%; em terceiro, aparecem os filmes de fantasia/conto de fada/mitologia, com 16,9%; em quarto lugar, estão as comédias, com 13,5%; e, em quinto, os temas de suspense e terror, com 12,3%. Observa-se, então, com poucas variações, que os temas se mantêm constantes, indícios de uma provável quebra de fronteira etária, que deixa transitar um fluxo de conteúdos e símbolos entre os diferentes universos estudados na presente pesquisa.

A observação nos revela que a emoção, entendida a partir dos temas aventura, drama e tragédia, é o motivo mais citado como razão de preferência. Sublinha-se que, no item drama/tragédia, a emoção está atrelada ao enredo. Em seguida, vêm os filmes de fantasia. Esses quatro temas juntos somam 52% das preferências. Outro elemento de interesse do aluno é o humor, que tem 13,5% das preferências, seguido dos temas suspense, terror e sobrenatural, com 12,3%, que também envolvem emoção. Essas informações são muito valiosas para o professor, que pode se beneficiar dos dados coletados, a fim de refletir a respeito de suas aulas. O envolvimento emocional, juntamente com o humor, são elementos importantes para captar o interesse dos alunos. Visto de outro ângulo, percebe-se que os filmes, em geral, abrangem todos os itens em um mesmo tema. A aventura, por exemplo, contém o drama, a fantasia, o humor e, também, o romance, que é assinalado pelas séries, em sexto lugar, com 10% das citações. O humor comporta o ro-

mance, o drama e assim por diante. O resultado é a mistura de todas as categorias dentro um único tema, o que garante à indústria de consumo maior difusão no mercado e acesso a diferentes faixas etárias. Por outro lado, enquanto a linguagem audiovisual busca a combinação de vários elementos, a pluralidade de fatores, a escola ainda está presa à linearidade e à organização fragmentada do conhecimento.

No início do século XX, as idades, a cultura e as classes sociais tinham fronteiras facilmente reconhecíveis. A partir da década de 1930, aproximadamente, essas fronteiras começaram a se ampliar e, ao mesmo tempo, a se esfumaçar, tendendo a uma mistura de conteúdos e valores, uma mixagem, na linguagem audiovisual. Desenvolveram-se, por volta de 1950, as imprensas infantil e feminina, criadas pela indústria cultural, ou cultura de massa. Os conteúdos, no entanto, apesar de mostrarem-se específicos, diluíam-se nos conteúdos adultos e masculinos, respectivamente (Morin, 2011, p.27). A existência de uma imprensa infantil evidencia a existência de seu oposto, a imprensa voltada para interesses adultos. Hoje, contudo, esses mundos infantil e adulto mesclam-se de várias maneiras. Nos jornais, por exemplo, são criados espaços para as crianças, com jogos, histórias, histórias em quadrinhos; ao mesmo tempo, há outros espaços em que se apresentam charges voltadas para o público adulto. Dessa maneira, o espaço entre a infância e a idade adulta tende a diminuir, fazendo que um fique muito próximo do outro. Nas palavras de Morin (2011, p.29), a cultura de massa, por meio de sua produção infantil, leva a criança "ao alcance do setor adulto" e vice-versa. Os jovens de 12, 13, 14 anos facilmente acessam a cultura adulta. O resultado é uma universalidade de temas que se apresentam nos filmes, séries e mesmo em produtos de consumo. Com base nesse processo de padronização, a cultura de massa procura seu objetivo maior – o crescimento de produção que encontra resposta no denominador comum do grande público. Chega-se, então, a uma homogeneização do conteúdo (Morin, 2011, p.25-6). Na aproximação da cultura de massa infantil e adulta, a indústria chegou a um denominador

comum – o jovem, o adolescente, público que, atualmente, é prioritariamente contemplado por ela.

O filme de Harry Potter, de acordo com a antropóloga e professora Silvia Borelli, é fruto dessa aproximação de idades e alcança os públicos, infantil, jovem e adulto em diversos países. Borelli assinala alguns pontos que reforçam esse pensamento, como nos momentos em que a tensão encontrada entre gerações é praticamente quebrada no filme em vários momentos, quando os "velhos" se reconhecem "ignorantes" diante da sabedoria do jovem. O jovem, por sua vez, é reconhecido como classe social, como modo de estar no mundo (Borelli, 1984, p.68).

Programa (TV, PC, outros) preferido

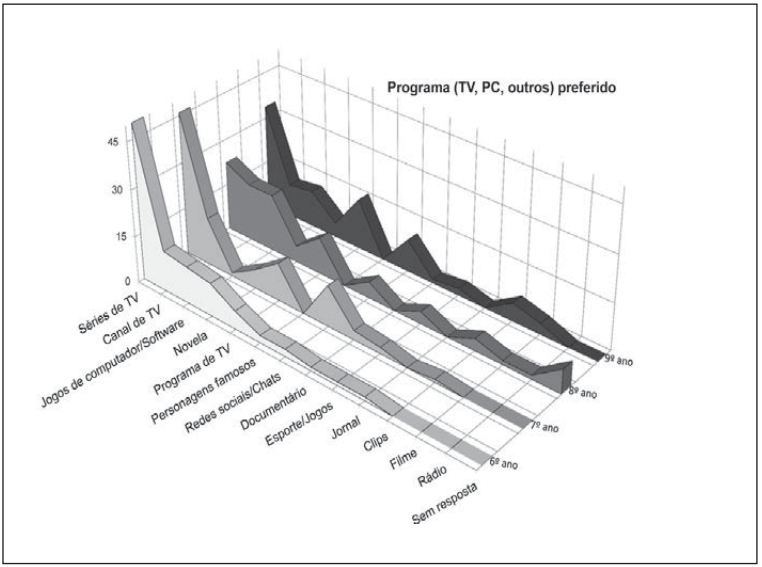
Comparando-se os gráficos dos 6º, 7º, 8º e 9º anos, observa-se a preferência e a influência das séries de TV em parte dos alunos, as quais atingem desde 33,7% até 50% do total de citações por ano. Se for somada a audiência das séries nos canais pagos de TV, os percentuais serão ainda mais altos. É notável que os programas de computador e as redes sociais estejam abaixo dessa categoria, ficando em segundo lugar somente no 7º ano, e, nos outros, em terceiro. Entre os programas preferidos de ambas as séries, estão os seriados de TV e jogos de computador. Esses programas estão presentes de maneira intensa na vida dos alunos, confirmando a força que os personagens televisivos e cinematográficos têm sobre esse público.

No período da adolescência, a personalidade ainda não está completamente formada, o jovem ainda está à procura de sua maneira de ser e estar no mundo, e de se relacionar com ele. Nessa busca, tudo é intensificado: as crenças, os protestos, as atitudes, os gostos. A sinceridade é valor cultivado e as contestações são incorporadas pelos jovens, profundamente (Morin, 2009, p.140).

A cultura de massa absorve todas essas inquietações do jovem e as expõe como problemas e situações de heróis transformando-os

em produtos de consumo. No entanto, as mensagens, muitas vezes, são deturpadas ou negligenciadas. Cite-se, como exemplo, um canal de televisão – Boomerang –, que, em seus comerciais, estimula os jovens a imprimir em suas ações o *slogan* "esse é o meu jeito de ser". Esses comerciais mostram adolescentes em situações que, frequentemente, evidenciam uma posição contrária à do adulto e que obtiveram sucesso ao não seguir as recomendações fornecidas pelos mais velhos.

Gráfico 1.6 – Programa (TV, PC, outros) preferido



Em um desses comerciais, a personagem se rebela contra as recomendações que recebera a respeito do perigo de ouvir música em intensidade forte e que, ao final, acaba se tornando uma DJ bem-sucedida que prega o volume máximo do som, sem que use protetor auricular. Esse tipo de comercial, como muitos outros, induz a hábitos insalubres, pois se sabe que o som em grande intensidade prejudica seriamente a audição, muitas vezes em caráter perene.

Tabela 1.7 – Programa (TV, PC, outros) preferido

Programa	*6º ano*	*7º ano*	*8º ano*	*9º ano*
Séries de TV	50,0	45,9	22,4	33,7
Canal de TV	13,1	15,3	18,4	10,5
Jogos de computador/*Software*	11,9	1,0	18,4	11,6
Novela	10,7	6,1	5,3	4,7
Programa de TV	6,0	12,2	11,8	16,3
Personagens famosos	2,4	0,0	0,0	0,0
Redes sociais/*Chats*	2,4	13,3	5,3	10,5
Documentário	1,2	3,1	0,0	1,2
Esporte/Jogos	1,2	2,0	3,9	2,3
Jornal	1,2	0,0	0,0	0,0
Clips	0,0	1,0	3,9	5,8
Filme	0,0	0,0	1,3	3,5
Rádio	0,0	0,0	1,3	0,0
Sem resposta	0,0	0,0	7,9	0,0

Atualmente, os programas e seriados de televisão vêm aumentando as ofertas do produto "violência". Hoje, é praticamente impossível assistir a um telejornal sem ouvir notícias trágicas, apresentadas ao público de maneira sensacionalista. Muitos programas de entretenimento se valem da violência para aumentar seus lucros. Rocha & Silva (2008), autoras de um estudo a respeito da relação violência e consumo, apontam a existência de uma verdadeira "estetização da violência", que se instala em contexto nacional e global (p.114-5). A convivência diária com a violência acarreta medo, pânico, e adquire, em certa medida, características de "linguagem da violência". A violência "chega a estar em um *perpetuum* presente, em caráter de *show* com imagens de violência quase que vistas e vividas como reais a tal ponto de ser difícil separar o imaginário do real" (Rocha & Silva, 2008, p.117).

A violência é incorporada também pela música. Afora as músicas de protesto, a violência pode entrar na vida do adolescente de maneira sutil e doce ao mesmo tempo. Pode-se dar o exemplo da cantora Britney Spears, um dos ídolos dos adolescentes, com seu último sucesso, "Criminal",[20] que conta a história da garota que se apaixona por um criminoso e decide sair de casa para se unir a ele, mesmo contra a vontade da família. Com a convivência, ela acaba usando arma e se juntando ao crime.

A violência aparece também nos os programas que invadem a intimidade das pessoas, seja na forma de "mexericos" a respeito da vida das celebridades, seja nos programas de brigas entre parentes e amigos, seja em programas do tipo *Big Brother*. A câmera é como um ser onipresente que a tudo assiste e tudo registra, e consequentemente, tudo transmite. A privacidade das pessoas é invadida e vendida como produto de consumo, que, por sua vez, invade a realidade do espectador e do jovem. Apesar de a violência ter sido explorada por diferentes mecanismos de divulgação ao longo da história, hoje ela se faz presente dentro das casas das pessoas, seja pelo jornal, seja pela informática ou pelos programas de televisão, sem terem pedido licença para nelas adentrar e, frequentemente, fora do controle dos adultos.

Preferência de leitura

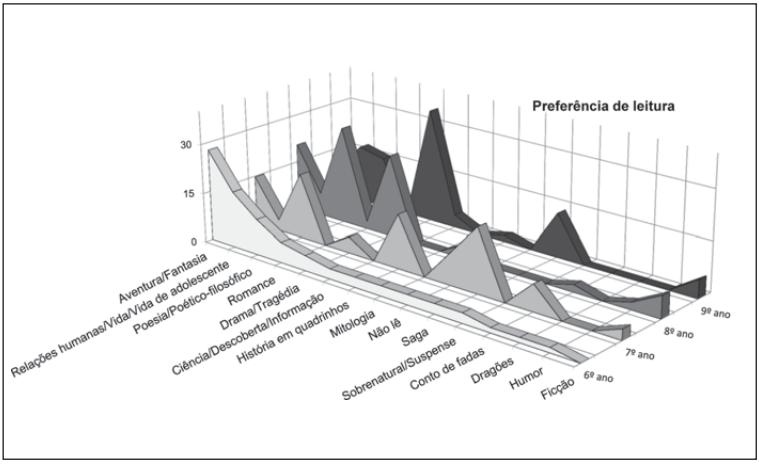
Preferências de livros

No mesmo questionário, foi pedido, também, aos alunos que fornecessem os títulos dos livros que mais tivessem despertado seu interesse. Apesar de ter obtido respostas a essa questão, é impor-

20. Trecho da letra da canção "Criminal", de Britney Spears: "He is a hustler, he's no good at all/ He is a loser, he's a bum (bum, bum, bum)./ He lies, he fluffs he's unreliable/ He is a sucker with a gun (gun, gun, gun).

tante revelar que muitos foram os alunos que afirmaram não gostar de ler e não ter o hábito de leitura. Por esse motivo, alguns optaram por citar nomes de livros que faziam parte da sua vida escolar.

Gráfico 1.7 – Preferência de leitura



As leituras preferidas entre os alunos de 6º ano foram as de aventura e fantasia. Em seguida, são citadas leituras relacionadas à vida em geral, à vida do adolescente e às relações humanas. Com pouco número de citações, mas que se considera importante destacar, estão as leituras relacionadas a contos de fadas, confirmando a fase, ao mesmo tempo, concreta e fantasiosa dessa idade. Entre os alunos de 7º ano, ao contrário, o conto de fadas não aparece e dá lugar às histórias em quadrinhos, enquanto os temas de aventura e fantasia continuam presentes. No 8º ano, apareceu o interesse dos alunos pelo drama e pela tragédia, tendência que se intensifica no 9º ano, quando atinge o índice mais alto nas citações feitas pelos alunos. As sagas, como as da série "Crepúsculo", também chamam a atenção de parte dos alunos e são assinaladas com índices significativos no 7º e 9º anos, mas não aparecem ou são citadas menos vezes entre os alunos dos 6º e 8º.

Tabela 1.8 – Preferência de leitura

Leituras	*6º ano*	*7º ano*	*8º ano*	*9º ano*
Aventura/Fantasia	31,1	14,8	20,5	7,7
Relações humanas/Vida/ Vida de adolescente	19,1	3,3	6,8	17,3
Poesia/Poético-filosófico	12,1	19,7	29,5	15,4
Romance	7,0	0,0	2,3	0,0
Drama/Tragédia	5,2	4,9	25,0	34,6
Ciência/Descoberta/Informação	3,4	0,0	0,0	3,8
História em quadrinhos	3,4	16,4	0,0	0,0
Mitologia	3,4	0,0	4,5	1,9
Não lê	3,4	9,8	0,0	0,0
Saga	3,4	19,7	0,0	13,5
Sobrenatural/Suspense	3,4	0,0	0,0	0,0
Conto de fadas	1,7	8,2	2,3	0,0
Dragões	1,7	0,0	0,0	0,0
Humor	1,7	0,0	2,3	0,0
Ficção	0,0	3,3	6,8	5,8

Há que se ressaltar, aqui, o interesse por livros classificados como poético-filosóficos,[21] observado nas respostas. Nesses livros, há intenção explícita de reflexão a respeito do humano, de questões existenciais (sofrimento, morte, esperança, destino), como é o caso do livro *O pequeno príncipe*, citado pelos alunos, que se caracteriza por uma leitura diferente da tradicional narrativa real ou fantasiosa, mais comumente encontrada. No caso das histórias em quadrinhos poético-filosóficas, estas se caracterizam por serem histórias curtas que rompem com a linearidade ou com os padrões convencionais

21. Poético-filosófico: a classificação é dada pela própria editora.

dos quadrinhos, seja pelo traço, desenho, disposição, mas que também refletem a respeito dos problemas do homem.[22]

As perguntas sobre a preferência dos alunos por comerciais veiculados pelos meios de comunicação, por filmes e por livros, bem como a análise de suas respostas fornecem elementos importantes para que se conheça o tipo de linguagem apreciada pelos jovens. Uma síntese das respostas obtidas nesses três itens permite que se citem o impacto da narrativa ou da cena, a não linearidade, a exploração de conteúdos emocionais, destaque a elementos cômicos ou dramáticos, e a reflexão a respeito da relação do homem com o mundo como os elementos que mais se destacaram nos índices de preferência dos jovens consultados.

Para que melhor se compreenda o significado desses índices, é preciso buscar auxílio em teóricos estudiosos da cultura jovem, ou da linguagem audiovisual, que se caracteriza como uma das grandes alterações ocorridas nos meios de comunicação nos últimos anos. A cultura jovem foi estudada por Babin e Kouloumdjian (1989), a partir da percepção que o jovem tem da linguagem audiovisual. Segundo os autores, como dito anteriormente, essa linguagem conduziu à formação de uma cultura diferente da que existia antes.

Os autores analisaram os padrões, as estratégias, os recursos e a organização da linguagem audiovisual, especialmente no que se refere à maneira pela qual são assimilados pelos jovens. É importante, portanto, conhecer as características dessa linguagem, a fim de que ela elucide, ao menos parcialmente, pelos indicativos de preferência, o comportamento, os modos de vida e a conduta do jovem.

O audiovisual "mixa", isto é, mistura som, palavra e imagem a partir de meios eletrônicos. Cada um, na sua especificidade, contribui para a composição de uma única linguagem, constituída da combinação de recursos sonoros, verbais e visuais, que se articulam de maneira a envolver o espectador. É a confluência de três idiomas em uma única linguagem (Babin & Kouloumdjian, 1989, p.39).

---

22. Disponível em <http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/24/artigo178069-2.asp>.

Outro aspecto é a linguagem empregada, caracterizada como popular, sem que isso signifique ser comum, e se conecta diretamente com a vida real; dessa maneira, tem condições de estabelecer imediata comunicação com o espectador. O vocabulário rebuscado e abstrato não é adequado à "língua eletrônica", que é eficiente, simples e direta (idem, p.42-3).

Além disso, o audiovisual prevê o "dramatizável", o anormal, o sensacional, o tenso, além de requerer efeitos destinados a captar a atenção e despertar o gosto em ver e ouvir o que está sendo transmitido. O trivial não faz parte desse repertório (ibidem, p.44-5).

Outro elemento importante é o procedimento de eliminar distâncias, talvez principalmente, ou primeiramente, a geográfica e conseguir trazer a situação para perto do espectador, deixando que ressoe fisicamente em seu corpo. Nesse aspecto, o som contribui de maneira especial. É como falar em uma corporeidade do visual que se faz presente pelo choque visual, em geral, destacado e evidenciado por meio do efeito sonoro. "É o ouvir e ver de corpo inteiro" (ibidem, 1989, p.49-50).

Ainda com relação ao audiovisual, o encadeamento das sequências reside na composição de vários *flashes*, aparentemente desordenados, mas inseridos em um fundo comum. Essa sequência não é linear (fatos sucessivos), nem didática (divisão em partes com lógica entre si) e nem mesmo sintética (visão do conjunto para entender as partes) (ibidem, p.51-3). Ao contrário, a linguagem audiovisual pode ser vista como um mosaico – porções que, isoladas, não têm sentido próprio, mas, vistas como partes de algo maior, revelam a imagem em sua totalidade.

Por último, a realidade subjetiva da linguagem audiovisual deve dialogar e encontrar relação com a realidade de um espectador coletivo, por meio de associações entre objetos e símbolos para, assim, haver uma identificação por parte de quem a recebe (ibidem, p.56-7).

Em resumo, é uma linguagem que mixa, enfatiza o som e a imagem, é popular, não linear e utiliza-se do impacto – exploração da emoção – para captar o espectador. Esses mesmos elementos

estão presentes nas escolhas dos alunos de comerciais e livros – o impacto, a não linearidade, a emoção, o drama e o humor.

Essa combinação de idiomas – verbal, sonoro, visual – desperta diferentes sensações no ser humano e faz que este estabeleça relações diversas e distintas com o que está sendo transmitido. A linguagem audiovisual exige e promove no espectador sua plena participação, ao empregar lentes de aumento nos aspectos visuais e sonoros, capazes de manter a atenção do espectador. Do mesmo modo, nos comerciais, percebeu-se que a emoção é muito presente nas escolhas, como foi o caso do humor, que atingiu o primeiro lugar na escala de preferência de todas as séries. No entanto, atenta-se para o fato de que, na escola, o que frequentemente ocorre é o distanciamento entre a experiência emocional e o desenvolvimento do conhecimento, especialmente no que diz respeito ao humor, raramente abordado no processo de ensino-aprendizagem.

Os comerciais apontados como preferidos envolvem música, chamam a atenção e são engraçados. O mesmo acontece com os livros de fantasia e aventura que foram apontados. Muito do aprendizado e incentivo da escola está ancorado na leitura, que permite ao leitor voltar e reler o que não compreendeu. Em uma projeção de filme, por exemplo, ou em um programa de televisão, se o indivíduo se distrai, perde parte dos acontecimentos. É fato que hoje, com o aprimoramento dos recursos técnicos, o *rewind* resolve muitos dos problemas, mas o tempo presente é característico da linguagem audiovisual. O que se quer dizer é que essa "presencialidade" inerente à linguagem audiovisual, e parte da cultura adolescente, não é trabalhada na escola. Esse aspecto leva o jovem a se envolver no que está sendo transmitido. A leitura é importante e é por meio dela que o indivíduo acessa diferentes campos do conhecimento, por exemplo, o pensamento abstrato. A leitura também trabalha a relação passado-presente-futuro, importante elemento para uma existência crítica no mundo. No entanto, a escola pode se valer de fatores da linguagem audiovisual para chamar a atenção do jovem e envolvê-lo na "trama" ensino/aprendizagem. Ressalte-se que utilizar recursos audiovisuais não significa empregar estraté-

gias da linguagem audiovisual. É possível verificar a existência de muitas aulas que fazem uso de recursos tecnológicos de última geração sem que haja inovação na concepção de ensino. Acredita-se que a compreensão da linguagem audiovisual possa auxiliar o professor e a escola na elaboração de suas atividades e propostas.

A linguagem audiovisual transforma pensamentos em imagens, imagens em sons e vice-versa. O interesse do jovem volta-se para a visualização e não para a conceituação. As linguagens visual e audiovisual podem ser elementos-chave para conduzir o aluno a desenvolver a capacidade de conceituação. Ideias que não podem ser imaginadas não são compreendidas. As imagens carregam muito da informação da mensagem. Elas agem como se concretizassem as emoções, os sentimentos e pensamentos. É o ver para compreender. Aliás, a necessidade de visualização das ideias é própria do universo infantil, que ainda não tem a capacidade de abstração formada. No entanto, analogamente, o adulto, embora já tenha desenvolvido o pensamento subjetivo, também é atraído pela imagem, da mesma maneira que a criança. Observa-se entre as escolhas de livros realizadas pelos alunos, que as histórias em quadrinhos aparecem com grande destaque entre os alunos de 7º ano. A característica da história em quadrinho é priorizar a imagem e utilizar muitas onomatopeias, que representam os sons e ações, no que se mostram muito semelhantes à linguagem audiovisual.

Outro aspecto a ser destacado é que a linguagem audiovisual se conecta com a realidade, com o popular, no sentido de se relacionar com o povo, com suas necessidades, seus questionamentos e anseios, enfim, com a vida, de modo geral. Entre os livros apontados pelos alunos, os dramas, as tragédias que abordam as relações humanas ou a vida de adolescente são escolhidos de maneira significativa. Se somadas as classificações "drama" e "relações humanas", estas atingem índices bem altos, com 51,9% no 9º ano, 31,8% no 8º ano, 8,2% no 7º ano e 21,5% no 6º ano. Percebe-se que a proximidade da vida adulta leva o jovem a se interessar por temas que relacionam o homem com o mundo. Nesse quesito, verifica-se, no mercado da literatura jovem, a oferta de temas a esse respeito.

No entanto, só encontrarão ressonância no meio escolar se forem tratados em conexão com a realidade do aluno.

Há, ainda, o aspecto não linear da linguagem audiovisual, com informações aparentemente desconexas, nem sempre providas de sequência lógica, que abrem espaço para que o indivíduo estabeleça suas próprias relações. A aparente desordem da linguagem audiovisual leva ao desconhecido, ao imprevisto. As relações dos fatos não são dadas previamente, mas elaboradas pelo espectador (Babin & Kouloumdjian, 1989, p.80). Nesse sentido, tendo por base a identificação do jovem com as características da linguagem audiovisual, pode-se concluir que a poesia seja mais adequada ao jovem do que o discurso linear. O poeta organiza o pensamento e as palavras de maneira diferente do prosador. "O poema é uma porta que se abre. Se o leitor entrar no jogo, é por sua própria conta e risco" (idem, 1989, p.84). A prosa, por sua vez, é linear. Esse aspecto, talvez, justifique a grande porcentagem de escolhas de livros poético-filosóficos e, conforme apontado no gráfico. Entre os alunos do 8º ano, a preferência por esse gênero alcançou o primeiro lugar, com 29,5% das escolhas. O mesmo aconteceu com o 7º ano, que apontou o poético-filosófico como o preferido, com 19,7%, que, nesse caso, dividiu as escolhas com as sagas, também com 19,7% das respostas. O gênero poético-filosófico, entre os alunos de 9º e 6º anos também teve representações significativas. Foi colocado em terceiro lugar nas duas turmas, sendo que, no 9º ano, o índice foi de 15,4% e, no 6º ano, de 10,8%.

Aponta-se, além do que já foi aqui trazido, que o humor, eleito pelos alunos como o aspecto mais importante dos comerciais citados, pode ser considerado como um procedimento semelhante ao jogo. O historiador Johan Huizinga aponta o fato de o jogo ser parte constitutiva do homem. Nele, as fronteiras entre o real e o imaginário desaparecem. É como se uma vida imaginada corresse em paralelo à vida real. É a brincadeira na seriedade, e a seriedade vivida na brincadeira. A poesia, também, pode ser vista como um jogo, uma brincadeira de palavras (Huizinga, 2007, p.6-12), assim como o "engraçado", motivo de escolha por parte dos alunos, pode

ser examinado à luz do jogo, que é, segundo Huizinga, uma necessidade humana.

As reflexões assinaladas, do ponto de vista pedagógico, são expressivas, pois, ao se comparar a linguagem audiovisual com a comumente utilizada na rotina de condução da maior parte das disciplinas escolares, percebe-se que são muito distantes uma da outra.

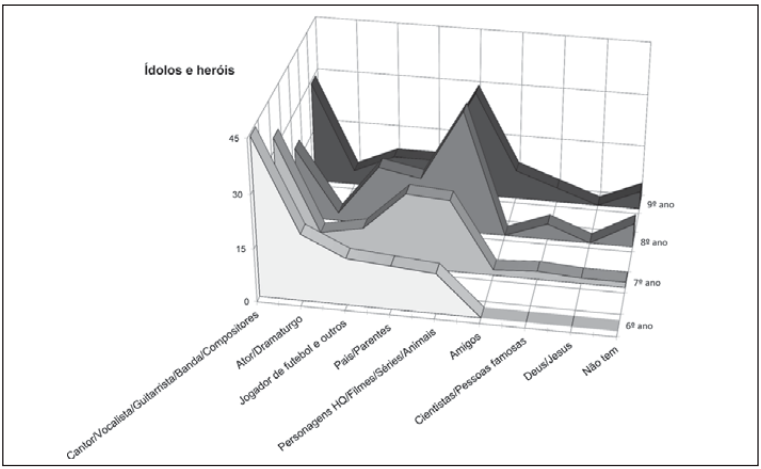
Muitos dos aspectos apresentados por Babin & Kouloumdjian (1989) a respeito da linguagem audiovisual, estão presentes na fala do adolescente. Ele mixa sons, gestos, onomatopeias, de maneira muito similar à da linguagem audiovisual. Utiliza poucas palavras que são concebidas e recebidas mais como impacto sonoro do que, propriamente, como informação, de modo semelhante ao tratamento dado às imagens na linguagem audiovisual. As conjunções e pontuações, responsáveis pela continuidade do discurso, são substituídas por expressões curtas como – "tipo", "aí", "mano", que fragmentam a mensagem, como cortes do cinema ou da televisão. Elas exercem a mesma função da imagem que, frequentemente, transmite muito mais do que as palavras. A análise de Babin & Kouloumdjian (1989) pode, por um lado, esclarecer a maneira mais adequada de proporcionar ensinamentos e procedimentos para envolver o aluno nos diferentes assuntos trabalhados e, por outro, ajudar na tarefa de modificação da maneira de pensar o ensino escolar, em especial, e a educação como um todo.

A análise crítica contribui para a compreensão da linguagem audiovisual e dos mecanismos que utiliza para envolver o jovem. A partir dela, percebe-se o vale existente entre a realidade do adolescente e o contexto escolar, justificando, em parte, a apatia e o desinteresse, frequentemente detectados na escola, o que comprova a hipótese defendida pelos autores a respeito do surgimento de uma nova cultura.

Ídolos e heróis

A preferência entre ídolos e heróis de qualquer categoria – música, teatro, cinema, TV, HQ – entre os alunos de 6º ano, concentra-se nos cantores, que, somados aos atores, atinge 63,2% do total de citações. Esse dado merece atenção, pois dá indícios da influência que esses personagens podem exercer na vida dos alunos. Abaixo deles, estão os jogadores de futebol, como identidades representativas de ídolos, com 13,2%, e os pais, com 12,3% das citações. Um olhar cuidadoso revela que quase todos os itens do gráfico estão relacionados, de alguma maneira, ao mundo televisivo ou cinematográfico, intensificando a hipótese de que seus atos, gostos e costumes podem influir na maneira de ser do jovem. A família e os parentes são apontados como ídolos, mas representam cerca de 12% do total de citações, menos influentes do que os ídolos citados.

Gráfico 1.8 – Ídolos e heróis



No quadro de ídolos de 7º ano, os cantores são os mais citados, com percentual de 33,6%. Os personagens de história em quadrinhos/filmes/séries são marcantes na vida do jovem e totalizam 20,3% das citações. Juntos, cantores e personagens de séries/

filmes/história em quadrinhos – personagens televisivos – correspondem a mais da metade das citações, 53,9%. No entanto, há um dado importantíssimo: os pais e parentes aparecem em segundo lugar, com 21,1%, índice bem mais alto do que o encontrado entre os alunos de 6º ano. Os jogadores de futebol continuam a ser representativos, 10,2% do total de citações.

Entre os alunos de 8º ano, os personagens de séries, filmes ou de HQ são os mais apontados, com 34,8%, seguidos dos cantores, com 20,2%. Juntos, somam 55%. Abaixo destes, estão os jogadores e somente após, em quarto lugar do total de citações, encontram-se os pais, com 14,6%. Somando-se os cantores, personagens e jogadores, obtêm-se 71,9% do total de citações, um número bastante expressivo.

No 9º ano, os personagens de filmes/séries e história em quadrinhos são os mais citados – todos personagens televisivos. Dessa vez, a novidade é a menção aos amigos como representantes dos ídolos. Atenta-se, no entanto, para o fato de que jogadores e pais têm o mesmo percentual, bem mais baixo do que nas turmas mais novas: 9,4%.

Tabela 1.9 – Ídolos e heróis

Ídolos/Heróis	*6º ano*	*7º ano*	*8º ano*	*9º ano*
Amigos	0,0	1,6	0,0	8,3
Ator/Dramaturgo	18,9	7,8	2,2	4,2
Cantor/Vocalista/Guitarrista/ Banda/Compositores	44,3	33,6	20,2	29,2
Cientistas/Pessoas famosas	0,0	2,3	4,5	4,2
Deus/Jesus	0,0	1,6	0,0	0,0
Jogador de futebol e outros	13,2	10,2	16,9	9,4
Não tem	0,0	1,6	6,7	5,2
Pais/Parentes	12,3	21,1	14,6	9,4
Personagens HQ/Filmes/Séries/ Animais	11,3	20,3	34,8	30,2

Ao comparamos o quadro de ídolos e heróis do 6º, 7º, 8º e 9º anos, nota-se uma semelhança surpreendente. Os cantores, atores, personagens de séries/filmes/e jogadores de futebol são citados em grande quantidade. Ressalta-se que, entre os 6º e 7º anos, os atores e cantores citados são personagens de seriados de televisão. Entre os do 8º são, em grande parte, personagens de história em quadrinhos, e entre os alunos do 9º ano, ambos estão presentes. Destaca-se que os pais e parentes são apontados como ídolos, indicando a importância da presença da família, mas que essa importância vai diminuindo à medida que aluno cresce.

Boa parte da cultura juvenil, frequentemente, adota a maneira de vestir e falar de muitos de seus ícones. A cultura de massa tem um setor dedicado exclusivamente aos heróis e valores da adolescência. Os heróis, astros e estrelas, tornam-se modelos de vida (Morin, 2011, p.101). Por assumirem, a um só tempo, características divinas e humanas, dialogam com os dois mundos do adolescente, o projetado e o real.

Os mitos, no papel dos ídolos e heróis representam sonhos e desejos do homem, uma transformação ou imaginação do mundo real que o homem procura explicar por meio do divino (Huizinga, 2007, p.7). Os mitos e heróis são explorados ao extremo pela indústria de consumo, seja em comerciais, em filmes, seriados ou novelas. Alguns atuam, ao mesmo tempo, como cantores ou donos de grifes, ou são contratados por indústrias de diferentes produtos para ter seus nomes e imagens associados a esses produtos pela mídia e, por conseguinte, promover ou estimular o consumo.

Todo homem sonha, toda criança ou jovem tem seu conto de fadas. O problema surge quando o mito e esses sonhos se transformam em produtos mercadológicos e passam a ser regidos pelas leis do lucro. Conhecer os ídolos dos jovens, além de aproximar seu mundo ao do professor, propicia o conhecimento de sua maneira de ser e pode contribuir para a atuação consciente do educador, que se encarregará de mostrar aos alunos o quanto podem ser utilizados por interesses mercadológicos, pelo conhecimento e exploração da maneira de ser dos jovens.

Há ainda outro aspecto a assinalar: a relação jovem-família. O jovem vem conquistando, a cada dia, a preferência dos espaços midiáticos e da indústria de consumo, que veem nele uma possibilidade lucrativa. O crescimento da independência do jovem, verificado nos últimos anos, é fruto de lutas, protestos e reivindicações, que fez o adolescente, cada vez mais cedo, almejar sua autonomia, muitas vezes interpretada como licenciosidade. Os pais sentem-se inseguros, divididos e receosos, sem, muitas vezes, saber como agir, diante das incertezas e dificuldades da sociedade. Muitos pais perderam o controle sobre os filhos, outros exercem um cuidado extremo, sufocando o jovem. Alguns pais servem-se da proteção como disfarce para seus erros e atitudes equivocadas. As fronteiras de respeito, autoridade, responsabilidade e tolerância estão obscurecidas. Todos esses fatores conduzem a um desejo de autonomia que resulta no distanciamento entre o mundo adolescente e o mundo adulto (Morin, 2009, p.140).

A crescente emancipação do jovem, associada a fatores sociais e psicológicos (corrupção, futuro incerto, desunião conjugal, entre outros), estimulados pela cultura de massa, levam a uma falha na identificação com os pais. O que ocorre é que "os pais vão apagar-se até desaparecerem do horizonte imaginário" da criança e do jovem (Morin, 2011, p.146). Nas palavras de Morin, "a invisibilidade dos pais" é incorporada pela indústria cinematográfica americana e pelas revistas, que investem e criam heróis sem família, órfãos ou em contextos independentes de suas famílias. Os heróis tomam o lugar do pai e da mãe ideal (idem, p.147).

A emancipação do jovem e o distanciamento de pais e filhos trazem outra consequência, a desvalorização da experiência do idoso. O velho tornou-se excluído e descartável no mundo dito civilizado e seus ensinamentos são, costumeiramente, ignorados. Em paralelo, o mercado abre-se para o jovem. Hoje, é frequente, no mercado, a presença de gerentes e supervisores jovens. As pesquisas científicas destinam-se aos jovens – jovens mestres, jovens doutores (ibidem, p.143). Muitos professores são dispensados por motivo de idade; empregados que dedicaram suas vidas às fábricas

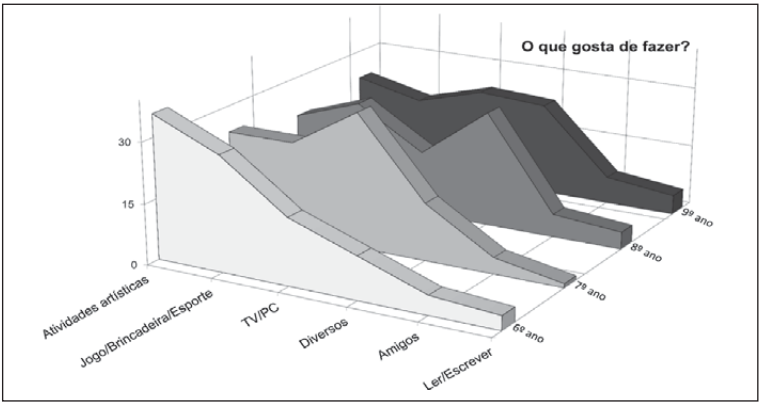
e às empresas veem-se diante da incerteza do amanhã e da concorrência com o jovem. A mobilização em direção ao jovem indica desvalorização da experiência, do passado e a valorização do presente. Atualmente, o mercado mostra traços de abertura e começa a convidar pessoas experientes para trabalhar em parceria com as iniciantes. Esse assunto já foi matéria de jornal, que mostra o idoso e o jovem satisfeitos com a colaboração entre ambos. O mundo competitivo é excludente e tende a não considerar quem não está dentro do padrão.

Nessa visão de mundo, que teve início no século XVII, todos os organismos devem funcionar de acordo com estatísticas, metas e resultados. As análises servem para fornecer a solução dos eventuais problemas. Tudo é calculado por critérios que independem de valores éticos e morais. As pessoas são tomadas como "coisas", como peças separadas de uma máquina que deve cumprir seu papel. São tratadas como mercadoria e serão descartadas se não representarem fonte de lucro. No século XX, no entanto, esse conceito começou a sofrer transformações e a teoria da complexidade trouxe uma outra percepção de mundo. Na visão ecológica de Capra (2006b), os fenômenos são interdependentes. Esse conceito pode ser transposto para as comunidades humanas, como as empresas, por exemplo, em que todos os funcionários são necessários para que a equipe funcione. Uns aprendem com os outros. Nesse sentido, o sábio aprende com o jovem e vice-versa (Torres, 2005, p.2-9).

O que gosta de fazer

Ao se analisar as respostas fornecidas a essa pergunta, encontra-se um dado surpreendente: as atividades artísticas, esportivas e relacionadas ao audiovisual e à informática, disputam entre si a preferência dos jovens, evidenciando o interesse e a necessidade que têm de se movimentar, sobretudo na forma de jogo, e de trabalhar a expressão e a criatividade.

Grãfico 1.9 – O que gosta de fazer



A leitura e a escrita, bases do sistema escolar tradicional atualmente vigente em grande parte das escolas e também no colégio onde foi realizada esta pesquisa, estão entre as últimas necessidades do jovem a serem atendidas.

O uso da criatividade na atual sociedade é relativizado, pois, do ângulo da indústria de consumo, ela é, de um lado, procurada, e, de outro, padronizada. A cultura de massa, em função de seu objetivo de alcançar grandes massas e, por conseguinte, aumentar o lucro, convive, a um só tempo, com o padrão e com a novidade. A indústria de consumo não incentiva a criatividade ao se voltar para o consumo, mas depende da criatividade para aumentar as vendas. No entanto, o padrão, dentro de relativa criatividade é a sua garantia de lucro. Isso acarreta uma acentuação das fronteiras entre o culto e o popular, entre a elite e a massa. Paralelamente, o artista, pertencente ao universo culto, muitas vezes se vê obrigado a se submeter aos mecanismos da indústria de consumo para atingir seus objetivos. Aponte-se ainda que, enquanto em alguns setores a criatividade é almejada, em outros ela é vista com restrição. Contudo, o objetivo é sempre atingir o consumidor, o lucro.

A escola precisa ter um olhar cuidadoso e crítico a respeito dessa questão, pois, muitas vezes, sob a máscara da criatividade, escondem-se clichês de pensamentos e ações.

Tabela 1.10 – O que gosta de fazer

Fazeres	*6º ano*	*7º ano*	*8º ano*	*9º ano*
Atividades artísticas	35,7	23,5	20,0	22,9
Jogo/Brincadeira/Esporte	28,6	23,5	25,7	19,0
TV /PC	16,7	33,7	15,7	23,8
Diversos	10,7	14,3	28,6	22,9
Amigos	4,8	4,1	5,7	6,7
Ler/Escrever	3,6	1,0	4,3	4,8

A partir dos dados coletados, foi possível detectar traços do perfil desses jovens, o que deu subsídios para a reflexão e elaboração de atividades musicais, seleção de materiais a serem trabalhados nos encontros musicais, além de servir de facilitador do diálogo entre o professor e o aluno. No entanto, talvez, o ganho mais importante tenha sido o de auxiliar na compreensão da cultura jovem, o que contribuiu, no caso desta pesquisadora, para a instalação de um processo de mútuo aprendizado.

Pelos dados apresentados, é possível verificar que o contexto escolar está distante da realidade do adolescente e que é preciso refletir a respeito, não só de conteúdos e repertório musical, mas também da escola e da prática docente.

Barbero afirma que, a partir do momento em que o ensino "falhou em sua função" e que o adolescente percebeu que o diploma não é mais garantia de sucesso, ele ressignificou a escola, conferindo a ela um "meio de se informar a respeito do que acontece" (Barbero, 2008, p.15). Grande parte das escolas encontra-se presa a modelos tradicionais, sem se abrir para as mudanças que acontecem de maneira constante.

Por outro lado, o audiovisual nos remete, em parte, à cultura de massa, que, em muitos campos, é vista como uma cultura uniforme, homogênea. Entretanto, na visão de Garcia Canclini, o conceito de homogêneo é questionável, pois ele não acredita em um público homogêneo e previsível, mas em um corpo que abriga dife-

rentes setores econômicos e educativos, que têm hábitos e costumes diferentes e que, por isso, perceberão e usufruirão de maneira diversa os produtos a eles apresentados. Não há uma única maneira, ou uma única mensagem a ser recebida. "A relação emissor e receptor é assimétrica" (Garcia Canclini, 2008a, p.150-9). O autor defende a ideia de relativa autonomia da recepção desse público. Canclini reconhece o controle por parte da sociedade sobre os meios de comunicação, mas acredita que existam espaços, fendas nas quais e pelas quais o "público" age de forma autônoma. Canclini fala da existência de um grande descompasso entre a escola e a era digital, pois, enquanto a primeira separa, a segunda converge.

O conceito de leitor também mudou; hoje, ele é um internauta. O internauta é um agente multimídia, que, ao mesmo tempo, lê, ouve e combina vários tipos de materiais (Garcia Canclini, 2008b, p.22). A escola, por outro lado, já não influencia o jovem como fazia anteriormente. A informação está ao alcance de todos, e cada vez de maneira mais ampla. Mesmo munida de recursos audiovisuais, a escola não garante a modernização, pois se pauta, muitas vezes, em métodos e modelos tradicionais. Canclini questiona ainda os motivos que levam a escola a manter somente a leitura impressa. A leitura da Internet não substitui a leitura tradicional; ambas podem se completar.

Se partirmos do princípio de que o público não é um conjunto de elementos homogêneos e, dessa maneira, apresenta apropriações e interpretações diversas dos bens culturais, e se o discurso midiático, apesar de transmitir uma ideologia de mercado, não tem controle sobre a maneira pela qual o público recebe a estética cultural, pode-se pensar, então, em brechas no poder do discurso hegemônico, as quais fornecem indícios para a atuação crítica por parte do professor e ampliam o leque dos bens culturais do adolescente – e que, talvez, seja possível atuar – dentro dessa cultura de massa, midiática ou audiovisual – não de modo atrelado a códigos, sistemas ou metodologias, mas dedicando-se ao estudo dos fenômenos sociais do público atual de alunos, e à maneira que atua diante das transformações. É preciso que se reflita a respeito dos

processos hegemônicos e heterogêneos, para repensar a função do professor de Música diante dessas mudanças.

Pergunta-se, então, qual será o papel primeiro da educação? Atualmente, o sistema educacional do país, mas também de outras nações, fundamenta-se em processos que oferecem espaços restritos à visão complexa dos problemas. De que maneira pode-se orientar o jovem em seu estar *no* e *com* o mundo? Nas palavras de Morin, "a função da educação, é auxiliar os espíritos a enfrentar a vida e suas incertezas, a reformar o pensamento para considerar os problemas fundamentais e globais e a produzir a compreensão humana" (Morin, 2002, p.6).

A reforma da vida se faz necessária e a educação certamente pode contribuir se sair de sua obscuridade e procurar nas ferramentas fornecidas pelo contexto social elementos para um novo caminho. Como diz Mario Sergio Cortella (2003), a referência da educação deve se voltar para o futuro, para o incerto, para a crise e dela tirar o germe de uma nova pedagogia. Há, no entanto, que se preocupar em promover um novo professor, não no sentido de ser substituído fisicamente, mas renovado em intenções, em utopias, independentemente de sua valorização perante o Estado.

As palavras de Morin traduzem o pensamento de uma nova visão de educação.

> Heidegger diz: "a origem não está atrás de nós. A origem está à nossa frente". O sentido que dou a essas palavras, como se pode ver, é que temos uma nova origem à nossa frente. Possível, mas incerta. Podemos ir na direção de um novo começo. Podemos preparar-nos para a refundação. Devemos esperar pela regeneração. Mas, bem entendido, não se deve mais continuar sobre este caminho. É algo enorme, gigantesco, aleatório, incerto que se apresenta a nossa frente. Mas é talvez a maior missão, a mais nobre de toda a história humana, que é aquela que consiste não apenas em salvar a humanidade do desastre na direção do qual ela vai, mas, talvez, através dessa salvação, preparar, quem sabe, um mundo novo, que não vai resolver todos os problemas automaticamente,

> mas que abrirá um caminho, um novo caminho. Também, sem programas, sem planificação, sem discurso sobre o que deve ser feito para a abertura, nossa abertura, que deverá ser criadora. Temos apenas duas ou três tochas, a paixão, o amor e a inteligência e, agora, podemos ir. "Caminante, no hay camino, el camino se hace al andar",[23] como disse o poeta espanhol, caminhante, o caminho se faz ao marchar! (Morin, 2003, p.8)

Essas foram as palavras utilizadas por Morin para encerrar sua palestra no Seminário Internacional de Educação e Cultura. O poema, de Antonio Machado, expressa uma maneira simples e complexa de se relacionar com a vida. Mais do que métodos e metodologias, a essência está na alegria de aprender, de valorizar as coisas simples e aprender com elas. Um dia uma pedra, outro um diamante, assim se constrói o caminho. No entanto, nada disso importa se não se souber, acima de tudo, aprender, nas palavras de Cortella, a "esperançar", a educação.

23. Poema de *Proverbios y Cantares*, estrofe XXIX, de Antonio Machado, poeta espanhol do modernismo.

2
Conexões e processos: abordagem alternativa e a Educação Musical na contemporaneidade

> *Opto pela busca. Porque acredito que a formação acontece quando um professor se decifra por meio de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, quando o professor participa de um efetivo projeto, identifica as suas fragilidades e compreende que é obra imperfeita de imperfeitos professores. Por essa razão, procurei alternativas.*
>
> Pacheco, 2008, p.11

A partir do que foi exposto no capítulo anterior, percebeu-se que era necessário procurar por abordagens educacionais comprometidas com uma visão de educação diferente da convencional, conhecer seus princípios, suas ferramentas, sua organização e sua realidade escolar. O estudo das propostas apresentadas neste capítulo serviram de fundamento para a elaboração do plano de ação a ser desenvolvido no Colégio São José e impeliu esta pesquisadora a novas maneiras de pensar a educação. Apesar de parte do que foi examinado já se encontrar internalizado por práticas e leituras precedentes a este estudo, foi o exame minucioso de seus princípios,

valores e organização que auxiliou a autorreflexão da pesquisadora a respeito da prática docente. Longe de ser interpretado como um *happy end hollywoodiano*, a aproximação à realidade dessas escolas representa uma maneira de se distanciar do círculo vicioso em que, muitas vezes, nos encontramos, ao fazer parte de qualquer sistema de organização. Conhecer outras maneiras de conceber a educação é, no mínimo, exigência para um educador que quer ter seus olhos voltados para o futuro e abraçar a causa. Para isso, é preciso se abster de conceitos ou preconceitos que causem ruído às percepções que surgem. Como diz o poema de Fernando Pessoa: "Na véspera de não partir nunca/ Ao menos não há que arrumar malas" (Moisés, 2010, p.458). Ao abrir-se para o novo, para o desconhecido, faz-se necessário despojar-se de pensamentos retrógrados.

O primeiro obstáculo encontrado, ao se pesquisar escolas que não seguissem o modelo tradicional de educação, esteve atrelado à definição da expressão "educação alternativa". O modelo tradicional, que ainda subsiste em grande parte das escolas, não só brasileiras, mas de outros países, é aquele que se pauta na transmissão de conhecimento, efetuado por um especialista, concebido como o detentor do saber – o professor – e um receptor de conhecimento – o aluno. Esse conhecimento adquirido é avaliado por uma equipe ou membro capacitado, que atribui ao exame o valor de acordo com seu conteúdo. As avaliações ocorrem em tempo, horário e dias estabelecidos e o aluno tem nova oportunidade de ser avaliado, desde que siga as regras da instituição.

Esse modelo de educação tem sido questionado e modificado ao longo da história, à medida que as ciências – Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Psicopedagogia, Neurociência – se desenvolviam e traziam contributos para a compreensão do desenvolvimento do ser humano. As novas visões de educação que surgiram, principalmente no final do século XIX e início do século XX, não seguiram um modelo único de atuação, pois foram respostas específicas às situações e contextos em que estavam inseridas.

As abordagens que se posicionavam contrárias ao sistema vigente foram denominadas de Escola Nova, Escola Progressista ou,

ainda, Libertadora. Apesar de não haver um consenso em torno do termo utilizado, todas elas têm em comum o questionamento de um sistema amparado, sobretudo em competências conteudistas.

Optou-se, neste texto, pela utilização da expressão "abordagens alternativas", entendendo por *abordagem* uma maneira de interpretar a educação e por *alternativa* "uma opção em relação ao padrão dominante" (ABL, 2008, p.127).

A origem da educação alternativa pode ser encontrada no Movimento da Escola Nova, que surgiu na Europa e América, em 1920, e tem seus fundamentos teóricos e filosóficos pautados pelos pensamentos do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey; do filósofo e educador austríaco Rudolf Steiner, fundador da Pedagogia Waldorf, na Alemanha; da educadora italiana Maria Montessori, criadora do Método Montessori de aprendizagem; e do educador-escritor Alexander Sutherland Neill, fundador da escola Summerhilll (Nagata, 2006). A proposta desses movimentos foi a de uma educação centrada na criança, no respeito à sua individualidade, com ênfase na prática, no cultivo da sensibilidade por meio da arte e na gestão democrática.

As primeiras escolas conhecidas como "alternativas", da década de 1960, atuaram, em grande parte, no setor privado e, ocasionalmente, no setor público, principalmente em ambientes urbanos, atendendo a uma população pobre ou que não alcançava "sucesso" na educação escolar e no convívio social. Os programas obtiveram êxito e foram utilizados de diferentes maneiras e para atender a vários propósitos, inclusive, como estratégia contra a delinquência, o crime, o vandalismo e a violência (Kellmayer, 1995, apud Nagata, 2006, p.3).

A expressão "educação alternativa" assume diferente conceitos e abordagens, a depender do lugar, da época e dos contextos em que ocorre, mas caracteriza-se por atender a necessidades negligenciadas pela educação existente (Raywid, 1999, apud Nagata, 2006, p.1). No geral, a expressão "educação alternativa" descreve abordagens de ensino diferente da educação convencional oferecida em escolas públicas ou privadas (Sliwka, 2008).

Abordagens alternativas – Escola da Ponte, Reggio Emilia e Escola Jenaplan

As abordagens de educação "alternativa" selecionadas são apresentadas aqui a partir dos seguintes tópicos: contexto histórico, fundamentos teóricos, princípios e valores, concepção do aluno, maneiras de agrupamento, dispositivos e estratégias, currículo, ambiente e avaliação. A exposição evidenciará que, apesar de características específicas do local e da comunidade, as abordagens comungam concepções, valores e estratégias que impulsionaram a ação pedagógica deste trabalho. Inicia-se com as abordagens da Escola da Ponte, Reggio Emilia e Escola Jenaplan.

Histórico

Escola da Ponte

A Escola da Ponte é uma instituição de ensino público, localizada na Vila das Aves, a 30 km da cidade do Porto, em Portugal, que tem como fundador do projeto o professor José Francisco de Almeida Pacheco. O continuador da proposta de Pacheco é o professor Paulo Toppa, atual coordenador da escola.

Antes de o Projeto da Ponte ser elaborado, Portugal havia enfrentado uma ditadura de 40 anos, que, em 1976, havia conferido às escolas um quadro de precariedade e a desmoralização dos professores. A Escola da Ponte enfrentava vários problemas, entre eles, a falta de banheiro e a agressão, inclusive física, aos professores, por parte dos alunos. Pacheco queria dar outro destino à escola, evitando que os alunos sofressem as mesmas humilhações e exclusão que ele próprio enfrentara na condição de aluno. No entanto, apesar de muito empenho, não conseguia colocar seu plano em ação. Reconheceu que as aulas "eram inúteis" para o público que atendia, e passou a refletir a respeito da própria prática, que, à época, seguia os moldes tradicionais (Pacheco, 2011; 2008, p.12). Pacheco, em

conjunto com a comunidade e os familiares dos alunos, iniciou um movimento de reforma da escola, que resultou na mudança de sua proposta pedagógica. Atualmente, depois de um processo de expansão curricular iniciado em 2000, a Escola da Ponte, inserida no sistema oficial de ensino de Portugal, atende a crianças e jovens do 1º ao 9º anos do ensino básico e recebe alunos com necessidades especiais em porcentagem maior do que ocorre em outras escolas da região (Vieira, 2005, p.20; Mota et al., 2003).

Há diversos documentos que tratam do projeto pedagógico da Escola da Ponte e que podem ser consultados *on-line*. Um deles é o livro *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Trata-se de uma reunião de textos, testemunhos e histórias a respeito da escola e do projeto por ela desenvolvido. O impacto do projeto despertou o interesse de instituições de outros países em conhecer o cotidiano da escola e os processos para se alcançar os resultados que apresenta (Canário et al., 2004; Barroso, 2004, p.7).

Figura 2.1 – Grupos de alunos na Escola da Ponte.

Fonte: Disponível em <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0103_08.html>.

Reggio Emilia

Reggio Emilia é uma cidade localizada no norte da Itália, que remonta aos tempos romanos, quase inteiramente destruída durante a Segunda Guerra Mundial. Na periferia de Reggio Emilia, depois da guerra, a comunidade de Villa Cela, munida de uma pequena quantia de dinheiro recebida com a venda de tanques, cavalos e caminhões, marcas da tragédia, se uniu para reconstruir a vida das famílias. Os membros da comunidade, ao se reunirem para decidir como deveriam gastar esses recursos, optaram por começar com a construção de uma pré-escola para seus filhos. Hoje, Reggio é mundialmente famosa pela abordagem de educação infantil que adota em sua rede municipal escolar, que conta com 23 pré-escolas e 26 centros de primeira infância na região, atendendo a crianças de poucos meses de idade até 6 anos. É importante ressaltar que as escolas não atendem alunos provenientes da elite político-econômica, mas, sim, indistintamente, crianças da comunidade em geral (Rinaldi, 2006, p.1).

Figura 2.2 – Espaço físico em Reggio Emilia.

Fonte: Reggio Children. Disponível em <http://reggioalliance.org/reggio_emilia_italy/infant-toddler_centers_and_preschools.php>.

O desenvolvimento da Abordagem Reggio é fruto da ação de Loris Malaguzzi, um professor de ensino primário que descobriu a importância da educação infantil para as famílias quando, em 1945, soube da construção da escola em Villa Cella e, inclinado a entender o que acontecia, aprofundou-se no estudo da infância, formou-se psicólogo e dirigiu o projeto educacional até a sua morte, em 1994. Desde então, Carlina Rinaldi, professora na Universidade de Modena (Reggio), diretora dos centros de primeira infância em Reggio Emilia e consultora do Reggio Children, tem exercido a função de diretora dessa instituição de ensino (Thornton & Brunton, 2010, p.9).

Escola Jenaplan

A pedagogia de Jenaplan foi desenvolvida a partir de 1924 por Peter Petersen, em Jena, uma cidade da Alemanha, localizada na Turíngia, a pedido dos pais de crianças que frequentavam a escola da Universidade Friedrich-Schiller na mesma cidade, da qual era docente e chefe do Departamento de Educação, devido à insatisfação deles em relação ao sistema escolar adotado àquela época. O projeto foi apresentado, em 1927, no IV Kongress des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung (IV Conferência Internacional da Aliança Mundial para a Renovação da Educação/Nova Educação), em Locarno, quando recebeu a denominação "Jenaplan" (Azevedo, 2011a, p.12; NJPV, 2010).

Em 1949, a escola experimental da Universidade de Jena, que pertencia à região soviética da Alemanha, foi fechada e, seis anos mais tarde, redescoberta por uma holandesa, ativista do movimento progressista de educação, Susan Freudenthal. O conceito desenvolvido por Petersen (Kleine Jenaplan) influenciou as escolas dos Países Baixos, que reúnem hoje, aproximadamente, 200 instituições de ensino baseadas no modelo Jenaplan (Both, 2004, p.3; Gläzer-Zikuda et al., 2011, p.7).

Fundamentos teóricos

O projeto da Ponte é caracterizado pela multirreferencialidade teórica, mas destacam-se, aqui: a) o trabalho de Célestin Freinet, em especial no que se refere à prática da livre expressão, da autonomia do aluno e do trabalho cooperativo; b) o interacionismo de Vigotsky e c) as ideias defendidas por Paulo Freire, em especial sua concepção de "educação como prática da liberdade". No entanto, muito embora haja essa multiplicidade de aportes teóricos, os professores ressaltam que a reflexão a partir da prática e do contexto em que a escola e os alunos estão inseridos é a essência do projeto (Moreira, 2011). A multiplicidade no embasamento teórico, ponto importante para este trabalho, adquire o sentido de oportunidade de reflexão e consequente transformação. Segundo alguns depoimentos de atuais professores da escola, a equipe está em constante busca de abordagens educacionais que dialoguem com suas necessidades.

De modo semelhante à Escola da Ponte, Reggio, após o isolamento pedagógico a que foi submetida em virtude do fascismo italiano, se alimentou de várias fontes teóricas e foi influenciada pela visão de educadores da linha da educação ativa. John Dewey, Henri Wallon, Lev Vygotsky e Célestin Freinet são alguns dos autores que pertencem ao quadro que compõe a fundamentação teórica da escola. Não obstante a existência desses nomes, é preciso dizer que a escolha deles é relativa, pois, desde o início, Malaguzzi defendeu um tipo de educação que não estivesse preso a teorias e fosse receptivo a mudanças. Até hoje, a equipe de Reggio reconhece a importância da ciência, mas prioriza a reflexão crítica, em vez da adoção incondicional de determinados autores ou propostas, a fim de que a prática pedagógica não se torne escrava da teoria e que esta, por sua vez, não se distancie da prática (Malaguzzi, 1994, apud Rinaldi, 2006, p.3; Edwards et al., 1999, p.69-98).

A reflexão e o questionamento de teorias, do mesmo modo que na Escola da Ponte, é uma prática realçada nesta pesquisa, pois a

proposta educacional não se dá a partir da simples transposição de pensamentos e propostas a serem aplicados como modelos à escola. Acredita-se que, pelo fato de cada comunidade ter suas características próprias e sua maneira singular de estar no mundo, isso tem de ser levado em conta, na adoção de condutas, teorias e práticas.

A proposta Jenaplan alinha-se às anteriores, pois, como tem por base o pensamento de Froebel e os princípios do movimento da Escola Nova, que surgiu a partir da reflexão e do questionamento a respeito do ensino vigente, caracteriza-se pela concessão de liberdade à criança, pela aproximação da escola a seus interesses, pela promoção de ambientes que possibilitem o trabalho e a aprendizagem autônomos, pelo incentivo à aprendizagem cooperativa e pela ênfase nas relações interpessoais e no estímulo à criatividade (Azevedo, 2011a, p.23-7).

Observa-se que as três escolas fundamentam-se em vários autores, mas têm em comum a adoção da coerência de princípios, nascida da reflexão a partir da prática, e não da adoção de princípios advindos desses autores. Todas elas buscam a autonomia responsável do aluno e a convivência cooperativa dos grupos. As propostas buscam subsídios para seus estudos nos teóricos que elegeram, cujos textos são vistos a partir da prática pedagógica e da conscientização das necessidades encontradas em suas respectivas realidades. A teoria serve à prática, que, por sua vez, influi na reinterpretação da teoria.

Concepção, princípios e valores

No que se refere aos princípios e valores, a Escola da Ponte define-se pela prática da autonomia, cooperação, solidariedade, liberdade, democracia, responsabilidade e cidadania (Moreira, 2011). Uma de suas características marcantes é o ensino centrado na autonomia do aluno, desenvolvido na convivência com a comunidade escolar e amparado por determinados princípios pedagógicos, tais como currículo flexível, polivalência de espaços, gestão

autônoma do tempo e incentivo à cultura de cooperação (Canário et al., 2004; Barroso, 2004, p.7).

Reggio trabalha com a visão de aprendizado em um determinado contexto sociocultural, que ocorre em um ambiente propício ao movimento, à interdependência e à interação. O conhecimento é visto como um processo de construção de significados que se desenvolve no convívio com os outros e com o mundo, em que a criança e o professor são parceiros e co-construtores de conhecimento e cultura (Rinaldi, 2006, p.5). Nesse processo, a mediação é considerada não apenas necessária, mas essencial (Vecchi, 2010, p.13).

Um dos pontos centrais da proposta de Petersen (Jenaplan) é sua concepção de escola como comunidade sem hierarquia social, religiosa, partidária ou de nacionalidade, na qual as pessoas podem conviver individual e socialmente, de maneira livre e comprometida com o grupo. Vivendo em comunidade, o indivíduo desenvolve sua personalidade; a escola passa a ser um lugar de experiências, tratamento de conflitos, aprendizado, desenvolvimento, mudança, construção, formação e humanização. Nesse contexto, a comunidade é, ao mesmo tempo, objetivo e meio de educação; além disso, todos os membros da comunidade devem trabalhar em prol do cuidado e respeito pela Terra e pelo espaço que ocupam, utilizando os recursos naturais e culturais de maneira que não afete negativamente as gerações futuras (Iec-Minho, [2012?], p.2; Azevedo, 2011a, p.31).

Todas as escolas citadas priorizam o convívio social e veem nele um caminho para o aprendizado. A comunidade, nessa visão, é mediadora de conhecimento e de experiências e, por isso, deve ser tratada com respeito e cuidado. A autonomia responsável de cada cidadão é essencial para a construção de uma identidade consciente, crítica e protagonista.

A autonomia – não como sinônimo de liberalismo desregrado, mas pautado na ação responsável, consciente e ciente de sua relação com a comunidade –, compõe o conjunto de reflexões que subsidiaram a prática musical deste estudo. Não há educação sem res-

ponsabilidade, mas ela deve servir à construção do conhecimento e do respeito.

Concepção do aluno

Na visão da Escola da Ponte, cada ser humano é único e tem necessidades e características singulares. O aluno é compreendido em sua dimensão individual (características individuais) e social (relacionamento solidário com os outros) e é considerado como um ser em constante desenvolvimento; por isso, a construção de sua identidade pessoal é valorizada, a partir dos princípios da iniciativa, criatividade e responsabilidade. (Canário et al., 2004; Gonçalves, 2011).

Um dos principais valores cultivados por Reggio Emilia é a visão da criança como um ser forte, confiante e competente. "Crianças fortes têm suas próprias ideias, expressam opiniões, fazem escolhas independentes e são capazes de brincar e trabalhar bem com outros." Para que essa postura se desenvolva, é necessário que a equipe seja constituída por educadores/adultos que saibam escutar as crianças e acreditem no potencial e capacidade que elas têm de tomar decisões responsáveis e que estejam dispostos a aprender com elas (Vecchi, 2010a, p.13).

Um dos pilares da abordagem Jena é a concepção da pessoa como ser único e insubstituível, com direito a desenvolver identidade própria e ser reconhecida como geradora de cultura, independentemente de sua procedência étnica, social, nacionalidade, sexo, religião ou filosofia (Jenaplan-Schule, 2012, p.7). Desde sua origem, a escola Jenaplan caracteriza-se como escola de inclusão. Ela é aberta a jovens e crianças de várias idades, do jardim da infância/creche até o ensino médio, incluindo crianças e jovens com necessidades especiais e em diferentes condições de aprendizado. É uma escola que aceita e quer trabalhar com as várias formas de heterogeneidade: étnicas, sociais e comportamentais (Jenaplan-Schule, 2012; Gläser-Zikuda, 2011, p.5). A inclusão também se

faz presente nas propostas anteriores, mas aqui ela é apontada como um dos objetivos do plano Jena e assume papel essencial no convívio da comunidade.

Como síntese do que foi apresentado, pode-se dizer que as três escolas têm valores comuns muito fortes:

- a valorização do aluno como indivíduo único, que tem necessidades e maneiras próprias de ver e perceber o mundo, que, ao serem respeitadas, possibilitam o desenvolvimento de um cidadão atuante no meio social;
- reconhecimento de que o aluno, a partir de suas relações sociais, adquire consciência da necessidade de diálogo e desenvolvimento da tolerância ao diferente. O aluno traz consigo suas experiências, sua cultura familiar, religiosa e comunitária, que compõem a sua cultura, a sua maneira de ver o mundo. A compreensão desse pensamento leva à aproximação de mundos e culturas, tal qual sucedeu nesta investigação.

Tipos de agrupamento

Com relação aos critérios de agrupamento dos alunos, as escolas apresentadas posicionam-se contrárias à distribuição homogênea das classes, tal como é estabelecido no sistema tradicional, que se dá segundo a faixa etária dos alunos. Cada uma delas propõe diferentes organizações, mas todas partem de agrupamentos em que convivem alunos de diferentes idades e estágios de amadurecimento.

Na Escola da Ponte, os alunos são separados em três núcleos, denominados: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento. Esses núcleos, além do desenvolvimento dos conteúdos específicos, representam o processo de iniciação, desenvolvimento e consolidação da autonomia responsável e do autoaprendizado, tema trabalhado, prioritariamente, em grupo. Esse é um trabalho em constante pro-

cesso e tem como característica desenvolver-se de modo não linear, com avanços e retrocessos, vividos em diferentes situações. Os alunos iniciam com o aprendizado básico de leitura, escrita e Matemática e, gradualmente, se aprofundam nas diversas áreas do currículo. Os conteúdos são desenvolvidos a partir de projetos de pesquisa e contemplam procedimentos de autoplanificação, autoavaliação e "gerência da própria autonomia" (Pacheco, 2004; 2011, p.4).

Em Reggio, as crianças são divididas por idades aproximadas no que é denominado de *sezione*. Cada *sezione* trabalha em pequenos grupos ou em duplas (o pequeno grupo), em atividades distintas, a respeito de um mesmo tema. Ao término do trabalho do dia, todas as crianças (o grande grupo), em assembleia, compartilham suas ideias.

Com essa estratégia, aprendem a compartilhar experiências e conhecimento. Desde cedo, é desenvolvida a escuta mútua, independentemente de pontos de vista defendidos pelas partes e dos sentimentos que possam provocar. É essencial, na abordagem Reggio, o trabalho conjunto de crianças e adultos, como parte do mesmo grupo, em que as relações fortes e positivas entre as pessoas, professor/criança, pais/professores, crianças/pais são elementos-chave. As crianças aprendem a construir relações a partir do modelo oferecido pelos adultos à sua volta, que deve ser de cooperação, delicadeza e escuta (Thornton, 2010, p.13-21).

A pedagogia Jenaplan destaca-se pelo agrupamento de alunos de diferentes idades. Essa organização é resultado da visão de escola que defende, considerada como uma extensão do ambiente familiar, em que convivem, no mesmo espaço, adultos e crianças (Azevedo, 2011b, p.12). Esse tipo de organização recebe o nome de agrupamento familiar (*Stammgruppen*), constituído por alunos de três idades diferentes, princípio de base de cada uma das divisões grupais da escola.

A distribuição dos alunos nos diferentes agrupamentos sofre variações, a depender da região em que a escola se situa, mas preserva, aproximadamente, o seguinte perfil: iniciante, do 1º ao 3º

anos; intermediário, do 4º ao 6º anos, e avançado, com alunos do 6º ao 8º anos. O agrupamento heterogêneo de idades, incluindo-se crianças com necessidades especiais, promove oportunidades de aprendizado diferentes das encontradas nos casos em que o professor é o protagonista do enredo. Os alunos têm autonomia para planejar, realizar e controlar seu processo de aprendizado, trabalhando juntos em ambiente de cooperação, de mediação, em que os alunos mais experientes auxiliam os iniciantes, ou menos experientes. O objetivo principal da estrutura de grupos de idades mistas é auxiliar os alunos a desenvolver habilidades sociais, conviver em grupo, se autoestimular para o trabalho e se entender como indivíduos que constroem o próprio aprendizado e são capazes de apresentar resultados de seus conhecimentos (Gläser-Zikuda, 2011, p.16).

As escolas da Ponte, de Reggio Emilia e Jenaplan investem fortemente na convivência e no trabalho de crianças e jovens de diferentes idades, e promovem, dessa forma, a mediação entre professores e alunos de diferentes faixas etárias, a partir de seus conhecimentos e de suas experiências. A grande lição que se pode tirar dessas abordagens é o convívio entre alunos de distintas etapas de amadurecimento, conhecimento, experiências prévias, que, ao se agruparem de modo heterogêneo, aprendem a conviver com as diferenças, promovem a cooperação, a escuta e a tolerância. O trabalho em grupo, elaborado com a ação conjunta de aluno e professor, desenvolve a autonomia e promove o envolvimento do jovem e da criança no processo de aprendizagem.

Dispositivos e estratégias

Para que a estrutura de grupos funcione, cada escola desenvolve estratégias próprias, incorporadas pouco a pouco pelos alunos.

A Escola da Ponte adotou uma série de dispositivos que dão suporte à construção da autonomia, que podem ser encontrados no

seu *site*, entre eles a assembleia, o plano de estudo e a avaliação. Destacam-se alguns, a seguir, a fim de que se compreenda que a autonomia é um longo processo, construída por meio de uma série de vivências e experiências, que caminham de mãos dadas com a responsabilidade.

Para alcançar a autonomia, a escola lança mão de uma série de dispositivos, entre os quais se assinalam:

- a *assembleia*, realizada semanalmente com todos os alunos, que abre espaço democrático para que estes apresentem sugestões, medeiem conflitos, encontrem soluções ou tomem decisões a respeito do que acontece na comunidade;
- o *plano de estudo*, organizado a partir dos planos individuais do dia e da quinzena, elaborados pelos próprios alunos, de acordo com seu próprio desejo e seus interesses individuais, que são analisados em conjunto por professores e alunos. Os estudos se dão, na maior parte das vezes, a partir de projetos de pesquisa.

As estratégias são instrumentos que auxiliam nos aspectos principais do projeto da Ponte: o convívio em comunidade, por meio dela e com ela, a construção do conhecimento, a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade que se conectam com a humildade e cooperação, no qual todos compartilham suas habilidades e competências. Entenda-se competência como sendo um conjunto de recursos que o indivíduo mobiliza para as ações e que envolve saberes comuns e acadêmicos, tomadas de decisões, autonomia, reflexão, identificação de obstáculos, controle das emoções, cooperação e análise. (Perrenoud, 2001, p.1-20).

A criatividade, extremamente valorizada na abordagem Reggio, é tratada de maneira inter e multidisciplinar. Como consequência dessa postura, as escolas dispõem de um ateliê, repleto de materiais, que servem a diferentes propósitos e caracterizam-se por serem recicláveis, ou provenientes da natureza (pedras, conchas,

sementes). Contam, também, com um responsável pelo ateliê, cujo direcionamento não é o de artista, mas de integrante da equipe escolar, juntamente com os professores, as crianças e os pedagogos, cozinheiros e os diversos funcionários. Nos pequenos grupos, as crianças aprofundam seus raciocínios e, ao término de um trabalho, realizam a assembleia com o grande grupo, na qual as crianças participam, contando a respeito do fizeram nos pequenos grupos, elaborando perguntas e ouvindo diferentes opiniões a respeito de um mesmo tema. As escolas têm poucos brinquedos e investem em recursos que favoreçam o desenvolvimento do que denominam as "Cem Linguagens", isto é, de todas as linguagens disponíveis à criança, e que seja, prioritariamente, expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa, não se limitando, como na maior parte das escolas atuais, a desenvolver sobretudo as linguagens da escrita e da Matemática (Vecchi, 2010, p.87). As reuniões coletivas são realizadas diariamente. É importante que se diga que Reggio não trabalha com a linguagem codificada, mas com a valorização das explorações de pesquisa realizada com os olhos, com os perfumes, com o paladar e com a escuta.

Figura 2.3 – Trabalho e recursos em Reggio Emilia.

Fonte: Reggio Children. Disponível em <http://reggioalliance.org/reggio_emilia_italy/infant-toddler_centers_and_preschools.php>.

A proposta de comunidade da Escola Jenaplan é realizada por meio de dois instrumentos: *situações de aprendizado* e *formação de grupos*. As situações de aprendizado assumem quatro formas básicas: *diálogo*, *jogo/brincadeira*, *trabalho* e *celebração*.

Os eventos denominados diálogo são assembleias realizadas como *círculos de abertura*, nas manhãs de segunda-feira, e, como *encerramento da semana*, às sextas-feiras. Os círculos matutinos têm o objetivo de dialogar a respeito do que foi feito no fim de semana, construir a programação semanal, organizar projetos, discutir temas escolhidos e solucionar problemas. Os *círculos de conclusão* têm caráter avaliativo, em que se discorre a respeito do que aconteceu durante a semana. Além dos mencionados, há, ainda, os *círculos intermediários*, que, como o próprio nome diz, são realizados durante a semana e estão relacionados a temas ou projetos específicos, ou ao desenvolvimento de competências e atitudes, como *comunicação*, *contagem* e *questionamento*. É nesse espaço que a criança constrói e desenvolve a comunicação, oratória e argumentação (Azevedo, 2011b, p.35; Staatliche Jenaplan-Schule, 2012, p.50).

O item jogo/brincadeira – muito valorizado por Petersen – é considerado necessário porque, segundo a escola, desenvolve a personalidade, estimula a formação de ideias e de compreensão do mundo, propicia a aquisição de conhecimento e incentiva a criatividade. Podem ocorrer de maneira livre, educativa, por meio de improvisações, peças de teatro ou música. Parte desse tempo é monitorada pelos professores, que observam os comportamentos e as interações das crianças; a outra parte é livre e se constitui em momentos nos quais os alunos se dedicam às atividades que mais lhes agradam. Os espaços são guarnecidos com grande variedade de materiais, denominados "materiais educativos" (Azevedo, 2011b, p.36).

O item trabalho refere-se ao aprendizado básico, realizado diariamente, individualmente, em parceria ou em grupo, desempenhado a partir de um objetivo orientado pelo professor ou de tarefas escolhidas pelos alunos. Pode ocorrer como pesquisa, leitura, ela-

boração de textos ou exercícios. É também nesse dispositivo que as avaliações e autoavaliações são realizadas. Ele é utilizado, ainda, para o aprendizado do cuidado por materiais e espaços existentes na escola. O trabalho é considerado uma atividade capaz de desenvolver o autoaprendizado (Azevedo, 2011b, p.37).

A celebração, na abordagem Jenaplan, adquire o significado de "viver e comemorar a vida com os outros", ou seja, é uma parte destinada a concluir projetos, propiciar o desenvolvimento de habilidades, celebrar a entrada ou saída de crianças, comemorar aniversários e datas festivas. As celebrações ocorrem às sextas-feiras e, além do relaxamento proporcionado pelas atividades desenvolvidas nesse momento, têm a função de construir o convívio comunitário. Podem envolver toda a escola ou apenas um determinado grupo, e serem preparadas pelos alunos sozinhos ou em parceria com um professor (Azevedo, 2011b, p.37; Staatliche Jenaplan-Schule, 2012, p.8).

Dessas observações, retiram-se alguns elementos que serviram de reflexão e análise para esta pesquisa.

- *Assembleia*

Realizada na Escola da Ponte, em Reggio se dá na forma da reunião do grande grupo, formado pela reunião das *sezione*, e em Jenaplan sob o nome de diálogo, realizada em círculos de abertura, intermediários e de conclusão, pode ser vista sob diferentes ângulos. Além de espaço para discutir e resolver problemas, é também um caminho para construir condutas e valores de maneira coletiva. Não é o professor quem dita as regras; ele pode orientar ou mesmo sugerir reflexões e ações, mas as conclusões são elaboradas em conjunto. Por meio da assembleia, os alunos aprendem a escutar e a respeitar as ideias alheias, a expor seus pensamentos e a argumentar a seu favor. A assembleia desenvolve, no aluno, o senso de pertencimento à comunidade, uma vez que seus pontos de vista são valorizados.

- *Trabalho em grupos pequenos*

Facilita e encoraja a reflexão individual e a participação ativa no grupo. É nos grupos pequenos que o professor tem oportunidade de acompanhar os alunos de maneira individual.

- *Valorização do jogo*

O jogo, inserido na prática educacional, auxilia o autoconhecimento e a construção de regras de convivência. Além de ser uma necessidade do ser humano, o jogo leva a criança e o jovem a acessar outros mundos, estimulando a expressão de seus sentimentos e a manifestação de atitudes não encontradas em situações reais.

Organização curricular

Na Escola da Ponte, os conteúdos são desenvolvidos a partir de projetos de pesquisa e contemplam procedimentos de autoplanificação, autoavaliação e "gerência da própria autonomia" (Pacheco, 2004, p.4; 2011). O currículo é entendido nos aspectos exterior e interior. O currículo exterior, ou objetivo, apresenta as realizações, as metas (conteúdos e projetos). O currículo interior, ou subjetivo, é o conjunto de aquisições de cada aluno (a partir do processo particular de cada um). Somente pelo segundo é que se avalia a pertinência do primeiro. O currículo objetivo toma como referência o currículo nacional e é organizado nas dimensões: linguística, lógico-matemática, naturalista, identitária e artística. O desenvolvimento afetivo e emocional faz parte das necessidades valorizadas pelo projeto educativo (Fazer a Ponte, 2003, p.2-7).

Reggio não segue um currículo formal. As questões e ideias das crianças são usadas como ponto de partida para seu aprendizado. Os professores, em conjunto com as crianças, constroem o conhecimento a partir dos interesses comuns ou particulares detectados. Há, no entanto, um quadro de projetos denominados

Progettazione que serve de base para o trabalho, regido pelos princípios de que o conhecimento não é linear nem predeterminado, mas, sim, um processo de grupo, em que as teorias são construídas ou descobertas pelas próprias crianças. Os projetos são divididos em quatro grupos: a) temáticos, b) ambientais, c) da vida diária, e d) criados pelas próprias crianças, individualmente ou em grupo (Thornton, 2010, p.80-1).

A abordagem Jena parte do princípio de que a escola é um lugar de aprendizado social, que favorece e promove a interdisciplinaridade e transversalidade (Staatliche Jenaplan-Schule, 2012, p.8). A organização curricular do plano Jena é estruturada em áreas, relacionadas às ciências naturais, físicas e sociais, e o conhecimento linguístico, matemático e artístico, distribuídas em ritmos flexíveis de tempo que estabelecem diálogo entre o aprendizado individual, em dupla, em grupo ou com toda a comunidade escolar. Cada aluno pode se organizar livremente durante o horário semanal, dentro do seu ritmo de trabalho e de seu aprendizado, bem como optar por seus interesses ou necessidades de aprendizado (Gläser-Zikuda, 2011, p.16).

A flexibilização do currículo, observada nas abordagens, sinaliza a independência das escolas em relação a modelos sistematizados, que, muitas vezes, impedem estratégias inovadoras. Evidencia, também, a importância do contexto da comunidade na elaboração de temas e projetos. O exemplo das escolas instiga o questionamento de planos preestabelecidos – em geral, presentes nas escolas do modelo tradicional – e fomenta a análise da prática pedagógica.

Concepção de professor

Na Escola da Ponte, o professor não é considerado um transmissor de conhecimento, mas um facilitador ou mediador do processo da aprendizagem, cuja atuação difere em função da sua personalidade, dos interesses manifestados pela classe e das difi-

culdades enfrentadas por ele. Sua atuação, portanto, é organizada a partir da situação particular de cada aluno e da análise de cada situação.

Assim como na proposta da Ponte, em Reggio, o professor é visto como mediador, mas, também, como bom observador. A observação cuidadosa é sinônimo de escuta, um elemento essencial no processo de aprendizagem. Por meio da troca de experiências baseadas nas maneiras diferentes de se ver o mesmo fenômeno, a criança constrói sua própria visão de mundo. A convivência, da mesma forma que na Escola da Ponte, é um dos princípios cultivados na abordagem Reggio. Os professores trabalham em duplas e permanecem com um mesmo grupo de crianças durante o tempo que ficam no "Centro Educacional" ou na escola. Essa estratégia permite que se estabeleçam fortes relações entre os professores, as crianças e suas famílias.

O professor da escola Jenaplan é parceiro e assistente de seus alunos, aquele que dá liberdade, independência e apoio para que estes desenvolvam seu potencial social, crítico, intelectual e criativo. É, ainda, um facilitador de recursos e situações de aprendizagem.

Percebe-se, pelas três propostas, que o papel do professor é de parceiro e conselheiro, e não de instrutor. Esse conceito se distancia do modelo vigente, geralmente, na maior parte das escolas atuais, em que o professor tem como única ou principal função transmitir conhecimento aos alunos, sem considerar seus anseios, preferências, personalidade, sociabilidade. Diante dos modelos aqui escolhidos para darem subsídio à presente investigação, acredita-se que seja urgente rever o modo de atuação do professor, que, na visão desta pesquisadora, deve ser de aprendiz. O compositor canadense Murray Schafer, em seu capítulo "O rinoceronte na sala de aula", do livro *O ouvido pensante*, faz uma severa crítica à postura reacionária de professor conteudista, que vive preso ao passado, preocupado com a transmissão de conhecimentos e inflexível às mudanças. Ele diz: "Não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes. [...] O professor precisa permanecer uma criança, sen-

sível, vulnerável e aberto a mudanças", isto é, entrar no jogo da aprendizagem em parceria com seu aluno (Schafer, 1991, p.282).

O cuidado com o ambiente

O ambiente também é objeto de reflexão nas escolas.

Na Escola da Ponte, as antigas salas de aula, que seguiam o modelo frequentemente encontrado nos estabelecimentos de ensino, foram substituídas por espaços amplos, semelhantes a galpões sem paredes, que permitem a circulação e a interação entre os alunos.

Em Reggio, o ambiente é concebido como o *terceiro professor*, tal é o grau de importância dado a ele. Os espaços são construídos de modo a favorecer a visibilidade, a interação, a comunicação, a curiosidade e a criatividade. Existem paredes parcial ou totalmente transparentes, que mostram as mais diversas maneiras de organização de espaços: com espelhos, abertos, permitindo aos alunos observar a luz e a sombra; alguns apresentam pisos e paredes com diferentes tipos de textura, ou têm flores, plantas, sementes, madeira, destinados a despertar o sentido do olfato. Além desses, há também espaços silenciosos, feitos para a criança relaxar ou estimular o pensamento. Todos os espaços são considerados locais de aprendizado, inclusive a cozinha, que se integra ao desenvolvimento do currículo escolar, com atividades destinadas à experimentação de cheiros e sabores. Os ambientes são cobertos por tons pastel, para ajudar as crianças a focalizar a atenção no que está sendo feito e a criar um ambiente calmo (Vecchi, 2010a, p.40).

O ambiente também é observado na abordagem Jena, que o concebe como extensão do ambiente familiar, com salas de aula organizadas de modo semelhante a uma grande sala de estar, com diferentes recursos e materiais destinados ao aprendizado do aluno (Gläser-Zikuda, 2011, p.20). A organização dos espaços da escola conta com espaço de arte, sala de repouso para os pequenos, área de jogos, de alimentação e inclui áreas abertas (Azevedo, 2011b, p.36). Além disso, as escolas Jenaplan cultivam o pensamento e a ação silenciosos (Petersen, 2001, p.63).

Pelo que se depreende da descrição, pode-se afirmar que as três escolas tratam o ambiente como elemento fundamental, por acreditarem que ele serve para estimular a pesquisa e a convivência entre os alunos. Esse é um elemento comum a qualquer escola, e seu uso e organização podem ser amplamente discutidos entre diretores, docentes, alunos e pais, sendo, inclusive, desejável que sejam utilizados como impulso para o desenvolvimento de projetos comunitários.

Conceitos de avaliação

Na Escola da Ponte, a avaliação não é preestabelecida, sendo, ao contrário, realizada no momento em que o aluno se julga preparado para fazê-la, o que pode ocorrer de diferentes maneiras e em diferentes épocas (Ponte, 2001, p.25).

As escolas Reggio utilizam o que sua equipe denomina *documentação*, para compreender o pensamento das crianças e torná-lo visível. A documentação envolve a observação, a fim de que o professor olhe e ouça a criança em diferentes situações, mas, também, utiliza outros recursos que ajudam nesse processo, tais como fotos, vídeos, notas escritas, gravações, desenhos, além da observação da linguagem corporal e dos modelos de pensamento das crianças, com os últimos traduzindo seus conceitos a respeito de coisas, fatos e ações (Thornton, 2010, p.83-4).

A avaliação, na Escola Jena, leva em conta as características, habilidades e competências únicas e individuais dos alunos. Muitas das avaliações são realizadas na forma de portfólios, que servem de suporte para a reflexão e a discussão realizada entre alunos, professores e pais.

Destaque-se que nenhuma das escolas aqui estudadas pratica a avaliação conhecida no modelo tradicional de educação. Ao contrário, elas procuram atender o aluno na sua individualidade, sem que isso signifique ausência de verificação dos conhecimentos e das experiências dos jovens e crianças. A autoavaliação, bastante comum

nessas escolas, é uma ferramenta que poderia ser mais divulgada, como possibilidade de aplicação, mesmo nas escolas tradicionais, e que pode ser, inclusive, um ótimo instrumento de avaliação do professor e, em consequência, um precioso auxiliar de sua prática docente.

Aponte-se, ainda, que, nas escolas abordadas, o silêncio é promovido durante as atividades, pois, em todas elas, é considerado um facilitador do desenvolvimento do pensamento e da percepção do mundo. A escuta meticulosa e reflexiva, também, depende de um ambiente propício a essa atividade, além de o silêncio ser um bom meio de o professor perceber o aluno e, este, perceber-se e a seus colegas.

As escolas apresentadas até este momento são representantes de abordagens desenvolvidas na Europa. Suas propostas são, hoje, reconhecidas mundialmente e os resultados, comprovados por depoimentos, participação em congressos e em inúmeros documentos que atestam sua eficácia. Além disso, seu estudo desencadeou, nesta pesquisadora, uma profunda reflexão a respeito da prática docente comum no sistema de educação atual. No entanto, é preciso que se diga que, no Brasil, proposta semelhante surgiu no século passado, com a ação do filósofo e educador pernambucano Paulo Freire, a qual pode ser comparada aos modelos aqui trazidos, a partir do que podem ser identificados pontos comuns, tais como fundamentos teóricos, princípios e valores, concepção de ensino e aprendizado, estabelecimento de critérios para o agrupamento dos alunos, além de criação de dispositivos e estratégias específicos para promover a educação do indivíduo como um todo, a partir da ideia de valorização de todos os seus aspectos – mental, sensorial, sensível – e do grupo – atividades em grupo, respeito por opiniões divergentes, aquisição da capacidade de argumentar a favor de suas ideias sem perder o senso de acolhimento de opiniões divergentes, entre outros pontos. Esse conjunto de ações é fundamental para os outros passos importantes na organização de qualquer proposta pedagógica: o cuidado com o currículo, a organização do ambiente de acordo com as propostas nele realizadas e o estabelecimento de

critérios de avaliação que favoreçam e fortifiquem a filosofia da escola e dos professores.

A proposta educativa de Paulo Freire: pontos em comum com as pedagogias estudadas

Freire atuou entre a população menos favorecida construindo uma proposta político-pedagógica com um método de alfabetização que obtinha resultados rápidos. A proposta chegou a ser adotada pelo Programa Nacional de Alfabetização, mas, com o golpe militar de 1964, foi considerada subversiva, o que levou Freire a ser condenado ao exílio, na Bolívia. Durante esse período, escreveu seus livros *Educação como prática da liberdade* (2005b) e *Pedagogia do oprimido* (2005a), ambos conhecidos pelos profissionais da área pedagógica. Com o decreto da anistia, em 1979, Freire retornou ao Brasil e, em 1988, durante o governo de Luiza Erundina na prefeitura municipal de São Paulo, ocupou o cargo de secretário municipal de Educação (Barreto, 1998, p.46).

A partir dos itens aqui trabalhados na análise das escolas, a saber: referencial teórico, concepção de educação, autonomia, concepção de aluno, estratégias e dispositivos, conteúdo, concepção de professor e avaliação, pode-se verificar que, além de as três abordagens defenderem princípios e conceitos muito próximos entre si, estes também se aproximam das concepções de educação defendidas por Paulo Freire.

No que diz respeito ao referencial teórico, Freire, do mesmo modo que as escolas anteriormente apresentadas, é partidário do pensamento segundo o qual a teoria só se faz a partir da prática e que esta deve ser, constantemente, objeto de reflexão e questionamento. Em sua opinião, o conhecimento deve ser construído a partir da experiência (Freire, 2002, p.11).

Assim como as três escolas, Freire se opõe ao sistema educacional vigente em sua época de atuação e o denomina de "educação fechada" ou "sistema bancário", pois se baseia na instrução e na

memorização de conteúdo, no qual o professor faz depósitos de conhecimento no aluno, que, por sua vez, recebe o capital que a ele foi entregue. Segundo o autor, a prática bancária "anestesia e inibe o poder de criação dos alunos" (Freire, 2005a, p.66-7).

Com relação à concepção, o modelo de Paulo Freire é o de uma educação humanista, que acredita no homem e o vê como agente transformador de seu tempo. Concebe a educação como um conhecimento crítico a respeito de como o ser humano está no mundo e com o mundo e, portanto, defende que a educação só existe com conscientização (idem, p.82).

A proposta de Freire se alinha às das escolas aqui apresentadas, que veem o homem em sua dimensão individual e social. Para Freire, o ser humano é compreendido a partir de suas relações com o mundo. O homem é um "ser de relações", diz ele. Assim, estar com o mundo é se relacionar com ele, transformar e ser transformado. A relação do homem com o mundo o faz sentir-se participante e responsável pelo seu *habitat*, por sua comunidade. O estar com o mundo envolve comprometimento. Para que isso ocorra de maneira saudável e equilibrada é necessário que haja reflexão a respeito dessa relação (Freire, 2005b, p.45-9).

A autonomia também aparece na proposta de Freire, vista como um direito a ser preservado. Para que isso seja possível, as experiências e a cultura do aluno, assim como suas condições de vida, precisam ser não só respeitadas, mas utilizadas como geradoras de conhecimento. Seguindo esse pensamento, a curiosidade, os anseios, a linguagem e a cultura do aluno devem ser valorizados. Segundo a visão de Freire, o respeito à cultura do estudante diminui a distância entre os mundos do professor e do aluno (Freire, 2002, p.35-8).

Outro elemento comum entre a concepção de Freire e as das escolas da Ponte, Reggio e Jenaplan é a concepção dialógica, princípio fortemente defendido por Freire, também presente naquelas escolas, que pode ser exemplarmente sintetizado no princípio da assembleia, anteriormente descrito.

A ação dialógica é movida por discussões e debates que ocorrem entre os componentes de grupos, entre os grupos e entre professor e aluno. O agrupamento de alunos não obedece a regras fixas, mas se estrutura na heterogeneidade e se estabelece em *círculos de debate*.

O diálogo depende do conhecimento do universo do aluno, que é feito mediante levantamento da realidade do grupo a ser trabalhado (vocabulário, situações vividas pelos grupos, interesses, inquietudes). Encontros informais ou entrevistas são estratégias utilizadas para esse fim. A partir das informações colhidas, elegem-se temas que correspondam à construção do conhecimento adequado ao grupo. Os temas são denominados *temas geradores*, que funcionam como desafio. São eles que desencadeiam os debates dos grupos. Os temas geradores devem ser significativos para os alunos e, por isso, partem, necessariamente, de suas realidades e necessidades. Sendo relevantes ao grupo, permitem que sejam percebidos pelos alunos como totalidade significativa. A identificação com o tema, por parte dos alunos, propicia a análise crítica e elaborada e permite que o grupo o perceba e reflita a respeito de suas partes. A consciência das partes, por meio da reflexão e análise, favorece a ressignificação do todo. É um movimento de ida e volta, do todo para as partes que retorna ao todo, construindo a consciência do problema (Freire, 2005a, p.109-12). Todos esses elementos estão claramente presentes nas propostas anteriormente descritas.

Aponta-se, ainda, como semelhança entre a proposta de Freire e as abordagens das escolas alternativas, o conteúdo não fixado nem determinado previamente. Ao contrário, ele nasce e parte do grupo de alunos em diálogo com o professor e reflete os anseios, as esperanças e a maneira de o aluno estar com o mundo.

O professor também é parceiro e sujeito do processo de educação junto com o aluno. É um problematizador e, ao mesmo tempo, facilitador da construção e ampliação do conhecimento. Do mesmo modo que nas escolas descritas, Paulo Freire espera que o professor saiba escutar o aluno – suas dúvidas, incertezas, dificul-

dades. Ao escutar o aluno, o professor aprende a falar com ele. Escutar é dar espaço para o aluno se expressar, sem que isso signifique desvalorizar a ação do professor. Toda liberdade deve ser pautada na responsabilidade (Freire, 2002, p.75).

Por último, e de modo análogo, para Freire, a avaliação não é sinônimo de medição de conhecimento, mas consiste na verificação das transformações de pensamento que ocorreram durante o processo de estudo, pesquisa e debate (Freire, 2002).

Com base nessa apresentação e com o propósito de subsidiar as atividades desenvolvidas com os alunos do Colégio São José, sublinham-se alguns elementos que sintetizam as abordagens das escolas apresentadas. Acredita-se que os itens assinalados sejam passíveis de ser empregados, mesmo em ensino convencional, de maneira sistematizada ou alternativa na prática pedagógica. São eles:

- reflexão estabelecida a partir da prática, subsidiada pelo estudo teórico;
- conceito de educação fundamentado na consciência da relação homem-sociedade;
- concepção do aluno como ser individual e social;
- trabalho por grupos e por projetos;
- autonomia e discussão de temas, propostas, conflitos e resultados;
- conteúdo flexível, estabelecido a partir do diálogo com o aluno;
- ambiente que favoreça o diálogo;
- função do professor como orientador, mediador e criador de situações;
- implantação de processos de autoavaliação.

Durante o processo de busca por significados e sentidos da expressão "educação alternativa", e numa tentativa de generalizar o conceito de modo a tornar possível sua aplicação em diferentes

ambientes escolares, chegou-se à visão defendida pela consultora de educação inglesa Fiona Carnie (2003). Contrária à abordagem uniforme de ensino, a autora concebe a educação alternativa como um conceito que significa "diferentes coisas para diferentes pessoas" (2003, p.2). Para ela, a abordagem alternativa baseia-se nas necessidades do aprendizado individual. É uma educação inclusiva e holística, que auxilia o desenvolvimento do ser humano como um todo integrado e sustenta-se em valores ecológicos. Uma educação só será inclusiva quando incorporar a gramática do cuidado de seus membros – adultos e crianças –, da seriedade das relações e da valorização dos indivíduos que pertencem à comunidade escolar, independentemente de sua etnia, aparência, crença ou sexualidade. Se as escolas tornarem-se comunidades sustentáveis, poderão assegurar em seus currículos a prática da integridade. Faz-se necessário resolver as contradições existentes entre o ensino, a necessidade da prática da sustentabilidade e o desperdício insustentável que existem dentro da escola. Ensinar às crianças as razões que causam o aquecimento global caminha de braços dados, por exemplo, com o tipo de transporte utilizado no trajeto casa-escola, ou com o uso de energia proveniente de fontes renováveis. É dessa maneira que a criança aprende que a mudança é possível. Para Fiona Carnie, a ênfase deve estar na palavra *comunidade*, na criação de escolas em que todas as pessoas carreguem o sentimento de "pertencimento" e na possibilidade de contribuição dos seus membros em relação ao meio. Só assim a educação será um processo dinâmico, significativo e relevante. Este é o desafio das escolas no século XXI (Carnie, 2003, p.1-14).

Nesse sentido, há que se registrar uma proposta concebida a partir de princípios semelhantes às abordagens alternativas, anteriormente expostas, mas que agrega a ênfase na sustentabilidade da comunidade. Trata-se do Centro de Alfabetização Ecológica, que dialoga com os dez tópicos sintetizados, mas é singular em sua abordagem.

Centro de Alfabetização Ecológica

O Centro de Ecoalfabetização (ou Alfabetização Ecológica) está localizado em Berkeley, Califórnia, e desenvolve, em escolas e associações, a prática de um pensamento baseado em comunidades sustentáveis. A fundação foi criada em 1995 por Fritjof Capra (físico e pensador sistêmico), Peter Buckley (interessado no meio ambiente e na educação das crianças), Zenobia Barlow (especialista em assuntos ecológicos), David W. Orr (professor de ciências ambientais), e Gay Hoagland (diretor-executivo da Coalition for Essential Schools, programas equitativos para escolas secundárias) (Capra et al., 2006a, p.28).

As teorias de seus fundadores, juntamente com as de Jeannette Armstrong e Michael Stone, entre outros (Capra et al., 2006a, p.18), fornecem os pilares pedagógicos praticados pelo centro. Seus fundadores têm como objetivo o ensino de Ecologia por meio de uma abordagem baseada no pensamento sistêmico, que concebe o mundo como um todo integrado (Capra, 2006b, p.25).

Fritjof Capra defende a ideia de que é possível criar sociedades sustentáveis orientando-se por modelos fornecidos pela própria natureza, isto é, pelo exame da maneira pela qual a natureza ou ecossistema "sustenta a teia da vida" (Capra, 2006b, p.14). Capra retira da natureza princípios de Ecologia para transportá-los às organizações de comunidades humanas – princípio de redes, da não linearidade, interdependência, ciclos (Capra, 2006a, p.30-53; 2005, p.239; 2006b).

Os organismos vivos são constituídos das partes e do todo. O todo contém as partes que o integram, as quais, por sua vez, contêm o todo. O todo e as partes se conectam de modo não linear e estabelecem redes de comunicação, as quais podem tomar diferentes direções. A conexão de redes entre as partes e o todo ocorre em relações de interdependência, isto é, o que uma parte sofre todo o organismo sente. Dessa relação de interdependência surgem os ciclos, em que o que é inútil para uma parte transforma-se em algo novo para outra – o dejeto de um, torna-se alimento de outro. Nada

se perde tudo se transforma, por isso são ciclos em constante mutação. Trata-se de uma rede flexível (Capra, 2005; 2006a; 2006b).

O conceito de redes pode ser visto de maneira semelhante ao conceito de assembleia, anteriormente relatado nos procedimentos adotados pelas abordagens alternativas. Está relacionado à participação de pessoas de diversas áreas em diferentes situações de uma determinada comunidade, com o objetivo de encontrar soluções para os problemas, elaborar projetos, tomar decisões ou, ainda, empreender ações conjuntas em prol da comunidade. Os fenômenos vividos por um determinado setor afetam de maneiras distintas a todos os envolvidos. A escolha de estratégias e as tomadas de decisão devem ser realizadas com cautela e respeito aos vários organismos contidos no todo (Capra, 2006a, p.51-3).

Para o Centro de Ecoalfabetização, currículo é o "conjunto de experiências de um estudante" (Capra, 2006a, p.70), tanto no que diz respeito ao conteúdo, como ao contexto. A organização de classes em torno de projetos, e não de disciplinas, é a característica do currículo da escola; agrupar duplas de alunos de diferentes faixas etárias para trabalharem em conjunto é, também, adotado no currículo (Capra, 2006a, p.70).

Faz parte ainda do currículo toda prática escolar – as ações e atitudes, vocabulários e valores por ela defendidos, a escolha de livros, o tipo de avaliação empregado – que traz consigo os valores e ideais preconizados pela comunidade, constituindo-se como cultura escolar. A cultura escolar existe em um plano subjetivo e influencia o jovem e a criança.

Como estratégia, o Centro de Ecoalfabetização acredita que a horta é um meio de desenvolver a biofilia, isto é, "o sentimento de espanto ou reverência e a afinidade com a natureza" (Wilson, apud Capra, 2006a, p.73), que favorece o surgimento de um novo valor, o de respeito ao ecossistema e ao de pertencimento ao lugar. A relação entre homem e local é influenciada pelo sentimento de pertencimento e necessita ser trabalhada pela escola a fim de que o aluno assuma uma atitude de envolvimento e cuidado com o seu *habitat* e com a comunidade (Orr, apud Capra, 2006a, p.87).

O sentimento de pertencer a um lugar faz emergir a verdadeira educação, em que o aluno tem liberdade de desenvolver conhecimentos e competências de acordo com seu próprio ritmo, com tempo para refletir a respeito de atitudes, valores e escolhas; valoriza a heterogeneidade; integra a teoria à prática; e tem espaço para a imaginação, observação e criatividade (Capra, 2006a, p.87-223).

A divisão tradicional do conhecimento é substituída pelo agrupamento de disciplinas para serem trabalhadas em torno de um tema comum, de modo a garantir a atuação do professor especialista, considerado o responsável pelo aprofundamento das reflexões. O mesmo acontece com a questão avaliativa, que, mais do que respostas padronizadas, preocupa-se com o processo interativo como um todo (Capra, 2006a, p.87-91).

Os responsáveis pelo centro estabelecem ainda uma distinção entre ensinar e aprender. Ao ensinar algo a alguém, priva-se essa pessoa da "experiência de aprender" (Margolin, apud Capra, 2006a, p.96). Nesse sentido, Capra e os fundadores do Centro de Ecoalfabetização propõem a formação de uma comunidade de aprendizes, na qual as fronteiras entre quem ensina e quem aprende não são claras. Alunos, professores, administradores e pais "estão todos interligados numa rede de relações", trabalhando juntos no processo de aprendizagem (Capra, 2006a, p.188). Todas as decisões são tomadas a partir de perspectivas do pensamento em rede, que se preocupa com a relação e interdependência das partes com o todo e com a manutenção de um sistema e com o trabalho por uma sociedade sustentável.

A partir do que foi apresentado, podem-se resumir os fundamentos e princípios que regem a proposta do Centro de Ecoalfabetização:

- o trabalho em rede;
- a comunidade como processo de conhecimento;
- procedimentos de ação e transformação, em que todos participam em igualdade de condições como comunidade de aprendizes;

- o despertar do sentimento de pertencer ao contexto e ao local em que se está inserido; a necessidade de refletir a respeito do local e de conhecê-lo;
- o respeito e a preservação da sabedoria popular;
- o processo de ensino/aprendizagem com base em projetos formulados a partir da realidade local e construídos democraticamente;
- a organização dinâmica e flexível do currículo, que evita a fragmentação do conhecimento;
- a visão de que todo ambiente, seja ele natural ou construído, é um espaço de aprendizagem; a orientação pela qualidade e não pela quantidade;
- a mudança e expansão dos horizontes de tempo e pensamento;
- a aceitação e celebração da heterogeneidade e da complexidade;
- a busca do bem de toda a comunidade e da comunhão com a natureza (Capra, 2006a, p.18, 48-9 e 236-45).

A Educação Musical

Após o exame dos princípios, valores e das estratégias de algumas abordagens, aqui denominadas de alternativas, resta-nos ver como se aplicam no contexto da Educação Musical.

Do mesmo modo que na educação alternativa, procuraram-se referências à expressão "Educação Musical alternativa".

Ann C. Clements (2010) examina 25 propostas de Educação Musical inseridas em contexto alternativo, entre elas, *O Passo*.[1] Em seu texto, ressalta a constante dificuldade encontrada por parte dos professores em estabelecer uma concepção de Educação Mu-

1. O Passo: proposta de Educação Musical originada no Brasil e desenvolvida por Lucas Ciavatta, em 1996, conecta corpo, ritmo e voz para acessar a linguagem musical.

sical e de praticá-la de modo a acompanhar as transformações pedagógicas.

A Educação Musical alternativa já era praticada no Brasil desde 1971 – ano de instalação de nova política educacional pela Lei nº 5692/71, e ainda convivia em paralelo à Educação Musical tradicional, como mostra Fonterrada em sua pesquisa de mestrado (1991). Enquanto a Educação Musical tradicional baseava-se em métodos planejados para facilitar a compreensão e aquisição da linguagem musical e alcançar a alfabetização e o domínio instrumental por meio da utilização de repertório tradicional, a Educação Musical alternativa se desenvolvia de diferentes maneiras e era delineada de acordo com a visão do professor. Tinha a prática, a expressão e a criação como prioridades, ao lado de conteúdos flexíveis e uso de repertório que incluía a música contemporânea, mas não apresentavam mudanças estruturais (Fonterrada, 1991, p.88-109).

A partir dos pensamentos da Escola Nova, introduzidos no Brasil em 1932, protagonista de um ensino democrático com ênfase mais na prática do que na teoria, os modelos tradicional e renovado coexistiam. A Educação Musical não ficou imune à simultaneidade de abordagens e princípios e se desdobrava. Por um lado, dava-se o ensino de instrumento, de canto, a musicalização para crianças pequenas e a institucionalização do canto orfeônico, baseado em princípios nacionalistas, sob a coordenação do compositor Villa Lobos, em âmbito nacional a partir de 1942; por outro, mostrava-se presente em cursos experimentais, focalizados na preocupação com a renovação do ensino e voltados para estéticas vanguardistas, em que a criação e discussão eram constantemente buscadas. Esses movimentos não ocorriam apenas na música, mas mostravam-se, também, no ensino de outras artes. De acordo com a profª Ana Mae Barbosa, nessa época ocorria uma verdadeira colagem de práticas, que abrangiam princípios tradicionais e vanguardistas (Barbosa, apud Fonterrada, 1991, p.23-34). De 1931 até 1961, o Canto Orfeônico era o modelo oferecido nas escolas brasileiras, que mais

tarde, por meio da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, foi substituído pela disciplina de Educação Musical. Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, criada durante o regime militar, "a Música deixou de ser uma disciplina autônoma no currículo de ensino de 1º e 2º grau" (Vertamatti, 2008, p.64) e passou a integrar o componente curricular denominado Educação Artística, considerado atividade e não disciplina. A Educação Artística, constituída por quatros formas de expressão – música, artes plásticas, desenho e artes cênicas – determinou um novo tipo de professor, o chamado professor polivalente, supostamente preparado para trabalhar as quatro linguagens. Em 1973 (Resolução nº 23/73, artigo 2º) foram instituídas as licenciaturas em Educação Artística e as universidades passaram a receber uma grande quantidade de professores, que procuravam os cursos oferecidos nos mais diversos horários. Com o correr do tempo, a prática da polivalência começou a enfraquecer; as fronteiras entre as linguagens foram desaparecendo e a Música, gradativamente, desapareceu da realidade escolar, prevalecendo, então, as atividades de artes plásticas. Em 1996, outra Lei de Diretrizes e Bases estabeleceu novos rumos à educação brasileira. Nessa mudança, a Música passou a ser considerada, como as outras artes, uma forma de conhecimento, e não mais apenas uma atividade. Contudo, no currículo, embora já se falasse na necessidade de professor especialista, a prática não mudou tanto assim e a Música continuou a ser pouquíssimo praticada, não obstante alguns projetos aplicados na escola, que, no entanto, são exceções que confirmam a regra. Em 2008, a Lei nº 11.769 dispôs sobre a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas, embora não dissesse "como". Hoje, vive-se um tempo de busca e reflexão a respeito da prática de Música na escola, pois existe a consciência de que a lei precisa ser cumprida, embora isso seja muito difícil a curto prazo, por uma série de fatores, inclusive pela falta de número suficiente de licenciados em Música no país.

Oficina de Música

Durante o período da prática da Educação Artística, surgiu no Brasil o que ficou conhecido como Oficina de Música. Desde o final do século XIX até os dias de hoje, mudanças significativas ocorreram na linguagem musical. O ruído, por exemplo, passou a fazer parte do material composicional. A irregularidade métrica, os acordes dissonantes, o timbre e o silêncio foram amplamente explorados. Os compositores experimentaram diferentes maneiras de tocar os instrumentos musicais, de utilizar a voz e buscaram maneiras diversas de organizar o material sonoro e compor música. Ao mesmo tempo, os experimentos da música concreta e eletrônica e a posterior fusão na música eletroacústica contribuíram para a abertura de infinitas possibilidades em Educação Musical.

A Oficina de Música serve-se desse material da produção contemporânea surgido das experimentações sonoras realizadas por professores-compositores, que os utilizavam nos encontros que promovia. A Oficina de Música no Brasil foi impulsionada, principalmente, por Conrrado Silva e Emilio Terraza. De acordo com Terraza, diferentes práticas se juntam sob o nome Oficina de Música, em que a prática e a teoria estão a serviço da exploração sonora, isto é, dos parâmetros do fenômeno acústico (Terraza, 1978).

As oficinas eram realizadas com a participação de muitos alunos, entre eles, professores, músicos, leigos e crianças. Neles, priorizava-se o fazer musical e a teoria alimentava a prática.

O professor doutor José Nunes Fernandes, docente da Unirio, reuniu vários relatos de personagens do meio musical ligados ao movimento de Oficina de Música no Brasil (2000) que apontam para um procedimento aberto, não padronizado, das oficinas, cuja finalidade era a construção do conhecimento por meio da criação, a qual ocorria pelo contato direto com o universo sonoro. Segundo Conrrado Silva, a oficina era um espaço para aprender música compondo, um exercício de fazer música a partir da experimentação, e tinha como referência, principalmente, a linguagem musical contemporânea (Fernandes, 2000, p.84-5).

De acordo com esse documento, não havia consenso quanto aos objetivos (idem, p.87-92), os quais variavam conforme o professor; entre os mais citados, apontam-se: encontrar o equilíbrio do aparelho psíquico; sociabilizar, estimular o trabalho em conjunto, sensibilizar o indivíduo para o fenômeno sonoro; desenvolver a percepção de organizações sonoras incomuns; desenvolver a sensibilidade; aproximar o aluno da música contemporânea; criar; estruturar. Nessa modalidade, o professor não tinha a função de ditar as regras, mas alimentar e dar autonomia a seus alunos (ibidem, p.92-3).

Os relatos contidos no estudo de Nunes Fernandes nos mostram que o planejamento era flexível e se adaptava ao público atendido e ao seu coordenador, mas ancorava-se na descoberta e fazia uso, muitas vezes, de um roteiro de trabalho. No entanto, era necessário o conhecimento da disciplina por parte do professor, para evitar a superficialidade do trabalho.

Pelas atividades apresentadas por Conrrado Silva em seu artigo "Oficina de Música" (Silva, 1983, p.14), percebem-se princípios muito semelhantes aos descritos nas escolas apresentadas anteriormente: relação com o meio mediante sensibilização do espaço acústico; autonomia e autoaprendizado, por meio da exploração sonora, conduzida a uma posterior organização; trabalho em grupo, que tem o mérito de desenvolver o convívio com o outro; e a consequente aceitação da diversidade de ideias, de maneira democrática e interdisciplinar.

Aos tópicos de análise utilizados nas abordagens alternativas:

- reflexão a respeito da própria prática;
- educação a partir da relação homem-sociedade;
- concepção do aluno em sua dimensão individual e social;
- trabalho em grupo e por projetos;
- autonomia e debate;
- conteúdos flexíveis;
- ambiente aberto ao diálogo;

- concepção do professor como orientador e provocador de situações;
- autoavaliação,

aliados ao sentimento de pertencimento e cuidado com o meio, acrescenta-se agora o item exploração sonora, entendida como criação musical.

Abordagens alternativas em Educação Musical adotadas

Perto da segunda metade do século XX, em via paralela às oficinas de Música de vários países, surgiu uma geração de compositores-educadores cujas propostas são muito próximas às das abordagens alternativas citadas no início do capítulo. John Paynter (Inglaterra), Murray Schafer (Canadá) e Koellreutter (Alemanha/Brasil) são alguns deles e é a partir do estudo das características encontradas nesses autores que serão traçados os pontos afins encontrados em suas respectivas abordagens. Esses educadores tinham em comum a valorização da criação musical e o emprego da música contemporânea na prática músico-educacional.

- **Hans-Joachim Koellreutter**

Músico alemão, após sua chegada ao Brasil, em 1937, influenciou fortemente o cenário musical do país com seus pensamentos, movimentos e os cursos que criou (Brito, 2001, p.31). Fundou o movimento Música Viva e foi responsável por introduzir no Brasil as técnicas musicais contemporâneas da Europa, especialmente o dodecafonismo (Paz, 2000, p.221). Mas a grande influência dele no país deu-se no ensino da Música. Como diretor de importantes escolas de Música, entre as quais os seminários de Música Pró-Arte, no Rio de Janeiro e São Paulo, e o curso de Música da Universidade Federal da Bahia, teve oportunidade de trazer suas

ideias sobre música ao âmbito educativo e foi responsável pela formação de uma geração importante de músicos brasileiros.

- **Raymond Murray Schafer**

Compositor canadense, atuou como pedagogo de maneira assistemática. Sua carreira docente se tornou significativa a partir de 1965, quando foi convidado a lecionar nos cursos do Centro de Estudos e Comunicação e Artes da University of Simon Fraser, em Vancouver. Nessa época, Schafer iniciou a pesquisa a respeito do ambiente acústico e ruído ambiental que, posteriormente, se transformou em The World Soundscape Project (Projeto de Paisagem Sonora Mundial). Os relatos das experiências desse projeto estão registrados em seus livros *O ouvido pensante* (1991) e *A afinação do mundo* (2001), ambos traduzidos por Marisa Fonterrada, que também estudou a obra e o pensamento do autor (Fonterrada, 2004, p.40).

- **John Paynter**

Foi professor de Música em escolas da Inglaterra e docente da Universidade de York. Escreveu vários livros a respeito de Educação Musical, como *Sound and silence* (1970), *Hear and now* (1972) e *Sound and structure* (1992).

Na década de 1960, havia muitas evidências de que a Música nas escolas não conseguia envolver os jovens da educação secundária, o que abriu espaços para a procura de diferentes maneiras de pensar a Educação Musical. Por volta dessa época, os compositores Brian Dennis, Maxwell Davis, George Self e Murray Schafer apresentavam aos jovens a oportunidade de improvisar e compor música em sintonia com as tendências musicais experimentais. Em 1973, sob a direção de John Paynter, foi lançado um projeto, pelo Conselho de Escolas de seu país, dedicado à Música na escola secundária. Nos anos subsequentes e em diferentes situações,

Paynter trabalhou para que a composição e o fazer musical criativo estivessem no centro do currículo escolar.

Esses educadores serão aqui examinados, a partir dos mesmos elementos retirados das abordagens educacionais analisadas até este momento. Apesar de somente John Paynter ter atuado em contexto escolar de maneira regular, o que se faz relevante para este estudo é a visão desses educadores musicais/compositores a respeito de Música e Educação Musical, quais são suas fontes teóricas, suas concepções de aluno e professor e, principalmente, como cada um concebe a criação musical.

Hans-Joachim Koellreutter

As reflexões e ações de Koellreutter fundamentavam-se no pensamento fenomenológico e na teoria da Gestalt, o que caracteriza um pensamento holístico a respeito do mundo.

Em seus textos fica evidente sua visão de arte como vida e vida em sociedade. A arte para esse compositor se confunde com espiritualidade, com necessidade, paixão, inquietação, com experiência interior, que necessariamente surge por meio da "sensibilidade e da audição no silêncio" (Koellreutter, 1997, p.56).

De acordo com essa abordagem, a música é meio ou contribuição "para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade" (idem, p.72). A obra musical é manifestação do mundo simbólico, é tornar a existência (sentimentos, sensações e emoções) audível, é transcender o real, é revelar o dito e o não dito, o que soa e o que não soa.

Koellreutter, assim como outros autores destacados nesta pesquisa, questionou o sistema capitalista, que persegue o progresso e propaga o descaso para com o ser humano e o planeta. De acordo com essa visão, a arte torna-se, nesse contexto, instrumento de libertação.

Koellreutter propôs o conceito de arte funcional, no qual enfatizava a importância da mudança de papel do artista, e destacou a

sua função social, que possibilitaria sua atuação em diferentes setores da sociedade moderna (idem, p.39).

A Educação Musical, segundo seu modo de pensar, tem um caráter funcional, isto é precisa voltar-se para as necessidades da sociedade e do indivíduo (Brito, 2001, p.31). O objetivo dessa "inter-ação" (Koellreutter, 1997, p.38) arte/sociedade apresentada por Koellreutter é humanizar as funções sociais e despertar no jovem a importância da interdependência entre as dualidades de pensamento, por exemplo, racionalidade e sentimento, tecnologia e estética, ciência e arte, com a finalidade de desenvolver "um raciocínio globalizante e integrador" (idem, p.38).

A análise das ideias de Koellreutter permite perceber que sua maior preocupação era com os aspectos individual e social do ser humano. Demonstrava especial interesse em atender às necessidades dos jovens e prepará-los para novos espaços de atuação, que, a partir de exame cuidadoso, podem ser detectados na sociedade. A música, segundo ele, poderia ser desenvolvida em campos diferentes de trabalho, na educação, na terapia, no planejamento urbano. A partir de sua visão de arte integrada à sociedade, Koellreutter propôs um novo tipo de ensino, por ele denominado *pré-figurativo*, voltado não para o passado, mas para o que possa ter importância no futuro, para as transformações da sociedade que procurava antecipar, prevendo prováveis ocupações dos músicos e formá-los para atuar em outros setores, como as esferas recreativas, publicitárias ou televisivas (ibidem, p. 38-54).

Sua proposta era indicar caminhos, estimular o questionamento de tudo e todos, analisar, criticar fatos e obras, relacionar passado, presente e futuro, criar novos princípios, novos modos de abordagem, ensinar beirando o risco e a experimentação (ibidem, p.41-2). Nesse conceito de educação, a relação dualística professor--aluno cede lugar ao trabalho em conjunto, em que as soluções são fruto de um objetivo comum (ibidem, p.53). O educador é visto como parceiro no processo de aprendizagem. Sua função é instigar, provocar dúvidas, indagações, pesquisas, por meio da criação de situações "polêmicas". O professor precisaria "desaprender" para

"aprender a aprender" com os alunos o que ensinar, a estar atualizado com as tendências musicais de seu tempo e trazê-las para a sala de aula (ibidem, p.134).

A educação seria o meio de promover mudança de postura diante dos conflitos, a fim de solucioná-los sem violência, com responsabilidade e humanização, de tal maneira que fosse possível almejar um objetivo comum, que buscasse uma cultura planetária e a paz social. Segundo Koellreutter, o objetivo da Educação Musical é o desenvolvimento humano.

Para ele, a Educação Musical seria um meio para se chegar à conscientização a respeito da relação homem-mundo. Ela serviria ao processo de construção das faculdades necessárias ao desenvolvimento do homem, tais como percepção, concentração, análise, senso crítico, conscientização, criatividade e não somente a prática musical. O elemento principal de sua abordagem é o questionamento. Koellreutter incentivava constantemente os jovens a apresentar suas questões a respeito de tudo. Por quê? Era a expressão mágica, que constantemente iniciava qualquer processo pedagógico. Para isso, valia-se da improvisação. É por meio dela que o aluno elabora dúvidas, hipóteses e cria soluções (ibidem, p.134). Por sua visão holística, integrava voz, música antiga e contemporânea. No entanto, segundo ele, as propostas precisam atender à realidade do grupo que está sendo trabalhado. O ponto de partida é o aspecto sensorial, isto é, a capacidade de perceber a realidade com os sentidos (Paz, 2000, p.222-7).

Koellreutter (1997, p.55) tinha uma visão crítica a respeito do isolamento das áreas de conhecimento que caracteriza o ensino. Acreditava no olhar interdisciplinar da educação e da Educação Musical, e na inter-relação de áreas de conhecimento, de fatos, de atividades. Nesse sentido, o ensino, segundo ele, precisaria valorizar as culturas de diferentes povos e promover o diálogo entre elas, pois somente por meio dessa ação dialógica é que as respostas planetárias seriam possíveis. Era comum promover debates com o envolvimento de artistas e cientistas para estudar temas amplos de

maneira holística, por exemplo, a "função do profissional, do ser humano na sociedade moderna" (ibidem, p.133).

Koellreutter colocava a improvisação e a criação no centro da prática musical e julgava importante serem constantemente estimuladas. É a partir da improvisação que seu programa de música é formado. Para poder desenvolvê-lo, as propostas são encaminhadas de maneira a que a experiência da improvisação favoreça a formulação de perguntas relacionadas à linguagem musical por parte dos alunos. No entanto, a explicação só ocorreria quando houvesse perguntas (Paz, 2000, p.222-3). Em suas propostas, o início é dado com poucas regras ou nenhuma para, gradativamente, conduzir o estudante à compreensão do fenômeno sonoro.

R. Murray Schafer

Segundo Fonterrada, o trabalho de Murray Schafer sustenta-se sobre três pilares: a *ecologia acústica*, a *integração de linguagens* e a *relação da arte com o sagrado* (Fonterrada, 2010).

Sua atuação, como compositor e educador, orienta-se por sua concepção de arte como vida, como manifestação do sagrado, capaz de transformar o homem e sua relação com o mundo. É o existir do homem-arte-mundo em um único "organismo". Pela experiência artística, o homem pode conscientizar-se a respeito dos problemas que afetam a sociedade moderna e adquirir uma postura de idealização de um futuro ancorado em princípios de respeito e harmonia.

O autor acredita que, pela aproximação com outras culturas, especialmente as ancestrais, o homem pode ter acesso a alguns procedimentos hoje esquecidos no mundo civilizado, mas que considera capazes de resgatar o equilíbrio pessoal, a relação com o outro e com o meio ambiente. Os mitos e ritos de diferentes épocas históricas e culturas, além de exercerem grande influência sobre Schafer, servem de caminhos à reflexão, à conversão para a vida, a um encontro com ele mesmo e com os que participam de seus projetos e ações. Nessa linha de pensamento, a música para ele tem um sentido próximo ao divino.

São esses princípios que o levam a se interessar pelo ambiente acústico de diferentes épocas e culturas e a analisar a interdependência entre esse ambiente, o homem e suas manifestações artísticas, assim como as simbologias e significados sonoros das comunidades. Schafer criou a expressão "paisagem sonora" para designar "qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudo" (Schafer, 2001, p.366), seja ele real ou construído, como no caso de composições musicais.

O Projeto Paisagem Sonora Mundial (The World Soundscape Project), por ele desenvolvido, em 1965, na University of Simon Fraser, em Vancouver (Fonterrada, 2004, p.40-2), é uma proposta de tomada de consciência a respeito da percepção auditiva diante dos fenômenos sonoros impostos na maior parte da cultura ocidental atual.

Como grande crítico da sociedade industrial e de suas consequências para a vida humana, defende a necessidade de investir no refinamento da percepção auditiva por meio do "conhecimento do ambiente sonoro" (Fonterrada, 2004, p.20) de maneira a possibilitar a recuperação dos valores de integração com a natureza e vida comunitária que considera estarem hoje bastante debilitados.

Para Schafer, o ambiente acústico é tratado "como uma enorme composição macrocósmica" (Schafer, 1991, p.289) que tem o homem como seu criador. Depende dele a qualidade da música e os "instrumentos" que farão parte da orquestra. Nessa abordagem, a poluição sonora é tratada a partir de uma atitude positiva, pois o autor acredita que o homem pode transformar, por meio de sua consciência crítica e protagonista, o *habitat* em que vive.

Em sua concepção de Educação Musical, os métodos pedagógicos e teorias musicais não são prioridade. Acredita que os fracassos são mais importantes que os sucessos, pois promovem as modificações e transições. É com eles que se aprende. Os erros, que sempre existirão, são característicos de um trabalho experimental. Desse modo, o "ensinar provisoriamente" (Schafer, 1991, p.277) e de modo não linear pode ser considerado um procedimento metodológico, visto que as verdades e certezas são relativas e provisórias

e as mudanças são constantes e cada vez mais velozes. Fonterrada (2011, p.291-2), referindo-se à proposta pedagógica de Schafer, aponta esse caráter não prescritivo e não linear de suas abordagens. É o próprio Schafer quem diz que seus trabalhos não seguem uma sequência lógica, mas a técnica de um mosaico, em que as ações isoladas fazem parte de uma postura de vida (idem, p.292). O professor, segundo ele, precisa estar atento a esse aspecto e voltar seu olhar para o futuro, procurar sua própria filosofia e sua própria maneira de prática de ensino/aprendizagem (Schafer, 1991, p.277-82). Schafer considera importante não se prender a regras ou a padrões, nem se esconder atrás da autoridade, mas apresentar propostas que permitam aos alunos criar suas próprias soluções. O educador orienta, provoca, instiga, mas não dá as respostas, pois está envolvido no projeto do aluno; aprende com o aluno, joga e brinca com ele.

Schafer concentra-se no "desenvolvimento de habilidades auditivas" (Fonterrada, 2004, p.49) a fim de conduzir os alunos à descoberta dos sons que fazem parte de seu ambiente para estudá-los, analisá-los e utilizá-los como meios de expressão crítica e musical. Considera o constante estímulo à criação como elemento essencial e vital da aula de Música e também da vida; e enfatiza que ele caminha paralelamente à formação das habilidades específicas de música. O próprio compositor afirma que, no trabalho de Educação Musical, é importante descobrir o potencial criativo do aluno para fazer música por si mesmo, trabalhar a percepção dos sons do ambiente, tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição, descobrir pontos de união entre as artes, explorar a contribuição das filosofias orientais na busca por novas atitudes pedagógicas baseadas na intuição, imitação e invenção (Schafer, 1991, p.284-5).

Para que o processo de invenção exista na classe, é importante que os alunos tenham abertura e espaço para propor suas próprias ideias, de tal forma que eles possam alcançar autonomia. O autor ressalta que, "em uma classe programada para a criação, o professor precisa trabalhar para a própria extinção" (idem, p.186).

A autoexpressão, para Schafer, está no centro de sua concepção de arte. O fazer criativo é o principal objetivo da proposta de trabalho desse educador, não concebido com o único propósito de desenvolver e aperfeiçoar habilidades, mas de conscientizar percursos, pensamentos e relações, de maneira a conquistar sua própria maneira de atuar, o que é um exercício de autonomia. A criação pertence ao tempo presente (ibidem, p.299) e desenvolve-se a partir de três eixos: *ouvir*, *analisar* e *fazer*.

Suas propostas têm diferentes pontos de partida – formas, cores, movimentos, sons, conceitos, texturas – e abordam temas variados, sons em diferentes construções – poemas, sons de máquina, sons do vento, da água, mitos e lendas – que se entrelaçam com a música, conduzem à percepção, à análise, ao estudo, à seleção e caminham em direção à concentração do ato de criar como resposta da ação investigativa e expressão de pensamento. Schafer vê nessa prática a possibilidade de os alunos participarem da experiência sonora fazendo música e não apenas repetindo obras já concebidas. Lembra que em algumas sociedades, especialmente as antigas, todos participavam do "fazer musical", independentemente de sua maturidade ou função social.

Schafer demonstra um singular interesse pela língua, por ele considerada como a impressão vocal de pessoas e de culturas. A maneira de falar, o timbre e a sonoridade mudam, a depender da idade, do gênero, da intenção e do estado emocional. O som da palavra, a fonética, as inflexões da voz, são vistas por ele como objetos sonoros a serem explorados. É o caso, por exemplo, dos sons onomatopaicos, como os empregados em histórias em quadrinhos, utilizados por Schafer para o estudo de sons contínuos, curtos, interrompidos, explosivos e criação de outras combinações.

A preocupação de Schafer com a integração de linguagens, denominada em sua obra composicional *Teatro de Confluência* (um gênero novo por ele proposto), em que as artes coexistem em uma proposta artística, preservando, cada qual, sua identidade própria, sem organização hierárquica, é também aproveitada em muitas de suas propostas educativas, como a que propõe a realização de um

cânone entre diferentes expressões artísticas – musicais, plásticas e de dança, ou a organização de escalas de aromas que poderiam criar "melodias" de cheiros a que ele denominou em inglês "*smellody*" e que Fonterrada (2011, p.299) traduziu como "cheirodia". Além disso, Schafer frequentemente estabelece conexões com outras áreas de conhecimento, por exemplo, geografia e história, como quando compara paisagens sonoras de diferentes épocas e lugares. Para ele, mundo e arte são inseparáveis (Fonterrada, 2004, p.137). Como parte desse modo de se relacionar com os fenômenos e organismos, abre espaço para o leigo, com o qual busca estimular o diálogo com diferentes maneiras de viver em comunidade.

John Paynter

O início do trabalho de Paynter, como ele mesmo afirma, não teve um fundamento teórico definido (Finney, 2012, p.15). Foi entre 1967-1968, após refletir a respeito da Educação Musical, e influenciado por filosofias que se orientavam pela pluralidade de formas de conhecimento, isto é, por distintas maneiras de fazer, de dar sentido, de conceber diferentes tipos de verdade, que Paynter começou a falar em educação liberal. Para ele, a arte é uma dessas formas de pensar; é um dos caminhos de conhecimento, sendo portanto, importante que seja incluída no currículo escolar.

Nesse sentido, o pensamento da filósofa americana Susanne Langer foi de suma importância para ele. Segundo essa autora, a existência humana é fundamentalmente sensória e dominada por sentimentos. É por meio do fazer e pensar simbólico que o homem chega à compreensão dos fenômenos (Langer, 1953/1982, apud Finney, 2011, p.18). O fazer simbólico, que medeia a experiência e o conhecimento, pode ser discursivo e não discursivo, como é o caso da música. A partir dessa concepção, Paynter passou a priorizar o que chamou de "educação dos sentimentos", isto é o desenvolvimento da técnica da sensibilidade, pois, os sentimentos costumam ser embotados pela prioridade, em geral, dada aos com-

ponentes mentais e intelectuais em detrimento dos sensíveis e afetivos (Paynter, 1972, p.11).

O trabalho de Paynter é direcionado por três tópicos: democratização da música, que denota sua preocupação em tornar a música acessível a todos, independentemente da formação ou experiência musical; introdução da música do século XX na prática musical; criatividade como centro do ensino musical.

A Educação Musical, em sua concepção, tem como centro a criação e se dá a partir da compreensão da estrutura musical, trabalhada por meio da sensibilidade auditiva.

Paynter desenvolveu um sistema de organização de redes composto por várias partes inter-relacionadas, que têm como ponto central a criação e a composição. De acordo com esse sistema, pode-se partir de qualquer ponto – som (parâmetros do som, texturas sonoras, paisagem sonora, imaginação); técnica (afinação, articulação, novas gramáticas musicais); Educação Musical (sensibilidade, imaginação, improvisação); estrutura (análise, elementos estruturais); composição (habilidades instrumentais, notação); ideias (novos instrumentos, motivos e figuras, corpo, voz, gesto) – para desenvolver ideias musicais (Paynter, 1992, p.23-5).

Paynter concebe a criação como base de todas as áreas do currículo escolar, como processos criativos de aprendizado, que se fundamentam na imaginação, originalidade, nas preferências, decisões e em outras formas de pensamento. Haveria, então, segundo o autor, a escrita criativa, a dança criativa, o teatro criativo, a música criativa. É um caminho de vir a conhecer – o fenômeno sonoro, a relação homem-música, a linguagem e o pensamento musical – por meio da independência e de respostas singulares. De acordo com o compositor, a criação musical propicia a autorrealização, a sensibilidade, e trabalha os sentimentos (Paynter, 1972, p.10-1). A composição musical favorece a apreciação de obras contemporâneas e de qualquer outro período da história musical.

Paynter estende o conceito de criação para a audição musical. A apreciação participativa e criativa é elemento essencial da experiência musical, diz ele, seja na invenção, na execução ou na audição.

Nesse sentido, a audição não é vista como uma ação passiva, contemplativa e isolada da prática musical, mas como um dos aspectos da experiência musical criativa. Quando o aluno experimenta, descobre meios de usar os sons, de combiná-los, de manipulá-los, de construir sequências e padrões sonoros, de se tornar sensível a eles e, assim, desenvolver a sensibilidade auditiva para apreciar o universo sonoro, seja na execução e interpretação de obras, seja na composição. O ouvinte também participa criativamente do mundo sonoro do compositor (Paynter, 1972, p.31).

Na visão de Paynter, a música do século XX facilita o trabalho do professor e favorece a experiência músico-criativa, pois muitos dos recursos utilizados pelos compositores da música contemporânea são simples e facilitam a aproximação e compreensão da linguagem musical. Não descarta a herança cultural, mas destaca a importância de se estar receptivo aos novos experimentos musicais que a música contemporânea desenvolve (Paynter, 1992, p.11).

Para Paynter, o aluno é capaz de descobrir soluções para desafios musicais por si mesmo. Vê o aluno como apto a trabalhar "imaginativamente" com sons e criar suas próprias músicas, com instrumentos musicais, voz ou diferentes tipos de materiais.

O professor, assinala, precisa estar aberto para o novo, para as novas manifestações musicais, inclusive as experimentais. Da mesma forma que os outros educadores aqui destacados, o professor não dita regras, que podem ser exemplificadas de maneira clara, certificando-se de que representem um desafio à imaginação dos alunos, mas que sejam exequíveis ao grupo. A partir desse momento, ele atua como mediador, como guia da atividade, distanciando-se da atividade, a fim de que os alunos encontrem suas próprias soluções

Paynter acredita na possibilidade do entrelaçamento da Música com outras disciplinas do currículo escolar, engajada em projetos que combinam, por exemplo, música e teatro, música e artes visuais. É um processo que estabelece pontes e relaciona as áreas de conhecimento, no qual a Música se estende a outras áreas de co-

nhecimento – Inglês, Matemática – e essas, por sua vez se ampliam para a Música (Paynter, 1972, p.9-11).

Analogias entre os três educadores musicais

Pelo exposto, pode-se ver que os três educadores têm muitos pontos comuns. Todos trabalham com interdisciplinaridade, isto é, estabelecem relações entre diferentes linguagens. Outro elemento constante neles é a questão da invenção musical como forma de conhecimento, de expressão do pensamento musical. Há ainda que se apontar para a preocupação com as necessidades do aluno e a relação homem-mundo, intrínsecas nas três propostas. A conexão entre música-aluno-sociedade é muito forte, razão pela qual a música é considerada um meio de conscientização e de transformação. Esse mesmo princípio foi abordado nas escolas analisadas no início deste capítulo, que não concebem um currículo fragmentado, mas organizado de tal maneira que as áreas de conhecimento possam dialogar umas com as outras.

Os três autores partilham a ideia da atividade musical centrada no aluno, que vai descobrir as soluções para os desafios e propostas a partir de suas escolhas e soluções, pois é considerado capaz e competente para fazê-lo. Apesar de concepções distintas, todas as linhas de pensamento desses autores apontam para uma forte relação entre música e vida, música como meio de conscientização do ser e estar com o mundo, isto é, música como caminho para a humanização.

Da mesma forma, o professor é concebido pelos três educadores como parceiro, guia, mediador, orientador, que ensina, mas também aprende e faz do grupo, que inclui tanto os alunos quanto o professor, uma comunidade de aprendizes. A visão de mestre-aprendiz aparece em todos eles e também tem sido praticada por esta pesquisadora ao longo do seu trabalho.

Quanto a este ponto, o pensamento desses educadores se assemelha ao das escolas estudadas, pois o aluno também é visto por

eles como forte e competente. A visão de professor, igualmente, alinha-se à das escolas examinadas, as quais colocam em prática o educador que trabalha para a autonomia do aluno.

Os mesmos autores são uníssonos quanto à importância da criação na Educação Musical e veem na invenção um caminho para o conhecimento, para a conscientização e para o desenvolvimento do pensamento musical e da autoexpressão. Observa-se hoje, por meio da experiência em sala de aula, que muitos alunos deixaram de acreditar em si mesmos. É constante a autoimagem negativa manifestada pelos estudantes. A criação musical, muitas vezes, é um caminho capaz de levá-los a expressar suas ideias e, dessa maneira, aumentar sua autoestima e sua autonomia. Esse componente merece ser destacado, pois é um aspecto que pode ser trabalhado no sistema de ensino atual e trazer resultados significativos.

Além disso, a criação musical é um processo em direção à autonomia da ação e à construção de concepções relacionadas à música – à sua utilização e valoração, à sua relação com o homem e com a vida – por parte da criança e do jovem Outro aspecto em comum aos três educadores é a inclusão de repertório da música contemporânea em suas atividades e os procedimentos específicos dessa produção, no que diz respeito à notação, ao emprego do som, silêncio e ruído, ao uso de instrumentos musicais encontrados nos trabalhos dos compositores do século XX e XXI.

Em geral, as propostas de criação apresentadas por esses educadores partem de "provocações", questionamentos, capazes de fazer os alunos caminharem para a estruturação de suas ideias.

Resume-se, assim, como elementos expressivos da prática criativa, para esta pesquisa, o diálogo da música com diferentes áreas de conhecimento; a invenção como conhecimento e conscientização do fenômeno sonoro; o emprego de diversas sonoridades, incluindo a música contemporânea; e a concepção de mestre-aprendiz, que, a partir de uma proposta inicial, busca aprender com seu aluno.

As chaves de escuta

Além dos três educadores musicais apontados nesta pesquisa, o autor Guy Reibel (1984) desempenhou, também, um papel importante, pelo seu conceito de "chaves de escuta", um recurso significativo na tarefa de estabelecer conexões com atividades que, para os alunos, eram desconhecidas.

Esse compositor francês foi aluno e, mais tarde, professor de composição eletroacústica e pesquisa musical no Groupe de Recherche Musicale (GRM), em Paris, França. A atividade levou-o a se interessar pela pedagogia da criação, que, em seu caso, tinha como elemento central as pesquisas eletroacústicas (Vertamatti, 2008, p.52).

Um dos pontos essenciais do estudo de Reibel para essa investigação foi a descoberta das "chaves de escuta" como caminho de compreensão de uma experiência nova ou não habitual aos ouvintes. Preocupado com o distanciamento que havia entre o músico e a produção musical contemporânea, Reibel analisou o fenômeno e concluiu que o vácuo se devia, principalmente, ao fato de o público não conseguir acompanhar a mensagem musical, como acontecia até o período do romantismo.

A partir dessa análise, Reibel estabeleceu a hipótese de que, com o surgimento da estética musical do século XX, houve uma falha na comunicação musical, que, de acordo com ele, precisaria ser restabelecida. O autor partiu da premissa de que, para haver comunicação, seria necessário um código comum ao emissor e ao receptor, o que não estava acontecendo. A partir desse pensamento, lançou a hipótese de que quem recebe a mensagem precisa estar familiarizado com o idioma, vocabulário e repertório contidos na mensagem, a fim de poder decodificá-la. Se o ouvinte conhecer os códigos utilizados na música contemporânea, será capaz de compreendê-la. Lançou, então, a proposta de se trabalhar com o que denominou "chaves de escuta", que funcionariam como âncoras, mediadoras da experimentação e compreensão do idioma contemporâneo.

Por fim, o autor elaborou uma série de exercícios vocais que trabalham o som de maneira semelhante ou próxima à utilizada pela música contemporânea (Vertamatti, 2008). O que chama a atenção nesses exercícios é a ênfase dada ao corpo ou gesto e à presença da invenção em quase todas suas propostas. Os jogos favorecem a atuação individual dentro do todo, que é o resultado sonoro coletivo e individual. Na prática realizada por esta pesquisadora com jovens do Colégio São José, em São Bernardo do Campo, o emprego desse dispositivo garantiu, em muitos momentos, que as atividades fossem realizadas.

Dessa forma, uniram-se os princípios propostos pelas abordagens alternativas, cuja proposta se dá a partir da reflexão do professor sobre sua própria prática, amparada no estudo de abordagens teórico-pedagógicas, psicopedagógicas, psicológicas ou músico-educacionais, que se abrem para:

- a visão de aluno como ser possuidor de necessidades e características individuais e sociais;
- o trabalho por projetos e por grupos;
- a autonomia e o diálogo entre aluno e professor;
- a flexibilidade de conteúdos;
- o conceito de professor como mestre-aprendiz;
- a importância da invenção musical por meio de propostas e desafios, a partir do dispositivo das "chaves de escuta", destinadas a estabelecer pontes entre as atividades propostas;
- a experiência prévia do aluno;
- e a inclusão de diferentes sonoridades e parâmetros da música contemporânea no processo músico-educacional.

Foram esses os elementos que orientaram a prática musical e as atividades elaboradas ao longo da pesquisa, expostas no capítulo seguinte.

3
MOSAICO DE EXPERIÊNCIAS

> *Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.*
>
> Freire, 2002, p.31

O título do capítulo decorre de sua organização, que sugere a estrutura de um mosaico. Uma das definições da palavra "mosaico", segundo o *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa* (Aulette, 1958), é qualquer trabalho manual ou intelectual composto de partes visivelmente distintas; uma miscelânea. Murray

Schafer, em seu livro *HearSing* (2005), apresenta seu "método" de Educação Musical como sendo não linear. Seus exercícios não seguem uma sequência lógica, como a do alfabeto. A técnica utilizada, afirma o autor, é a do mosaico, "uma pedra aqui, outra acolá" (2005, p.X); alguns exercícios são destinados à exploração sonora, outros à audição, mas sempre mantêm um padrão em constante expansão. Marisa Fonterrada, já em 1997, discorre a respeito do pensamento linear, de uso frequente no século XIX, que tende, a partir do século XX, a ser substituído pelo pensamento em rede (Fonterrada, 1997, p.7-17; 2008, p.284), em que procedimentos não sequenciais passaram a fazer parte da vida contemporânea. Em seu livro, *De tramas e fios*, a autora transpõe esse procedimento à necessidade de a Educação Musical repensar sua prática, que, em geral, ocorre em processos de transmissão linear (Fonterrada, 2008, p.285).

As atividades aqui apresentadas seguem esse percurso não linear, pois não são apresentadas em progressão ordenada, mas dentro da ideia de rede. Dessa maneira, o capítulo é formado por fragmentos dispostos ao acaso, de modo a fornecer um painel do processo que foi desenvolvido.

A partir dos pontos eleitos no capítulo anterior (reflexão a respeito da prática; concepção do aluno como ser individual e social; trabalho em grupo e por projetos; autonomia, flexibilidade no currículo; ambiente propício ao diálogo; comunidade de aprendizes; flexibilidade de avaliação; criatividade, improvisação; e composição), junto com o estudo da cultura e da realidade dos adolescentes envolvidos neste estudo, organizou-se este texto como um guia da prática de Educação Musical tal como se deu na escola e no espaço de tempo estudados, que foi gradativa e não linearmente, incorporando os princípios estudados nas abordagens alternativas. Cada atividade desenvolvida alimentava a análise, reflexão e elaboração das propostas seguintes. Muitas foram as propostas. O que se apresenta nas páginas seguintes é o registro parcial do caminho traçado.

"Relembramentos"

A partir de 2007, as professoras de Música e Artes Visuais, que até então desenvolviam projetos específicos das disciplinas, começaram a refletir a respeito da possibilidade de trabalhar as duas áreas de conhecimento em conjunto, estabelecendo uma rede de relações entre elas, preservando-se, porém, as identidades de cada uma das linguagens. Muitas vezes, nota-se a existência de uma interpretação distorcida a respeito da prática da disciplina Arte e a proposta governamental exposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A disciplina Arte abrange as linguagens de Música, Artes Visuais, Teatro e Dança, em que cada uma contém códigos, estética e repertório próprios. No entanto, em muitos casos, a disciplina é ministrada por um único professor, o que nos remete à situação do professor polivalente do antigo curso de Educação Artística, atualmente extinto.

Ao longo desta investigação, buscou-se uma concepção distante da visão de professor polivalente, em que se procurou trabalhar as duas áreas em suas particularidades, orientando-se, porém, por uma unidade de pensamento e de propósitos para compor o projeto comum.

Outra preocupação das professoras foi quanto à viabilidade de se trabalhar a produção contemporânea em sala de aula. Muitos dos trabalhos e propostas de artistas dos séculos XX e XXI favorecem a invenção, facilitam a compreensão da linguagem e do pensamento musical e independem de conhecimento técnico prévio. Destacam-se essas questões pois, nesse contexto de ensino de Música, é comum que se inicie uma proposta a partir da exploração da matéria-prima a ser trabalhada – o som – para, posteriormente, proceder-se à análise, discussão, modificação dos resultados encontrados. Por vezes, essas atividades são vistas apenas como entretenimento e isentas de objetivos específicos da área, pelo fato de não se alinharem às propostas do ensino tradicional de Música, nas quais a leitura, a teoria e a técnica instrumental são priorizadas. Ainda hoje se depara com a visão tradicional de ensino de Música,

esquecendo-se de que a exploração pode ser ponto de partida para o pensamento poético e artístico. Mesmo entre os alunos, existe a expectativa de uma aula de Música baseada em conhecimento técnico. Para romper com esse discurso, buscou-se uma maneira de iniciar o processo de criação que partisse da exploração dos sentidos. Com um repertório de sensações interiorizado, os estudantes teriam ferramentas e vocabulário para trabalhar estética e poeticamente nas aulas de ambas as disciplinas – Música e Artes Visuais. As atividades de Música foram amparadas no estudo da abordagem do compositor canadense Murray Schafer e do educador/compositor inglês John Paynter. Ambos os autores atuam interdisciplinarmente, defendem a estreita relação entre Artes Visuais e Música e acreditam na importância da criação.

Experiência 1 – Corredor dos Sentidos[1]

A proposta inicial do projeto consistiu em levar os alunos, dos 7os anos do ensino fundamental, a atuar em situações nas quais seriam privados do sentido da visão, a fim de que outras percepções fossem aguçadas, como a do olfato, do paladar, do tato e da audição. Ao início, percorreram um trajeto determinado pelas professoras, descalços e de olhos vendados, partindo de um local aberto e indo em direção a um espaço previamente preparado, no qual tocaram e caminharam sobre materiais de diferentes texturas e densidades, como papelão, plástico, algodão, folhas, pedras, lixas; obstáculos de alturas variadas; e sentiram gostos e aromas de alimentos e elementos da natureza. Os materiais foram dispostos de diferentes maneiras – pendurados, colados em paredes ou colocados no chão ou sobre mesas. Outra preocupação desta pesquisadora foi a de haver, no espaço da atividade, música inserida na estética contemporânea. Para isso, foi escolhida a composição de Karlheinz

1. Experiência realizada em 2009, ano do início da pesquisa.

Stockhausen, *Gesang der Junglinge* (Canto dos Jovens Adolescentes) (1955-1956). Esse tipo de repertório foi utilizado como recurso facilitador da vivência de sensações consideradas, de certa maneira, desconhecidas, uma vez que as organizações sonoras distam do padrão auditivo habitual da juventude, o que estimula a abertura para novas experiências.

Figura 3.1 – Aluno explorando o sentido do tato.

Figura 3.2 – Alunos de olhos vendados.

Ao término do percurso discutiu-se a respeito das sensações vividas, se seria ou não possível perceber um objeto sem o sentido da visão, de que maneira a percepção acontecia, em que tipo de ambiente eles imaginaram que estavam durante a caminhada e qual fora a reação deles ao verem e compararem com o que havia no local. Os jovens tiveram a oportunidade de fornecer depoimentos orais e escritos a respeito de suas experiências.

No corredor dos sentidos passamos por vários medos, não sabíamos o que viria pela frente. Ficamos com um pouquinho de medo, por não saber o que estava acontecendo com a gente. Senti um pouquinho de dor no pé por causa das pedras que pisamos, a única coisa ruim é que não foi toda a sala que colaborou com o corredor dos sentidos, e quem levantou a venda, provou que sem a visão não é ninguém. (7º B)

Eu senti medo, solidão, nojo e perigo. Parecia que estava num filme de terror, estava trêmula e nervosa. E quando vi, não tinha nada de perigoso, só coisas normais, como: amoeba, caixas de ovos, espuma, plantas, areia, isopor e plástico-bolha, nada era perigoso. Por isso que eu adorei a experiência, foi incrível, totalmente demais. (7º A)

Figura 3.3 – Trabalho de movimento corporal.

Conduzir os colegas foi muito legal, pois eu vi que tinha uma responsabilidade enorme. Eu estava conduzindo uma pessoa que não enxergava – eu tinha que conduzi-la, ajudá-la. Mas tenho certeza de que se alguém me conduzisse seria muito legal, me sentiria dependente. Para escolher uma pessoa para me conduzir teria que ser de confiança. Eu não sei se naquele momento meus amigos estavam confiando em mim, por isso achei legal e diferente. (7º C)

A partir desse exercício de sensibilização, cada professor trabalhou separadamente em sua disciplina com ênfase no processo de invenção. Nos encontros de Música, os objetos que fizeram parte do percurso – pedra, água, papel, algodão, folhas – serviram de ponto de partida para a exploração e consequente composição musical. A atividade exigiu dos alunos julgamento, seleção, exclusão e estruturação de suas ideias até que se dessem por satisfeitos. Depois de pronta, a composição foi grafada, momento em que novas discussões surgiram a respeito de que tipo de notação e sinais seriam utilizados, de tal forma que fosse compreensível ao grupo. Os resultados foram apresentados e compartilhados entre os alunos da classe.

Eu achei diferente, foi para mostrar melhor nossos sentidos. Olfato, audição, tato, sentir tudo sem enxergar. Também foi legal, porque podíamos sentir o que estava pisando, parecia que estávamos numa floresta de verdade!!! Não sabíamos o que estava acontecendo, estávamos com os olhos tampados. (7º B)

Figura 3.4 – Trabalho de Artes Visuais 1.

Figura 3.5 – Trabalho de composição musical.

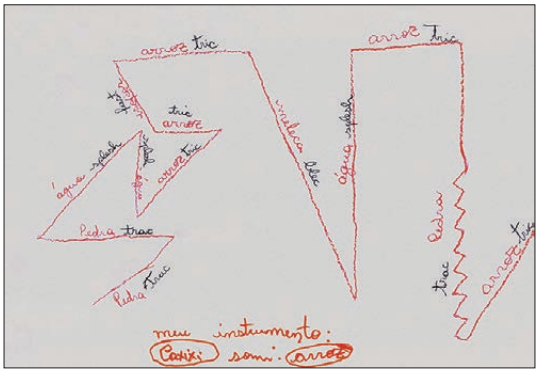


Figura 3.6 – Partitura musical elaborada por aluno 2.

O projeto foi finalizado com a vinda dos pais para a escola, a fim de participarem da mesma experiência de seus filhos, desta vez coordenada, não pelos professores, mas pelos próprios jovens, que os conduziram à sensibilização e à percepção dos sentidos. A conclusão se deu com a manifestação, por parte dos pais, a respeito do que sentiram e pensaram durante o trajeto. Os depoimentos mostraram a eficácia da proposta em vários aspectos, na busca pelo respeito às diferenças e sensações do outro, na humanização ocorrida pela inversão de papéis entre professores e alunos, os quais na

função de coordenadores, tinham plena consciência dos objetivos da atividade e, também, na relação filhos e pais, em que os primeiros guiaram os últimos e serviu para que pais refletissem a respeito da situação difícil ou prazerosa em que ela pode se tornar. A atividade proporcionou, ainda, um momento de aproximação íntima e afetiva entre ambos.

A experiência foi valiosa também no campo da sensibilização, que aguçou sentidos, sensações, imaginação e criatividade pouco exploradas na sociedade moderna.

Um fator a ser destacado é a importância da contextualização no processo de aprendizagem, a qual funcionou como "chave de escuta" para a compreensão do que estava sendo proposto e para o envolvimento por parte dos estudantes. O percurso de sensibilização preparou os alunos para suas composições e invenções, pois não encontraram dificuldade em elaborá-las. Além disso, a união das duas linguagens proporcionou coerência ao trabalho, visto de ângulos diferentes, mas com um mesmo fim.

Esse projeto teve a duração de três meses. Após sua finalização, cada professora seguiu com propostas e conteúdos de sua área específica. Notou-se que, durante o projeto, o envolvimento dos alunos com as atividades foi grande. No entanto, houve regressões à medida que outras propostas surgiram e a relação mestre/aprendiz se modificou, acompanhada de conflitos em alguns casos.

Figura 3.7 – Pais de alunos envolvidos na atividade.

Eu descobri que confio na minha filha porque não senti medo em momento algum.

Percebi que posso confiar no meu filho.

Figura 3.8 – Pais conduzidos por seus filhos.

Experiência 2 – Emoções e Contrastes[2]

Experiência semelhante foi realizada com os alunos dos 7os anos, com o objetivo de sensibilizá-los a respeito da importância da cooperação e respeito às pessoas. Àquela época, a relação da professora com essa turma, especificamente, era bastante conturbada por vários motivos, entre eles, a abordagem que se estava dando à Educação Musical, o repertório trabalhado, além de conflitos e competição entre colegas. Acreditava-se que uma experiência sensório-emocional viabilizasse a reflexão a respeito de temas como cooperação, respeito e tolerância. A música e as artes visuais foram utilizadas como recurso para atingir esse objetivo.

Igualmente ao que havia sido feito com os 6os anos, os alunos, descalços e com os olhos vendados, foram conduzidos até a sala previamente preparada para essa atividade. Constantemente enfa-

2. Experiência realizada em 2009, ano do início da pesquisa.

tizava-se a importância de permanecerem de mãos dadas, a fim de que cuidassem uns dos outros e, ao mesmo tempo, confiassem nos colegas.

Para esse grupo de jovens, decidiu-se dividir a sala em dois espaços: um para o percurso e outro para reflexão. O primeiro foi concebido como um corredor e o segundo, como um espaço de debate. Boa parte do local (portas e janelas) foi vedada, a fim de que a luz não distraísse os adolescentes e, também, para criar um clima de mistério. Além de revestir o solo e paredes com materiais de diferentes texturas, penduraram-se, no teto, alguns objetos para estimular as sensações e emoções dos alunos.

Figura 3.9 – Corredor dos Sentidos.

Conseguimos ir até a sala de espelhos vendados como uma corrente humana, um confiando no outro. Depois passamos por um túnel com coisas para adivinharmos. Achei a aula muito legal. Nota 10. (7º A)

Aprendemos a confiar nos outros para poder chegar no destino, pois sem os outros não conseguiríamos. Lá, nós entramos em um túnel cheio de obstáculos. Precisávamos dos outros para guiar o caminho. (7º A)

> *No início foi muito engraçado porque não fazia ideia do que iria acontecer. Na sala de espelhos – foi muito legal. Mostraram algumas imagens e quando menos esperávamos, já estávampos na trilha. Na trilha tivemos que usar nossos quatro sentidos.* (7º A)

No fim do percurso, houve uma apresentação em Power Point, previamente preparada, com imagens ligadas a sensações de medo e alegria, carinho e rejeição, paz e guerra, respeito e desrespeito. A seleção dessas imagens não foi aleatória, mas baseada em conversa, anterior à atividade, a respeito de coisas e situações que despertavam medo nos jovens e na professora. Encerrada a apresentação, prosseguiu-se em um círculo de conversa, a respeito das sensações e emoções surgidas durante a atividade, da importância do respeito pelo grupo, do trabalho em equipe e do que ocorria em sala de aula. Em seguida, os estudantes verificaram, agora sem venda nos olhos, o percurso realizado. Durante o mês seguinte à atividade, as relações entre os colegas e entre aluno e professor mostravam progressos. No entanto, como não se deu continuidade a esse projeto, houve regressões.

Os depoimentos obtidos ao final da atividade evidenciam a importância da experiência.

Experiência 3 – Música e Informática[3]

A experiência a ser relatada é referente à prática desenvolvida durante o primeiro semestre de 2010 com uma das turmas de 8º ano do Colégio São José.

Pretendia-se, inicialmente, desenvolver com esses alunos propostas que envolvessem a música contemporânea erudita. Acre-

3. Experiência realizada em 2010.

ditava-se que esse repertório facilitaria o envolvimento com a disciplina e favoreceria a criação musical, pois, além de muitas das partituras desse idioma utilizarem grafias não convencionais, que independem de conhecimento técnico prévio, têm como ponto de partida a exploração sonora. No entanto, a resistência a esse material, por parte dos alunos, foi muito grande. A reação da classe fez a pesquisadora repensar as propostas apresentadas e procurar a aproximação com os jovens de outra maneira. Nesse processo, o trabalho do psicopedagogo Pierre Babin e da psicóloga Marie-France Kouloumdjian (1989, p.167) serviu para auxiliar a compreensão da relação que ocorria entre aluno e professor. A partir do pensamento que considera a cultura jovem uma nova cultura, hoje, principalmente pela prática das linguagens midiática e audiovisual, entendeu-se que era preciso buscar meios para dialogar com o adolescente.

Paralelamente ao desinteresse demonstrado, apontado no início do livro, os alunos expunham o desejo de "ler música" e de tocar instrumento musical, desde que *não fosse a flauta*.

Passou-se, então, a refletir a respeito de se trabalhar a leitura musical com os jovens, a fim de que o pedido da classe fosse atendido, mas de tal forma que distasse da maneira tradicional pela qual esse conteúdo costumava ser desenvolvido, pois a experiência de magistério mostrava que essa não seria adequada àquela turma e tampouco se alinhava à pedagogia moderna.

No processo de pesquisa realizado nesse período, relacionado a jogos musicais adequados a essa faixa etária, uma proposta de George Self, retirada de seu livro *Make a new sound* (1976, p.79) foi apresentada a esses alunos. Tratava-se de *Música feita com seu nome*, a partir do código Morse, em que o compositor estabelece um código rítmico e musical para cada letra do alfabeto. A tarefa dos alunos consistia em descobrir o resultado rítmico-sonoro de seus nomes. O desafio acabou despertando o interesse da classe em saber como o teclado do piano era organizado, pelo fato de haver, no código de alturas da partitura, notas com sustenidos e bemóis.

Com as informações sucintas e rápidas fornecidas, os alunos passaram a experimentar a sonoridade do teclado acústico. Todos os alunos quiseram passar pela experiência de descobrir a localização de uma nota sustenizada ou bemolizada no teclado ou no piano da sala de aula. Os jovens se organizaram para auxiliar os colegas a fim de que conseguissem executar pequenas passagens melódicas, agora sem o auxílio do professor.

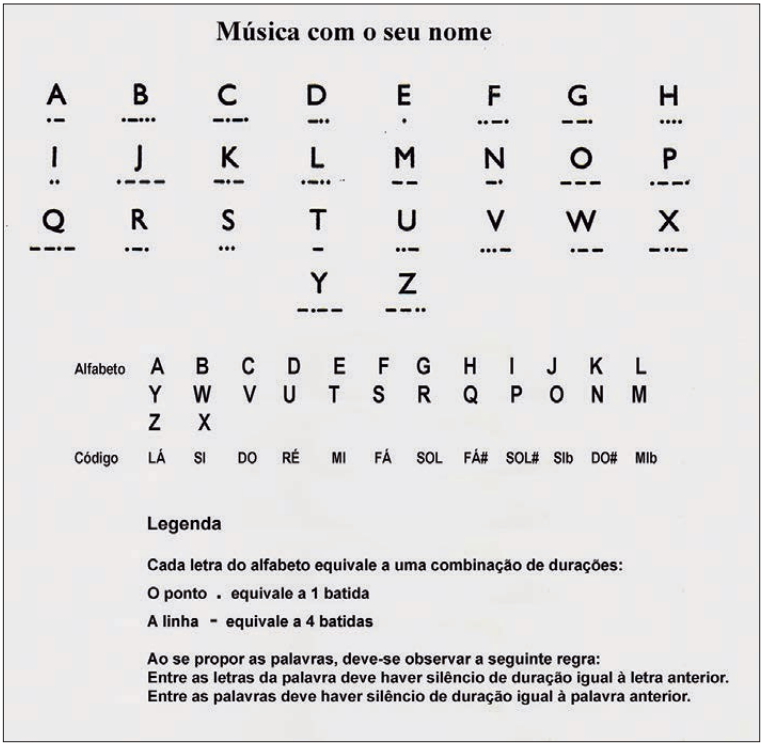


Figura 3.10 – Partitura de George Self (1976, p.79, parte 1).

A partir desse interesse pela organização das notas no teclado, juntamente com a notação que o jogo do compositor Self trazia, a pesquisadora partiu para a busca de material disponível na Internet que servisse de iniciação à alfabetização musical de maneira a per-

mitir que o aluno explorasse livremente a ferramenta, de acordo com seu interesse e nível de desenvolvimento. O material deveria ser compatível com as possibilidades do laboratório de informática da escola e o papel do professor seria o de mediador. Simultaneamente, buscaram-se *sites* e *softwares*, igualmente disponíveis na Internet, que oferecessem algum tipo de ferramenta em que fosse possível suprir a necessidade de tocar um instrumento manifestada pelos estudantes.

Entre as descobertas, dois *sites* foram selecionados:

- <http://www.thevirtualpiano.com/>
- <http://musical-notes.programasejogos.com>

Figura 3.11 – Partitura de George Self (1976, p.79, parte 2).

O primeiro apresentava um piano virtual no qual era possível tirar som de suas teclas, transpor a tonalidade, registrar sonoramente o que foi tocado. Bastava folhear digitalmente as páginas do livro e conhecer os procedimentos necessários para utilizar o piano

virtual. Atualmente, o *site* foi modificado e o antigo piano de armário foi substituído por um teclado.[4]

Figura 3.12 – Piano virtual.

Fonte: Disponível em <http://www.thevirtualpiano.com>, atual <http://www.thevirtualpiano.com/Ver3.html>.

O segundo tratava-se de um programa baixado gratuitamente da Internet. Seu procedimento era semelhante aos jogos virtuais. O desafio consistia em ler a nota que aparecia no monitor e pressionar, no teclado do computador, a tecla correspondente à nota que surgia. Os acertos são computados e ao final das fases, por meio da pontuação, tem-se uma demonstração do nível de leitura em que se encontra o aluno.

4. <http://www.youtube.com/watch?v=rMA6dVI8F-Q&feature=plcp>. Esse é um *site* em que o antigo piano acústico pode ser visualizado. Ao entrar em contato com o criador do *link*, obteve-se a informação de que o antigo piano virtual pode ser visualizado no endereço: <http://www.thevirtualpiano.com/Ver3.html>.

Figura 3.13 – Tela do jogo utilizado nas aulas com a turma do 8º ano.
Fonte: Disponível em <http://musical-notes.programasejogos.com/>.

Procurou-se uma estratégia em que o professor fosse somente o mediador e não o condutor da experiência. Optou-se por diferentes caminhos trabalhados simultaneamente.

- introduzir o piano virtual;
- apresentar o jogo de leitura musical;
- montar *slide* em Power Point com o desenho do teclado do piano junto à notação de notas musicais que iam de La2 a Do4, com os respectivos nomes abaixo delas;
- propor o desafio de ler os trechos das obras utilizadas em duas propagandas selecionadas;
- trabalhar em duplas de alunos.

As informações fornecidas foram duas: quanto mais agudo fosse o som, mais à direita do teclado a nota seria encontrada; quanto mais grave o som, mais à esquerda do teclado ele se localizaria; na partitura, igualmente havia a relação de que o som agudo estaria localizado na parte alta da pauta e o som grave, na parte baixa.

Cada dupla de alunos traçou o seu caminho, de acordo com seu interesse e curiosidade. O professor visitava as duplas e auxiliava conforme solicitado.

Ao introduzir o piano virtual à classe, notou-se o interesse dos jovens em experimentar a ferramenta e explorar as sonoridades disponíveis no *software*. Na aula seguinte, foram apresentadas duas propagandas aos alunos: a dos produtos Vinólia e da Pepsi. A primeira utilizava a música erudita "Primavera", de Antonio Vivaldi, e a segunda, uma versão de uma canção do cantor Michael Jackson. Discutiu-se a respeito das possíveis intenções dos comerciais, a maneira como a música era utilizada e qual era o público a que eram destinadas. A maior parte da classe reconheceu a primeira obra, de Vivaldi, e se interessou pela segunda, de Michael Jackson. Pequenos trechos das duas obras foram utilizados para o início do desenvolvimento da leitura musical. A partir de então, parte das aulas foi destinada ao jogo de notas, que servia de estímulo à leitura, e parte esteve vinculada à experiência com o piano virtual e à execução dos trechos das canções apresentados.

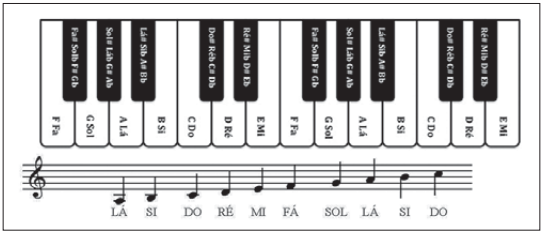


Figura 3.14 – Teclado e notas musicais.

Figura 3.15 – Alunos no laboratório de informática 1.

Figura 3.16 – Alunos no laboratório de informática 2.

Ao final do semestre daquele ano, após concluírem o trabalho de leitura proposto, os alunos foram solicitados a partilhar suas opiniões, dificuldades e conquistas com a pesquisadora para que, a partir de seus relatos, a atividade pudesse ser modificada em situações futuras. Alguns dos depoimentos são apresentados a seguir:

Eu aprendi algumas notas musicais.

Essas aulas acabaram esclarecendo algumas dúvidas.

Me ajudou a conhecer as notas musicais e com o piano virtual foi mais fácil aprender como se leem as notas musicais.

Utilizando o piano virtual e os jogos me ajudaram a ler e a tocar partituras musicais. As aulas de Música despertaram meu interesse em tocar músicas que até então eu não queria.

Eu descobri que a música está no computador e que poderia expandir meus horizontes musicais. Ler notas ajudou a coordenação de ler partitura. O piano virtual melhorou o jeito de ouvir. As aulas ajudaram a compreender a linguagem musical.

Eu aprendi as notas. Isso vai ajudar no violão que eu aprendo.

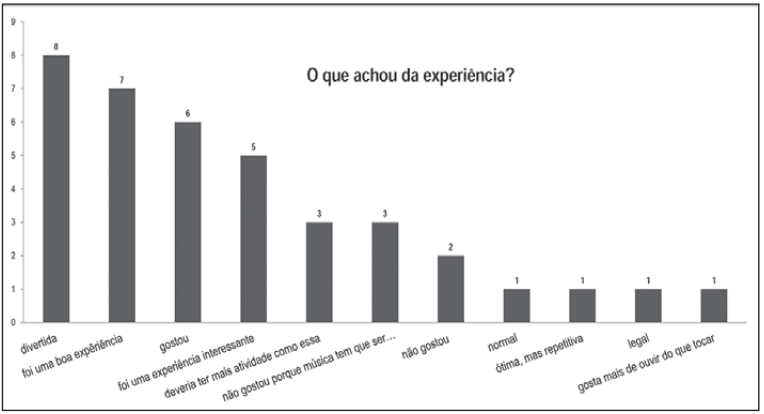
A experiência no laboratório de informática facilitou a leitura.

Eu acho que tive uma grande melhora causada pelas aulas realizadas no laboratório de informática. Com o recurso da Internet, eu aprendi as notas musicais e a tocar músicas comuns, não apenas clássicas.

As aulas na informática despertaram o interesse por música em muitos alunos.

A partir dos depoimentos, chegou-se ao Gráfico 3.1, em que se obtém a visão geral do resultado da experiência.

Gráfico 3.1 – Opinião dos alunos com relação à atividade música e informática



Pelos relatos, é possível avaliar o envolvimento da classe com a proposta apresentada. Nota-se pelo Gráfico 3.1 que a maior parte dos alunos gostou das aulas, porém evidenciam-se também os casos em que as estratégias não foram suficientes para despertar o interesse de alguns dos adolescentes. A experiência, juntamente com os depoimentos, revela que a relação professor/aluno e o interesse do jovem pela aula de Música dependem da aproximação por parte do professor ao mundo do adolescente. É fundamental que seus hábitos, costumes e interesses façam parte da pesquisa do

professor. Essa questão foi de suma importância para esta pesquisadora, pois, a classe que inicialmente se mostrava distante e resistente, agora iniciava um processo de diálogo. O recurso de "chaves de escuta" foi mais uma vez utilizado e o acesso a hábitos jovens, neste caso o audiovisual, fez-se presente, o que viabilizou a participação do grupo.

Experiência 4 – Expedição Cultural e Fim de Semana na Escola (12/11/2010)

Figura 3.17 – Fim de Semana na Escola.

A atividade apresentada fez parte de um projeto desenvolvido conjuntamente pelas professoras responsáveis pelas disciplinas de Artes Visuais e Música, com alunos de 6º ano e diz respeito à conscientização do ambiente acústico e visual do século atual e de suas possibilidades estéticas para a invenção artística.

A motivação para o oferecimento dessa atividade foi a vontade de tornar os estudantes conscientes a respeito de alguns problemas enfrentados pela sociedade moderna, em todo o mundo, entre os

quais, a questão das mudanças, em ritmo desenfreado, ocorridas a partir do século XIX, a rápida industrialização e todas as consequências que trazem para a sociedade, o indivíduo e o ambiente. Entre essas transformações, destaque-se, como temáticas desenvolvidas nesta proposta, a questão da poluição visual e sonora.

Os espaços acústicos e visuais sofrem com o desenvolvimento e requerem atenção para que a saúde do ser humano e seu *habitat* sejam preservados. À medida que as cidades crescem, aumenta a quantidade e a intensidade de sons existentes no ambiente, formando uma massa sonora que se mantém constantemente presente, o que faz que os sons percam sua identidade (Rio de Janeiro, 1998, p.6). O exagero sonoro a que o ouvido humano é submetido é combinado com outro fator: o congestionamento de imagens, fator característico da sociedade audiovisual, que trafegam no dia a dia dos indivíduos atravancando a comunicação visual e dificultando a reflexão a respeito dos acontecimentos, além de contribuir para a crise das relações humanas. Uma das características da sociedade deste século é a primazia da visão sobre os outros sentidos. As imagens são recebidas em *flashes* entremeados por mensagens fragmentadas, que resultam em uma atmosfera poluída visualmente, desorientando a atenção e dificultando a percepção do que acontece no ambiente, gerando o que João Francisco Duarte Junior denomina *anestesia* dos sentidos (Duarte Junior, 2010, p.96-7).

Essas questões, se presentes na educação, podem aproximar alunos, educadores e autoridades escolares da conscientização dos problemas que enfrentamos em relação à anestesia dos sentidos que se sofre hoje e, assim, auxiliar na construção de uma sociedade crítica que busca o equilíbrio e a harmonia entre o ser humano e o meio ambiente, neste incluídos não apenas os aspectos materiais, mas também os impactos da poluição sonora e visual.

Assim, elaborou-se uma proposta que abordasse esses aspectos de maneira prática e reflexiva no Colégio São José, com o envolvimento dos adolescentes entre 10 e 11 anos, a fim de aproximá-los da problemática aqui apresentada. As atividades foram amparadas nos pensamentos de Murray Schafer (1991) no que se refere à per-

cepção auditiva e de Friedrich Stowasser, conhecido como Hundertwasser, no que se refere à percepção visual.

Murray Schafer, apresentado no capítulo anterior, faz uma reflexão crítica a respeito do desenvolvimento desenfreado alcançado no mundo ocidental, sem que, na maior parte das vezes, haja um planejamento consciente a respeito de como lidar com suas consequências. Ao analisar o ambiente em que vivemos, Schafer aponta para o problema da poluição sonora que se alastra na sociedade moderna e os efeitos que causa à população. O trabalho de escuta que propõe tem como ponto de partida a conscientização dos sons existentes, por meio de uma série de exercícios de escuta, que denomina Limpeza de Ouvidos, em que se "aprende" ou reaprende a ouvir os sons com acuidade. Schafer (1991) acredita que se o indivíduo prestar atenção nos sons, em suas diferenças, sutilezas e semelhanças, descobrirá que sua escuta, até então "adormecida", começa a acordar. Ao adquirir essa consciência, seu "hábito perceptivo do quadro à sua volta mudará, trazendo, em consequência, uma alteração na sua atitude de escuta, em relação ao ambiente sonoro, que se transforma" (Vertamatti, 2008, p.58).

Para permitir que o percurso desse projeto transitasse entre as duas disciplinas, buscou-se em Artes Visuais um autor que tivesse preocupações e interesses semelhantes aos de Schafer. Alinhando-se a esse autor, o artista austríaco Hundertwasser (Restany, 2003) também volta seu olhar à relação homem-ambiente. É pintor, pensador naturista e atuou também com arquitetura. Hundertwasser sustenta suas ações e seu trabalho na relação "sagrada", que desenvolve, entre homem, arte e natureza. O artista acredita na transformação do homem por meio da arte e estabelece um plano de vida pelo qual o homem pode viver em harmonia com a natureza. Desse modo, concebe uma maneira alternativa de ver a vida e de agir consciente, na qual é importante que se proceda a uma reflexão a respeito do que significa o ser, o existir na terra. Hundertwasser concebe o ser humano como portador de cinco peles, que se desenrolam a partir do eu-profundo em direção ao eu planetário. Para isso, considera o que denomina peles – a *epiderme*, o *vestuário*, a

casa, a *identidade* e o *meio global* – como representantes dos vários níveis de consciência a respeito da relação homem-mundo (Pereti, 2007, p.129). São ao mesmo tempo um manifesto ao direito e dever do ser criativo. Os homens, constituídos diferentemente uns dos outros, são criativos por natureza e, segundo o artista, somente a essência criativa do homem o conduzirá a uma existência autônoma, livre da opressão e dos automatismos da sociedade ocidental (Nunes, 2008, p.29)

- A primeira pele é a *epiderme*, o tecido biológico, a camada sensível, viva do homem. A camada que "inspira e respira" as necessidades básicas do homem – fisiológicas, emotivas, sensoriais (Nunes, 2008, p.28). É o corpo, ser biológico que existe neste mundo, que representa a materialidade do eu. O ser humano alcança a interação social pelo corpo, não o corpo/conhecimento, mas o corpo/vivência e convivência, o corpo que questiona seu modo de vida no seu próprio *habitat* e busca uma maneira crítica, criativa, expressiva, própria e responsável de participar da relação homem-mundo.
- A segunda pele é o *vestuário*. Os tecidos utilizados para vestir o corpo representam a exterioridade do eu/corpo e o questionamento a respeito do entendimento que usualmente se faz da vestimenta, como afirmação do indivíduo em sociedade. É uma crítica à produção em série, à uniformidade, hegemonia e padronização da indústria da moda (Restany, 2003, p.37-42). Ela representa "a expressão da individualidade" (Nunes, 2008, p.48), a maneira como o homem é percebido ou quer ser percebido pela comunidade, mas que carrega traços e símbolos de sua cultura.
- A terceira pele é a *casa*, isto é, o tecido urbano, o abrigo do corpo que o homem constrói e que carrega sua forma de perceber e estar no mundo; por isso, ele deve ter o direito de conceber seu próprio *habitat*, tornando-o harmônico

com a natureza. O artista sugere utilizar essa pele – a casa – de maneira criativa, como expressão da identidade do homem, mas que ao mesmo tempo se integre com a natureza. Faz uma crítica à imposição do conceito funcional e racional da arquitetura, da linha reta, frequentemente empregada e, ao mesmo tempo, declara sua preocupação com o relacionamento do abrigo do homem com o abrigo natureza (Restany, 2003, p.44-5). É uma reflexão a respeito do vínculo existente e ao mesmo tempo perdido entre humanidade e natureza (Nunes, 2008, p.53-5).

- A quarta pele, a *identidade social*, é o tecido comunitário. São as relações com a família, com os amigos, com a sociedade (Restany, 2003, p.63). Trata-se do eu que se abre para o outro, para o meio social, que se constitui na vida em coletividade por meio da paz com seu *habitat* e com as comunidades internacionais (Nunes, 2008, p.41). Preocupa-se com os símbolos e sinais pertencentes a uma comunidade ou nação e que exprimem sua identidade – selos postais, bandeiras, placas, moedas. A convivência pacífica do tecido comunitário encontra-se vinculada, segundo o autor, à existência harmoniosa, equilibrada e interdependente das cinco peles.
- A quinta pele é o *tecido planetário*, que representa a crença na reconstrução de um mundo novo. É um manifesto ao cuidado com o meio global. Essa pele "conecta visceralmente o corpo humano ao ambiente natural e à própria humanidade" (Pereti, 2007, p.130), constituindo-se numa pele que ruma ao infinito para partilhar sua existência com a de outros indivíduos do planeta, a partir de uma concepção sagrada da natureza (Nunes, 2008, p.42-4).

As peles conceituadas por Hundertwasser formam um todo orgânico, que parte da situação concreta e caminha em direção ao aspecto subjetivo, do delimitado ao infinito, da consciência individual à planetária e, de acordo com sua concepção, devem ser

vivenciadas pela comunidade, em um trabalho capaz de despertar a consciência dos direitos e deveres do existir humano.

Para Hundertwasser, o distanciamento entre homem e natureza é acentuado pela falta de percepção a respeito da relação homem-*habitat*, pela uniformização existente nessa relação, que se concretiza nas cinco peles. Ao refletir a respeito dessas uniformizações, Hundertwasser busca a transformação do ser humano, capaz de, pela sensibilização, reivindicar o direito de exercer a criação em seu *habitat* (Restany, 2003, p.26), de tal modo que seu direito de intervenção no meio busque a restauração do equilíbrio e da harmonia entre o homem e a natureza.

Pode-se dizer que Schafer, como Hundertwasser, ao propor a conscientização do ambiente sonoro também reivindica o direito de recriação do *habitat* acústico por meio da audição atenta às mudanças sutis que nele ocorrem. A transformação e o restabelecimento do equilíbrio entre as atividades humanas e o meio ambiente só serão possíveis a partir de uma mudança de atitude individual, neste caso, o eu que caminha para o coletivo.

Esse suporte teórico conduziu as ações e práticas do projeto e o modo pelo qual as atividades e estratégias foram concebidas, de maneira a permitir o desenvolvimento, presente nos textos dos autores estudados, desse tipo de consciência homem-mundo nos jovens.

O trabalho envolveu a direção da escola, a coordenação pedagógica, os discentes, inspetores e funcionários da instituição e foi articulado conjuntamente por professoras das áreas de Música e Artes Visuais. Constou de várias etapas em que se trabalhou a sensibilização do adolescente por meio da exploração do fenômeno sonoro e visual, suas possibilidades de aplicação, organização e invenção artística.

A proposta, cultivada durante um período de dez meses, fez parte do conteúdo das duas linguagens artísticas e foi integrada à carga horária da disciplina Arte do 6º ano. Buscou-se o entrelaçamento das duas disciplinas, para que os alunos dialogassem as duas linguagens durante o processo e percebessem a possível relação

entre ambas e a importância que podem adquirir na vida do ser humano.

As atividades foram elaboradas com o objetivo de trabalhar a consciência a respeito da poluição sonora e visual que invade a sociedade do século XXI e os prejuízos que trazem para a vida do homem. A partir dessa consciência, esperava-se que os alunos adotassem uma nova postura diante dos fenômenos auditivos e visuais, incorporassem os conceitos de relação entre o homem e o ambiente de Murray Schafer e Hundertwasser e os utilizassem em suas expressões musicais e plásticas, valorizando-os em suas próprias vidas.

Sua aplicação teve três etapas:

- Na etapa 1 – Arte tem gosto de quê –, apresentaram-se aos alunos os conceitos dos autores selecionados – paisagem sonora (Murray Schafer) e as cinco peles (Hundertwasser).
- Na etapa 2 – Poluição sonora e visual – Expedição Cultural pela Rua Marechal Deodoro –, trabalhou-se na vivência e exploração dos conceitos, apresentados na etapa anterior, em diferentes contextos.
- Na etapa 3 – O gosto da invenção –, enfatizaram-se a expressão e a invenção artísticas, por meio de três atividades: Fim de Semana na Escola; Invenção Sonora e Visual e Mostra Cultural.

O ponto inicial do projeto foi o pressuposto que jovens e crianças são expostos a um excesso de informações visuais e auditivas que, muitas vezes, trazem como consequência a inibição do espírito crítico, reflexivo e questionador diante do ruído e da saturação visual existentes na atual sociedade. O resultado desse excesso é o adormecimento dos sentidos, o que faz que tudo que é recebido se uniformize e se torne banalizado, pois as sutilezas dos fenômenos acabam passando despercebidas.

Na intenção de se trabalhar a reversão dessa situação, estabeleceram-se, como metas, os seguintes objetivos:

- conscientizar os alunos a respeito da poluição visual e sonora do ambiente em que estão inseridos e os danos que causam à saúde do ser humano;
- desenvolver a percepção visual e auditiva por meio de atividades que dialogassem com as duas linguagens (Música e Artes Visuais);
- favorecer a expressão e a invenção artísticas;
- promover o conhecimento de si próprio e dos colegas incentivando o trabalho de equipe.

- **Etapa 1** – Arte tem gosto de quê?

Inicialmente, nos encontros de Artes Visuais, os alunos aproximavam-se dos pensamentos e obras de Hundertwasser, quando, gradualmente, a concepção das cinco peles foi introduzida. Apresentadas separadamente, à medida que os jovens se familiarizavam com a abordagem do autor, o tratamento das peles que se dava nas aulas passou a ser direcionado à exploração da relação existente entre elas. Os trabalhos plásticos realizados com as classes revelaram a concepção de mundo dos alunos e a imagem que tinham de si mesmos. Os recursos tecnológicos foram apontados como parte inerente de suas casas e a maneira como tratavam da segunda pele – vestuário – mostrou ser tomada como fator de distinção entre diferentes grupos sociais.

Nos primeiros encontros de Música, foi priorizada a percepção auditiva a partir da descoberta de diferentes espaços sonoros da escola – silenciosos, ruidosos, poluídos e agradáveis. Nessa etapa, buscaram-se jogos que despertassem a audição e que favorecessem a identificação de sons que faziam parte do ambiente, como os utilizados por Schafer em que um aluno de olhos vendados tenta encontrar, orientado por sua audição, uma garrafa de plástico que foi jogada ao chão, ou outro, em que o aluno procura por um objeto escondido, orientando-se pelos sons emitidos por seus colegas, numa adaptação da conhecida brincadeira "está quente/está frio".

Quando os sons se tornam fortes, é sinal de que a pessoa está próxima ao objeto e, ao contrário, quando o resultado sonoro for fraco, o objeto está distante.

Em seguida, os conceitos de "paisagem sonora", de Schafer, e das "cinco peles", de Hundertwasser, passaram a transitar entre os eixos Artes Visuais e Música. Assim, enquanto os alunos trabalhavam plasticamente a paisagem sonora e os sons que ela continha, o conceito das peles era desenvolvido sonoramente. Para a primeira pele, elegeu-se o trabalho com a exploração de sons vocais e corporais, no intuito de descobrir as possibilidades sonoras do corpo, reconhecê-lo como recurso acústico e musical e resgatar o valor das inflexões vocais esquecidas pela fala civilizada. Os movimentos corporais foram explorados como elementos de comunicação, formas de expressão e recurso plástico. Procurando por possibilidades sonoras da segunda pele – o vestuário –, estabeleceram-se, para esse trabalho, as diferentes sonoridades que os sapatos dos alunos podiam oferecer. Foram encontrados sons agudos, graves, raspados, batidos, que, posteriormente, se transformaram em uma orquestra de sapatos com a qual os alunos elaboraram uma invenção sonora. O exercício citado é de autoria da profª drª Marisa Fonterrada.

Para o estudo da terceira pele, partiu-se dos ambientes sonoros da casa. Os alunos pesquisaram, analisaram os espaços silenciosos e ruidosos e partilharam suas experiências e conclusões com os colegas. Paralelamente, em Artes Visuais, representaram plasticamente o percurso sonoro que faziam de suas casas até a escola e compararam as diferenças de paisagem sonora que existiam entre quem se dirigia à escola caminhando, fazendo uso de transporte público ou de veículo particular. Em música, como aprofundamento do ambiente casa, que é a terceira pele apontada por Hundertwasser, aliada à percepção sonora de um espaço do domicílio do aluno, utilizou-se uma partitura musical de Violeta Gainza, *En la cocina* (1997, p.68), que deveria ser interpretada a partir de sons produzidos na cozinha. Os estudantes pesquisaram e selecionaram sons, para eles interessantes, que foram utilizados na execução da partitura. O resultado foi gravado e, posteriormente, analisado pelo

grupo. Eles deveriam observar se a sonoridade condizia com a notação gráfica da partitura e se havia pontos que deveriam ser reelaborados. Em seguida, os alunos, coletivamente, inventaram uma continuação e um final para o tema proposto.

O contato com os conceitos da quarta e quinta peles deu-se em forma de projetos paralelos e complementares, que serão descritos a seguir. O primeiro deles foi denominado Expedição Cultural pela Rua Marechal Deodoro, e o segundo, Fim de Semana na Escola.

• **Etapa 2** – Poluição sonora e visual – Expedição Cultural pela Rua Marechal Deodoro

Após a primeira etapa, na qual os alunos despertaram a audição e a visão para o entorno, e agora sensibilizados com as atividades das *cinco peles*, partiu-se para a análise da qualidade acústica e visual do ambiente que os rodeava. O trabalho foi dirigido por tópicos relacionados à problemática da poluição sonora e visual do século XXI e, mais especificamente da cidade em que moram, São Bernardo do Campo. As atividades orientavam-se em torno das questões: O que é poluição sonora? Quais os efeitos que ela tem sobre o homem? Como são as paisagens sonora e visual da cidade de São Bernardo nos dias de hoje e quais poderiam ter sido em tempos antigos? Quais mudanças teriam ocorrido? Que paisagens sonora e visual já não existem mais? Nessa etapa, os estudantes tiveram a oportunidade de participar de duas rodas de conversas: uma a respeito da poluição sonora e as leis que amparam o controle do ruído com a atual professora de Ensino Religioso, mas com formação em advocacia e constante colaboradora do projeto, Luzia Calixto, e outra, relacionada à proteção contra o ruído, conduzida pelo pai de uma das alunas, Alex Martins, que trabalha com o tema.

Para que essas questões se concretizassem, os alunos, auxiliados pelas professoras e funcionários da escola, fizeram o que foi denominado Expedição Cultural pela Rua Marechal Deodoro,

com o intuito de perceber a paisagem sonora e visual dessa rua, uma das principais da cidade de São Bernardo do Campo. Pelas propostas, deveriam observar peso, massa, volume, tamanho, forma, cor, textura, cheiro, contorno dos objetos que encontravam, analisar as características dos sons, como volume e duração, existentes naquela rua, além de avaliar sua procedência, se estavam próximos ou distantes, se eram agudos ou graves, contínuos ou interrompidos, ou se eram móveis ou não, de andamento contínuo ou não. Durante o percurso, sob a orientação da professora de Artes Visuais, Liege Rodriguez, os alunos observaram ainda elementos e locais da paisagem urbana característicos da cidade (praças, igrejas, *outdoors*). As impressões, percepções, sons e objetos foram anotados individualmente. Em seguida, procedeu-se à discussão a respeito da poluição sonora e visual da sociedade, estreitamente ligadas à questão anteriormente discutida, da anestesia ou adormecimento dos sentidos, que atuam como mecanismos de defesa do organismo, juntamente com o aspecto social implícito nesse tema.

Figura 3.18 – Expedição Cultural pela Rua Marechal Deodoro.

- **Etapa 3** – O gosto da invenção

Três atividades foram pontuadas nessa etapa:

a) Fim de Semana na Escola – confluência das artes "Cruzada das crianças – a viagem pelas peles do Eu
a) Invenção Sonora e Visual
b) Mostra cultural

a) Fim de Semana na Escola

A primeira das atividades, o Fim de Semana na Escola, foi um acontecimento inédito naquele espaço educativo e, por esse motivo, de grande importância para a área de Artes. Os alunos passaram um fim de semana inteiro na companhia das professoras de Artes (Artes Visuais e Música) para vivenciar, de maneira intensa, os conceitos de paisagem sonoro-visual e as cinco peles de Hundertwasser e, ao mesmo tempo, estabelecer o diálogo entre as duas linguagens. As atividades propostas resgatavam os conceitos de Schafer e Hundertwasser e conduziam a uma reflexão sobre a relação eu-mundo, fazendo despertar a consciência dos direitos e deveres com relação a eles mesmos, ao outro e ao planeta.

Buscava-se, com esse projeto, aprofundar o tema relacionado à paisagem sonora e visual e o modo pelo qual o ambiente acústico atual afeta os organismos vivos; trabalhar de maneira intensa a percepção visual e auditiva; favorecer a expressão e a invenção artísticas; promover o autoconhecimento e o conhecimento dos colegas; incentivar o trabalho em equipe e a construção de um ambiente saudável, que despertasse confiança entre os participantes e que, ao mesmo tempo, desenvolvesse o sentimento de pertencimento ao grupo e à comunidade; favorecer o envolvimento do jovem em atividades coletivas orientadas para o bem-estar da comunidade; estimular o vínculo afetivo entre os alunos, e entre eles e os docentes; envolver os pais nas atividades de seus filhos.

Ao chegarem, os alunos colocaram seus celulares em uma cesta, acessível a eles, para provocar um distanciamento dos hábitos cotidianos. Após breve explicação do que aconteceria no Fim de Semana e das regras necessárias para o bom funcionamento do encontro, deu-se início a jogos teatrais de Augusto Boal (2008, p.96 e 159), estimuladores do envolvimento, desinibição, expressão, cooperação, executados em espaço aberto. Alguns exemplos estão no Quadro 3.1.

Quadro 3.1 – Jogos teatrais

1. *O círculo dos nós* (Boal, 2008, p.96) Formação inicial: círculo. Todos devem estar de mãos dadas e se afastar até não conseguirem mais se tocar. A seguir, os participantes fazem o oposto: aproximam-se em direção ao centro e juntam-se de maneira a ocupar o menor espaço possível. Forma-se o círculo novamente para seguir as orientações do coordenador, por exemplo: dar cinco passos para a frente, dois para a direita, um para a esquerda, um giro de 180 graus na posição em que estão, quando devem juntar-se o mais que puderem. O objetivo é transformar o círculo em um "bolo" de gente. Na segunda etapa do jogo, já com o "bolo" de gente formado, os participantes são solicitados a cruzar os braços sobre o peito (a mão esquerda no ombro direito e vice-versa). A um sinal dado, procuram "agarrar" a mão mais próxima que encontrarem. Todos precisam estar de braços cruzados e de mãos dadas. Nesse momento, o grupo procura desfazer os "nós" sem, contudo, soltar as mãos.
2. *Ímã afetivo (negativo e positivo)* (Boal, 2008, p.159) Os participantes são convidados a fechar os olhos e, de braços cruzados (mãos cobrindo os cotovelos), caminhar lentamente pelo espaço, sem esbarrar nos colegas. Na primeira parte, quando duas pessoas se encontrarem, deverão se separar, porque o polo está negativo. A situação é invertida no momento em que o coordenador decidir transformar o polo negativo em positivo. Ao anunciar o polo positivo, os participantes, ao se encontrarem, deverão permanecer juntos e continuar a caminhada, sem, no entanto, tocarem-se com as mãos. Ao sinal de parada do coordenador, todos interrompem o movimento e, onde estiverem, tocam o rosto do companheiro para perceber sua forma, traços característicos e imaginar quem está à sua frente.

Ao fim desses jogos, os alunos sentaram-se em círculo para ouvir os sons produzidos do lado de fora da escola. Em silêncio, os

alunos procuraram captar a maior quantidade de sons possível em determinado espaço de tempo. Os sons foram registrados coletivamente em papel, de modo a formar um "Painel Maluco". O registro plástico foi reutilizado nas aulas de Música que se sucederam ao evento, que o utilizou como suporte para a criação de novo contexto sonoro, em que os fenômenos acústicos adquiriram novo significado.

Após o jantar, a atividade de escuta foi transferida para a hora da contação de história, com a participação cênica de alguns professores. A "Lagoa encantada", do livro *Nuá – As músicas dos mitos brasileiros*, do escritor, compositor e violeiro Paulo Freire (2009, p.26-9), foi a protagonista da cena. O autor apresenta a história de uma lagoa encantada, localizada no alto da serra das Araras, que só se tornava visível durante a noite, mediante silêncio e calma de quem a procurava. Quando a encontravam, se encantavam com a diversidade de animais que dela se deliciavam. Infelizmente, o narrador, capaz de usufruir de sua beleza, passou por mentiroso ao contar o fato para os barulhentos homens da cidade, que só conseguiam ver o "areião" existente no lugar da lagoa. A história serviu de estímulo para despertar a imaginação dos alunos, que passaram a compartilhar suas próprias histórias.

Antes de dormir, o grupo participou do ritual do anoitecer para consagrar a noite e pedir proteção às crianças e à natureza e, em seguida, foram convidados a fazer uma caminhada silenciosa. Procedeu-se da mesma maneira no início do dia seguinte. Após o ritual do amanhecer, em silêncio, alguns jogos de movimento corporal fizeram parte do que foi chamado O Despertar – do corpo, do ouvido, da voz e da visão. Um desses jogos – Cada Som Uma Pose – teve um resultado plástico belíssimo. Os alunos, distribuídos pelo pátio da escola, permaneceram em silêncio e imóveis. A cada som detectado, deveriam se movimentar e criar gestos e poses condizentes com a sonoridade ouvida. Sons curtos, movimentos pequenos, por exemplo. Por ser manhã de domingo, o ambiente estava silencioso e puderam-se perceber sons de diferentes intensidades e timbres. Os movimentos aconteciam de maneira assimé-

trica e formavam uma espécie de partitura corporal da paisagem sonora do local.

Depois do café, sucederam-se diversas propostas envolvendo som, silêncio, imagem, cores, amparadas nos pensamentos de Schafer, Paynter, Hundertwasser. Duas delas merecem destaque: 1) caminho sonoro e 2) mapa acústico-visual – caça ao ambiente sonoro e visual da escola.

Sensibilizados pelos jogos de percepção auditiva, alguns alunos receberam um pedaço de barbante para desenhar no chão um caminho, que poderia ser reto, sinuoso, anguloso. Um segundo aluno acrescentou elementos no trajeto determinado pelo primeiro colega, com tampas de refrigerante, pedras, argolas, cartões. Um terceiro aluno deveria passar pelo caminho simultaneamente à produção sonora, criada por ele, que deveria se adequar ao resultado plástico, isto é, o som deveria se modificar de acordo com os elementos contidos na "partitura" do solo.

O segundo jogo consistiu em pesquisar os diferentes espaços acústico-visuais do local e, divididos em equipes, os alunos precisavam encontrar os cartões escondidos com mensagens, poemas sonoros que sugeriam observar o ambiente a partir de uma proposta específica e com as "dicas" necessárias para localizar os outros cartões. Cada grupo deveria retornar com seis cartões de seis cores diferentes e, ao final, discutiu-se a respeito das dificuldades constatadas, facilidades e descobertas. Essa atividade teve grande aceitação entre os jovens.

b) Invenção Sonora e Visual

Ao término do almoço, os alunos envolveram-se na criação coletiva de um enorme painel, que retratava a relação do eu com a paisagem urbana. As informações vinculadas à paisagem sonora, coletadas durante a experiência, serviram de elemento para a expressão plástica a partir do perfil dos corpos dos alunos em diferentes posições e das intervenções feitas com tinta guache, colagens

e canetas. Simultaneamente, um segundo grupo de alunos desenvolvia pesquisa sonora de grande quantidade de materiais recicláveis, que, ao final, foram transformados em uma escultura sonora. As equipes trocavam de função e complementavam os trabalhos, segundo suas concepções. As produções plástico-sonoras ficaram expostas na escola, para serem compartilhadas pelos alunos, docentes e funcionários.

O encontro foi concluído com o depoimento dos jovens a respeito das impressões, sensações e experiências vividas durante o encontro. A ênfase no resultado positivo revelada pelos alunos, esteve relacionada ao convívio comunitário, ao trabalho harmonioso de equipe, o que demonstra a viabilidade e a necessidade de se promover esse tipo de proposta.

O último trimestre do ano letivo foi dedicado à invenção. Em música, as coletas, registros, produtos das atividades e as sensações pessoais auxiliaram a estruturação de ideias musicais e transformaram-se em ferramentas para a composição. O desafio dos alunos era traduzir o material que lhes interessava em som. Os grupos experimentaram diferentes combinações de voz, instrumento e objetos até chegar à sua versão final. As composições foram gravadas em CD e utilizadas na Mostra Cultural, última fase do projeto, promovida pela escola e que será tratada a seguir.

c) Mostra Cultural

A Mostra Cultural é um evento anual muito esperado por parte da direção do Colégio São José, pois possibilita concentrar o trabalho pedagógico desenvolvido ao longo do ano e torná-lo visível ao público. Cada área solicita o espaço desejado, cria sua própria maneira de participação e tem autonomia de selecionar a turma com a qual trabalhará. Em função do projeto desenvolvido com as turmas do 6º ano, a área de Arte – Música e Artes Visuais –, elegeu essa série para fazer parte da exposição. Optou-se pela interação entre público e as propostas apresentadas.

As peles, presentes no trabalho de área, foram representadas em cinco diferentes ambientes montados pelos alunos sob a orientação das professoras – o eu, o vestuário, a casa, a identidade social e o planeta. Cada um desses ambientes continha uma atividade visual e sonora a ser realizada pelos visitantes. Trata-se de um percurso concebido segundo uma proposta do compositor e educador inglês George Self (1976, p.81-94), *A space-time experience,* e de John Paynter (1992). Cada um dos cinco ambientes foi equipado com objetos que guardassem relação com as cinco peles. Os visitantes, distribuídos em equipes, receberam um cartão que continha uma letra e uma cor específica, indicadores dos desafios a serem realizados. Ao som de um metal percutido, os participantes deveriam tirar seus sapatos e iniciar a "jornada", que só estaria completa ao passar por todos os espaços elaborados.

Ao deixar o local, o visitante fornecia um pequeno depoimento escrito ou desenhado e plantava uma semente de girassol nos vasos disponibilizados, como ato representativo da participação da Cerimônia da Plantação, cultivada por Hundertwasser. Os desafios foram assim determinados: havia em cada uma das cinco áreas, cartões com mensagens relativas às atividades que deveriam ser realizadas naquele momento. Ao soar o gongo, o grupo dirigia-se à área citada no cartão.

Como parte do circuito, durante todo o tempo da exposição, foram utilizadas as composições dos alunos para compor o espaço acústico da proposta.

Tabela 3.1 – Circuito Audiovisual

Orientações
1. AMBIENTE EPIDERME (EU) *Material: tecido, elástico, espelho e chapas de raios X.* Equipe A. Tecido – realize movimentos plásticos e silenciosos durante alguns segundos. Pare, observe e reinicie o movimento. Inicie no Ambiente 1. Ao sinal, dirija-se ao Ambiente 2. Equipe B. Admire sua imagem no espelho, explore expressões faciais engraçadas, estranhas, assustadoras, acompanhadas de sons vocais. Ao sinal, dirija-se ao Ambiente 4. Equipe C. Elástico – realize movimentos lentos e expresse as tensões e relaxamentos por expressões faciais. Ao sinal, dirija-se ao Ambiente 2. Equipe D. Faça movimentos rítmicos contínuos e rápidos com as chapas de raios X. Ao sinal, dirija-se ao Ambiente 2. Equipe E. Estabeleça um padrão sonoro e visual com as chapas de raios X e os tecidos. Ao sinal, dirija-se à área final (do plantio).
2. AMBIENTE VESTUÁRIO *Material: cabides, roupas, sapatos, meias, alfinetes, celulares, fios de náilon, escova de dente, de cabelo, pente e adereços.* Equipe A. Explore os sons dos sapatos e coloque-os em sequência do mais grave ao mais agudo. Ao sinal, dirija-se ao Ambiente 3. Equipe B. Metade da equipe construirá móbiles com os cabides e fios de náilon. A outra parte do grupo deve alterar o padrão visual e sonoro dos sapatos existente no local. Quando terminarem, devem criar um poema sonoro com as escovas de dente, de cabelo e pente. Ao sinal, dirija-se à área final (do plantio). Equipe C. Altere o móbile da maneira que desejar. Ligue os celulares e estabeleça um diálogo entre o seu celular e o móbile de cabides. Não utilize a voz. Ao sinal, dirija-se à área final (do plantio). Equipe D. Vista o manequim. Quebre as regras e os modismos. Crie uma obra de arte. Ao sinal, dirija-se ao Ambiente 5. Equipe E. Altere o vestuário do manequim e construa um caminho de meias. Inicie no Ambiente 2. Ao sinal, dirija-se ao Ambiente 3.

Orientações
3. AMBIENTE CASA *Material: rádios, tubos de PVC de diferentes tamanhos, sachês de chá, 1 mesa, 3 cadeiras e 1 tampa de vaso sanitário, partituras.* Equipe A. Vá, individualmente, com os tubos de PVC, para os ambientes 4, 1 ou 2 e perturbe as atividades naqueles ambientes. Devolva os tubos ao Ambiente 3. Ao sinal, dirija-se ao Ambiente 5. Equipe B. Explore sonoramente os tubos de PVC e tente tocar uma das canções que se encontram no ambiente com o "tubofone". Inicie no Ambiente 3. Ao sinal, dirija-se ao Ambiente 4. Equipe C. Utilize somente os tubos de PVC grandes como trompetes. Ao sinal, dirija-se ao Ambiente 1. Equipe D. Crie uma composição plástica com a mesa, cadeiras e os sachês de chá. Faça isso com muito barulho. Quando terminar, decore sua obra de arte com os rádios e a tampa de vaso sanitário. Ao sinal, dirija-se ao Ambiente 2. Equipe E. Toque uma das canções impressas com o "tubofone". Em seguida, deixe os tubos de PVC soltos caírem no chão. Deixe-os onde caírem. Ao sinal, dirija-se ao Ambiente 4.
4. AMBIENTE IDENTIDADE SOCIAL *Material: jornal, sinos, fotos da Expedição Marechal Deodoro, sulfite, cola, tesoura, canetas hidrográficas e cartões com as indicações: sons de gente, sons de máquina, sons de natureza.* Equipe A. Mude o trajeto sonoro estabelecido pelo grupo anterior. Utilize os cartões da maneira que desejar. Siga os sinais e produza os sons indicados. Quando terminar, mude o trajeto novamente. Desta vez, quando passar pelo caminho, toque o sino. Ao sinal, dirija-se ao Ambiente 2. Equipe B. Crie uma composição plástica com as fotos existentes no ambiente. Ao sinal, dirija-se ao Ambiente 1. Equipe C. Todos os integrantes da equipe devem ler alguns trechos de jornal, simultaneamente, de maneira rápida e contínua. Em seguida, crie sua própria maneira de ler o mesmo trecho. Ao sinal, dirija-se ao Ambiente 2. Equipe D. Utilize os cartões com as indicações sonoras e crie uma rota com eles. Quando terminar, caminhe pelo trajeto simultaneamente à produção dos sons indicados pelos sinais. Inicie no Ambiente 4. Ao sinal, dirija-se ao Ambiente 2. Equipe E. Crie composições visuais com as fotos e jornais existentes no local e faça intervenções com as canetas hidrográficas. Quando utilizar jornal, fale em voz alta, mas, quando utilizar foto, permaneça em silêncio. Ao sinal, dirija-se ao Ambiente 5.

Orientações
5. AMBIENTE ECOLOGIA/PLANETÁRIA *Material: folhas verdes e secas, água, bacia, balde, plásticos diversos e vários objetos pendurados.* Equipe A. Faça algo sonoramente interessante com os objetos pendurados. Ao sinal, dirija-se à área final (do plantio). Equipe B. Crie padrões rítmicos ao caminhar pelas folhas secas. Ouça o som produzido. Ao sinal, dirija-se ao Ambiente 2. Equipe C. Coloque a mão na bacia com água. Pesquise e crie sons interessantes. Inicie no Ambiente 5. Ao sinal, dirija-se ao Ambiente 3. Equipe D. Explore sonora e plasticamente os objetos do ambiente. Ao sinal, dirija-se à área final (do plantio). Equipe E. Elabore um padrão sonoro e depois visual com os plásticos. Ao sinal, dirija-se ao Ambiente 1.
AMBIENTE FINAL Área do plantio.

Resultados

Recordando, a etapa 1 representou a fase de introdução aos pensamentos dos autores que serviram de fundamento a este projeto e de sensibilização crítica da percepção visual e auditiva. As etapas 2 (Expedição pela Rua Marechal Deodoro) e 3 (Fim de Semana na Escola) foram os meios para atingir a consciência dos fenômenos auditivos e visuais e de utilizá-los como meio de expressão artística; esperava-se que os alunos tomassem consciência da qualidade acústica e visual do ambiente que os rodeava e de como ele influencia a qualidade de vida do homem. Outro ponto explorado foi a responsabilidade do homem sobre a paisagem sonora e visual em que está inserido e a importância do trabalho coletivo para mudar o panorama atual de poluição sonora e visual.

O resultado superou essas expectativas e atingiu não somente as crianças, mas pais, funcionários e a coordenação da escola. A postura dos estudantes diante dos estímulos visuais e sonoros de

seu ambiente transformou-se. Percebeu-se que elementos antes não notados por eles passaram a ser observados e, a partir da experiência, os alunos foram capazes de incorporá-los a suas invenções artísticas. Dessa maneira, novas organizações sonoras e visuais passaram a integrar o repertório artístico desses jovens. Hoje, percebe-se uma nova atitude dos jovens diante da poluição sonora, pois passaram a ter consciência de que são, também, responsáveis por ela.

Figura 3.19 – Expedição Cultural pela Rua Marechal Deodoro – Medição da intensidade sonora.

Figura 3.20 – Expedição Cultural pela Rua Marechal Deodoro – Poluição Visual.

Figura 3.21 – Escuta da paisagem sonora.

O que mais me marcou foi dormir na escola todo mundo junto.

Foi o trabalho em equipe que a gente fez as coisas tudo junto.

O trabalho em grupo que a gente fez que um ajudava o outro.

O que mais me marcou foi o trabalho em grupo do painel. Um tinha que ajudar o outro. Todos cooperaram...

Figura 3.22 – Fim de Semana na Escola.

O que mais me marcou foi a escultura e a brincadeira da venda porque um ajudava o outro e é bem diferente.

O que mais me marcou foi dormir todo mundo junto – experiência diferente.

Eu gostei de dormir na escola todo mundo junto.

Eu gostei da atividade que tinha que achar as cartinhas e de dormir todo mundo junto.

Figura 3.23 – Fim de Semana na Escola – Percepção auditiva.

Figura 3.24 – Fim de Semana na Escola – Escultura sonora.

O que mais me marcou foi todo mundo trabalhar junto na escultura e ter criatividade bastante.

O que mais me marcou foi a escultura que a gente fez.

Foi a escultura porque foi uma experiência diferente pra gente!

O que mais me marcou foi a escultura porque todo mundo trabalhou junto e foi interessante.

Figura 3.25 – Fim de Semana na Escola – Painel coletivo.

Eu gostei da escultura e o painel – usou a criatividade.

O que mais me marcou foi o painel cada um colocar sua criatividade. Foi uma experiência muito legal e interessante.

O que me marcou foi todo mundo ter se esforçado para ter ficado na escola e também o painel porque todo mundo pôde se expressar com desenho.

O que mais me marcou foi o trabalho em grupo – um tinha que ajudar o outro – foi legal.

O que mais me marcou foi se expressar com o protótipo.

Foi uma experiência diferente e foi a primeira vez que a gente fez isso.

Eu gostei de tudo aqui, mas o que mais me marcou foi a brincadeira de repetir e a das cartinhas que a gente ficou zanzando e o trabalho em equipe – foi muito legal.

Eu gostei de assustar os meninos!

Figura 3.26 – Fim de Semana na Escola – História ao anoitecer.

O que mais me marcou foi o jogo da inspeção, espiral... tudo!

O que mais me marcou foi o jogo de caça ao som e imagem porque a gente procurou na escola inteira e tinha que ter muita observação para achar as cartas.

Figura 3.27 – Mostra Cultural – Circuito sonoro-visual.

Figura 3.28 – Mostra Cultural – As cinco peles.

O que mais gostei foi o passeio que nós fizemos.

Tudo me marcou – mas gostei de repetir o que a gente mais gosta – achei supimpa!

O que mais gostei foi do passeio que nós fizemos.

Figura 3.29 – Mostra Cultural – Sons do meio ambiente.

Fim de Semana no Sítio Santo Antônio, em 2012

Em 2012, o projeto Fim de Semana na Escola alcançou parte de sua concepção original, que era o da realização das atividades em contato com a natureza.

O Colégio São José é proprietário do Sítio Santo Antônio, situado à rua Sadae Takagi, nº 527 – Cooperativa, São Bernardo do Campo, próximo ao centro da cidade. Em acordo com a direção da escola, ficou estabelecido que, em 2012, o Fim de Semana poderia ser realizado no sítio. Em função de questões estruturais, as atividades, em 2012, se restringiram a um dia. Feitas as adaptações necessárias, deu-se início ao planejamento da proposta: anúncio do evento aos alunos, explicações e esclarecimentos aos pais, informativos, autorizações. Obteve-se o trabalho voluntário de várias pessoas, entre elas, a professora Luzia Aparecida Pozzani Calixto, uma irmã do Colégio, duas mães de alunos e três estagiários da Faculdade Paulista de Artes, Eliane Zilda de Souza, Rafael Frias Angulo Gonçalves e Raquel Leonardi Braga Santos.

Entre todas as atividades desenvolvidas, destaque-se a caminhada de olhos vendados, seguida da trilha realizada na parte do

sítio que contém muitas árvores e que recebeu o nome de "mundo mágico da floresta"; a utilização da terra para criação e expressão artística; elaboração de partituras com elementos da natureza e a caminhada dos pais com os olhos vendados.

Figura 3.30 – Caminhada silenciosa.

Ao chegarem, os alunos foram divididos em clãs, que receberam nomes de animais – lobo-guará, mutum, onça-pintada, arara-azul, perereca-verde e mico-leão. Cada grupo criou o som de seu clã-animal, que deveria ser repetido em momentos específicos. Os grupos, em fila, de mãos dadas e de olhos vendados, prosseguiram a caminhada silenciosa, a fim de aguçar a percepção auditiva do local e de promover a confiança e a cooperação. Já sem as vendas, os jovens partiram para a "floresta", onde um "guardião" os aguardava. Professores e estagiários fizeram essa caminhada ser cheia de magia, imaginação e reflexão. Em lugares específicos, os jovens receberam tarefas e desafios para solucionar. A trilha foi encerrada com a proposta de elaboração de um trabalho plástico com

o uso da terra. Poderiam enterrar a folha, pressionar contra a terra ou utilizá-la para desenhar.

Figura 3.31– Entrada na floresta – o Mundo Mágico.

Figura 3.32 – Trabalho com a terra.

Após o almoço, sobre um longo tecido de lona estendido no gramado, uma grande partitura foi criada pelos alunos com elementos da natureza. A partitura inspirou-se em músicas ou situações que, para eles, tivessem sido marcantes durante o dia. As execuções foram registradas.

Figura 3.33 – Partitura musical com elementos da natureza.

No encerramento, os filhos receberam seus pais e organizaram uma caminhada de olhos vendados dirigida a partir da proposta dos alunos de 6º ano, que consistiu em monitorar os pais por um percurso de olhos vendados e, ainda com as vendas, cada pai receber três abraços de três jovens distintos, com a finalidade de descobrir qual deles seria o de seu filho.

Figura 3.34 – Caminhada dos pais dos alunos.

Os depoimentos atingiram 100% de sucesso e mostraram a necessidade, a viabilidade e a satisfação de organizar um evento como esse.

Figura 3.35 – Música, arte e trabalho em equipe.

Experiência 5 – A autoavaliação como processo de reflexão do estudante e transformação do professor

A atividade de autoavaliação foi desenvolvida com todos os anos do ensino fundamental juntamente com a professora Liege Maira. A avaliação aplicada no Colégio São José nas diferentes disciplinas é tradicional, isto é, uma prova realizada em data previamente marcada que contém questões relativas aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Contudo, os professores têm plena autonomia para elaborar e desenvolver o tipo de avaliação mais adequada ao seu trabalho. A avaliação na escola é realizada a cada três meses, em um sistema de notas que varia de 0 a 10.

Na área de Arte, composta pelos eixos Artes Visuais e Música, as professoras não compartilham da mesma opinião da escola no que se refere à avaliação e decidiram realizar esse processo tendo por base outros princípios, que valorizam a capacidade de ação e crítica do aluno, conforme será exposto a seguir. No entanto, por

trabalharem na escola, não se furtaram a utilizar o mesmo sistema de notas, que, nas aulas de Artes/Música foram organizadas da seguinte maneira:

- Processo – valor 6
- Autoavaliação – valor 4

A princípio, a atividade foi denominada, pelas professoras da área, de autoavaliação, mas atualmente acredita-se que esse termo carrega em si a conotação de avaliação tradicional, com a qual as professoras não compactuam, razão pela qual o seu nome passou a ser É Hora de Refletir, por representar melhor o conceito de avaliação das professoras.

De acordo com Arslan & Iavelberg (2006, p.79), a avaliação é um procedimento complexo, que na área artística exige cuidado muito grande, por causa da peculiaridade desse campo de estudos. Acreditam, como as autoras, que aprender é responsabilidade do aluno e do professor. Ambos necessitam de instrumentos que orientem e regulem a aprendizagem. Se os critérios e orientações de avaliação forem compartilhados, os estudantes poderão auxiliar e acompanhar o percurso das próprias aprendizagens. A avaliação não deve ser um instrumento de controle, mas de reflexão, de "reorientação do planejamento das situações de ensino" (Arslan & Iavelberg, 2006, p.81). Tanto o professor como o aluno podem se beneficiar com as avaliações, se estas forem utilizadas como condutoras dos alunos a novas situações e forem capazes de apontar tanto as falhas quanto os sucessos. Nessa concepção, o professor também se avalia. A autoavaliação pode ser um dispositivo de conscientização a respeito do trabalho desenvolvido e também de sua condução. Como diz Morin (2006):

> A prática do autoexame é necessária, pois leva-nos a compreender nossas limitações e, consequentemente as fraquezas do outro [...] O autoexame crítico permite que nos descentremos em relação a nós mesmos e, por conseguinte, que reconheçamos e julguemos

> nosso egocentrismo. Permite que não assumamos a posição de juíza de todas as coisas. (Morin, 2006, p.100)

Na visão desta pesquisadora, o sistema de avaliação tradicional fornece dados quantitativos e informações a respeito da capacidade de memória dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula. A autoavaliação, da maneira que é aqui concebida, exige reflexão por parte do estudante e fornece dados a respeito dos argumentos que utiliza para expor e defender. Por meio dela, é possível, ainda, obter-se um diagnóstico, por vezes detalhado, do grupo de jovens e provocar mudanças de atitude em alunos e professores.

Os objetivos da atividade são:

- Fazer da avaliação um momento de reflexão do aluno e do professor.
- Diagnosticar o estágio em que o aluno se encontra durante determinada atividade e de como os conceitos trabalhados pela área são apreendidos.
- Promover a argumentação de ideias, preparando-o, ao mesmo tempo, para um estudo científico, no qual precisará se expressar e expor seus pensamentos de maneira clara e fundamentada.
- Abrir espaço para sugestões e contribuições dos alunos.
- Verificar como as atividades e conteúdos desenvolvidos em sala de aula são percebidos pelos alunos e qual o valor que dão a eles.
- Levar o professor a refletir a respeito de seu trabalho e da maneira pela qual os conteúdos e questões são abordados e conduzidos, ajudando-o a alterar ou substituir planos, ações e estratégias quando necessário.

Acredita-se que mestre e aprendiz podem ser responsáveis e parceiros nos projetos realizados, mas, para que o diálogo ocorra, é necessário que tanto um quanto outro se observem e se escutem.

A forma adotada para a realização da atividade é a de questionário com perguntas que proporcionem uma revisão do trabalho desenvolvido nas aulas e exijam uma postura adequada à conduta e aos valores trabalhados em sala de aula, por parte do jovem, com relação à sua participação, à sua criação, ao seu conhecimento e também à aula de Música, para a qual os alunos contribuem com sugestões e críticas.

Várias autoavaliações somaram-se durante o tempo da investigação e sua análise completa seria objeto de estudo para outra pesquisa, tal a quantidade de informações que contêm e reflexões que suscitam. No entanto, embora não se utilize neste espaço esse estudo aprofundado da questão das autoavaliações, selecionaram-se algumas perguntas ao 6º ano para apresentar aqui, por dois motivos: o primeiro, é que esse grupo foi acompanhado desde o início da investigação; o segundo é o fato de o projeto da série se desenrolar ao longo de um ano letivo, o que dá a oportunidade de verificar o andamento de conceitos e a conduta da turma durante o processo de trabalho.

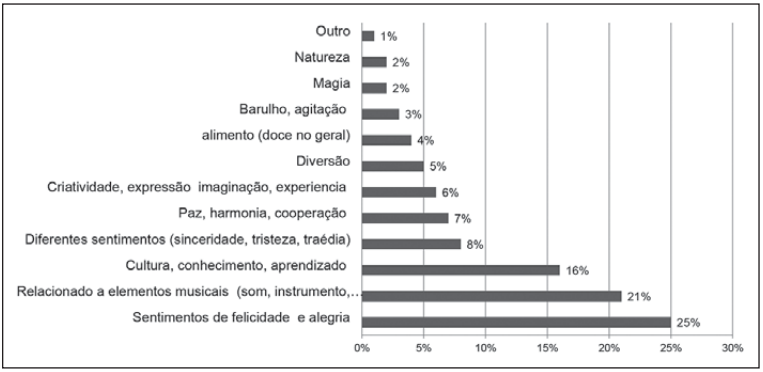
As questões selecionadas para essa pesquisa foram:

A partir das aulas de Música, como você responderia a esta pergunta: música tem gosto de quê?

Pode-se notar, por meio das respostas fornecidas à questão "Música tem gosto de quê?", que 25% dos alunos estabelecem boas relações com a música e a percebem como objeto de alegria e prazer. Do total, 21%, relacionaram música com elementos musicais – ritmo, harmonia, instrumentos musicais, enquanto 16% vê a música como elemento de cultura e aprendizado. Em 8% das respostas percebe-se a relação da música com diferentes tipos de sentimentos, como sinceridade, tristeza, felicidade; e 7% das citações estão relacionadas à paz, harmonia e cooperação. Seis por cento dos alunos relacionaram música com criatividade, expressão, imaginação, enquanto 5% veem a música como diversão. A relação entre música e

alimentação apareceu em 4% das respostas, enquanto 3% do total dos alunos veem música como barulho e agitação. Somente 2% dos alunos perceberam a música como algo mágico ou relacionado a elementos da natureza.

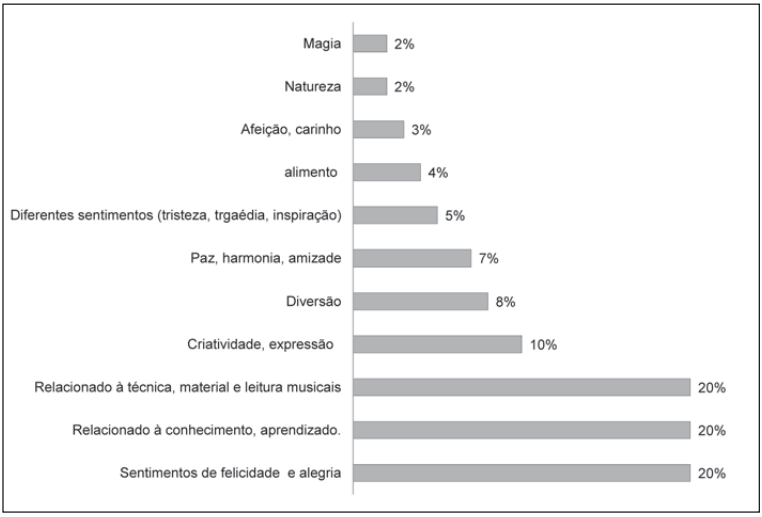
Gráfico 3.2 – Música tem gosto de quê?



A partir das aulas de Artes Visuais, como você responderia a esta pergunta: Arte tem gosto de quê?

Pelas respostas fornecidas a essa questão, observam-se no gráfico três barras iguais, com 20% do total de respostas, somando 60% das citações. Cada uma delas aponta para um tipo de relação estabelecida entre os alunos e artes visuais: 1) arte como felicidade e alegria; 2) arte como conhecimento; e 3) arte relacionada a aspectos técnicos ou materiais específicos da área. Em 10% das respostas, a arte aparece relacionada à criatividade e à expressão. Abaixo desse índice, com 8% do total, aparece a arte como diversão; com 7%, arte relacionada a paz, harmonia e amizade. Em 5% das respostas, a arte relaciona-se com diferentes sentimentos como tristeza, tragédia, inspiração, em 4%, a gostos e alimentos; e em 3%, a amor e carinho. Finalmente, com 2% do total de observações, a arte é vista ligada a elementos da natureza e em apenas 1% das citações a arte é apontada como sendo algo mágico.

Gráfico 3.3 – Arte tem gosto de quê?



Essas duas questões nos trazem alguns pontos para refletir.

Muitas das relações estabelecidas pelos alunos quanto à visão que têm da música e das artes visuais são semelhantes entre si, tais como quando as mostram associadas a sentimento, conhecimento, técnica e materiais específicos da área, e ainda quando percebidas como paz, harmonia, cooperação, criatividade, expressão, alegria, diversão e magia.

Contudo, as diferenças e semelhanças entre as duas linguagens são significativas:

a) Os primeiros sentimentos que os alunos relacionaram com música e artes visuais foram os de alegria e felicidade. Esse dado demonstra que é essa a concepção que os jovens têm a respeito das duas linguagens e é essa a expectativa que têm em relação à aula de Música.
b) A relação com a técnica e elementos específicos da linguagem está em segundo lugar em referência à música e

em terceiro, no que diz respeito às artes visuais. Essa informação dá indícios da existência, entre os alunos, de uma concepção de música como domínio técnico, revelado pela ênfase dada à leitura e à prática instrumental.

c) Ambas as linguagens são vistas por parte dos alunos como conhecimento e nota-se que esse conceito aparece com índice considerável de citações – 16% para música e 20% para artes visuais.

d) Talvez, o fato mais significativo encontrado nas respostas seja que a relação das linguagens artísticas com criatividade, expressão e imaginação tenha aparecido em quarto lugar nas artes visuais e somente em sexto, na música. O dado merece ser destacado, para reflexão por parte do professor de Música, que precisa trabalhar para que a música seja percebida e sentida como linguagem expressiva e, portanto, aberta à criação. É por meio da exploração, improvisação e criação musicais que se colocam e desenvolvem ideias, imaginação e pensamentos e, assim, se chega à expressão musical.

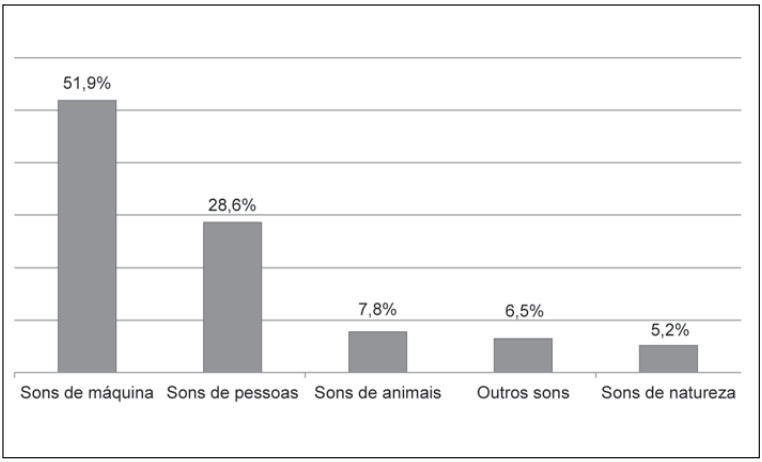
Pare alguns minutos e pense a respeito da paisagem sonora e visual que o cerca. Quais sons fazem parte do ambiente no qual você vive?

A questão forneceu dados a respeito do mundo sonoro no qual o aluno estava inserido e de como ele o percebia. As 77 respostas foram tabuladas no Gráfico 3.4.

Nota-se que os sons de máquina (carro, motocicleta, chuveiro, construção) estão fortemente presentes no ambiente acústico do jovem, constituindo 51,9% do universo sonoro do seu cotidiano. Abaixo deles, aparecem os sons de pessoas (gritaria, professora, risadas, mãe), com um percentual de 28,6% das citações. Ambos – sons de máquinas e sons de gente – totalizam 80,9% do repertório acústico percebido pelo aluno. Sons de animais aparecem em 7,8%

(pássaros, cachorro, grilo, latido) das citações e outros sons (sabedoria, de Deus, de paz) foram apontados em 6,5% das respostas. Os sons produzidos por elementos da natureza (vento, árvores, chuva) apareceram somente em 5,2% das citações.

Gráfico 3.4 – Sons do ambiente acústico

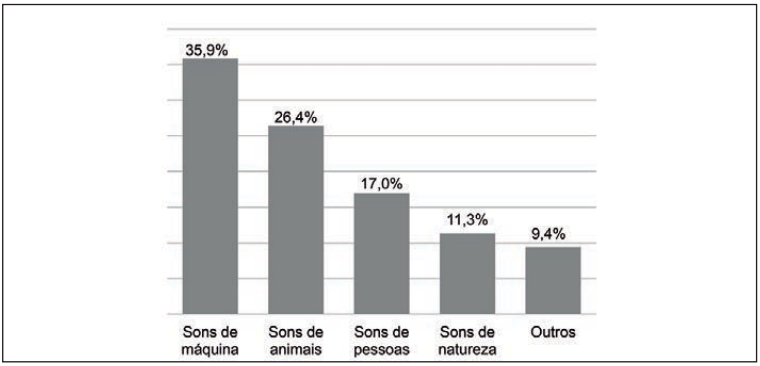


O Gráfico 3.4 aponta para a séria questão enfrentada pela atual sociedade: o tecido sonoramente poluído em que o homem vive, como já foi apontado neste trabalho. O silêncio, facilitador da concentração, observação e escuta de sutilezas não faz parte do contexto acústico do jovem. Os dados apresentados no gráfico apontam para a má qualidade do ambiente sonoro e fazem pensar na necessidade de reversão desse quadro.

Em mais uma questão referente à acústica ambiental, solicitou-se aos alunos que informassem quais os sons que lhes agradavam e quais os incomodavam. Os elementos retirados das respostas justificam o trabalho a que se propôs a área de Arte – o da conscientização do entorno sonoro e visual.

De quais destes sons você mais gosta?

Gráfico 3.5 – Sons agradáveis



Observa-se no Gráfico 3.5 que os resultados apontam para sons de máquina (carro, buzina, rádio) como sendo os preferidos dos alunos, com 35,9% de um total de 53 respostas. Os sons de animais (pássaro, cachorro) e pessoas (falas, respiração) aparecem em seguida com 26,4% e 17% respectivamente. Sons da natureza e outros sons (sons de paz, ficção) apareceram com 11,3% e 9,4% respectivamente, do total de respostas.

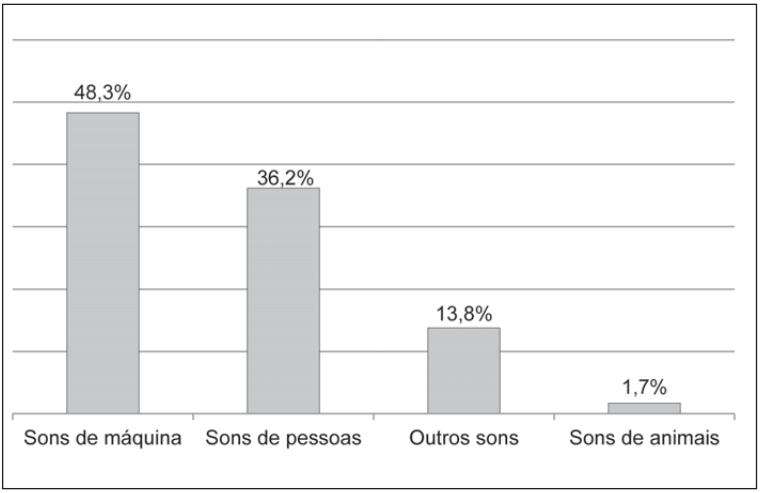
Entre os motivos fornecidos para a preferência sonora citem-se as seguintes respostas:

Eu prefiro [determinado som], porque:

- acalma
- relaxa
- transmite tranquilidade
- é suave
- deixa alegre
- deixa feliz
- transmite coragem
- eu gosto
- inspira
- é animado
- são puros

E os que o incomodam?

Gráfico 3.6 – Sons desagradáveis



Entre os sons considerados não agradáveis (Gráfico 3.6), os de máquina (moto, carro, buzina) atingiram o maior percentual, com 48,3% do total de respostas. Não muito distante, os sons produzidos por pessoas (grito, pessoas conversando) também são apontados como desagradáveis, num total de 36,2% de todas as respostas. Os sons de animais (pássaros, aves, cachorro), aparentemente, são bem recebidos pelos alunos. Somente 1,7% considera esse tipo de som não agradável.

Os motivos mais citados para o desconforto sonoro são:

[Determinados sons] me causam desconforto porque:

- irritam
- tiram a concentração
- são extremamente fortes
- são puros

Note-se que nenhum som relacionado à natureza entra no gráfico dos desconfortáveis, o que confirma o dado encontrado no Gráfico 3.5, que aponta os sons de natureza como agradáveis, transmissores de paz e conforto. Os motivos fornecidos pelos adolescentes para classificarem os sons como agradáveis estão relacionados sobretudo à tranquilidade, e, como desagradáveis, à "irritação" e ao impedimento de concentração.

Com relação a esse tema, o educador Schafer, em seu livro *A afinação do mundo* (2001, p.357), faz referência a esse tópico e alerta para o fato de que, em virtude da grande incidência de sons a que o homem está submetido, a palavra "concentração" começa a perder sentido. Espera-se que o projeto desenvolvido com as turmas do 6º ano possa despertar a valorização do silêncio na comunidade.

Perguntou-se, ainda, aos alunos quais tinham sido suas impressões e experiências com relação às atividades específicas das aulas de Música e Artes Visuais presentes no projeto da área, e obtiveram-se respostas positivas em relação a elas. Mais importante do que o aspecto positivo era saber o motivo dessa avaliação. As respostas, quase unânimes, relacionaram-se à capacidade de diversão das propostas. A diversão pode ser vista do ângulo da faixa etária em que se encontram os jovens do 6º ano, em direção à fase adulta, mas ainda muito próximos da etapa infantil. Pode ser examinada ainda relacionada ao jogo, que, segundo Huizinga (2007), é uma necessidade humana, um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico, é uma "função significante" (2007, p.3). Diversão e jogo se confundem e são um recurso para o docente trabalhar.

No final do segundo trimestre houve outro momento de É Hora de Refletir e serviu para o propósito de acompanhar o desenvolvimento da classe e examinar de que maneira o grupo incorporou os conceitos experimentados durante as aulas. As perguntas destacadas para este estudo foram as seguintes:

A partir do que você vivenciou na aula de Música e Artes Visuais, qual seria sua resposta a essa pergunta: O que é poluição sonora? E o que é poluição visual?

No que diz respeito à prática musical, as respostas obtidas foram: 30% dos alunos relacionaram poluição sonora a barulhos; 25% a intensidade sonora; 19,2% à existência de muitos sons; 10,8% a sons irritantes; 9,2% a ruído; 4,2% a sons ruins; e 1,7% à dificuldade de identificar os sons. Com relação à conceituação de poluição visual, as respostas obtidas foram para "pichação", com 30,3%; muitos objetos no mesmo local, com 27,6%; relacionadas a lixo, com 15,8%; à sujeira, com 11,8%; ao adjetivo feio, com 9,2%; e à imagem, com 5,3%.

Percebe-se pelos resultados estatísticos desta questão, que os estudantes entenderam o propósito das aulas de Música e Artes Visuais. Pelo percentual de respostas, ambas as poluições são indicadores de excesso de objetos e de sons, que contribuem para que as sutilezas passem despercebidas e que o ouvido e o olho deixem de prestar atenção à variedade de sons presentes nos diferentes ambientes.

Gráfico 3.7 – O que é poluição sonora?

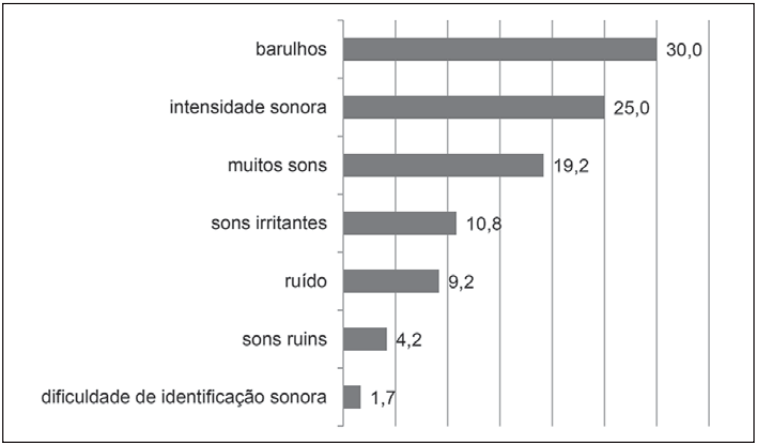
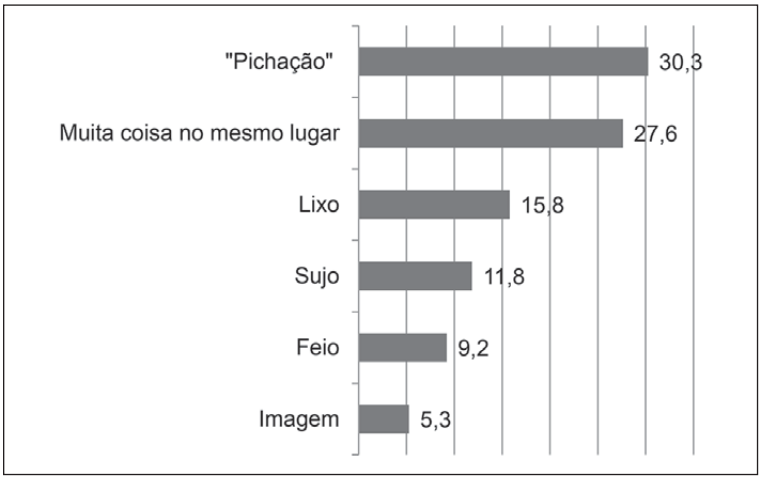


Gráfico 3.8 – O que é poluição visual?



O silêncio incomoda? Por quê?

Para 69,2% dos adolescentes, o silêncio não incomoda; para 20%, somente às vezes; e 10,8% sentem-se incomodados com o silêncio. Os motivos fornecidos foram os seguintes: para 27,5% dos alunos o silêncio é sinônimo de tranquilidade, de paz, de relaxamento; para 23,2% é bom; e para 18,8%, o silêncio auxilia na concentração. Somente, 24,6% dos jovens preferem ouvir música e agitação, e para pequena porcentagem, 2,9%, o silêncio transmite a sensação de solidão. O mesmo percentual de alunos, 2,9%, sentem medo com o silêncio.

Nota-se que, apesar de uma fração da classe, 10,8%, se incomodarem com silêncio, e 20%, ocasionalmente, sentirem desconforto quando ele ocorre, para mais de dois terços dos alunos o silêncio é visto como um fenômeno positivo, que acalma e tranquiliza. Os dados merecem destaque, pois, usualmente, as pessoas que rejeitam o silêncio parecem ser em maior número do que as que convivem pacificamente com ele, o que aponta para aspectos positivos do trabalho desenvolvido com os jovens.

Gráfico 3.9 – O silêncio incomoda?

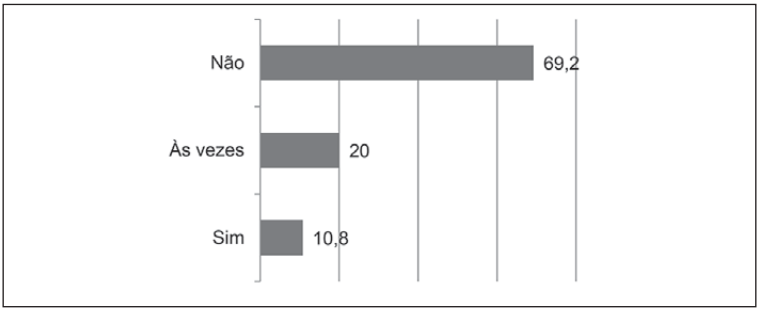
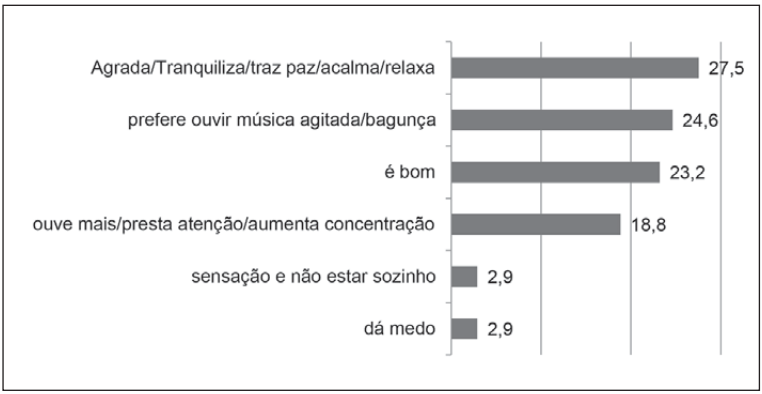


Gráfico 3.10 – Por quê?



O homem, segundo Schafer (1991, p.71) tem necessidade de produzir sons, pois vê na sua ausência um sinal de morte, que é onde habita o silêncio profundo. Porém, é no silêncio que os pensamentos se desenvolvem com maior facilidade e a audição "fica mais alerta" (Schafer, 2001, p.358). Uma das características da atual sociedade, principalmente em áreas urbanas, como é o caso do público desta pesquisa, é a superpopulação de sons, portanto, a falta deles pode causar incômodo, como mostram as respostas dos adolescentes.

Qual o lugar mais ruidoso em que você já esteve? E o mais silencioso?

Entre os lugares mais ruidosos apontados pelos alunos estão as ruas com trânsito intenso (16,9%); locais com festas de aniversários e baladas (15,4%); espaços no momento da realização de *shows* (10,8%); aeroportos (10,8%); estádios de futebol (7,7%); sala de aula (6,2%); construções (6,2%); parques de diversão (4,6%); *shoppings* (3,1%); ginásio (3,1%); e a casa (3,1%).

Gráfico 3.11 – Qual o lugar mais ruidoso em que você já esteve?

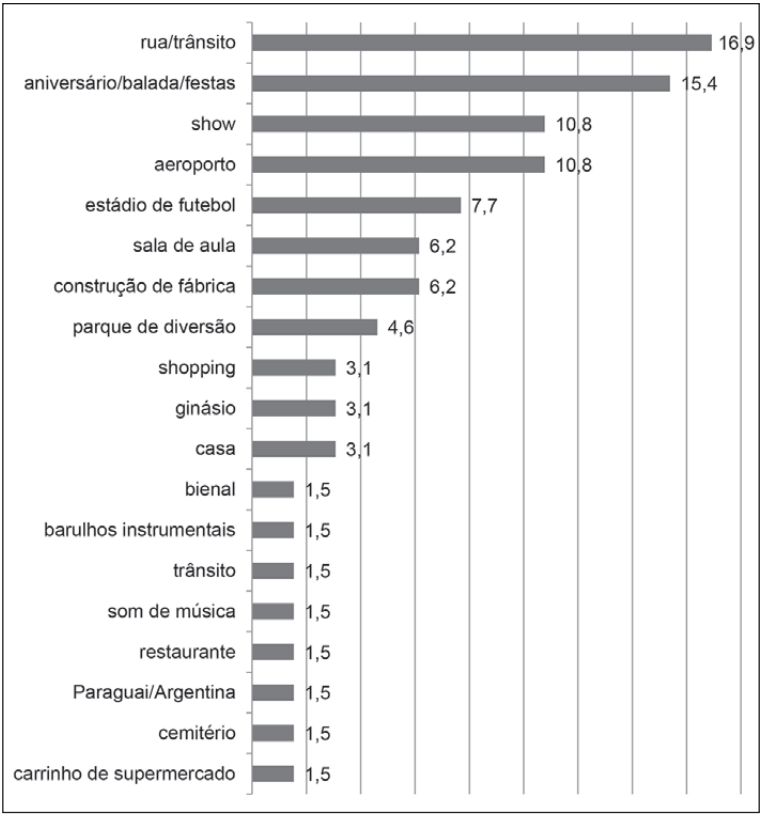


Gráfico 3.12 – Como se sentiu?

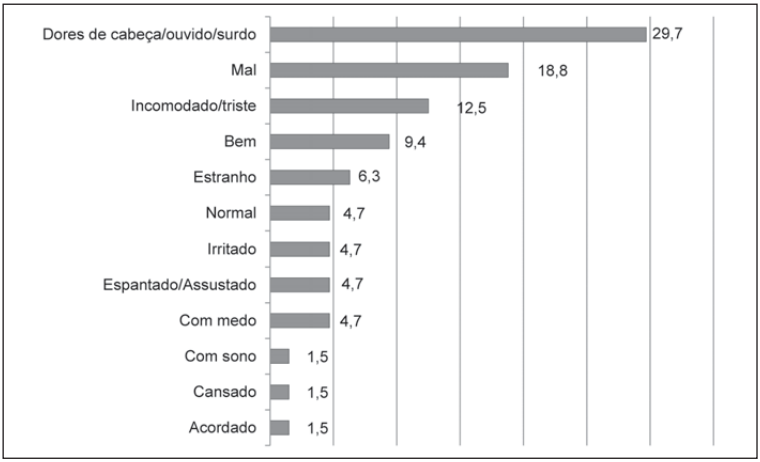
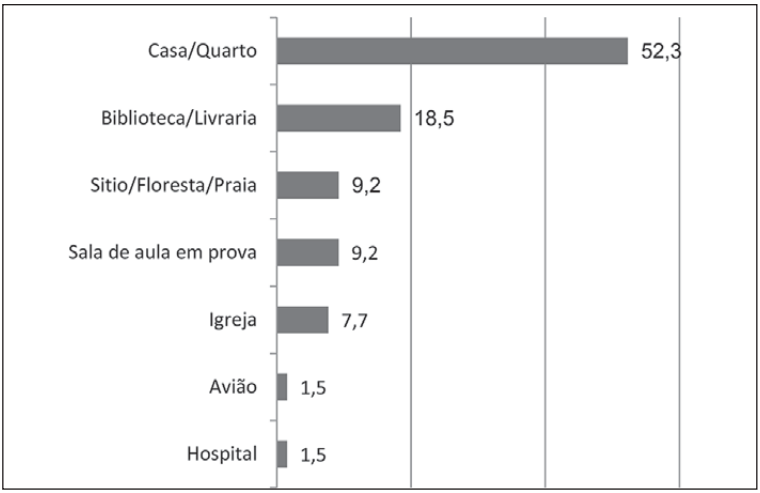


Gráfico 3.13 – Qual o lugar mais silencioso em que você já esteve?



Entre os mais silenciosos estão a casa e o quarto (52,3%), bibliotecas e livrarias (18,5%), sítios, praias e florestas (9,2%), sala de aula em situação de prova (9,2%), igrejas (7,7%), aviões (1,5%) e hospital (1,5%).

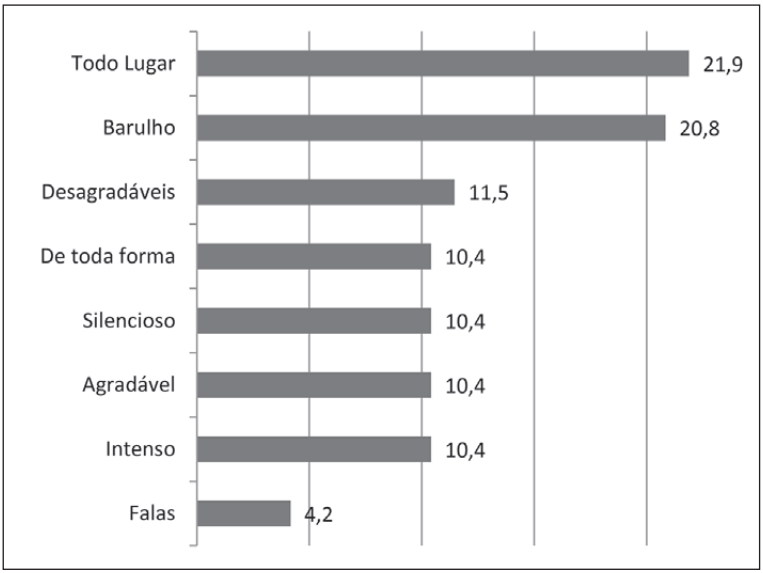
Pode-se retirar do quadro de respostas que o ruído envolve o cotidiano dos alunos e que são poucos os lugares em que ele é evitado. Os estudantes mostram que ainda percebem as bibliotecas, igrejas e hospitais como lugares silenciosos. Destaca-se desse cenário a casa, percebida como ruidosa e silenciosa, dependendo do cômodo, da hora do dia, das pessoas que nela habitam. A sala de aula em situação de prova é tida como silenciosa, pois, ao se concentrarem, os jovens abstêm-se das conversas, o que demonstra a importância do silêncio para o desenvolvimento do processo de pensamento e reflexão. Como diz Fonterrada (2004, p.44), torna-se quase impossível afastar-se do ruído nas grandes cidades. As pessoas, consciente ou inconscientemente, acabam se acostumando a ele, sem perceber sua influência positiva ou negativa à saúde física e psicológica do indivíduo. Os dados evidenciam a necessidade de se trabalhar a questão em contexto escolar.

De que maneira os sons se apresentam no seu dia a dia?

Para essa pergunta obteve-se que 21,9% dos alunos percebem os sons em todos os lugares; 20,8% percebem o som como barulho; 11,5% como desagradáveis; 10,4% percebem os sons de diferentes formas, mas também como silenciosos; 10,4% percebem os sons do cotidiano como agradáveis e também como intensos; e 4,2%, percebem os sons como "falas" de pessoas.

As respostas dos alunos são o reflexo da paisagem sonora da sociedade contemporânea. O cenário acústico vem aumentando de intensidade a cada dia e faz-se imprescindível refletir a respeito dos perigos que representa para a saúde do homem. Não é somente a intensidade sonora que afeta o homem, mas a constância e a frequência com que o som ocorre, assim como a qualidade e a maneira pela qual é produzido. Pode-se sentir perturbado com um único som, se for de baixa intensidade, se for mantido durante longo tempo. Da mesma forma, o tecido sonoro de baixa qualidade não permite que as nuances sejam detectadas.

Gráfico 3.14 – Como os sons se apresentam no seu dia a dia?



Como dito anteriormente, pode-se retirar da autoavaliação informações de distintas naturezas. Enquanto no 6º ano buscava-se saber a maneira pela qual os conteúdos eram percebidos e incorporados pelos alunos, nas séries mais avançadas, 8º e 9º anos, a autoavaliação era utilizada para "dar voz ao aluno" e saber dele qual a relação que tinha com a disciplina. Em 2010, os jovens do 9º ano, conforme demonstrado no início do trabalho, entravam em conflito ou sentiam-se incomodados durante as aulas de Música. Com o desenvolvimento da pesquisa, o estudo e o diálogo, a relação foi tomando outra forma. Os adolescentes do 9º ano, atualmente, não fazem mais parte da pesquisa, por terem concluído o ensino fundamental II. Na última autoavaliação realizada com esse grupo, foi solicitado um depoimento a respeito do que sentiram durante o período em que participaram da disciplina de Música. Os textos surpreenderam esta pesquisadora, pois se percebeu que, apesar de não serem evidente, progressos haviam sido instalados. Alguns dos depoimentos foram selecionados.

A música contemporânea nos dias de hoje não existe mais, por isso, nas aulas de Música, a professora tenta resgatar, [...] Eu gosto das aulas, ela nos diz que a música não é só um som que vem ao ouvido, mas também um conjunto de acordes. (9º A, 2010)

Eu gostei muito das aulas de Música, pois aprendemos sobre a história da música e aprendemos a tocar um pouquinho de piano. Descobri que ao longo do tempo a música vem mudando bastante e com o passar do tempo a diversidade de estilos musicais vem crescendo também. A cada ano surgem novos estilos de música, mas não é só em canções que a música existe, até o som do vento pode se transformar em música se tivermos criatividade. (9º A, 2010)

Eu gostei muito do trabalho na informática, pois você que não sabe tocar um instrumento pode aprender a tocar no computador. Também gostei da leitura de notas, pois quem não sabia ler, agora sabe, pelo menos o básico. Não gostei daquela parte das músicas da Idade Média, pois não é uma música que agrada os meus ouvidos. (9º A, 2010)

Eu aprendi muitas coisas, escutei vários tipos de músicas, diferentes das que eu escuto atualmente. O que eu mais gostei das aulas foi de ouvir o hino de um país e dizer de qual país era. Hoje em dia, quando nós escutamos uma música não conseguimos, na maior parte das vezes, dizer quais foram os instrumentos usados, mas na música contemporânea é diferente. Na minha opinião, eu prefiro ouvir os instrumentos e não cantar. Com as aulas de Música, eu descobri muitos sites *interessantes, como o do piano virtual. O que eu achei muito legal foi que nós fomos muito à multimídia. Eu gosto das aulas de Música e gosto de aprender mais sobre a arte contemporânea.* (9º A, 2010)

Experiência 6 – Música e Artes Visuais – O Círculo Pré-Congresso (2010)

No final de 2010, esta pesquisadora submeteu quatro trabalhos para o InSEA World Congress, realizado em Budapeste, Hungria. A Society for Education Through Art é uma organização não governamental da Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (Unesco) criada após a II Guerra Mundial. O congresso da InSEA acontece a cada dois ou três anos e reúne pesquisadores e professores do mundo inteiro para discutir e compartilhar experiências diversas a respeito da arte-educação. Em 2011, 55 países e mais de 500 educadores participaram do evento.

Os quatro trabalhos foram aceitos.

1) "A autoavaliação como processo de reflexão do aluno e de transformação do professor" – projeto desenvolvido com o público desta pesquisa.
2) "Arte tem gosto de quê? – a paisagem sonora e visual do século XXI" – projeto desenvolvido com as turmas do 6º ano.
3) "Um possível diálogo entre música e multimídia" – projeto desenvolvido com as turmas do 8º ano.
4) "Música e Artes Visuais – um diálogo criativo" (*workshop*).

Por norma do próprio congresso, somente três trabalhos puderam ser apresentados. Destaca-se o último deles, "Música e Artes Visuais – um diálogo criativo", apresentado na forma de *workshop* e que tratou da possibilidade de estabelecimento do diálogo entre as linguagens musical e visual dentro e fora de contexto escolar.

Durante a elaboração das propostas, pensou-se na possibilidade de se trabalhar o *workshop* de maneira concisa com os alunos de 6º e 7º anos, a fim de que, após o término da apresentação em Budapeste, fosse possível mostrar aos participantes a viabilidade ou não de aplicar os mesmos jogos e propostas com adolescentes.

O relato a seguir refere-se a esse trabalho, anterior à viagem.

O *workshop* foi concebido tendo como base o entrelaçamento dos pensamentos de John Paynter, Murray Schafer e Hundertwasser. De Paynter, foi utilizada a ideia de *workshop*, nesse caso, a proposta de um circuito em que os estudantes exploraram os elementos apresentados e procederam a invenções a partir da utilização desses mesmos elementos. De Schafer, a escuta apurada, a audição do entorno. A percepção auditiva conduziu à exploração e à criação. A proposta das cinco peles de Hundertwasser – eu, vestuário, casa, social, meio ambiente – serviu para delinear o trajeto, materiais e atividades realizadas com o grupo.

O circuito foi pensado da seguinte maneira:

a) A exploração do eu pela utilização da voz e do corpo como recursos investigativos.
b) A exploração do vestuário pelo uso de sapatos como recurso sonoro. O exercício citado é de autoria da profª drª Marisa Fonterrada.
c) A exploração da pele casa por meio do trabalho com objetos existentes na casa; nesse caso particular, objetos da cozinha.
d) A exploração da identidade social por meio do trabalho em grupo, com todas as suas implicações relacionais.
e) A exploração do ambiente por meio da audição e utilização de sons e elementos da paisagem sonora e visual.

Ao apresentar a proposta aos alunos de 6º e 7º anos, foi-lhes explicado que o resultado daquela experiência seria levado ao congresso da InSEA.

Previamente, vários cartões foram distribuídos no chão, conectados entre si por fita adesiva de tal maneira que o resultado plástico aparentava ser uma espécie de rede. Em cada cartão havia uma tarefa a ser cumprida:

- Cantar a frase o mais lentamente possível (*slow motion*).

- Ler a frase o mais rapidamente possível.
- Ler a frase acelerando até o fim.
- Ler a frase esticando cada sílaba.
- Cantar produzindo *glissandi* em cada sílaba.
- Ler a frase separando palavras, sílabas ou letras.
- Escolher uma consoante da frase e explorar sua sonoridade.
- Alternar entre canto e fala.
- Colocar silêncios súbitos.
- Ler a frase silenciosamente.

Início

A proposta foi uma adaptação de um dos *wokshops* apresentados por John Paynter (1972, p.32-3) em seu livro *Hear and now.* Para que os alunos pudessem participar da atividade com certa liberdade, procedeu-se a um exercício preparatório, em que cada aluno recebeu uma pequena frase retirada de textos dos autores utilizados nesta pesquisa, as quais deveriam ser lidas por todos os estudantes simultaneamente, com o cuidado de explorarem os parâmetros musicais de altura (grave, médio, agudo), intensidade (forte, médio, fraco), velocidade, acelerando, alargando e outros, conforme sinais gestuais predeterminados pela professora. Em seguida, caminharam pela sala seguindo as fitas adesivas, que traçavam diferentes trajetos em direção aos cartões colocados no chão. Cada aluno iniciava a tarefa contida no cartão no momento que quisesse. Os participantes tinham a liberdade de permanecer nos cartões o tempo que desejassem e tomar a direção que quisessem.

A segunda etapa aconteceu na forma de jogo de baralho sonoro, baseado em uma proposta de Schafer. Cada carta do baralho continha desenhos de diferentes linhas: retas, sinuosas, espirais, curvas, quebradas, tracejadas, diagonais, paralelas que combinavam com pontos de tamanhos e formas diversas, por vezes em forma de "explosão", ou aglomerados, distribuídos no papel.

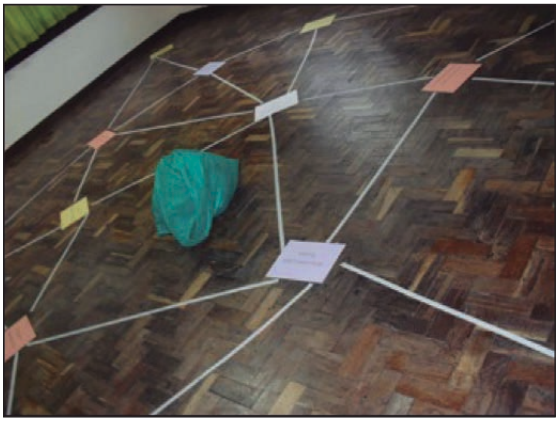


Figura 3.36 – Jogo dos cartões.

Em círculo, os alunos, um após o outro, traduziam vocalmente o desenho do cartão, sem que os colegas tomassem conhecimento de seu conteúdo. Depois de todos apresentarem suas propostas vocais, os gráficos foram revelados. Seguiram-se, então, a análise e os comentários a respeito da adequação do som ao registro gráfico.

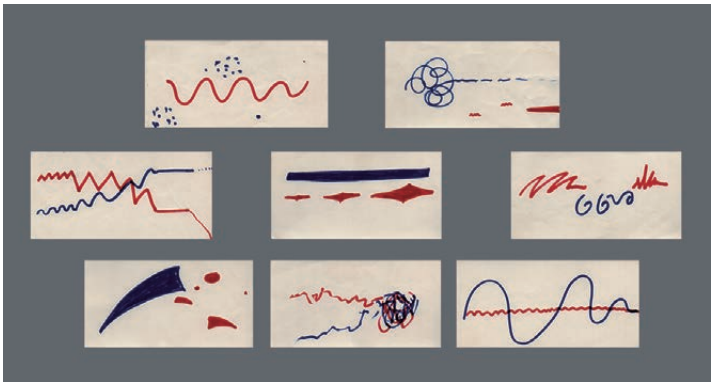


Figura 3.37 – Baralho sonoro.

Na terceira etapa, a proposta era oposta à precedente; enquanto na anterior os adolescentes criavam sons a partir de um estímulo

visual, nesta, o desafio era propor uma ação plástica a partir de um produção sonora.

Os alunos, divididos em grupos, receberam um *kit* com diferentes objetos utilizados na cozinha (colher de pau, ralador, abridor, rolo de massa de pão/macarrão, canudo, peneira). Primeiramente, exploraram, durante alguns minutos, as possibilidades sonoras dos objetos. Em seguida, elaboraram uma proposta visual, como em um "quadro", com o emprego de todos os objetos recebidos. Para finalizar, os grupos criaram uma sequência sonora, gerada a partir do trabalho visual produzido. Nesse momento, os objetos de cozinha tornaram-se instrumentos musicais com os quais os alunos tocaram a "partitura" criada por eles.

Figura 3.38 – Proposta sonoro-visual com objetos utilizados na cozinha.

A última etapa foi a composição sonoro-visual elaborada com os objetos contidos em um "saco-surpresa". Para esta atividade, um grande saco foi colocado no centro da sala. Dentro dele, havia vários objetos que se relacionavam com as cinco peles de Hundertwasser: chapas de raios X, novelos de lã, CDs, elásticos, luvas, forminhas, pratos descartáveis, fitas. A tarefa consistia em selecionar

alguns desses objetos, misturá-los aos utensílios de cozinha que já possuíam e, com eles, criar um jogo sonoro-visual.

Os resultados foram surpreendentes. Observou-se que, pelos trabalhos apresentados, os alunos conseguiram se distanciar do uso habitual dos objetos, ir além de suas possibilidades funcionais e criar propostas interessantes e complexas com o uso de objetos simples do cotidiano. Foi notável a alegria e entusiasmo com que trabalharam.

Diante desses resultados, constatou-se que não é preciso dispor de materiais sofisticados para se obter processos e realizações complexas. Materiais simples, se utilizados com objetivos claros e fundamentados, podem tornar-se recursos ricos ao trabalho artístico e abrir espaço para infinitas possibilidades.

Experiência 7 – Entrevistas com os funcionários do Colégio São José (2012)

O tema reservado para o projeto de curso do 7º ano está relacionado à música brasileira. A escolha deu-se em função de o hábito de escuta do adolescente, em grande parte, estar direcionada a repertório internacional.

Para que se pudesse ter um diagnóstico do repertório musical brasileiro da série, solicitou-se aos estudantes que fornecessem nomes de cantores ou bandas brasileiras de que gostassem. Com grande dificuldade, as respostas foram dadas. No 7º ano, em geral, os nomes mais citados foram Restart, NxZero, Legião Urbana, Ivete Sangalo, Claudia Leite, Exaltasamba, Luan Santana, Manu Gavassi, Jorge e Matheus, conforme se pode verificar na Tabela 3.2. Muitos outros nomes surgiram, mas o intuito da pergunta foi diagnosticar a realidade musical de maior incidência do aluno. Por esse motivo, os grupos citados por um número pequeno de alunos foram desprezados nessa tabela.

O objetivo da experiência foi o de aproximar os jovens do repertório de música brasileira, de início a partir dos dados obtidos

durante as pesquisas e entrevistas realizadas com os alunos do 7º ano e, em seguida, pela audição e apresentação de músicas que não faziam parte de seu repertório.

Tabela 3.2 – Resultado parcial do repertório musical brasileiro

• Restart	21 citações
• NX Zero	19 citações
• Legião Urbana	18 citações
• Ivete Sangalo	15 citações
• Claudia Leite	14 citações
• Exaltasamba	13 citações
• Luan Santana	10 citações
• Manu Gavassi	10 citações
• Jorge e Matheus	9 citações

Pediu-se, então, que os alunos trouxessem músicas brasileiras de que gostassem, a fim de serem ouvidas em sala de aula. Foi uma fase interessante porque, além de confirmar o diagnóstico feito anteriormente a respeito dos cantores preferidos, a atividade ofereceu ao professor a oportunidade de conhecer o repertório musical dos adolescentes. Alguns teceram comentários a respeito dos cantores e das músicas e houve momentos de debate a respeito da qualidade das canções e dos cantores, surgidos entre os próprios adolescentes.

Na etapa seguinte, teve-se como objetivo descobrir quais músicas brasileiras eram conhecidas pelos funcionários do Colégio São José. Os alunos foram divididos em grupos de cinco ou seis integrantes e, munidos de cadernos e celulares, entrevistaram as pessoas disponíveis, desde a direção até o porteiro.

Algumas perguntas foram sugeridas. Entretanto, cada grupo teve autonomia para conduzir a entrevista da maneira que achasse melhor.

As perguntas sugeridas foram:

- Quais as músicas nacionais que o entrevistado(a) costuma ouvir?
- Qual o cantor brasileiro de que o entrevistado(a) mais gosta?
- Peça para a pessoa entrevistada citar e cantar um pequeno trecho de uma música que tenha marcado sua vida. (Grave no celular.) Pergunte qual o motivo da escolha da música.
- Qual o gênero musical que o entrevistado(a) costuma ouvir?
- Quando era criança ou jovem, que músicas a pessoa entrevistada costumava ouvir? Peça para ela citar ao menos uma canção e tentar cantar um pequeno trecho da melodia. (Grave no celular.)

Entre as várias respostas que surgiram citam-se: "Correio", de Chico Buarque, o cantor Belo, MPB, sertanejo, Fábio Junior, música "clássica", acalantos. Em uma das classes, o nome Xuxa apareceu e foi motivo de muita discussão. Os alunos começaram a expressar seus pensamentos a respeito do gosto das pessoas e perceberam que os cantores e gêneros mudavam de acordo com o entrevistado. Paralelamente, os alunos deveriam tabular suas respostas para verificar as músicas mais citadas.

Na última etapa do projeto, os grupos tiveram algumas tarefas:

- Ouvir duas das músicas citadas pelo entrevistado e pesquisar a respeito da letra, do cantor, de quando e como surgiu e verificar se havia algum fato interessante relacionado à música ou ao cantor.
- Encontrar uma canção de origem indígena, africana e portuguesa a partir de pesquisa feita na Internet ou em livros.
- Escolher e pesquisar um gênero musical, ou parte da história da música brasileira.
- Montar uma trilha sonora no programa Audacity, relacionada à formação da música brasileira, que introduzisse as

músicas dos entrevistados e explicasse a história do gênero musical escolhido pelo grupo.
- Sobrepor à trilha musical um texto elaborado pelo grupo a respeito do gênero musical ou história da música selecionada, gravado com a voz dos alunos.

Contrariamente ao que acontecia em outras situações em que a música brasileira fazia parte das atividades musicais, os alunos manifestaram a satisfação que tiveram em fazer o trabalho e declararam que a proposta permitiu que conhecessem músicas e compositores que não faziam parte de seus repertórios musicais.

Figura 3.39 – Oitavo ano: edição de áudio.

Experiência 8 – Som e Movimento (2010)

A atividade foi inspirada em um programa de televisão chamado *Whose line is it anyway?* É uma série humorística americana, de origem inglesa, em que os participantes – atores – improvisam a partir de situações criadas no momento do *show*. Na versão americana, os comediantes fixos são Colin Mochrie, Ryan Stiles e Wayne Brady, com participação de Greg Proops, Brad Sherwood, Fathy Greenwood e outros que se apresentam ocasionalmente. Os quadros acontecem a partir de propostas feitas pelo apresentador ou

pelo público sem ensaio prévio. As improvisações envolvem cenas a partir de diferentes objetos ou de sons executados pelo público presente ou de músicas a partir de um tema dado por um espectador, pelo coordenador ou por um ritmo ou melodia executado, geralmente no piano, acompanhado de outros instrumentos. Tudo acontece muito rápido e a resposta de um é sugestão a outro e vice-versa.

A versão para a aula de Música deu-se da seguinte forma:

Teve-se como objetivo aproximar o aluno da notação gráfica da literatura musical do século XX e XXI e fazer com que os jovens as entendessem como possibilidades sonoras que poderiam ser organizadas de diferentes maneiras.

A classe foi divida em dois grupos: meninos e meninas. Cada grupo recebeu um envelope com os comandos da atividade e uma série de partituras, retiradas de diferentes documentos, entre eles, o livro *Notación y grafía musical en el siglo XX*, de Jesús Villa Rojo (2003). Seu livro contém várias partituras gráficas de origens diversas, inclusive surgidas de pesquisas realizadas no Laboratório Pedagógico do Instituto Musical A. Peri de Reggio Emilia, dirigido por Armando Gentilucci, a respeito de som e grafia. De acordo com esse autor, a notação gráfica favorece a aproximação do público da música contemporânea.

Figura 3.40 – Sexto ano: organização sonora em grupo.

Na aula de Música, cada grupo teve que criar uma trilha de efeitos sonoros para uma história elaborada pelos próprios integrantes, mas que deveria ser encenada por outro grupo da classe. Os sons poderiam ser de altura definida e não definida, produzidos com a voz, sons corporais, instrumentos musicais disponíveis na sala de aula, ou provindos de diversos objetos sonoros.

Figura 3.41 – Sexto ano: partitura.

As partituras do envelope serviram de ponto de partida para a criação musical. Elas poderiam ser recortadas, agrupadas, sobrepostas, de acordo com a vontade do grupo, desde que tivessem coerência com a sonoridade executada. Se houvesse necessidade, os alunos poderiam se inspirar em histórias, enredos, temas ou, ainda, em imagens. Todo o material foi colado em papel manilha, que serviu de suporte para a partitura. Ao final, cada grupo executou a sua composição para a equipe oposta, que, a partir da audição, teve que elaborar uma cena condizente à sonoridade apresentada. Em seguida, o mesmo aconteceu com o outro grupo. Terminada as duas interpretações e encenações, os adolescentes revelaram a maneira pela qual a criação musical fora composta.

A atividade teve muita aceitação por parte dos estudantes, que participaram de maneira prazerosa. As estruturas e organizações sonoras diferiram entre os grupos e entre as classes, assim como sua

execução, que contou, em uma das salas, com a participação de um aluno que assumiu o papel de "maestro". As imagens evidenciam o envolvimento dos jovens.

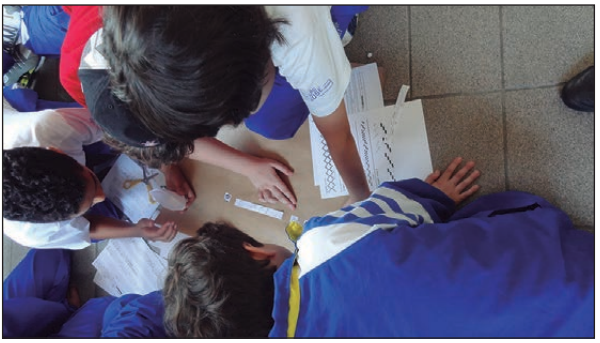


Figura 3.42– Sexto ano: execução da criação musical.

Figura 3.43 – Sexto ano: movimento corporal a partir de uma proposta sonora.

Experiência 9 – Eu em Sons e Memórias – a minha história (2012)

Esse projeto surgiu a partir da sugestão da professora responsável pela Língua Portuguesa do Colégio São José, Silvia Helena Firmino Zanuto, ao assistir ao filme *O som do coração*, escrito e

produzido por Richard Barton Lewis e dirigido por Kristen Sheridan, que tem como protagonista o ator Freddie Highmore. A história é sobre um menino que, afastado de seus pais, cresce em um orfanato, mas luta para reencontrá-los com a única ferramenta que lhe resta: a lembrança de sons de sua infância.

No filme, o menino escuta intensamente todos os sons à sua volta e os utiliza como bússola para rever seus pais e acaba fazendo do entorno acústico sua própria música. Durante o filme, várias pessoas tentam influenciá-lo a desistir, mas o jovem é mais forte do que as pressões sofridas.

Inspirada na história, esta pesquisadora elaborou um projeto que, em seguida, foi incorporado pela já citada professora de Língua Portuguesa e, também, pela de Artes Visuais, Liege Maira Rodriguez.

O tema é desenvolvido em torno da percepção, audição e sensação dos sentidos. O objetivo da aula de Música, com esse trabalho, foi o de levar o aluno a perceber que os sons do cotidiano podem ser transformados em material de composição musical, que podem ser organizados e manipulados de acordo com a intenção do compositor. A temática oferece, também, a oportunidade de refletir a respeito da percepção dos sentidos do homem moderno e de sua relação com o ambiente. O propósito final foi chegar-se a uma composição musical, constituída, principalmente de "efeitos sonoros".

As etapas do projeto foram as seguintes:

Primeiramente, os alunos assistiram ao filme durante as aulas de Português. Paralelamente à discussão das questões abordadas no filme com a professora responsável pela disciplina, em Artes Visuais, os alunos trabalharam a "árvore" de suas vidas a partir de paisagens, pessoas, coisas, sentimentos e sons que lhes fossem importante. Na aula de Música, os jovens selecionaram fotografias de quando eram bem pequenos. As imagens foram misturadas, junto com a da professora e organizadas nas paredes da sala de aula para que cada um procurasse descobrir a quem pertenciam. Em seguida,

conversaram a respeito dos sons que a imagem trazia à memória dos adolescentes.

Na etapa seguinte, os alunos pesquisaram quais sons e canções fizeram parte da infância, adolescência e fase adulta de seus pais e avós. Por que os sons eram importantes para eles, do que faziam lembrar, quais suas características? E, ainda, se algum dos sons pertencentes à infância permanecia na idade madura. Cada aluno teve que descobrir sua própria maneira de registrar os sons descobertos. Poderiam utilizar arquivos prontos ou produzidos por eles mesmos.

Terminada essa etapa, procederam da mesma forma em relação a si, isto é, deveriam procurar sons marcantes ou importantes em suas vidas e registrá-los. A partir desse estudo, cada adolescente elegeu os sons que definiriam o seu existir no mundo.

Na última parte do projeto, o material colhido e selecionado deveria ser transformado em um *clip* sonoro de um a três minutos de duração intitulado: "Eu em sons e memórias – a minha história". Os sons foram manipulados no programa Audacity, de livre acesso na Internet. A proposta mostrou-se eficaz ao estabelecer conexão entre diferentes áreas de conhecimento e envolver o aluno em uma maneira de se relacionar com os sons.

Experiência 10 – Composição (2012)

O objetivo principal da composição musical é o de se sensibilizar ao som, transformá-lo em ideias ou propostas sonoras de tal maneira que seja coerente para o compositor. Em outras palavras, desenvolver o pensamento musical.

A invenção sempre esteve presente nesta investigação. No entanto, o grupo a que esta atividade se refere, 9º ano, foi um dos que inicialmente não se envolvia com a aula de Música. Bem conturbado no começo, aos poucos as propostas de improvisação foram se adequando à classe e tomando forma. Os alunos demonstravam intensa vontade de tocar instrumentos e fazer música. Durante o

ano de 2012, as propostas de Schafer foram utilizadas com os adolescentes, assim como as da educadora musical Violeta Hemsy de Gainza, extraídas de seu livro *La improvisación musical* (2009), e, também, do livro da compositora e improvisadora saxofonista espanhola Chefa Alonso, *Improvisación libre – la composición em movimento* (2010).

Primeiramente, curtas criações vocais foram feitas, relacionadas a diferentes ambientes, em que cada grupo procurou representar sonoramente um estádio de futebol, um *shopping*, ou a escola. As atividades foram desenvolvidas em formato de jogo, em que um grupo fazia e outro procurava descobrir o ambiente escolhido. Posteriormente, a exemplo de Chefa Alonso, houve improvisações curtas decorrentes de palavras impulsionadoras do trabalho inventivo, realizadas a partir de sensações e impressões. Um exemplo do que está sendo dito foram os agrupamentos *impulsar-vermelho-ação*; *beliscar-brilhante-surpresa*, que foram utilizados com a classe. Os alunos, em grupos, procuraram criar organizações sonoras a partir das relações que estabeleciam entre os grupos de palavras e as sonoridades.

Figura 3.44 – Nono ano: gravação da composição musical.

Continuando o trabalho de improvisação musical, os adolescentes passaram a utilizar instrumentos musicais e a elaborar pequenas células utilizando-se de apenas um som. Dessa maneira, seguindo essa regra, um aluno elaborou uma célula rítmico-musical, que deveria ser repetida por outro aluno. Esse segundo aluno repetiu a célula anteriormente criada e acrescentou outra, que foi repetida por um terceiro aluno, que também criou a sua própria célula. Assim se prosseguiu, até todos os jovens passarem pela experiência de imitar e criar. Após esse jogo, os desafios ampliaram-se para propostas mais complexas, como criar melodias com duas teclas pretas do teclado, tocadas simultaneamente, mas de tal maneira que entre elas houvesse outra tecla preta.

Com o envolvimento e amadurecimento da classe, já se conseguia trabalhar em grupos, de modo que, ao final do semestre, foi proposto que cada um criasse uma composição livre e original, com ou sem texto.

Grande parte do que compunham era baseado no ritmo da batida da música rap. O desenvolvimento da atividade tratou de ampliar esse tipo de experiência, o que fez que, com a ajuda das intervenções da pesquisadora em diálogo com os adolescentes, surgissem propostas sonoras bem interessantes. O semestre foi encerrado com a cumplicidade dos alunos, que passaram a ir para escola em horários extras, previamente combinados com a professora, a fim de que a composição e o seu registro fossem concluídos. Essa atividade foi a última desenvolvida com esses alunos, pois a aula de Música, no Colégio São José, é oferecida somente até o 9º ano do ensino fundamental II, não continuando no nível médio.

Considerações

As experiências selecionadas para este livro representam uma parcela da prática musical empregada ao longo da investigação e da visão que se tem a respeito de Educação Musical em contexto escolar.

Em Corredor dos Sentidos, apresentou-se uma proposta interdisciplinar de Música e Artes Visuais na qual a experiência de explorar os sentidos serviu de ponte para desenvolver o trabalho de exploração sonora e criação musical. As sensações vividas corporalmente foram traduzidas em pensamentos musicais, que combinados, justapostos, sobrepostos, fragmentados, sintetizados, ampliados e transformados deram origem à composição musical dos adolescentes e ao seu registro gráfico, ao mesmo tempo em que dialogou com as atividades de Artes Visuais. Emoções e Contrastes, variação da experiência anterior, foi desenvolvida interdisciplinarmente, mas, nessa versão, dirigida à valorização do trabalho em equipe e cooperação entre os colegas. As duas experiências encontraram nos alunos respostas expressivas de envolvimento, participação, satisfação e se constituíram no processo de conhecimento do jovem.

Na experiência com a informática, mostrou-se uma possibilidade de diálogo entre a linguagem midiática e a linguagem da

música tradicional. O uso de ferramentas disponíveis na Internet despertou, no aluno, o interesse pela leitura de música, pelo aprendizado de um instrumento musical, como ocorreu no 8º ano, em que alguns alunos manifestaram a vontade de participar de aulas de teclado. Mesmo os que estavam envolvidos em práticas instrumentais revelaram o auxílio da ferramenta na leitura de partituras. Ainda relacionado ao uso do computador, o programa Audacity, frequentemente utilizado, serviu para editar arquivos de áudio e para se introduzir conceitos musicais como envelope sonoro e intensidade sonora.

O projeto Fim de Semana na Escola mostra a possibilidade de trazer os pensamentos de Schafer e Hundertwasser para a sala de aula. Os dois autores desenvolvem uma abordagem individual e social do ser humano. Trata-se do conceito de se estar no e com o mundo desenvolvido por Morin (2002, p.6), trabalhado a partir da experiência musical e visual, que envolve, a um só tempo, o direito do homem de existir criativamente e sua responsabilidade com o coletivo, com a comunidade, com o ambiente e com o planeta. Especificamente em música, a atitude dos alunos diante do ruído foi transformada e notou-se, em boa parte dos jovens, a mudança nos hábitos de escuta, por exemplo, a intolerância ao sinal da escola. Considera-se que este é um projeto que deva ser incorporado por todas as áreas de conhecimento do currículo escolar do Colégio São José, pois envolve não só a educação musical e visual, mas também a educação do convívio comunitário; a construção do conhecimento que ocorre a partir do conceito de comunidade de aprendizes; a conscientização da relação do ser humano com seu *habitat*.

O professor pode ainda encontrar em programas televisivos e em filmes cinematográficos fontes para criar atividades relacionadas à área de Música, adequando-as à sua filosofia e aos seus propósitos específicos. Esses foram os casos de Eu em Sons e Memórias: a Minha História e Som e Movimento, que encontraram grande receptividade nos alunos e desenvolveram de sobremaneira a autonomia de suas ações com resultados extremamente positivos.

A invenção musical foi trabalhada a partir de diferentes contextos e abordagens e apoiada em vários autores, como Gainza (2009), Schafer (1991, 1997, 2010), Paynter (1972, 1992), Alonso (2008) e Rojo (2003). A criação musical é um processo longo que se constrói paralelamente ao desenvolvimento do pensamento musical e que pode ser iniciada a partir de pequenos desafios; de propostas de sonorização musical de enredos e tramas; de combinação de palavras, sensações e ideias; de células rítmicas ou melódicas; de sons corporais; do contexto do adolescente, desde que, posterior à exploração sonora, os resultados sejam analisados e organizados de maneira a formar um todo coerente. O início, muitas vezes, é caótico ou imitação de algo já existente, mas que pode ser ampliado e transformado com a parceria professor-aluno.

As experiências descritas neste capítulo mostram ainda alguns dos pontos defendidos por esta pesquisadora e subsidiados pelo estudo teórico.

O diálogo com outras linguagens

A interdisciplinaridade foi um dos pontos destacados pelas escolas estudadas e pelos educadores selecionados. Algumas atividades e projetos têm sido divididos entre Música e Artes Visuais e evidenciam a possibilidade de se trabalhar com as duas linguagens de maneira a ampliar a experiência do aluno, sem que uma seja obscurecida pela outra. São duas percepções distintas, mas complementares, de um mesmo fenômeno. O envolvimento e depoimento dos jovens atestam a viabilidade desse pensamento, como ocorreu em Corredor dos Sentidos, Emoções e Contrastes e Fim de Semana na Escola.

Aproximação à cultura do adolescente

A linguagem audiovisual é hoje utilizada por muitos jovens, principalmente os que vivem em contexto urbano. Atualmente, há inúmeros recursos disponíveis *on-line* que podem ser utilizados na Educação Musical. A atividade com o piano virtual e a proposta inspirada em programa televisivo, são exemplos possíveis. No entanto, a aproximação com o adolescente não deve ocorrer somente pelo uso de recursos tecnológicos, é necessário que se busque o conhecimento a respeito da percepção de mundo que tem o jovem e de sua realidade musical.

Invenção como meio de favorecer o pensamento musical e caminho ao conhecimento

Nas propostas de Schafer, Paynter e Koellreutter, a exploração sonora, a criação e a composição musical são meio, início e fim de atividades musicais. Esta pesquisadora procurou instigar e estimular os alunos a se aventurarem no jogo da improvisação e invenção musical. O início pode não satisfazer os alunos, mas com provocações e desafios por parte do professor, o estudante se envolve, ganha autonomia e desenvolve organizações sonoras interessantes. O Circuito Pré-Congresso, as composições do 9º ano e as explorações do 6º são parcelas de sua viabilidade.

Utilização de recursos relacionados à música do século XX e XXI

O emprego do repertório desse período foi utilizado, principalmente, com os alunos de 6º ano. Ao coletarem sons do ambiente acústico e os utilizarem em suas composições, os jovens estão procedendo da mesma maneira que os compositores, isto é, experimentam as possibilidades sonoras que determinado objeto oferece

para, em seguida, organizá-las em sequências, padrões, formas musicais. Esse é o fio condutor do projeto do 6º ano.

Comunidade de aprendizes, autonomia e trabalho em grupo

Esses são os princípios pelos quais a pesquisadora se orienta para colocar em prática sua ação pedagógico-musical e que requer questionamento constante. O trabalho em conjunto com o aluno facilita o comprometimento, o envolvimento, a responsabilidade e também a humildade, pois faz do mestre e aprendiz, parceiros no processo de aprendizagem.

Autoavaliação

Por fim, a autoavaliação, que pode ser empregada como recurso para o professor avaliar a própria prática musical ao mesmo tempo em que abre espaço para os jovens expressarem seus pensamentos e sugestões.

As experiências expostas retratam parte do processo cultivado durante a investigação, que sempre recorreu à sua base teórica para organizar, conceber e criar a ação pedagógica e musical. As questões práticas e teóricas constantemente visitaram as abordagens alternativas e os pensamentos dos educadores musicais estudados. Outras atividades foram realizadas e muitas poderiam e serão processadas no trajeto educacional da pesquisadora.

EM-FIM... INCONCLUSÕES

Ao final deste trabalho – que está sendo interrompido unicamente pelo motivo do tempo exigido para se cumprir a pesquisa, pois ele é infindável –, chega-se a estas considerações e "inconclusões".

Foi um longo trajeto a partir de várias hipóteses, de infindáveis questionamentos, inúmeras reflexões e incansáveis estudos. Movida pelos conflitos travados no início do trabalho, a pesquisa acabou transformando a vida desta pesquisadora. Como poderia aquele jovem, com uma única pergunta – "quem surgiu primeiro, a música ou o CD?" – saber que estava sendo um mestre naquele momento, fazendo desvelar o que a cegueira de pré-concepções não deixava ver?

Daqueles dias difíceis de compreender o todo e as partes, em virtude de uma visão precária a respeito de relações, chegou-se hoje ao final, a um organismo caracterizado pela cumplicidade e pelo fazer em grupo.

Não se pretende passar a ideia de um conto de fadas com final feliz. As dificuldades continuam existindo. No entanto, há diálogo e, por isso, possibilidade de negociação. Dessa conduta, surgem retornos surpreendentes, como o ocorrido, no mês que antecedeu a entrega deste material. O fato de os alunos de 9º ano, mesmo com

provas marcadas para o dia seguinte, de matérias consideradas "de peso" no currículo, prontificarem-se a gravar seus trabalhos fora do horário escolar. Durante a semana, um a um, os grupos da classe, cientes da importância de sua participação para a investigação conduzida por esta pesquisadora, por mais de uma hora, trabalharam para que a gravação de suas composições musicais fosse possível. Diálogo? Negociação? Colaboração talvez seja a palavra adequada. É da colaboração que surge o comprometimento e a vontade de continuar caminhando.

Música ou CD? Antes houvesse mais perguntas como esta, que desestruturassem processos de pensamento e impulsionassem reflexões.

O mundo do adolescente é outro? Sim, é! Assim como o infantil, do adulto e do idoso. Problema? Depende. Incertezas? Muitas. Cada etapa da vida se faz do que se tem disponível para vivê-la e do que se busca para compreendê-la. O adolescente tem suas necessidades, assim como o professor.

No entanto, frequentemente, julga-se sábio aquele que mais tempo existiu – o professor. A procura pelo entendimento é dele. Não há que se pensar em fusão, mas em coexistência, em parceria e, por isso, a concepção de "comunidade de aprendizes" se faz tão necessária nos dias de hoje. Esta tem sido a grande hipótese, o objetivo, a metodologia, o recurso e a estratégia desta pesquisadora/autora. Como também sua filosofia de estar neste mundo e com ele. Trata-se, na verdade, de um pensamento muito simples, tão simples que se torna difícil de ser compreendido.

Professor e aluno têm sabedorias diferentes que, se combinadas, geram uma terceira, quarta, quinta, infinitas sabedorias. Sabedorias de "existires", de "pensares", que se entrelaçam na trama que é a vida.

Alguns poemas foram expressivos durante a caminhada, mas dois deles adquiriram sentido quase sagrado, quase uma catarse, que purificava purificando os momentos de caos e de crise de pensamentos. "Caminante, no hay camino,/ se hace camino al andar" (Machado, 1979, p.72) e "Na véspera de não partir nunca/ Ao

menos não há que arrumar malas" (Fernando Pessoa, 1944, p.62), simbolizam o percurso desta pesquisa, que se transformou na busca desta autora pela maneira de ver os fenômenos. Quanto mais o caminho estiver traçado, mais distante se torna o destino, quanto mais planejada a viagem, mais pesada será a bagagem.

O homem está em constante transição. Como diz Paulo Freire (2005a, p.83), os homens "estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também é igualmente inacabada". Não há como escapar ao movimento constante dos pensamentos, de conhecimentos, de verdades e não verdades. A educação é isso, se faz na transitoriedade para o futuro, em que as coisas estão sempre sendo transformadas. Lembrando Capra (2005, p.30), o dejeto de um se transforma em alimento do outro. Nada é descartável; o erro, a incerteza, o conflito, a insegurança, o sucesso, servem para gerar algo novo, por vezes, ou frequentemente, não imaginado, que, por sua vez, levará a outros pensamentos, outras incertezas. Entretanto, é preciso abraçar a coexistência de existências, a pluralidade de percepções de um mesmo fenômeno. Como disse Garcia Canclini (2008, p.20), as avenidas de acesso são várias e não importa por qual delas se optou para chegar à cidade. Se houvesse um único caminho, provavelmente não seria suficiente para atender a toda a população. Mesmo assim, pode-se transitar por essa avenida, de carro, a pé, de bicicleta. As variáveis são muitas e sempre carregarão o seu aspecto positivo e negativo. Pode-se optar por ir de bicicleta e, durante a viagem, enfrentar uma tempestade. Por outro lado, o trajeto de carro impedirá desfrutar a paisagem da estrada, que, por sua vez, pode ser ou não agradável. Todas as coisas da vida, da mais simples à mais complexa, trazem intrínseca a questão da ambivalência. É preciso aprender a saber que sempre há mais de uma possibilidade de se olhar um problema. Por isso as interpretações mudam e devem mudar.

O professor, da mesma forma, tem necessidade de incorporar uma pluralidade de possibilidades em sua conduta, para perceber os fenômenos e conceber situações. A reflexão a respeito da prática

– tão pregada pelas escolas de abordagem alternativa estudadas neste estudo – se faz necessária para que o professor não se torne um "rinoceronte na sala de aula" (Schafer, 1991, p.277). Para isso, precisa estar aberto ao novo, ao desconhecido, ao incerto. "Caminhamos construindo uma itinerância que se desenvolve entre a errância e o resultado, muitas vezes incerto e inesperado, de nossas estratégias. A incerteza nos acompanha e a esperança nos impulsiona" (Morin, 2009, p.99). A reflexão a respeito da prática, portanto, está em primeiro lugar, e o reconhecimento do incerto, em segundo, ambos ferramentas necessárias para a educação.

Contudo, esta reflexão exige a humildade de se reconhecer que o conhecimento presente não é suficiente para dar conta dos problemas do ensino e da aprendizagem. Mais do que isso, é preciso coragem para reconhecer que, mesmo após passar meses pesquisando, noites planejando, o erro estará sempre presente e que a falha é uma possibilidade. Aliás, são eles – o erro e as falhas – os responsáveis pelas mudanças, pelas alterações de percurso, pela descoberta de caminhos, pelo pensar diferente do anteriormente esperado. Que desculpem aqueles que estão em seus pedestais, mas "errar" não é errado, nem vergonhoso. Dividir a dificuldade com a equipe ou com o grupo pode trazer um olhar diferente para a situação. Mais ainda, dividir o "fracasso" com o próprio aluno, é sinal de parceria crítica, consciente e corajosa. Foi a partir do diálogo entre professor e aluno que as soluções apareceram nesta pesquisa. Da conversa fora da sala de aula, amizades se travaram.

O diálogo entre professor e aluno foi uma constante nas abordagens alternativas estudadas. O professor deixa de ser o que transmite para ser o que joga junto, por isso, capaz de ver no aluno o mestre de suas decisões. O percurso desta investigação revelou que esse tipo de conduta é o que leva o aluno a se envolver e participar das atividades musicais, imprimindo nelas sua maneira de conceber, de ver, de selecionar, enfrentar e solucionar os desafios. A autonomia requer responsabilidade, que aos poucos é trabalhada, a partir de propostas que ofereçam ao aluno a oportunidade de

expor suas ideias e seus pensamentos. Pôde-se comprovar nas aulas de Música aqui parcialmente relatadas, quanto o aluno contribuiu para os resultados alcançados, de um trabalho sensível e crítico. Muitas propostas elaboradas, percebidas como finitas, adquiriram dimensões enormes, a partir da percepção do aluno.

O adolescente sempre foi o centro de todas as preocupações desta pesquisadora. O estudo e conhecimento de seus gostos e preferências elucidaram várias questões a respeito de atitudes e comportamentos dos jovens, proporcionando, de maneira perceptível, a aproximação de ambos. O primeiro sinal se deu ao saber quais eram os cantores preferidos dos alunos. Foram as "chaves de escuta" de que o professor precisava para iniciar uma conversa com os jovens. Alguns deles chegaram, semanalmente, a perguntar qual o ponto de vista do professor em relação às bandas e cantores que gostavam.

Uma questão fundamental para este estudo mostrou-se na elaboração de projetos e atividades que fugiram da rotina diária de aula e ampliaram-se para outros espaços. Foi o caso da atividade Corredor dos Sentidos, que acabou por se transformar no projeto de percepção de paisagem sonora e visual do 6º ano, e que conseguiu, pela primeira vez, autorização e apoio da direção para os alunos passarem um fim de semana na escola, com as professoras de Artes Visuais e Música, desenvolvendo atividades relacionadas às duas linguagens. Atualmente, esse projeto estendeu-se ao sítio de propriedade do colégio, envolveu alguns pais e foi incorporado ao calendário anual. Essas são provas vigorosas de que a ação, por vezes audaciosa, do professor encontra voz na equipe escolar, mas é importante pensar que isso só se dá se estiver calçada em sólidos fundamentos. Os alunos, por sua vez, tiveram satisfação em participar do projeto, que é frequentemente lembrado por eles. Cruzar as fronteiras do tradicional mostrou ser possível dentro do sistema de ensino atual. Essa mesma conduta se fez presente na autoavaliação, até hoje empregada, substituindo a tradicional, que fornece subsídios para o professor reconhecer e se conscientizar de como as

propostas são recebidas e percebidas pelos alunos e, ao mesmo tempo, de como a aula pode ser concebida, a partir da sugestão dos adolescentes.

O objetivo a que se propôs esta pesquisa foi o de buscar uma abordagem de Educação Musical aberta e flexível, que tivesse o adolescente como centro do pensamento, fosse subsidiada pela invenção musical, possível de ser realizada em contexto escolar, e que promovesse a consciência do ambiente acústico, sem, no entanto, se orientar por padrões tradicionais. Isso foi conseguido.

Uma educação aberta e flexível está atrelada à reflexão que se constrói a partir da prática, de concepções e conteúdos. A abordagem desta pesquisa sempre mudou de direção quando se fez necessário. Iniciou com um plano semideterminado e acabou com propostas mais abertas do que as do início da investigação. O adolescente, que inicialmente se mostrava distante, hoje é parceiro. Uma prova viva dessa mudança de relacionamento foi o carinho demonstrado pelos alunos durante o agradecimento, por parte da direção, a esta pesquisadora em um evento da escola. Como dito anteriormente, os conflitos existem, mas a maneira de percebê-los e lidar com eles mudou, pois se entende que, muitas vezes, eles são fruto de outros conflitos. A invenção foi o carro-chefe deste trabalho e esteve presente em todas as séries, durante todos os anos, concebida de diversas maneiras e aplicada de diferentes ângulos. A criação musical mostrou-se necessária a muitos dos jovens; é por meio dela que eles podem se expressar. Alguns dos projetos não puderam ter continuidade, em função da organização semestral das aulas, mas, mesmo com essa restrição, deram mostra de sua adequação ao adolescente. Os educadores musicais escolhidos como fundamento teórico foram os grandes conselheiros que auxiliaram a realização desta empreitada.

Ainda dentro dos objetivos, a percepção do ambiente acústico, intensamente trabalhada, de maneira especial, no 6º ano, revela ser uma necessidade escolar. O projeto consegue resultados significativos, mas, devido ao fato de a escola ter uma movimentação constante de alunos que entram e saem, é preciso que a questão seja

frequentemente abordada. O ambiente silencioso não é um costume nas escolas, por isso, carece de um olhar crítico por parte da gestão administrativa e do corpo docente. Aliás, a microssociedade da escola reflete o mundo de hoje, em que também se sofre com os excessos do ruído ambiental e suas consequências. Hoje, a pesquisadora conseguiu chamar a atenção da equipe de direção e coordenação, que apóia as investidas nessa área, o que é fruto de intensas conversas e argumentações a respeito da relevância do tema. Mas se tem consciência de que esse diálogo precisa ser constantemente alimentado.

Os dispositivos audiovisuais, parte da cultura jovem, serviram, muitas vezes, para o desenvolvimento de atividades. Para que isso se desse, diversas ferramentas foram pesquisadas na Internet, as quais tiveram a aceitação dos alunos, embora as respostas não fossem iguais; alguns mostraram mais receptividade a elas, outros menos. Em relação a essa questão, acredita-se que não se trata de ser contra ou a favor dos meios audiovisuais. Toda ferramenta, toda descoberta, pode ser utilizada para o bem ou para o mal, depende de quem a usa, e não é diferente com os meios de comunicação. Acredita-se que o professor precise aprender a usar esses dispositivos a seu favor.

Os sons da música contemporânea, tão rejeitados no início deste trabalho, hoje, têm mais aceitação por parte dos alunos, porque se partiu, primeiro, do som comum ao adolescente – um rap que acabou se tornando uma criação de sons corporais, um programa de televisão que serviu de inspiração para desafio de jogos criativos, antes de se trabalhar pela ampliação do repertório ouvido e da possibilidade de escuta crítica. A música brasileira, pouco presente na vida da maior parte dos jovens, por exemplo, a partir de entrevistas por eles realizadas, acabou ganhando o interesse dos alunos de 7º ano, pois fazia parte do trabalho ouvir o que havia sido coletado.

Foi a compreensão do todo que conduziu à compreensão das partes e foi a percepção das partes, por sua vez, que levou a entender o todo. Muito foi aprendido durante a pesquisa, em que,

muitas vezes, o mestre foi o aluno, mas muito há, ainda, que se aprofundar, melhorar e transformar.

Ao longo dos anos dedicados a este trabalho, não houve nada mais valioso do que o sorriso e o olhar sincero do adolescente, ao se reconhecer como parte ativa do processo. É certo que o carinho de uma criança é inigualável, mas o reconhecimento de um jovem não tem preço. O adolescente é consciente e crítico, ganhar sua atenção é como a resolução de um trítono que almeja o término da tensão. O ritmo de sua fala, o som de seu comportamento, o timbre de sua percepção, constituem as melodias que encontrarão acolhida na mente de um professor que acredita em seu instrumento musical e, com ele forma, um dueto, um quinteto, um madrigal ou mesmo uma orquestra. Aluno e professor serão, juntos, maestro, intérpretes e cocriadores de suas composições.

Como no entremeio, bordado em que se consegue ver o que está por baixo, por cima e dos lados, assim foi a caminhada com os jovens, e que deixa ver, em suas tramas, ora o olhar do professor, ora o olhar do aluno e, por vezes, um terceiro olhar, formado a partir do diálogo entre esses múltiplos elementos, que fazem dessa trama um conjunto de três dimensões, que coabitam o mesmo tecido – o professor/aluno, o aluno/professor e a constante e ativa dialogicidade.

Muito foi conseguido, mas muito ainda está para ser feito. Este trabalho termina, mas a pesquisa continua, assim como continua a caminhada do homem que traz, em tudo o que faz, aspectos de suas experiências anteriores, de sua cultura, de sua formação, de sua existência "y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar" (Machado, 1979). "Por isto tudo, ter pensado o tudo. É o ter chegado deliberadamente a nada" (Pessoa, 1934).

Apesar de se terem conseguido resultados positivos, sabe-se que o processo aqui desenvolvido não servirá de modelo a outras situações. Os alunos são específicos, a comunidade é específica e o momento também é específico a esta investigação. O que emerge dela é a transformação desta educadora-pesquisadora e aprendiz, que, passados os momentos de perturbação e construção expe-

renciados, é hoje capaz de receber a complexidade dos fenômenos e percebê-los como alimento a caminhos desconhecidos. Assim como na natureza, nada se repete, nada se perde, mas tudo se transforma, o ser humano também se concretiza, se recicla e se processa na relação de interdependência entre ele e a comunidade, seja ela familiar, escolar, social ou planetária. A educação concebida segundo esse princípio de parceria, de interação, de processo inacabado, constitui-se como um fluxo de recursos de transformação e revitalização dos que se deixam por ela se envolver.

Referências bibliográficas

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). *Dicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Nacional, 2008.

ALOMSO, C. *Improvisación libre*: la composición em movimento. Pontevedra: Dos Acordes, 2008.

ALVES, R. *Estórias de quem gosta de ensinar*. Campinas: Papirus, 2007. p.156.

ARSLAN, L. M., IAVELBERG, R. *Ensino de Arte*. São Paulo: Thomson Learning, 2006. (Coleção Ideias em Ação)

AZEVEDO, S. da. S. *Autonomia e participação das crianças na pedagogia Jenaplan*: estudo dos dispositivos estruturantes da aprendizagem numa escola holandesa. Portugal: Universidade Minho. IE. Centro de Investigação em Educação (CIEd), 2011a. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/16239>. Acesso em 3/8/2012.

_____. *A praça de Jena*: participação das crianças e celebração da vida numa escola Jenplan. Portugal, 2011b. Dissertação (mestrado em Sociologia da Infância) – Instituto de Educação – Universidade do Minho.

BABBIE, E. *Métodos de pesquisa Survey*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BABIN, P., KOULOUMDJIAN, M.-F. O*s novos modos de compreender*: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989.

BARBERO, A. Mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, S. H. S., FREIRE FILHO, J. *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: Educ, 2008. p.9-29.

BARR, R. D., PARRETT, W. H. *How to create alternative, magnet, and charter schools that work*. Bloomington: Solution Tree, 1997.

BARRETO, V. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BARROSO, J. Escola da Ponte: defender, debater e promover a escola pública. In: CANÁRIO, R., MATOS, F., TRINDADE, R. (Org.). *Escola da Ponte*: defender a escola pública. Porto: Profedições, 2004. p.11-25.

BARTOLONI, G. *Música e cultura*: o violão na cidade de São Paulo (1900-1960). São Paulo, 1995. Dissertação (mestrado) – Instituto de Artes – UNESP.

BAUER, M. W., GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. 2.ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOAL, A. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BORELLI, S. H. S., FREIRE FILHO, J. *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: Educ, 2008.

BOTH, K. *Jenaplanschools in the Netherlands and their international relationships*: an overview. set. 2004. Disponível em <http://www.jenaplan.nl/cms/upload/docs/internationalrelationships.pdf>. Acesso em 20/7/2012.

BRITO, T. A. de. *Koellreutter educador*: o humano como objetivo da Educação Musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CALDAS AULETTE. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Delta, 1958.

CANÁRIO, R., MATOS, F., ANDRADE, R. (Org.). *Escola da Ponte*: defender a escola pública. Lisboa: Profedições, 2004.

CAPRA, F. *As conexões ocultas*: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2005.

_____. *A teia da vida*: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006b.

CAPRA, F. et al. *Alfabetização ecológica*: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006a.

CARNIE, F. *Alternative approaches to education*: a guide for parents and teacher. Nova York: Routledge Falmer, 2003.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.

CLEMENTS, A. C. *Alternative approaches in Music Education*: case studies from the field. Maryland: Rowman & Littlefield; Menc, 2010.

CORTELLA, M. S. *Novos paradigmas de educação*. ATTA Mídia e Educação, 2003. 1 DVD (80 min.), NTSC, color.

DUARTE JR., J. F. *O sentido dos sentidos*: a educação (do) sensível. Paraná: Criar, 2010.

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FAZER A PONTE. *1976-2001* – 25 anos de Projectos e projectos. Portugal: Ponte, 2001. Disponível em <http://portal.eb1-ponte-n1.rcts.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&Itemid=&gid=37>.

_____. *Projeto Educativo, 2003*. Disponível em <http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/CD%20SEC%202%20ENV/Make%20the%20bridge/Make%20the%20Bridge%20Portugal%20Attach%201%20PORT.pdf>. Acesso em 3/8/2012. p.2-3

FERNANDES, I. M. B. A. *Música na escola*: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública. São Paulo, 2009. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.

FERNANDES, J. N. *Oficinas de Música no Brasil*: história e metodologia. 2.ed. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

FERNANDO, P. *Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática, 1944.

FINNEY, J. John Paynter, Music Education and the creativity of coincidence. *British Journal of Music Education (Cambridge University Press)*, v.28, n.esp. 1, p.11-26, mar. 2011.

FONTERRADA, M. T. de O. *Educação Musical*: investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final. São Paulo, 1991. Dissertação (mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica.

_____. A linha e a rede. In: VI SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Londrina, 1997. *Anais...* p.7-17.

_____. *Música e meio ambiente*: a ecologia sonora. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

_____.*O lobo no labirinto*: uma incursão à obra de Murray Schafer. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. *De tramas e fios*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

_____. Raymond Murray Schafer: o educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, T., ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p.277-83.

FREIRE, P. *Pedagogia del'autonomia*. Paris: EGA, 1996. Ano da digitalização 2002. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf>. Acesso em 3/8/2012.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

_____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

FREIRE, P. *Nuá*: as músicas dos mitos brasileiros. Distrib. Tratore. Patroc. Petrobras. Vai Ouvindo, 2009 (selo do autor).

FREITAS, H. M. R. et al. O método de pesquisa Survey. *Revista de Administração – RAUSP (São Paulo)*, v.35, n.3, p.105-12, jul.-set. 2000.

GAINZA, V. H., GARCIA, S. *Construyendo com sonidos*. Buenos Aires: Tiempos Editoriales, 1997.

_____. *La improvisación musical*. Buenos Aires: Melos de Ricordi Americana, 2009.

GARCIA CANCLINI, N. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

GARCIA CANCLINI, N. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2008a.

_____. *Leitores, espectadores e internautas*. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008b.

GLÄSER-ZIKUDA et al. Case study: the Jenaplan School of Jena. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INNOVATIVE LEARNING ENVIRONMENTS. Canadá, out. 2011. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/39/54/48807086.pdf>. Acesso em 3/8/2012.

GONÇALVES, D. *Fazer a Ponte*. Curso *on-line*. Disponível em <www.aquifolium.biz/sala0> Acesso em 7/11/2011 a 16/12/2011.

HOBSBAWM, E. *Era dos extremos*: o breve século XX. 1914-1991. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

IEC-Minho, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. *Chances and perspectives of the Jena-Plan concerning Inclusive Education*. Disponível em <http://projectos.iec.uminho.pt/telmie/private/osnabruck/peters1.htm>. Acesso em 3/8/2012.

JANZEN, T. B. *Bibliografia comentada*: tema: adolescentes/jovens e música. Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Musical (Nemus). Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais. Departamento de Música e Artes Cênicas, 2006.

JANZEN, GH. B., NASCIMENTO, T. V., ARROYO, M. *Juventudes e músicas*: catalogação de dissertações e teses – 1996-2007. Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Musical (Nemus). Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais. Departamento de Música e Artes Cênicas, 2008.

JENAPLAN-SCHULE JENA, S. *Schulkonzept der Staatlichen Jenaplan-Schule Jena*, 2012. Disponível em <http://www.jenaplanschule.jena.de/images/downloads/Schulkonzept_Mai_2012.pdf>. Acesso em 3/8/2012.

KELLMAYER, J. *How to establish an alternative school*. Thousand Oaks (CA): Corwin, 1995.

KOELRREUTTER, H.-J. O ensino da música num mundo modificado. *Cadernos de Estudo – Educação Musical. Atravez (Belo Horizonte)*, n.6, p.37-42. fev. 1997a.

_____. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. *Cadernos de Estudo – Educação Musical. Atravez (Belo Horizonte)*, n.6, p.53-7, fev. 1997b.

LUCENA, L. C. *Rock – a música da revolução*: o *rock* contando a história dos anos 1960. Fortaleza: Selecta, 2005.

MACHADO, A. Proverbios y cantares. In: *Campos de Castilla*. Rincon Castellano 1997-2011. Disponível em <www.rinconcastellano.com/sigloxx_98/amachado_prov.html>.

MALDONADO, M. T. *O bom conflito*: juntos buscaremos a solução. São Paulo: Integrare, 2008.

MATEIRO, T., ILARI, B. (Org.). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: IBPEX, 2011. (Série Educação Musical)

MICHAELIS. *Dicionário prático, inglês-português, português-inglês*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MOISÉS, M. *A literatura portuguesa através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 2010.

MOREIRA. A. *Fazer a Ponte*. Curso *on-line*. Disponível em <www.aquifolium.biz/sala0>. Acesso em 7/11/2011 a 16/12/2011.

MORIN, E. *As duas globalizações*: complexidade e comunicação uma pedagogia do presente. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

_____. *Encerramento do Seminário Internacional de Educação e Cultura* – Sesc Vila Mariana – 23/8/2002.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Educar na era planetária*: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Ciência com consciência*. 14.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. *Cultura de massas no século XX*: espírito do tempo 1: neurose. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

MOTA, G., COSTA, J. A., LEITE, A. Educação Musical em contexto: à procura de uma nova praxis. In: *Música, Psicologia e Educação*. 2004. Disponível em <http://cipem.files.wordpress.com/2007/01/educacao-musical-em-contexto.pdf>. Acesso em 3/8/2012.

NAGATA, Y. *Altermative education*: global perspectives relevant to the Asia-Pacif Region. Nova York: Springer, 2006.

NJPV, *Jenaplanschools* – Nederland e Jenaplan Vereniging, 2010. Disponível em <http://www.jenaplan.nl/nl/introductie.html>. Acesso em 3/8/2012.

NUNES, K. M. L. *Hundertwasser*: arte e ecologia. Florianópolis, 2008. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Centro de Artes – Departamento de Artes Plásticas – Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em <http://www.pergamum.udesc.br/dados-bu/000000/000000000009/000009FF.pdf>.

PACHECO, J. Fazer a Ponte, construir a memória: uma escola sem muros. In: CANÁRIO, R., MATOS, F., TRINDADE, R. *Escola da Ponte*: defender a escola pública. Porto: Profedições, 2004.

_____. *Escola da Ponte*: transformação e transformação da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. Entrevista realizada em 20/12/2011 por Sílvia Urmila, repórter. Conexão EaD. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=Ad3cRwbI4DU&feature=relmfu>. Acesso em 15/5/2012.

PAYNTER, J. *Hear and now*. Londres: Universal, 1972.

_____. *Sound & structure*.Cambridge: Cambridge, 1992.

PAZ, E. A. *Pedagogia musical brasileira no século XX*: metodologias e tendências. Rio de Janeiro: MusiMed, 2000.

PERETI, É. S. Anatonia altruísta. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte)*, v.28, n.3, p.125-39, maio 2007.

PERRENOUD, P. H. *Ensinar*: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETERSEN, P. *Der Kleine Jena-Plan*. Beltz, 2001.

RAND, H. *Hundertwasser*. Colônia: Taschen, 2007.

REIBEL, G. *Jeux musicaux*. v.1: *Jeux vocaux*. Paris: Salabert, 1984.

RESTANY, P. *Hundertwasser*: o pintor rei das cinco peles. Colônia: Taschen, 1999.

RESTANY, P. *O poder da arte* – Hundertwasser – o pintor-rei das cinco peles. Colônia: Taschen, 2003.

RINALDI, C. *In dialogue with Reggio Emilia*: listening, researching and learning. Londres: Routledge, 2006. (E-book)

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal do Meio Ambiente. *Escuta!* A paisagem sonora da cidade. Seminário de Música Pró-Arte, 1998.

ROCHA, R. DE M., SILVA, J. C. *Cultura juvenil, violência e consumo*: representações midiáticas e percepção de si em contextos extremos. In: BORELLI, S. H. S., FREIRE FILHO, J. *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: Educ, 2008. p.111-32.

SCHAFER, M. R. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. *A afinação do mundo*: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. *HearSing*. Ontario: Arcana, 2005.

_____. *Educação sonora*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

SELF, G. *New sounds in class*: a contemporary approach to music. Viena: Universal, 1967.

_____. *Make a new sound*. Viena: Universal, 1976.

SEVERIANO, J. *Uma história da música popular brasileira*: das origens à modernidade. Rio de Janeiro: Edições 34, 2008.

SILVA, C. Oficina de Música. *Ar'Te Arte-Educação*, ano II, 1983.

SILVA, S. R. Vivendo com celulares: identidade, corpo e sociabilidade nas culturas urbanas. In: BORELLI, S. H. S., FREIRE FILHO, J. *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: Educ, 2008. p.311-31.

SLIWKA, A. The contribution of alternative education. In: OECD. *Innovating to learn, learning to innovate*. 2008. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264047983-6-en. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/13/30/40805108.pdf>. Acesso em 15/4/2012.

SOUZA, J. F., MALAGUTTI, V., ARALDI, J. *Hip hop*: da rua para a escola. Porto Alegre: Sulina, 2005.

STAATLICHEN JENAPLAN-SCHULE JENA. *Schulkonzept der Staatlichen Jenaplan-Schule Jena*. 2012. Disponível em <http://www.jenaplanschule.jena.de/joomla1/images/downloads/Schulkonzept_Mai_2012.pdf>.

STOCKHAUSEN, Karlheinz Gesang der Junglinge – 1955-1956. Alemanha: Deutsche Grammophon, 1963. (Vinil/LP)

TATIT, P. *O século da canção*. São Paulo: Ateliê, 2004.

TERRAZA, E. Oficina básica de Música, para quê?: a metodologia de "oficina". *Sensus. Movimento C. de Música Contemporânea*, ano 1, n.1, 1978.

THORNTON, L., BRUNTON, P. *Bringing the Reggio approach to your early years practice*. 2.ed. Londres: Routledge, 2010.

TÔRRES, J. J. M. Teoria da complexidade: uma nova visão de mundo para a estratégia. In: I EBEC – PUC/PR. *Anais do I Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade*. Curitiba, 11-13 jul. 2005. Disponível em <sispub.oktiva.com.br/oktiva.net/anexo/84063>. Acesso em 3/8/2012.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

VECCHI, V. *Art and creativity in Reggio Emilia*: exploring the role and potential of ateliers in early childhood education. Londres: Routledge, 2010. (E-book)

VERTAMATTI, L. R. G. A*mpliando o repertório do coro infanto-juvenil*: um estudo de repertório inserido em uma nova estética. São Paulo: Editora UNESP; Funarte, 2008.

VIEIRA, P. L. *Tutoria*: responsabilidade, autonomia, convivência. Araraquara, 2005. Monografia (Conclusão de Pós-Graduação em Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais) – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP.

VILLA ROJO, J. *Notación y grafía musical en el Siglo XX*. Madri: Iberautor, 2003.

Sites consultados

ARQUITETURA E LUGAR. Disponível em <http://arquiteturaelugar.files.wordpress.com/2010/10/perc3adodo-1950-1969-a-rodovia-anchieta-e-o-desenvolvimento-econc3b4mico.pdf>. Acesso em 20/7/2012.

COLÉGIO SÃO JOSÉ. Disponível em <http://saojose.palotinas.com.br>. Acesso em 20/7/2012.

FREE STEP. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Free_Step>. Acesso em 20/7/2012.

FUNK. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Funk)>. Acesso em 20/7/2012.

IDEOLOGIA. Disponível em <http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/24/artigo178069-2.asp>. Acesso em 20/7/2012.

MÚSICA ELETRÔNICA. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Música_eletrônica#cite_note-15>. Acesso em 20/7/2012.

MÚSICA POP. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%BAsica_pop>. Acesso em 20/7/2012.

POP ROCK. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pop_rock>. Acesso em 20/7/2012.

TRANCE. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Trance_psicad%C3%A9lico >. Acesso em 20/7/2012.

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm
Mancha: 23,7 x 43,4 paicas
Tipologia: Horley Old Style 10,5/14
2013

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Tulio Kawata

ISBN 978-85-7983-428-8

CULTURA
ACADÊMICA
Editora