



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARINA FREIRE CRISÓSTOMO DE MORAIS

**MÚSICA NA ESCOLA: SILÊNCIOS, ESCUTAS E DESAFIOS PARA O PROFESSOR
RECÉM-INGRESSO NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO**

FORTALEZA

2017

MARINA FREIRE CRISÓSTOMO DE MORAIS

MÚSICA NA ESCOLA: SILÊNCIOS, ESCUTAS E DESAFIOS PARA O PROFESSOR
RECÉM-INGRESSO NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M826m Morais, Marina Freire Crisóstomo de.

Música na escola : silêncios, escutas e desafios para o recém-ingresso no sistema público de ensino /
Marina Freire Crisóstomo de Morais. – 2017.
139 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior.

1. Prática pedagógica dialógica. 2. Relação professor-aluno. 3. Silêncio. 4. Escuta. 5. Educação musical. I.
Título.

CDD 370

MARINA FREIRE CRISÓSTOMO DE MORAIS

MÚSICA NA ESCOLA: SILÊNCIOS, ESCUTAS E DESAFIOS PARA O PROFESSOR
RECÉM-INGRESSO NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é apenas o resultado final de um longo processo, que envolveu a participação de muitas pessoas. Sem elas, não teria chegado até aqui ou, no mínimo, o caminho teria sido bem mais difícil.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais: Isabelle e Carlinhos, pelo apoio e suporte que sempre me deram e pelo incentivo para realizar uma pós-graduação. Agradeço também ao meu companheiro Demétrio, pelo apoio e pela compreensão nos muitos momentos de ausência e aflição. Agradeço também à minha avó Carmen e à minha tia Mazé, *in memoriam*, pelo incentivo e pela torcida. Não posso deixar de mencionar o meu companheirinho de estudos, Fred, que esteve ao meu lado desde a preparação para a seleção. No último mês, ganhei a companhia do Nino, que não saiu de perto de mim durante os momentos de escrita.

A realização de um Mestrado é um processo, infelizmente, muito solitário. Porém, o companheirismo das colegas Crélia, Fabiana, Leila, Jessyca, Cristiane, com as quais tive a oportunidade de conviver, durante a realização das disciplinas, será inesquecível. E o que teria sido deste mestrado sem o projeto Yoga na FACED, tão bem liderado pela Pricila? E não posso esquecer-me da Carolina, aluna do Doutorado que me inspirou desde o primeiro dia de aula.

Agradeço aos coordenadores da escola em que trabalhei durante a realização da pesquisa de mestrado, especialmente ao Ruan, pela sua ajuda, a fim de que eu pudesse conciliar meus horários de trabalho com os estudos.

Agradeço à Camila, por sua escuta atenciosa nos momentos difíceis.

Agradeço à Greyce e à Carol, pelas muitas trocas que fizemos sobre nossas experiências acadêmicas e pelas palavras de apoio e incentivo.

Agradeço à professora Juraci, por ter me proporcionado as melhores aulas do curso, sempre incentivando os seus alunos a uma produção autoral.

Agradeço imensamente ao professor que me permitiu investigar a sua prática. Sem ele, este trabalho seria completamente outro.

Por fim, agradeço ao prof. Elvis, pelas suas valiosas contribuições durante a fase inicial da pesquisa, e ao meu orientador, prof. Gerardo, pela sua disponibilidade, paciência, confiança e ajuda, em todos os momentos em que precisei.

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, constituiu-se em uma pesquisa-ação sobre um professor de música recém-ingresso no sistema público de ensino e sua turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, tendo como objetivo geral investigar como se estabeleciam as relações de diálogo entre ele e seus alunos. A rotina desgastante do professor, atuante em 26 turmas de 4 escolas diferentes, somada às resistências dos estudantes e à ausência de tempo para reflexão sobre a sua prática, fizeram com que ele, atuante em turmas de Artes, desistisse de dar ênfase à música em suas aulas. De forma a intervir positivamente nesta realidade, foram realizadas algumas atividades musicais, baseadas nos jogos dialógicos e de improvisação propostos por H. J. Koellreutter, que proporcionaram ao sujeito um caminho de reinserção da música nas suas aulas, além de um contato mais próximo com os estudantes. Junto com as ideias de Koellreutter, o pensamento de Paulo Freire e Ira Shor serviram de referência para a busca de uma prática pedagógica dialógica, e, aliados às propostas do educador musical R. M. Schafer, indicaram caminhos para a valorização da escuta e do silêncio não passivo em sala de aula. As principais técnicas de coleta de dados utilizadas foram a observação participante, a entrevista semiestruturada e o grupo focal, sendo feito os registros em diário de campo e gravações em áudio. A pesquisa teve um impacto positivo na prática do professor, especialmente por ter proporcionado um tempo em sua rotina para a reflexão sobre sua própria prática. Observou-se uma lacuna em sua formação, especialmente no Estágio, que não o preparou devidamente para a realidade do ensino básico público, bem como a ausência de políticas de inserção na escola. Além disso, pode-se destacar que: a carga horária mínima da disciplina de Artes, a cultura escolar trazida pelos alunos e a desvalorização da Música como área do conhecimento são os principais fatores que dificultaram, *a priori*, a realização de uma prática pedagógica dialógica no caso estudado.

Palavras-chave: Prática Pedagógica Dialógica. Relação professor-aluno. Silêncio. Escuta. Educação Musical.

ABSTRACT

This qualitative research is a research-action about a music teacher recently admitted to the public system of education and his class of the last year of middle school (9th grade in Brazil), with the main objective to investigate how the dialogue relationships were established between him and his students. The Art teacher's exhausting routine, working in 26 classes from 4 different schools, added to the resistance of the students and the lack of time to reflect about his practice, forced him to stop emphasizing on music in his classes. In order to intervene positively in this reality, some musical activities were done based on the dialogical and improvisational games of H. J. Koellreutter, that provided to the subject a way of reinsertion of the music in its classes, besides a closer contact with the students. Along with Koellreutter's ideas, Paulo Freire's and Ira Shor's thinkings were useful as reference to the search for a dialogical pedagogical practice, and, together with the thought of musical educator R. M. Schafer, they indicated ways to value listening and non-passive silence in the classroom. The main data collection techniques used were the participant observation, a semi-structured interview and the focus group, which were recorded in field diary and audio files. The research had a positive impact on the teacher's practice, especially for having given him some time in his routine for reflection on his practice. It was found a gap in his academic education, especially in the internship, which did not prepare him properly for the reality of basic public education, as well as the lack of insertion policies in the school. In addition, it should be noted that: the minimum workload of the Art discipline, the school culture brought by the students and the devaluation of Music as a knowledge area are the main factors that made difficult the implementation of a dialogical practice in the case studied.

Keywords: Dialogical Pedagogical Practice. Teacher-student relationship. Silence. Listening. Music Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema do quadro 1	87
Figura 2 – Esquema do quadro 2	107
Figura 3 – Esquema do quadro 3	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Organização metodológica da pesquisa	25
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
UFC	Universidade Federal do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SEDUC	Secretaria de Educação
THE	Teste de Habilidade Específica

SUMÁRIO

1	DA PROBLEMÁTICA DA SALA DE AULA AO PROBLEMA DA PESQUISA	11
2	PROCEDIMENTOS E DESAFIOS METODOLÓGICOS	19
2.1	A natureza e o tipo da pesquisa	19
2.2	A escolha do sujeito	21
2.3	O locus da pesquisa	23
2.4	Análise de dados e considerações éticas	24
3	REFERENCIAL TEÓRICO	26
3.1	A concepção bancária da educação	26
3.2	A educação libertadora e o diálogo	28
3.2.1	<i>A relação docente e discente</i>	30
3.2.2	<i>O rigor na educação libertadora</i>	31
3.3	O silêncio na sala de aula	32
3.4	O silêncio e a escuta no contexto da música	34
3.5	A proposta educativa de H. J. Koellreutter e R. M. Schafer	36
4	UM ESTUDO SOBRE UM PROFESSOR E SUA TURMA	40
4.1	“Música, pra mim, era um <i>hobby</i>, não um emprego”	40
4.2	“Eu não pretendia ser professor de escola, de forma alguma”	43
4.3	“O quê que o senhor acha se tivesse um professor de Artes dando aula de Matemática?”	44
4.4	“Eu dou aula em 26 turmas, de 4 escolas”	46
4.5	“Quando eu tentava fazer alguma atividade de música, era sempre uma sucessão de insucessos”	52
4.5.1	<i>“Professor, isso é aula de Artes. Não é pra ficar desenhando, não?”</i>	53
4.5.2	<i>“Eu vou ter que colocar eles pra cantar de um jeito que eles não percebam que estão cantando”</i>	55
4.5.3	<i>“Aquele professor não ensina nada, ele só fica batendo palma”</i>	57
4.5.4	<i>“Professor, isso vai cair na prova?”</i>	60
4.6	“A voz do professor é um ruído em sala de aula”	64
4.6.1	<i>“Às vezes, eu acho que eu falo em outra língua”</i>	65
4.6.2	<i>“Quando eu falo, não sou ouvido. O vídeo, pelo menos eles assistem”</i>	67

4.6.3	<i>“Égua, professor, diabéisso, não tem moral, não?”</i>	71
4.7	<i>“Aí eu sentei lá atrás, como um estagiário faz, e observei a aula dela”</i>	75
4.8	<i>“Eu tenho que sobreviver este ano, vou fazer um discurso que funcione”</i>	77
4.8.1	<i>“Vou só copiar o nome da História de não sei o quê...”</i>	78
4.8.2	<i>“Esse professor só dá aula de religião”</i>	79
4.8.3	<i>“Lá, Dó, Si, Lá, Baile de favela”</i>	86
5	PESQUISA-AÇÃO: O RETORNO DA MÚSICA ÀS AULAS DE UM PROFESSOR DE MÚSICA	88
5.1	As expectativas dos alunos	88
5.2	A preparação das atividades de intervenção	91
5.3	Atividade 1: Sinal verde, amarelo e vermelho	93
5.4	Atividade 2: Grupo de percussão no palco da “sala de vídeo”	100
5.5	Atividade 3: Diálogo musical	105
5.6	Atividade 4: “Pavão misterioso, pássaro gostoso”	109
5.7	No fim, o que importa é a nota da prova escrita	111
5.8	As repercussões das atividades de intervenção	115
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS	126
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	128
	APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	130
	APÊNDICE C – ROTEIRO DOS GRUPOS FOCAIS	132
	APÊNDICE D – PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES MUSICAIS	133

1 DA PROBLEMÁTICA DA SALA DE AULA AO PROBLEMA DA PESQUISA

O que motiva alguém a iniciar um curso de Licenciatura em Música? Se, por um lado, a vontade de ter um contato mais próximo com esta arte sonora é um fator decisivo, por outro, a docência nem sempre é uma escolha consciente. Foi assim comigo, em 2007, quando tomei a decisão de abandonar um curso já iniciado na área de Física e partir para a área musical. Naquela época, as opções de cursos superiores em Música em Fortaleza eram bem limitadas: com a exceção dos cursos em Bacharelado em piano, flauta transversa, saxofone e composição, que não eram o meu perfil, a Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e o recém-criado curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal do Ceará¹ (UFC) eram as únicas opções. Na inscrição para o vestibular, não me importei com o fato de estar escolhendo uma Licenciatura. Na verdade, este nome que antecedia a palavra Música pouco importava para mim.

Antes de continuar esta história, preciso dizer que esta dissertação não é sobre mim, embora nunca tenha colocado tanto de mim em palavras escritas a serem publicadas. De fato, não posso desconectar a pesquisadora que estou da pessoa que sou, nem mesmo é possível desvincular as experiências que observei na prática de outro professor das minhas próprias. Sim, hoje sou professora. Em minha formação, valorizei o fator “Música” bem mais do que o fator “Licenciatura”. Ensinar música sempre foi aquele último item da lista, caso todos os outros planos não funcionassem, e muitos dos meus colegas de curso também pensavam assim. Perto de me graduar, as perspectivas de atuação não eram muito amplas, mas já surgiam oportunidades de dar aulas. Entre as possibilidades futuras, fazer uma pós-graduação já era um caminho bastante desejado, desde que não fosse na área de Educação. Bem, olha só aonde vim parar.

Tudo isto é para mostrar que, para mim, a docência não foi uma opção, mas uma construção. E o meu percurso como pesquisadora se iniciou no momento em que pisei em uma sala de aula e me vi diante de inúmeros desafios para os quais minha formação não havia me preparado. Na sala de aula, descobri-me professora e pesquisadora. Na prática, surgiram questões que se mostraram relevantes para uma pesquisa acadêmica, mas que, acima de tudo, eram relevantes para o meu cotidiano profissional e exigiam urgência em suas respostas. No percurso entre as minhas inquietações iniciais até esta monografia, outros temas e questões

¹ Atualmente denominado “Licenciatura em Música”.

emergiram. O caminho entre o projeto de pesquisa e a pesquisa de campo também se mostrou bastante inesperado e, talvez por isto, de maior riqueza. Porém, para detalhar este percurso, é preciso partir de um ponto mais antigo: o dia 14 de Julho de 2014.

Este foi o meu primeiro dia de aula como professora da rede pública estadual. Em ano de Copa do Mundo no Brasil, as férias escolares foram antecipadas, ficando o segundo bimestre a ser concluído após o retorno. Dias antes, havia me apresentado à escola e busquei, ansiosa, informações sobre o andamento das turmas de Artes que assumiria. Porém, os registros dos diários de classe não me ofereceram dados suficientes para que eu traçasse o meu ponto de partida. Sem ter clareza sobre os conteúdos já estudados, nem sobre os horários das turmas, fui para a escola neste primeiro dia com a esperança de conseguir algum tipo de orientação adicional. Lá chegando, tive a oportunidade de trocar algumas palavras com a professora que havia lecionado naquelas que seriam as minhas turmas de Artes². Ela, professora temporária de Língua Portuguesa, foi bastante cordial e atenciosa, não deixando transparecer tanto a preocupação gerada por minha chegada à escola, que significava para ela a perda de boa parte de sua carga horária. Nossa conversa foi importante, mas pouco norteadora. Das informações mais relevantes sobre o que eu precisava, o melhor que consegui foi descobrir que entraria em sala dentro de alguns minutos.

Neste contexto, a minha preocupação imediata, ao “cair de paraquedas” como professora no ensino público, foi com os conteúdos a serem ministrados. Especialmente nesta primeira aula, a pergunta que ocupou os meus pensamentos foi: “O que eu vou fazer com os alunos nestes próximos 50 minutos?”, ou melhor, “Sobre o que vou falar nestes próximos 3000 segundos?”. Sem um plano de ensino, sem o apoio de livros didáticos e com a perspectiva de dar aulas de Artes e não apenas de Música, refletir sobre aspectos didático-pedagógicos tornou-se secundário, embora estes tenham se mostrado os fatores mais desafiadores ao longo desta experiência que estava por começar.

Finalmente, tocou o sinal. Respirei fundo e entrei. Dei bom dia para a turma, apresentei-me, expliquei que dali em diante eu estaria com eles nas aulas de Artes. Fiz a chamada para começar a me familiarizar com os nomes e pedi para que os alunos organizassem as carteiras e sentassem em círculo, o que eles tentaram fazer, dentro das possibilidades de uma sala apertada. Os ouvidos e os olhares curiosos sob mim davam-me uma sensação de responsabilidade bem maior sobre aquilo que eu estava falando: “O que é

² Embora o concurso tenha sido para “Arte-Educação”, na escola a disciplina era comumente tratada por “Artes”. De fato, existe uma variedade de nomenclaturas da disciplina, sendo “Arte” aquela mencionada na legislação.

Arte?”, “Qual a importância da Arte para nossas vidas?”. Mas, na verdade, o que mais me preocupava – o conteúdo – era no que eles menos estavam interessados naquele momento: “Professora, você tem quantos anos?”. Tentando fugir do assunto e reconduzir o foco da turma para a aula, perguntava: “Pessoal, quais linguagens artísticas vocês conhecem?”. Porém, cada pergunta que eu fazia normalmente era sucedida por um silêncio incômodo.

Quase colocando palavras na boca dos alunos, na tentativa de transformar aqueles 50 (intermináveis) minutos em algo participativo, concluí a aula com um quadro preenchido pela lista que "elaboramos" de linguagens artísticas conhecidas, ao lado de alguns exemplos da importância da Arte. Estava claro para mim que passar boa parte da aula em um monólogo não seria uma boa opção, nem para mim nem para os alunos, além de totalmente incompatível com a visão que eu tinha da aula de Artes: um momento participativo, criativo, dinâmico. Porém, fazê-los sair do silêncio quase hipnótico e participar da aula parecia uma tarefa muito difícil.

Na ausência de um plano de ensino já existente para seguir, montei, em poucos dias, um planejamento para aquele bimestre em questão. Para o 9º ano do Ensino Fundamental, selecionei alguns assuntos introdutórios voltados à música, como parâmetros do som, paisagens sonoras e notação musical alternativa – temas que poderiam ser trabalhados com os poucos recursos didáticos que eu dispunha (lousa, pincéis e apagador), que abririam possibilidades criativas em sua abordagem, e cujo aprendizado poderia ser avaliado através de uma prova escrita bimestral – como exigia a escola. Depois da experiência desconfortável da primeira semana, para as aulas seguintes, passei a fazer um planejamento minucioso, quase cronometrado de cada momento da aula. Organizei todas as minhas falas, fiz uma lista de perguntas que usaria para desenvolver os assuntos, prevendo, inclusive, o que os alunos responderiam e também o que eu faria caso eles permanecessem em silêncio. O objetivo de tudo isso era ter certa segurança de que haveria conteúdo e atividades suficientes para preencher todo o tempo da aula e de que eu conseguiria minimamente estimular a participação dos alunos.

Porém, para minha surpresa, nas experiências seguintes em sala de aula, o silêncio dos alunos já não foi mais um problema. A falta dele, sim. Aqueles 50 minutos, que pareciam longos de início, agora eram insuficientes, pela enorme dificuldade que eu tinha em começar a dar aula, ou seja, em começar a falar e ser ouvida. Onde estavam aqueles alunos que me olhavam e ouviam com curiosidade? Passada a novidade da minha chegada à escola, a rotina estava de volta, e logo percebi que o habitual era encontrar os alunos dispersos, conversando

em pequenos grupos, de forma que, do início ao fim da aula, eu precisava constantemente chamar a atenção deles para o que eu estava dizendo ou perguntando. Se antes o silêncio dos alunos me incomodava, a partir de então, um momento silencioso de escuta era o que eu mais tentava conseguir.

O mais difícil de tudo foi perceber que ter a atenção momentânea da turma quase sempre era resultado de um discurso ameaçador e não do interesse genuíno no que estava sendo dito. “Presta atenção, que isso vai cair na prova!”, “Se não parar de conversar, vai sair de sala”, “Quem não participar vai perder um ponto!”, são algumas das frases que faziam parte do cotidiano escolar e que logo aprendi a usar para conseguir minimamente ser ouvida. O mais agravante é que este tipo de discurso já era tão familiar para os alunos, que seu efeito nem sempre era garantido. Em situações mais extremas, quando era impossível competir com as vozes de 30 alunos dispersos, as alternativas de controle da turma sempre eram sonoras: gritar, bater o apagador na lousa ou fazer som com qualquer objeto que estivesse à mão e produzisse um som bem audível³. Uma prática com a qual não concordava, mas à qual, algumas vezes, recorri, por me ver sem alternativas. O mais incômodo, porém, foi perceber que se não apelasse para estes recursos sonoros extremos, se não elevasse minha voz, se não ameaçasse os alunos, eu era tachada por eles como uma professora que não tinha “moral”⁴.

Desde o meu período de Estágio de docência, já havia refletido sobre a contradição e a problemática existente no ato de gritar por silêncio em sala de aula, observando outros professores em sua prática. Naquela época, agir ou não desta forma autoritária, parecia, para mim, apenas uma questão de opção para cada docente. Depois, como professora, percebi que buscar alternativas a estas práticas de silenciamento iam além do meu posicionamento, pois os próprios alunos já estavam acostumados a esta competição sonora e à necessidade de calar o outro. Em certo ponto de minha experiência em sala de aula, pude constatar isto: se eu estava diante de uma turma caótica sonoramente e não conseguia ser ouvida, em vez de gritar, eu apenas aguardava em silêncio. Aos poucos, alguns alunos iam percebendo e desviando a sua atenção para mim. Esta seria uma boa alternativa para o problema, se eles próprios não comesçassem a gritar entre si, um mandando o outro calar a

³ Conheci professores que andavam equipados com apitos para este fim, de forma que bastava tirá-lo do bolso para que os alunos antecipassem o desconforto auditivo e parassem de conversar antes de ouvi-lo. Outro professor, que já usava um *kit* de microfone e amplificador para dar aulas, na tentativa de falar mais alto, sem prejudicar tanto voz, quando precisava da atenção e silêncio dos alunos dispersos, dava-lhes um susto provocando uma agudíssima microfonia.

⁴ “Ter moral”, neste contexto, significa obter o respeito da turma e conseguir o seu controle, ainda que para isso seja necessário tomar atitudes autoritárias.

boca “porque a professora quer dar aula”. O meu posicionamento silencioso diante do problema buscava não ferir a minha relação de respeito com os alunos, ao mesmo tempo em que demonstrava a minha paciência com eles e permitia que eles próprios exercitassem a capacidade de ouvir. Mas, se este posicionamento não gerava relações de respeito e paciência entre eles próprios, o grito silenciador havia apenas passado da minha boca para a boca de um ou mais alunos.

Como poderia, então, o processo de ensino-aprendizagem acontecer adequadamente em um espaço em que a comunicação oral é falha e ditada por quem fala mais alto, em que o silêncio é sinônimo de castigo e passividade, em que a escuta pseudoatenciosa dos alunos é conseguida através do medo ou como resultado do seu desinteresse e conformidade? Estar diante destas questões e me ver como professora de Música me causou ainda mais inquietação, pois, questionava: como poderia, neste contexto sonoro conturbado, despertar a escuta ativa dos alunos, em que eles exercitassem a percepção de si e do outro, tão fundamentais para o fazer musical? Como construir relações de respeito e de diálogo entre professor e alunos, de forma a estimulá-los para a criticidade e a criatividade, favorecendo a (re)construção do conhecimento e valorizando a autoexpressão?

No meu cotidiano profissional, continuei buscando, experimentalmente, alternativas para esta problemática, porém, sentia a necessidade de um suporte teórico e metodológico que me ajudasse a entender melhor o contexto onde estava inserida, e que me apontasse caminhos para a superação dos problemas. Foi então que, em 2015, um ano depois, surgiu a oportunidade de pensar estas questões por meio da pesquisa acadêmica, quando submeti um pré-projeto de pesquisa com esta temática e consegui ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC).

A linha de pesquisa “Educação, Currículo e Ensino”, à qual me vinculei, mais especificamente o eixo temático “Ensino de Música”, apresenta como proposta o “[...] estudo das possibilidades do exercício sonoro-musical em contextos de formação humana, bem como da música e seu ensino no cenário contemporâneo a partir de reflexões históricas, sociais, econômicas, filosóficas e políticas”⁵, estando, assim, em consonância com as minhas intenções de pesquisa e mostrando-se um espaço privilegiado para desenvolvê-la.

Na construção desta pesquisa, e problemática apresentada passou por diferentes delineamentos. A princípio, eu abordava o problema central pautado na necessidade de uma

⁵ Disponível em: <<https://www.ppge.ufc.br/linhas>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

reeducação auditiva para os estudantes, como se as relações de silêncio e barulho em sala de aula resultassem principalmente de uma escuta ineficiente por parte dos discentes. Como objeto de pesquisa, estavam as teorias e metodologias existentes sobre a escuta, pois, naquele momento, eu era capaz de enxergar apenas caminhos metodológicos como forma de obter respostas e alternativas.

Porém, o percurso do Mestrado, como assim deve ser, pôs-me em contato com outros autores que ampliaram e amadureceram a minha visão sobre a problemática. O estudo da obra de Paulo Freire (2011, 2015, 2016) promoveu uma mudança essencial na abordagem do problema central, através do caminho apontado pela dialogicidade, como alternativa ao silenciamento discente. Alfonso Quintás (1991) foi outro autor que me ajudou a pensar na guerra sonora da sala de aula como consequência das relações de dominação existentes entre docentes e discentes, apontando também o diálogo como alternativa para superá-las.

Com isso, percebi que tais questões iam além do aspecto metodológico. Elas passavam por questões pedagógicas e ideológicas. Antes de propor novos métodos de se estimular a escuta, era necessário refletir sobre o que já acontecia em sala de aula. Era necessário investigar a prática pedagógica na aula de música, mais especificamente as relações existentes entre docentes e discentes, que tanto se manifestavam por meio de silêncios e de sons. Este se tornou o objeto desta pesquisa. E como questão central, pude, enfim, delimitar: **Como se estabelecem relações de diálogo entre professor e alunos na aula de música?** O foco dado ao aspecto pedagógico, porém, não impediu que algumas metodologias fossem estudadas e incorporadas à pesquisa, como é o caso das propostas de Murray Schafer (2009, 2011) e Hans-Joachim Koellreuter – através do trabalho de Teca Alencar de Brito (2011).

Desta forma, esta pesquisa teve como **objetivo geral**: investigar como se estabelecem relações de diálogo entre professor e estudantes na aula de Música de uma escola pública e como **objetivos específicos**:

- conhecer a prática pedagógica do professor, em especial a relação professor-aluno;
- identificar quais fatores interferem na qualidade do diálogo entre professor e estudantes na aula de música;

- compreender como a realização de algumas vivências sonoro-musicais, planejadas com o professor, podem favorecer a qualidade do diálogo em sala de aula.

A relevância desta pesquisa para a minha atividade profissional provavelmente tenha ficado clara, após o meu relato inicial. Porém, para o meio acadêmico e para os demais profissionais da área, o que ela tem a contribuir?

Encontrei na literatura pesquisas significativas que investigaram a prática educativa dialógica, como é o caso da tese, publicada em livro, de Braga (2015): *Prática pedagógica docente-discente: traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula*, realizado em uma escola do Ensino Fundamental; e tese de Silva (2017): *Educação dialógica freireana nos cursos de Licenciatura na UFC*, no âmbito do ensino superior. Outras pesquisas trataram especificamente do silêncio e da escuta na sala de aula, em perspectivas diversas, como a dissertação de Moraes (2010): *O valor do silêncio na atitude educativa do homem. Uma ontologia do silêncio na escola*; e a tese de Lopes (2006): *A indisciplina – do silêncio à palavra: o esfacelamento do discurso docente?*.

Sendo indiscutível a contribuição já dada por estas e outras pesquisas, observei, porém, que são raros os trabalhos que tratam desta temática no contexto da aula de música, especialmente na Educação Básica. O que é questionável, já que o silêncio e a escuta são conceitos muito relevantes no âmbito musical e que, no contexto da aula de música, podem oferecer novas dimensões à discussão. Por outro lado, se, nos estudos sobre as práticas pedagógicas na Educação Básica, o diálogo tem sido uma das grandes bandeiras defendidas em contraposição ao silêncio discente, pouco tem sido investigado sobre a prática pedagógica dialógica em aulas de música, nas quais "dar voz aos alunos" pode assumir múltiplos significados e o silêncio pode se revelar como um estado ativo. O estudo desses temas correlacionados nesta pesquisa busca preencher parte desta lacuna.

Interessei-me também por conhecer um pouco do que estava sendo produzido no programa de pós-graduação do qual faço parte, o PPGE/UFC. E, analisando as teses e dissertações defendidas no período de 2011 a 2015⁶, oriundas do eixo temático Ensino de Música, encontrei 28 trabalhos, dos quais, apenas 5 apresentam uma relação mais direta com

⁶ Pesquisa realizada no banco de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações da UFC. Disponível em: <<http://www.teses.ufc.br>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

o Ensino de Música na Educação Básica⁷. As demais pesquisas concentram-se em espaços relacionados à UFC, seja em projetos de extensão ou no contexto do curso de Licenciatura em Música. Trabalhos de valor inquestionável e de inúmeras contribuições, das quais destaco as que dizem respeito à formação do educador musical. Porém, no atual cenário de discussões sobre a obrigatoriedade do conteúdo de Música no componente curricular Arte, iniciado através da Lei nº 11.769/08, hoje extinta com a vigência da Lei 13.278/2016⁸, verifica-se uma carência de pesquisas de pós-graduação no Ceará sobre o ensino de Música na Educação Básica.

É importante reforçar que a motivação para a construção e realização desta pesquisa surgiu de dificuldades que encontrei em minha própria experiência em sala de aula como professora. Portanto, é possível que outros professores compartilhem, também em sua prática, de algumas das questões que motivaram e orientaram esta dissertação. Estas questões, assim como inúmeras outras, exigem urgência em suas resoluções, pois, em sala de aula, lidamos com uma demanda diária por propostas pedagógicas, didáticas e metodológicas que atendam às necessidades e especificidades de cada escola, de cada turma, de cada aluno. Não apenas no que diz respeito ao cumprimento do plano curricular, mas às formas de melhor lidar com as dificuldades do dia a dia em sala de aula, em especial as que possam contribuir para uma relação mais humana entre professores e alunos.

Nos capítulos a seguir, primeiro apresentarei os procedimentos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa e os principais desafios enfrentados, sobretudo a escolha do sujeito da pesquisa. Em seguida, farei um passeio pela obra dos principais autores que fundamentaram teoricamente esta pesquisa. Depois, apresentarei o sujeito e sua problemática própria, explorando a primeira fase da pesquisa de campo: o estudo de caso. Em um capítulo à parte, é apresentada e descrita a fase da pesquisa-ação, bem como as ressonâncias da pesquisa para o sujeito e as principais reflexões e contribuições deste trabalho para a área da educação musical, complementadas em minhas Considerações Finais.

⁷ Pesquisas realizadas pelos seguintes autores: Azevêdo (2013), Ferro (2013), Santos (2015), Lima (2015) e Rocha (2015).

⁸ Que define não apenas a música, mas as artes visuais, a dança e o teatro como as linguagens que constituirão obrigatoriamente o componente curricular Arte.

2 PROCEDIMENTOS E DESAFIOS METODOLÓGICOS

Desenvolver uma problemática e ter os objetivos traçados é apenas uma das etapas de construção de uma pesquisa. A definição dos aspectos metodológicos a serem utilizados é um processo permeado por desafios, mas fundamental para tornar viável a realização da mesma. A seguir, apresento as minhas escolhas e teço algumas considerações sobre os seus impactos na pesquisa.

2.1 A natureza e o tipo da pesquisa

Esta pesquisa possui natureza qualitativa, de acordo com as características pontuadas por Bogdan e Biklen (1994): por considerar a subjetividade (do pesquisador e dos sujeitos); por valorizar o ambiente natural como fonte direta de dados (e o investigador como o seu instrumento principal); e por preocupar-se mais com o processo do que com os resultados. Sobre a relação existente entre os envolvidos na pesquisa, os autores afirmam que “[...] o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). De fato, a pesquisa qualitativa não é guiada pelos princípios positivistas da não interferência e da neutralidade.

Na concepção da pesquisa qualitativa, a minha própria perspectiva como pesquisadora e também professora não são ignoradas em nome de uma imparcialidade. Por mais que eu tenha buscado estratégias para apreender os pontos de vista dos participantes, estar em uma escola e em uma sala de aula remeteu, inevitavelmente, às minhas próprias experiências e foi fator importante na decisão daquilo que era mais relevante de ser observado, assim como na minha interpretação dos fatos. Como aponta Thiollent (2007, p. 25): “[...] o que cada pesquisador observa e interpreta nunca é independente da sua formação, de suas experiências anteriores e do próprio ‘mergulho’ na situação investigada”.

Para a investigação qualitativa, a pesquisa de campo é etapa de fundamental importância, como explicam Bogdan e Biklen (1994, p. 48): “[...] os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”. Desta forma, busquei, dentro das limitações de tempo, estar inserida no ambiente escolar e, principalmente, em sala de aula.

Esta pesquisa utilizou, como técnicas de pesquisa, a observação participante, a entrevista semiestruturada – com o professor – e o grupo focal – com alguns estudantes. Sobre o grupo focal, seu principal objetivo, segundo Kitzinger (*apud* TRAD, 2009, p. 780) é:

[...] reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

A opção por um grupo focal, em vez da realização de entrevistas individuais com estudantes, deve-se ao fato de que aquele proporcionaria uma significativa interação entre os participantes, gerando mais dados (PATTON *apud* TRAD, 2009, p. 780). Para o registro dos dados, coletados através das técnicas descritas anteriormente, foi utilizado o diário de campo, complementado, quando necessário, pelo gravador de áudio, com posterior transcrição das falas.

A escolha da observação participante se deve por esta ser "[...] uma tentativa de colocar o observador e observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de molde a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles" (MANN, 1970 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 194). Esta fase de estudo de caso busca atender aos dois primeiros objetivos específicos.

Paralelamente à etapa de observação, de forma a ajudar na interpretação dos dados observados, foram realizadas nove entrevistas com o professor, cujos roteiros estão detalhados no Apêndice B. O instrumento de coleta entrevista se adequou às minhas intenções de pesquisa por ser uma estratégia que possibilita a coleta de “[...] dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). E a opção por sua semiestruturação se justifica pelo fato de que “[...] quando o entrevistador controla o conteúdo [da entrevista] de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135).

Embora esta pesquisa tenha se focado na observação detalhada de um contexto específico, o que caracterizaria um estudo de caso, segundo Bogdan e Biklen (1994), mais do que uma observação e constatação de problemas, era a minha intenção “[...] desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”, palavras de Thiollent (2007, p. 18) que caracterizam a pesquisa-ação. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 292), a investigação-ação, como a denominam, “[...] consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de

promover mudanças sociais”. Embora os autores usem como exemplos situações de denúncia de injustiças sociais e de perigos ambientais, sua definição se alinha à de Thiollent (2007), ao destacar o envolvimento ativo do investigador na causa investigada. Dessa forma, para melhor intervir no contexto estudado, era importante, em primeiro lugar, conhecê-lo, daí a necessidade de um estudo inicial, que será detalhado no capítulo seguinte.

Para a etapa de intervenção, foram planejadas algumas atividades sonoro-musicais a serem realizadas, de forma a ajudar a superar algumas das dificuldades observadas. Parte deste planejamento resultou de reflexões ocorridas durante algumas das entrevistas semiestruturadas, sendo depois melhor elaboradas e maturadas. Idealmente, eu considerava utilizar um tempo à parte para a realização deste planejamento em conjunto com o sujeito, porém, as limitações de tempo tornaram inviáveis esta colaboração mais profunda. Na prática, algumas das atividades foram estruturadas previamente por mim, com base nas observações e reflexões decorrentes das entrevistas, sendo posteriormente analisadas pelo sujeito e adaptadas à sua realidade em sala de aula. Detalhes sobre esta etapa serão descritos mais a frente, no quarto capítulo.

2.2 A escolha do sujeito

Da seleção do mestrado à qualificação do projeto, a problemática da pesquisa esteve clara para mim, afinal, ela havia partido da minha própria experiência em sala de aula. Foi necessário fazer apenas uma delimitação no problema central para, assim, poder traçar os objetivos geral e específicos necessários para respondê-lo. Porém, neste percurso, deparei-me com um novo desafio: a escolha do(s) sujeito(s) da pesquisa.

Por ser atuante na área em que desejava investigar, era natural que eu pensasse na possibilidade de fazer uma pesquisa sobre a minha própria prática como professora. Porém, se este parecia ser um caminho mais familiar, por outro lado, exigiria um rigor metodológico diferenciado, para o qual ainda não me sentia preparada como recém-ingressa em uma pós-graduação. Investigar a prática de outros professores parecia ser o caminho mais sensato, embora igualmente sem facilidades.

As dúvidas agora eram: quantos professores escolher, onde encontrá-los, como escolhê-los? Desde o princípio, estavam claros alguns critérios que me guiariam nesta busca: a pesquisa teria como sujeitos professores formados em Licenciatura em Música que atuassem

na Educação Básica pública, na disciplina Artes, mais especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

Esta questão da escolha do sujeito foi um dos pontos discutidos em minha qualificação de mestrado. Àquela altura, surgiu a ideia e oportunidade de realizar a pesquisa com alunos de Estágio II do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC) e, assim, investigar a prática destes estagiários em turmas regulares de Artes, no ensino básico público, durante as suas experiências de regência de classe. Este parecia ser um caminho mais seguro, se não fosse a constatação posterior, feita através de questionários⁹, de que a maioria dos estagiários em música daquela turma realizava suas atividades em projetos no contraturno, ou seja, fora das turmas regulares de Artes. Os poucos que estavam realmente em “sala de aula” e concordaram em participar da pesquisa atuavam em escolas do Ensino Infantil e Fundamental I, o que exigiria alguns ajustes no perfil que eu havia traçado anteriormente para os sujeitos, além de toda uma adequação dos objetivos da pesquisa para uma faixa etária de alunos diferenciada.

Desta forma, os meses que antecederam à minha pesquisa de campo foram marcados por muitas incertezas. Não era possível começar efetivamente sem ter o(s) sujeito(s) da pesquisa definido(s) e eu estava em dúvida se a melhor escolha seria me adaptar às condições e à realidade dos estagiários com os quais tive contato –, ainda que isto significasse mudar boa parte do contexto da pesquisa –, ou manter-me firme em meu perfil e contexto iniciais e continuar na busca por este sujeito ideal, ainda que isto fosse demandar mais tempo – algo tão precioso e limitado no contexto da pós-graduação.

Agora, ao escrever estas linhas, estando esta questão resolvida e a pesquisa realizada, consigo refletir com mais clareza sobre este percurso de escolha do sujeito. E chego à conclusão de que, nesta fase inicial, estive tão preocupada em encontrar o sujeito ideal, que demorei um pouco para perceber que ele já havia me encontrado. Antes de explicar como isto aconteceu, gostaria abrir um parêntese para enfatizar a importância da divulgação de eventos acadêmicos para além do âmbito da Universidade. Por mais que a minha pesquisa tenha alguma relevância para a educação como área de conhecimento, de que terá adiantado todos estes meses de trabalho se, ao final, a discussão gerada por esta pesquisa não chegar aos professores e à escola? Ter um professor da rede pública assistindo à minha qualificação de mestrado foi, infelizmente, uma exceção para este tipo de “acontecimento” acadêmico.

⁹ Questionário com questões fechadas e abertas, aplicado com os estudantes da disciplina de Estágio II, durante o semestre 2016.2.

Através de uma divulgação informal na *internet*, ele fez um primeiro contato com o meu projeto de pesquisa e, por se identificar com a problemática, teve o interesse em ir assistir ao meu exame de qualificação. Em suas palavras:

[...] eu *tava*, naquele período ali, angustiado com aquelas questões que você também trouxe na sua qualificação. [...] Eu *tava* muito pensando sobre aquilo, sem saber como resolver, tentando resolver... das formas que eu conseguia. E aí quando eu vi a parada do *Facebook*, eu pensei: ‘Não, essa pessoa aqui *tá* também estudando isso, eu vou lá pra ver se eu descubro alguma coisa, no que ela vai falar’. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

2.3 O *locus* da pesquisa

Pude conversar com o professor nos corredores da Universidade, após a qualificação, e tive a surpresa de descobrir o seu interesse e a identificação com o tema, por também ser professor Licenciado em Música, atuando em turmas regulares de Artes. Devido à sua abertura à pesquisa, surgiu, posteriormente, a oportunidade de conhecer um pouco da sua realidade profissional, quando, em **fase exploratória**, conheci algumas das escolas em que ele lecionava. Das quatro possibilidades de escolas, escolhi uma da rede estadual – que apresentava um contexto mais problemático – e uma da rede municipal – também desafiadora, mas onde o professor estava conseguindo fazer um trabalho diferenciado em uma de suas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II.

Na escola estadual, acompanhei, de início, três de suas turmas de Artes: uma de 8º ano, uma de 9º ano (do Ensino Fundamental II) e uma de 1º ano (do Ensino Médio). As aulas nestas turmas aconteciam às quintas-feiras pela manhã, o que favoreceu que eu as escolhesse para acompanhar em sequência, em detrimento de uma turma de 2º ano do Ensino Médio, para a qual o professor dava aula às terças-feiras à tarde, isoladamente, naquela escola. O objetivo desta primeira fase de campo era não só ter um primeiro contato com a prática pedagógica existente entre professor e alunos, mas, também, obter elementos para escolher em qual turma a pesquisa se concentraria.

Quase dois meses depois de algumas observações iniciais, a turma de 9º ano do Ensino Fundamental foi escolhida, pois nela observei um elemento que parecia um pouco contraditório: era uma turma normalmente silenciosa e apática durante as aulas, porém, alguns alunos demonstraram, diversas vezes, ter uma relação espontânea com a música, especialmente fora dos momentos “oficiais” de aula, tema que discutirei mais adiante. Considerei também a escolha pela turma de 1º ano do Ensino Médio, porém, como naquela

fase da pesquisa não estava ainda claro se eu faria ou não um paralelo com a turma de 6º ano da outra escola, concluí que seria mais coerente manter a pesquisa dentro do contexto do Ensino Fundamental II, especialmente para ter uma faixa etária mais aproximada.

Desta forma, esta pesquisa se concentrou na prática pedagógica entre professor e alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública do Estado do Ceará localizada na Regional VI da cidade de Fortaleza, nas aulas de Artes. Escolha que foi diretamente influenciada pela definição do sujeito, professor Licenciado em Música, recém-ingresso no sistema público de ensino e atuante nesta escola há poucos meses. Nesta turma, estavam matriculados 24 alunos, mas um número ainda menor costumava frequentar as aulas. As aulas de Artes aconteciam, para esta turma, uma vez por semana, às quintas-feiras, no início da manhã.

Apesar deste recorte da pesquisa, muitos aspectos significativos da prática deste professor estavam relacionados a situações que vivenciou em outras turmas e até mesmo no seu primeiro ano de trabalho, quando atuou em turmas no interior do estado. Assim, de forma a construir um perfil mais contundente da sua prática e da problemática que envolvia a sua rotina de trabalho – que influenciava diretamente a turma de 9º ano em questão –, foi considerado este contexto mais amplo nas discussões que se seguirão.

É importante destacar que, após a descrição de muitas aulas que observei, senti a necessidade de expor o meu ponto de vista sobre a prática do professor, apontando possíveis soluções para os problemas. Porém, estou ciente de que a minha posição de observadora permite-me uma visão privilegiada da situação, já que não sou eu que estou, ali, à frente da turma, precisando dar conta de todas aquelas demandas. E, embora tenha buscado compreender as situações a partir da perspectiva do professor e dos alunos, em determinados momentos pronunciei a minha própria visão dos fatos, o que não significa que seja a correta ou a única.

2.4 Análise de dados e considerações éticas

Para facilitar a compreensão e melhor visualização, busquei resumir no quadro abaixo toda a organização metodológica desta pesquisa:

Tabela 1 – Organização metodológica da pesquisa.

	TIPO	COLETA DE DADOS	REGISTRO DE DADOS
Q U A L I T A T I V A	PESQUISA-AÇÃO	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	DIÁRIO DE CAMPO
		ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	GRAVADOR DE ÁUDIO
		GRUPO FOCAL	

Fonte: elaborada pela autora.

Concluída a pesquisa de campo, foram realizadas as transcrições das entrevistas e das falas referentes ao grupo focal, além da digitação do material manuscrito do diário de campo. Diante de todo o material reunido, e após sucessivas leituras, foram criadas categorias de codificação (BOGDAN; BIKLEN, 1994), para melhor organização dos dados, alinhadas aos três objetivos específicos: prática pedagógica; interferências ao diálogo; e intervenção – esta última referente às atividades planejadas com o professor. Estas categorias apresentaram também subcategorias, entre elas: carga horária; concepção da aula de Artes; prática do canto; silêncio; avaliação; linguagem; formação; dentre outras.

Por último, mas não menos importante, destaco a preocupação ética desta pesquisa com os seres humanos nela envolvidos. Ao sujeito, cuja participação na pesquisa foi inteiramente voluntária, foram garantidos o esclarecimento, o sigilo e a liberdade de recusa. Estas e outras informações estão detalhadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado no Apêndice A deste trabalho.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Já foi mencionado que as abordagens de silêncio e escuta na sala de aula ultrapassam o âmbito do fazer musical e se manifestam, sobretudo, na relação professor-aluno. Por isso, para orientar o meu estudo sobre a temática, busquei suporte no pensamento de alguns autores que tratam dessa relação, especialmente no sentido da superação da contradição educador-educando, para depois entrarmos no contexto do ensino de música.

3.1 A concepção bancária da educação

Alunos sentados em carteiras enfileiradas, ouvindo e olhando para o professor posicionado à frente. Embora este pareça um cenário bem familiar para nós, no século XXI, esta organização da sala de aula foi instituída no final da Idade Média e se deve, sobretudo, ao crescimento do comércio europeu, que fez crescer também a necessidade de mais pessoas alfabetizadas para trabalhar, como comenta Mautner (2013). Porém, esta disposição espacial de professor e estudantes não foi necessária apenas para comportar mais pessoas em uma sala de aula, ela reflete também o pensamento pedagógico da época, em que o ensino era centrado na figura do professor – aquele que detinha o conhecimento e a palavra. Aos estudantes, cabia o papel de ouvintes silenciosos.

Este modelo, com características ainda atuais, transforma os estudantes em “recipientes dóceis e silenciosos de depósitos” feitos pelos professores, daí o nome “educação bancária”, dado por Paulo Freire (2015, p. 97). Estes depósitos de conteúdos são realizados através de aulas predominantemente narrativas e expositivas, em que o professor-narrador é sujeito e os educandos são objetos, pacientes e ouvintes (FREIRE, 2015). Um ensino-aprendizagem baseado na transferência unilateral que nega a educação como um processo de busca. Nesta concepção,

[...] as respostas lhes são dadas [aos estudantes] para que as memorizem. O conhecimento lhes é dado como um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento –, e não como uma conexão viva com a realidade deles. Hora após hora, ano após ano, o conhecimento não passa de uma tarefa imposta aos estudantes pela voz monótona de um programa oficial. (FREIRE; SHOR, 2011, p. 18).

Esta visão da educação como um processo de transferência se deve, em parte, a uma compreensão deficiente do ciclo do conhecimento, ou ciclo gnosiológico. Segundo Freire e Shor (2011), este ciclo é formado por dois momentos: o momento em que se produz o novo

conhecimento e o momento em que se conhece ou se percebe este conhecimento produzido. Dicotomizando estes dois momentos, o ato de conhecer é reduzido a uma transferência, o que ocasiona a perda de algumas das virtudes essenciais ao sujeito cognoscente, como a curiosidade e a reflexão crítica.

Como alternativa à concepção bancária de educação, Freire (2015) propõe uma concepção problematizadora ou libertadora da educação, um modelo em que há a superação da contradição educador e educando, pois, “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si [...]”, através do diálogo e, desta forma, educador e educandos “[...] se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 2015, p. 95-97), e em que atuam como investigadores críticos.

Quintás (1991), em seu trabalho sobre o poder formativo da experiência estética, contribui para esta discussão ao apontar a necessidade de superação do pensamento objetivista que, por guiar as relações do homem consigo mesmo e com tudo que o cerca sob a perspectiva da dominação, estaria anulando a sua capacidade criadora. O autor afirma também “[...] que a verdadeira interioridade do homem não surge na *solidão vazia* do monólogo sustentado em clima de *desenraizamento*, mas na *relação dialógica* que corresponde a uma vontade de criar em comuns âmbitos de convivência” (QUINTÁS, 1991, p. 231, grifo do autor). Assim, sua proposta é “[...] trocar o ideal de *domínio* pelo ideal de *respeito*, de *criatividade* e de *unidade*” (QUINTÁS, 1991, p. 27, grifo do autor).

Na prática, para promover em sala de aula a transição de uma concepção bancária para uma concepção libertadora da educação, não é necessário somente uma mudança didático-pedagógica a ser promovida pelo educador. É imprescindível superar algumas barreiras impostas pela própria cultura escolar. Primeiro, existe o fato de que muitos estudantes já se encontram bem adequados e treinados aos moldes da educação bancária, e isto tem sua razão de ser – política e ideologicamente – bem claras. Como apontam Freire e Shor (2011, p. 29), “[...] os estudantes estão acostumados à transferência de conhecimento” e complementam:

Depois de anos em aulas de transferência de conhecimento, em cursos maçantes, recheados com soníferas falas professorais, muitos [alunos] se tornaram não participantes, esperando que o professor imponha as regras e comece a narrar o que ele deverá memorizar. Esses alunos estão em silêncio, porque já não esperam que a educação inclua o prazer de aprender, ou momentos de paixão, inspiração ou comédia, ou até que a educação esteja ligada às suas condições reais de vida. Esperam apenas que a voz monótona do professor preencha a compridíssima hora de aula. (FREIRE; SHOR, 2011, p. 203).

Por outro lado, os autores alertam que quando o professor opta por propostas não-tradicionais de se relacionar com os estudantes, pode obter deles uma reação de raiva e ansiedade, por estarem já acostumados à aprendizagem passiva. Seria possível ouvi-los perguntar:

Que diabo você quer? Por que você não preenche o horário com uma conversa-de-professor e me deixa copiar as respostas em silêncio, enquanto olho pra você com olhos vazios, fazendo de conta que estou ouvindo suas palavras, que flutuam no ar, quando de fato estou sonhando com cerveja ou sexo, ou drogas, ou a Flórida, ou jogo de futebol, ou a festa deste fim de semana [?] (FREIRE; SHOR, 2011, p. 47).

Quando surge este tipo de resistência, uma alternativa é aderir a uma *pedagogia da transição*, em que são feitas “[...] algumas concessões às velhas formas de aprendizagem, para reduzir o nível de ansiedade” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 30).

Além disso, propor uma educação dialógica e libertadora não é uma tarefa simples para o professor, diante dos hábitos de ensino e aprendizagem aos quais estamos acostumados. É difícil romper drasticamente com eles, pois “[...] nós *internalizamos* as formas tradicionais, a velha arquitetura da transferência de conhecimento, os hábitos autoritários do discurso professoral da sala de aula. [...] Poucos de nós somos experientes o suficiente para [superar] isto.” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 135).

3.2 A educação libertadora e o diálogo

“[...] quando digo que uma das pesquisas que faço é escutando os alunos, alguns colegas me perguntam: 'Você é linguista?’” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 25).

Ainda que a superação da educação bancária em direção a uma educação dialógica se configure como um grande desafio para professor e alunos, é importante enfatizar que o diálogo é uma exigência existencial, pois “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2015, p. 108-109). E o autor complementa: “[...] a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras” (FREIRE, 2015, p. 108).

Em consonância com o pensamento de Freire sobre a importância do diálogo, Adler (2013) comenta que “o discurso ininterrupto” e a “escuta silenciosa” são responsáveis pela anulação do traço social do falar e do ouvir, porém, se forem substituídos pela conversa, pelo debate e pelo colóquio, esta situação pode se reverter. Para o autor, “[...] uma

comunidade vigorosa e próspera de seres humanos exige que o aspecto social da sua fala e de sua escuta seja satisfeito, e não anulado” (ADLER, 2013, p. 20).

Sobre a diferença entre diálogo e monólogo, Buber (2007, p. 56-57) afirma que, enquanto o movimento básico daquele consiste em “voltar-se-para-o-outro”, o movimento básico do monólogo é “dobrar-se-em-si-mesmo”. Além disso, para o autor, existem três tipos de diálogo: 1) o autêntico, que pode ser tanto falado como silencioso; 2) o técnico, que “[...] é movido unicamente pela necessidade de um entendimento objetivo”; e 3) o monólogo disfarçado de diálogo, em que “[...] dois ou mais homens, reunidos num local, falam, cada um consigo mesmo [...]” (BUBER, 2007, p. 54 e 55). Considerando a forma "autêntica" de diálogo como rara, Buber (2007, p. 55) comenta que “[...] a vida dialógica não é uma vida em que se tem muito a ver com os homens, mas é uma vida em que, quando se tem a ver com os homens, faz-se isto de uma forma verdadeira”.

A partir do exposto, praticar o diálogo através da educação libertadora não se trata somente de uma mudança de métodos e técnicas, mas de uma mudança de perspectiva que valoriza a construção de uma relação diferenciada com o conhecimento e com a sociedade. (FREIRE; SHOR, 2011). Ser dialógico não significa apenas substituir o método expositivo pelas discussões, por exemplo. Embora na modalidade expositiva o professor tenha uma maior tendência de silenciar os estudantes durante a sua fala, pode-se ser muito crítico fazendo preleções. Do mesmo modo, promover discussões não é sinônimo de ser dialógico:

[...] os professores tradicionais tonarão a realidade obscura, quer dando aulas expositivas, quer coordenando discussões. O educador libertador iluminará a realidade mesmo com aulas expositivas. A questão é o conteúdo e o dinamismo da aula, a abordagem do objeto a ser estudado. Eles re-orientam os estudantes para a sociedade de forma crítica? Estimulam seu pensamento crítico ou não? [...] O importante é que a fala seja tomada como um *desafio* a ser desvendado, e *nunca* como um canal de transferência do conhecimento. (FREIRE; SHOR, 2011, p. 73-74, grifo do autor).

Para os autores acima, o maior problema das preleções é não fazer com que os alunos durmam, transformando a fala do professor em “[...] uma canção de ninar informativa ou em uma apresentação sedativa. Em vez disso, a palestra libertadora é um apelo crítico, que inspira os estudantes, que nasce do diálogo já estabelecido com eles” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 73-74).

De fato, a aula expositiva é considerada por muitos professores como a forma correta de ensinar, pois esta referência não só foi marcante em seus tempos de escola, como “[...] ela lhes é apresentada, durante sua formação profissional, como a pedagogia do

profissional, do *expert*. Os professores assistem a tão poucas boas discussões em classe que evitam testar suas próprias habilidades como líderes de discussões” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 78). Somado a isso, os professores “[...] não recebem nenhum treinamento de voz e arte dramática que lhes dê mais confiança em sua própria criatividade verbal” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 79).

O que se conhece hoje por educação libertadora foi construído a partir da experiência prática de professores, não existindo um modelo padrão com um conjunto de regras a serem seguidas. Uma aula libertadora, portanto, pode assumir uma variedade de formatos:

O professor pode dar uma aula expositiva, pode encaminhar uma discussão, pode organizar pequenos grupos de estudo dentro da sala de aula, pode supervisionar pesquisas de campo fora da sala de aula, pode exibir filmes, pode complementar pontos de vista que faltam à classe, ou pode atuar como um bibliotecário, na ajuda a grupos de estudo a encontrar os materiais, ou pode destinar longas horas às apresentações dos estudantes etc. (FREIRE; SHOR, 2011, p. 159).

3.2.1 A relação docente e discente

Apesar da sua não padronização, se for possível definir alguns pontos objetivos à respeito da educação libertadora, um deles dirá respeito ao fato de que, nela, tanto professores como alunos aprendem, ambos são sujeitos cognitivos, todos são agentes do processo de iluminação da realidade. Ou seja, “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objetos um do outro” (FREIRE, 2016, p. 25). Apesar de a relação dialógica não ter, segundo Freire e Shor (2011), o poder de criar uma igualdade impossível entre professores e alunos, esta diferença entre eles não deve chegar ao ponto de se tornar antagônica, o que implicaria o autoritarismo.

“Claro que, nesse processo, pode ser que o educador tenha estado no mundo muitos anos mais do que os educandos e, assim, [...] tem mais instrumentos de análise para agir no processo de iluminação da realidade” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 62-88). Os autores afirmam também que o professor, apesar de poder conhecer o objeto de estudo melhor do que os alunos no começo de um curso, no decorrer do processo re-aprende o material com a ajuda de seus estudantes. Daí a importância do diálogo, porque através dele, “[...] refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 168).

Porém, ao passar de uma posição de “detentor do saber” para a de aprendiz, o professor precisa assumir o desconforto de estar constantemente reaprendendo a sua profissão diante dos estudantes (FREIRE; SHOR, 2011, p. 91), aceitando a sua condição de inacabamento como ser humano (FREIRE, 2016), o que pode ser desafiador, mas muito significativo. Nesta postura de abertura, o professor estará estimulando, com o seu exemplo, os estudantes a serem curiosos, críticos e criativos (FREIRE; SHOR, 2011).

3.2.2 O rigor na educação libertadora

Um dos grandes desafios para a educação libertadora e dialógica é esclarecer a falsa ideia de que ela carece de “rigor”. Em primeiro lugar, é importante repensar este conceito, principalmente porque os estudantes e os professores costumam aprender só “[...] uma única definição de rigor: a autoritária, a tradicional, que estrutura a educação mecanicamente e os desencoraja [professor e alunos] da responsabilidade de se recriarem, a si mesmos e à sua sociedade” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 133). Porém, rigor não é sinônimo de autoritarismo nem quer dizer “rigidez”, como explicam os autores. “O rigor *vive* com a liberdade, *precisa* da liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 133, grifo dos autores).

Esta percepção errônea da palavra rigor está relacionada a uma visão positivista que impregna a forma tradicional de ensino. Nele, “[...] a realidade não está aí para ser interpretada ou mudada, mas para ser descrita ou observada” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 140). Se, neste contexto, o observador precisa “[...] colocar um vidro diante de si, e colocar umas luvas nas mãos, para não tocar, não ter contato com a realidade para não [...] contaminar a realidade e não ser contaminado *pela* realidade” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 140, grifo dos autores), isto vai de encontro à perspectiva de rigor criativo na educação dialógica, que considera que “[...] se você não muda, quando está conhecendo o objeto de estudo, você não está sendo rigoroso” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 141).

Os autores atentam também para o cuidado que o professor precisa ter, ao propor uma aula libertadora, de ser sempre coerente em sua prática, ainda que seja tentado a agir de forma autoritária quando testado por um aluno, testes que certamente irão acontecer. É preciso ter em mente o fato de que “[...] o aluno é o mensageiro da ideologia que o domina, convidando o professor libertador a cair novamente nas relações rígidas” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 162).

3.3 O silêncio na sala de aula

“O roteiro dramático da sala de aula tem um professor falando *muito alto* sobre assuntos que interessam de forma marginal aos alunos. O currículo estranho e as relações autoritárias da sala de aula exigem que o professor fale alto e fale muito, para atrair alguma atenção, em face da resistência dos alunos. Por outro lado, se os professores estão acostumados a falar muito, e muito alto, os alunos estão acostumados a dizer muito pouco e em voz muito baixa”.

(FREIRE; SHOR, 2011, p. 196, grifo dos autores).

O cenário detalhado acima é característico da educação bancária e, como mencionado anteriormente, ela está diretamente relacionada a uma prática pedagógica que dá ênfase ao monólogo do professor e silencia os estudantes. Apesar de poder assumir outras dimensões, o silêncio dos alunos na sala de aula está relacionado, na maioria das vezes, a estados de passividade, repressão, apatia, desinteresse, medo. Freire e Shor (2011, p. 203-204) comentam sobre algumas destas variações:

Esse retraimento do estudante pode ser simplesmente passivo ou pode ser um raivoso silêncio reprimido. Alguns alunos silenciosos fazem anotações e acompanham a voz do professor diligentemente. Outros sentam-se em silêncio e devaneiam, desligados das condições intoleráveis da sala de aula. Outros sentam-se com raiva, provocada pela imposição, sobre eles, do tédio e da ortodoxia. Esses silêncios são variações da alienação produzida pela pedagogia da transferência de conhecimento [...].

O silêncio pode também se configurar como um estado de resistência dos alunos às perguntas do professor e de proteção ao risco que respondê-las lhes causaria. Os estudantes, por serem sempre corrigidos pelos seus professores que “[...] lhes dizem que coisas devem falar, de modo que o simples ato de abrir a boca já os induz a sentirem-se inferiores [...] sentem-se mais seguros em silêncio” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 254).

A própria postura dos professores, diante dos momentos silenciosos da aula, inviabiliza ainda mais a fala dos estudantes. Reforçando a ideia de que é sempre dele a palavra final, o professor preenche os silêncios das aulas com suas falas, o que “[...] condiciona os alunos a evitarem as suas próprias intervenções” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 261-262). Além disso, quando o professor faz uma pergunta e os seus alunos lhe devolvem o silêncio ou o respondem monossilabicamente, o docente, de forma a se sentir menos constrangido, pode passar a responder às suas próprias perguntas em voz alta e, assim, desenvolver uma discussão muito inteligente com ele mesmo (FREIRE; SHOR, 2011).

Morais (2010, p. 12) comenta que o silêncio, considerado um aliado do ato pedagógico, também é usado como instrumento punitivo. Fazendo da escuta um processo passivo, configura-se como um silêncio "inssificante", que "coisifica" o aluno – considerado um mero “isso”, um objeto de aprendizagem. Para a autora, “[...] é necessário pensar em formas de proporcionar a vivência das outras possibilidades do silêncio” (MORAIS, 2010, p. 13), como o silêncio dialógico.

Paulo Freire (2016, p. 115) aponta a existência deste outro tipo de silêncio, essencial para a prática comunicativa:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure ‘entrar’ no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou.

Fernández (2012, p. 112) contribui para esta discussão, ao apontar algumas sutilezas que permeiam o universo do silêncio, que indicam um estado ativo: “[...] estar no silêncio não é o mesmo que estar em silêncio, menos ainda é silenciar ou se calar. Estar no silêncio permite escutar e escutar-se”. O estado de silêncio pode também “[...] deixar falar as posturas e os gestos o corpo e a palavra” (FERNÁNDEZ, 2012, p. 118), e o professor precisa estar atento a estas sutilezas.

Outro fator que envolve o silêncio dentro de uma prática dialógica é a ideia errônea de que estar em diálogo significa que todos os envolvidos precisem falar. “No diálogo têm-se o direito de permanecer em silêncio! [...] Se eles [os alunos] se sentem pressionados para falar, mesmo quando não têm nada a dizer, isso cria uma falsa democracia, um momento de discussão falso” (FERNÁNDEZ, 2012, p. 174).

Embora tenham sido apresentadas apenas algumas das múltiplas concepções de silêncio na sala de aula, estas são as mais relevantes para compreender o caso que será investigado. Porém, considerando que a pesquisa foi realizada no âmbito da aula de Artes de um professor de Música, é importante também avaliar os novos sentidos que o silêncio adquire neste contexto. Para isso, traçarei, em seguida, algumas considerações sobre as transformações conceituais que o silêncio e a escuta receberam no âmbito da música. Estas mudanças estão intimamente ligadas ao que hoje é considerado música ou potencialmente musical, influenciando não apenas os processos criativos, mas também as metodologias de ensino-aprendizagem da música.

3.4 O silêncio e a escuta no contexto da música

Tradicionalmente, o silêncio na música pode ser definido como a ausência de notas musicais e é representado graficamente através das pausas musicais (SCHAFER, 2011). A organização dessas pausas contribui tanto para proporcionar momentos de respiração na música, quanto para a construção de arranjos: em obras com mais de uma parte ou voz, quando uma está em silêncio, podemos ouvir mais claramente as demais.

Ao longo da história da música, os compositores logo perceberam que o silêncio poderia ser muito mais do que respiração ou articulação e começaram a explorar e apreciar os seus efeitos expressivos (PAYNTER; ASTON, 1970). A expectativa do silêncio prestes a ser quebrado ou a interrupção repentina do som musical resultavam em grande dramaticidade, como Schafer (2001, p. 335) explica: “[...] quando o silêncio precede o som, a antecipação nervosa o torna mais vibrante. Quando interrompe o som ou se segue a ele, o silêncio reverbera com o tecido daquilo que soava, e este estado continua enquanto a memória puder retê-lo”.

O silêncio, antes considerado um elemento musical negativo, uma mera ausência sonora ou uma não-música, começou, então, a ser percebido como uma qualidade positiva. Para entender o silêncio nessa perspectiva, basta compará-lo aos espaços em branco de uma tela ou aos espaços vazios de uma escultura – que não são negativos, mas partes essenciais da obra e tão importantes quanto a cor ou a matéria. Dessa forma, “[...] assim como o pintor e o escultor exploram propriedades espaciais, o compositor hoje explora propriedades temporais – que podem ou não conter sons”¹⁰ (PAYNTER; ASTON, 1970, p. 61).

Essa qualidade expressiva e positiva do silêncio foi explorada de forma notável nas obras de Anton Webern e John Cage. Podemos citar como exemplo as minúsculas peças de Webern que exploram o limiar da audibilidade, com sons extremamente suaves (SCHAFER, 2011), e a obra "silenciosa" de John Cage: 4'33''¹¹, na qual o compositor propôs “[...] uma escuta que torna música aquilo que, por princípio, não é música: os sons do ambiente” (BRITO, 2011, p. 62). Cage, além de ter demonstrado, em sua experiência feita na

¹⁰ Tradução livre de: “Just as the painter and the sculptor exploit spatial properties, so the composer today exploits properties of time – which may or may not contain sounds”.

¹¹ Nesta obra, durante os seus 4 minutos e 33 segundos de duração, os músicos permanecem parados no palco e a plateia não ouve nenhum som proveniente dos seus instrumentos musicais. Porém, este “silêncio” inesperado dá a oportunidade para que outros sons (vindos da rua ou da própria plateia) sejam ouvidos e façam parte da composição.

câmara anecoica¹², que o silêncio é algo fisicamente impossível para o ser humano; com esta sua polêmica obra dá uma nova perspectiva ao silêncio musical, incentivando um tipo completamente novo de escuta.

Se o movimento artístico Futurista, como aponta Valente (1999, p. 30), foi o responsável “[...] pela penetração do ruído, do som considerado não musical, no universo da linguagem musical, sendo mesmo precursor da música eletroacústica que despontaria na segunda metade do século XX”, John Cage, ao abrir “[...] a porta da sala de concerto e encoraja[r] os ruídos da rua a atravessar[em] suas composições, [...] ventila a arte da música com conceitos novos e aparentemente sem forma” (SCHAFER, 2011, p. 108).

Sobre o conceito de ruído, Schafer (2011, p. 123) afirma que muitas confusões giram em torno desta palavra: seria “[...] uma questão de dissonância, de intensidade, ou simplesmente de (des)gosto pessoal?”, e conclui: “[...] ruído é som que fomos treinados a ignorar” (SCHAFER, 2011, p. 120). Cage (2011, p. 3), faz uma reflexão sobre esta mudança perceptiva: “[...] não importa onde estivermos, o que nós escutamos é em sua maioria ruído. Quando nós o ignoramos, ele nos incomoda. Quando nós o escutamos, nós o achamos fascinante”¹³.

A partir desse contexto de mudanças conceituais, Schafer (2011, p. 109), acredita que “[...] hoje todos os sons pertencem a um campo contínuo de possibilidades, situado dentro do domínio abrangente da música. Eis a nova orquestra: o universo sônico! E os novos músicos: qualquer um e qualquer coisa que soe”. Philadelpho Menezes pondera afirmando que “[...] o mundo da música não contém o universo de *todos* os sons, como quer o totalitarismo auditivo de certa música contemporânea, mas está contido neste” (VALENTE, 1999, p. 11, grifo nosso). De uma forma ou de outra, como nos lembra Koellreutter, há uma necessidade de “[...] ampliação dos meios e dos materiais sonoros para o fazer musical” (BRITO, 2011, p. 42), especialmente na Educação Musical, em que prevalecem metodologias tradicionais, desconectadas das experimentações e inovações no campo da música realizadas desde o século passado, bem como do potencial sonoro presente no nosso entorno. Sonoridades que podem ser privilegiadas através do exercício da escuta.

¹² Câmara à prova de sons, onde John Cage entrou em busca do silêncio, mas não o encontrou, já que a experiência lhe permitiu ouvir os sons da circulação do seu sangue e do seu sistema nervoso.

¹³ Tradução livre de: “Whatever we are, what we hear is mostly noise. When we ignore it, it disturbs us. When we listen to it, we find it fascinating”.

3.5 A proposta educativa de H. J. Koellreutter e R. M. Schafer

Entre os educadores musicais que privilegiam a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, podemos citar George Self, John Paynter, Boris Porena e Murray Schafer (FONTERRADA, 2008), todos também compositores. Sendo parte da 2ª geração dos métodos ativos, esses educadores “[...] alinham-se às propostas de música nova e buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda” (FONTERRADA, 2008, p. 179).

Schafer concentra boa parte de seu trabalho na busca pela recuperação da plena capacidade auditiva, “[...] tão prejudicada pelo aumento indiscriminado de ruído e pelas condições da vida moderna” (FONTERRADA, 2008, p. 196), e acredita que isso pode ser feito através de exercícios básicos e simples de audição. Alguns destes exercícios são descritos em suas obras *O ouvido pensante* (SCHAFER, 2011) e *Educação Sonora* (SCHAFER, 2009). Sobre a importância da escuta, o educador canadense reflete:

Parece-me absolutamente essencial que comecemos a ouvir mais cuidadosa e criticamente a nova paisagem sonora do mundo moderno. Somente através da audição seremos capazes de solucionar os problemas da poluição sonora. Clariaudiência nas escolas para eliminar a audiometria nas fábricas. (SCHAFER, 2011, p. 1-2).

Ele, assim como alguns de seus contemporâneos, focou o seu trabalho em um modelo denominado “oficina de música”. Nela:

[...] a música não é tomada como pronta, a ser aprendida e repetida, mas a ser construída pela ação do aluno, sendo o material básico desse processo o próprio som, de modo amplo, e não mais as notas ou os elementos musicais convencionais, como no ensino tradicional. Nesse quadro, o trabalho sonoro criativo torna-se mais acessível, não dependendo de uma longa formação voltada para o aprendizado da notação tradicional, das regras de harmonia ou contraponto. (PENNA, 2012, p. 27).

O autor também apresenta, em sua obra, algumas considerações sobre a sua visão pedagógica que, de certa forma, se alinham com a proposta da educação dialógica apresentada por Paulo Freire e Ira Shor. Entre as suas máximas: “[...] não há mais professores. Apenas uma comunidade aprendizes” (SCHAFER, 2011, p. 265), que depois o autor explica tratar-se de “[...] um exagero a fim de induzir à noção de que o professor precisa continuar a aprender e crescer com os alunos” (SCHAFER, 2011, p. 270). Além disso, para o educador canadense, a aula deve ser um momento de descobertas em que “[...] professor e aluno devem em primeiro lugar descobrir-se um ao outro” (SCHAFER, 2011, p. 265-266).

Complementando essas ideias, Schafer (2011, p. 265) faz uma contraposição à proposta ultrapassada de que “[...] o professor tem a informação; o aluno tem a cabeça vazia”: não mais sendo a pessoa que sempre sabe todas as respostas, “[...] o professor pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso, seu papel de professor termina”, embora a sua participação possa continuar através dos processos de descobertas (SCHAFER, 2011, p. 274).

Por também trabalhar com oficinas de música e “[...] por sua postura, de proporcionar aos alunos pretextos para exploração e criação sonoras” (FONTERRADA, 2008, p. 216-217), Hans Joachim Koellreutter – alemão naturalizado brasileiro – alinha-se aos educadores musicais da 2ª geração, mencionados anteriormente.

As contribuições pedagógicas deste educador e compositor configuram-se como um dos pontos-fortes de sua obra. Brito (2011, p. 20) coloca entre os princípios que orientam a postura pedagógica de Koellereuter: a máxima “aprender a apreender dos alunos o que ensinar” e o comprometimento da educação musical com o ser humano, localizados em um projeto de educação que visa não apenas a formação musical especializada – como é o caso da Educação Básica –, mas que “[...] tem como objetivo o desenvolvimento global das capacidades humanas” (BRITO, 2011, p. 21).

A proposta de Koellreutter se aproxima do pensamento de Freire, como podemos notar nos princípios que a guiam: “[...] observação e pelo respeito ao universo cultural, aos conhecimentos prévios, às necessidades e interesses dos seus alunos. A participação ativa, a análise crítica, o questionamento...” (BRITO, 2011, p. 31). O seu ensino pré-figurativo, que se opõe à postura de transmissão e repetição de conhecimentos, é considerado “[...] um sistema educacional em que não se ‘educa’, no sentido tradicional, mas, sim, em que se conscientiza e ‘orienta’ os alunos através do diálogo e do debate”. (KOELLREUTTER, 1997 *apud* BRITO, 2011, p. 37). Além disso, sua visão de educação musical:

Em vez de abordar conhecimento e experiência musical apenas do ponto de vista quantitativo (preciso, objetivo, medido – altura e duração, por exemplo), [...] valorizava sobremaneira os aspectos qualitativos (imprecisos, subjetivos, sensíveis – intensidade e agógica, por exemplo), em contextos expressivos e, sobretudo musicais. (BRITO, 2011, p. 94).

É importante destacar que a improvisação é tida por ele como “[...] uma das principais ferramentas para a realização do trabalho pedagógico-musical” (BRITO, 2011, p. 20). Para o autor, ela é uma “[...] realização musical que deixa margem a interferências que não estão pré-estabelecidas” (KOELLREUTTER *apud* SANTIAGO, 2015, p. 95), apesar de

ser uma habilidade que exige planejamento (BRITO, 2011, p. 47-48). Sobre os seus benefícios da improvisação, que ultrapassam o âmbito da música, ele afirma:

A improvisação é um meio de comunicação, interrelação humana, desenvolvimento da percepção. Treina a integração, convivência, melhora o contato psíquico entre as pessoas. Fica-se mais sensível em relação à sensibilidade do outro. Ajuda a superar o egotismo e pensar em termos de comunidade e a superar preconceitos. (KOELLREUTTER *apud* SANTIAGO, 2015, p. 95).

Para Brito (2011, p. 47), na prática improvisativa proposta por Koellreutter, são valorizadas a vivência de “[...] aspectos como a autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir etc.”, abrindo um espaço para o diálogo, a partir do qual os conteúdos adequados serão introduzidos.

A fim de proporcionar a vivência da improvisação, a conscientização de aspectos musicais básicos e o exercício de uma nova estética musical, Koellreutter desenvolveu vários jogos musicais, denominados “modelos de improvisação”, alguns dos quais foram descritos na obra de Brito (2011). Destaco, entre eles, os “exercícios de comunicação” ou “jogos dialogais”, que têm como objetivo transpor situações presentes na comunicação humana para o plano musical (BRITO, 2011, p. 166).

O autor não criou estes “modelos de improvisação” para serem seguidos ao pé da letra, pelo contrário, sempre estimulou a adequação destes à realidade de cada professor e de cada turma, assim como a criação de novos modelos, segundo Brito (2011). Desta forma, sendo a proposta de Koellreutter bastante alinhada à educação libertadora de Freire e pela relação direta de alguns de seus modelos de improvisação com o exercício do diálogo, com a escuta e com a ressignificação do silêncio – pontos que nortearam a problemática inicial da pesquisa –, senti-me motivada a adaptar alguns de seus jogos, de forma a favorecer o contexto no qual esta pesquisa se inseriu.

A fim de inserir a proposta dos dois educadores dentro do contexto do ensino de música na Educação Básica, é importante mencionar alguns aspectos específicos desta realidade. Robatto (2012, p. 60) aponta que um dos grandes problemas para o educador musical é admitir que a maioria dos seus alunos não vai seguir a carreira profissional de músico. Koellreutter, já tendo vislumbrado que a escola não se configurava como um espaço de formação de músicos, propôs a reformulação do ensino de música, no intuito de se adequar a esta perspectiva. Para ele, há a necessidade de

[...] criar espaços de atividade musicais lúdicas, funcionais, voltados à formação dos estudantes que não pretendem profissionalizar-se, mas, sim trabalhar com a

linguagem musical de modo aberto e criativo, com o objetivo principal de desenvolver as capacidades humanas. (BRITO, 2011, p. 45).

Contribuindo para esta percepção do ensino de música na escola, Sérgio Molina (2012, p. 7) comenta sobre algumas qualidades transversais à educação que podem ser privilegiadas através da prática musical:

[...] a cooperação, a paciência, a gentileza, a relativização da competição, a escuta de si e do outro. [...] Mesmo sabendo que podem (e devem) ser trabalhadas em todos os campos, na música essas qualidades são quase sempre pré-requisitos, engrenagens, encaixes para um movimento conjunto.

Kater (2012, p. 42), por sua vez, aponta a necessidade de uma mudança de perspectiva, ao considerar a importância da presença da “Educação Musical” na escola, e não apenas da “Música”. Esta visão, compatível com as demais, busca

[...] atender às necessidades de promoção de conhecimento amplo junto aos alunos, seu desenvolvimento criativo e participativo, não os situando na condição predominante de ‘público’, nem restringindo a ‘música na escola’ a apresentações, à música das aparências, das comemorações visíveis e exteriores.

Desta forma, a partir desta perspectiva de Educação Musical, que favorece a formação humana, que estimula a criação musical, o diálogo e o exercício da escuta, além dos demais aspectos pedagógicos abordados nesta seção, estabeleci alguns parâmetros necessários para investigar a prática pedagógica de um professor licenciado em música, recém-ingresso no sistema público de ensino, e sua turma de 9º ano.

4 UM ESTUDO SOBRE UM PROFESSOR E SUA TURMA

Como ponto de partida desta investigação, foi fundamental ouvir do sujeito como se deu o seu processo de escolha profissional pela música e pela docência. E, para isto, foi traçada uma trajetória que se inicia em seus tempos de estudante do ensino médio.

4.1 “Música, pra mim, era um *hobby*, não um emprego”¹⁴

Apesar das influências musicais que recebeu desde a infância – por seu pai saber tocar violão e ter trabalhado como produtor de eventos de música – as experiências musicais mais significativas do professor pesquisado começaram na adolescência e em um contexto fora da escola, quando, aos 15 anos, começou a aprender violão com a ajuda do tio.

No ensino médio, não teve aulas de Música no currículo, mas se envolveu com atividades musicais na escola, através do contato com amigos que sabiam tocar, formando com eles uma banda. Nesta, atuou como guitarrista e, posteriormente, assumiu a função de vocalista.

[...] a gente tinha algumas apresentações musicais na escola, que [...] valiam ponto na média, uma coisa assim. E a gente se motivava ainda mais pra se juntar, o grupo, todo mundo tocar, e aí recuperar aquelas notas, que *tava* todo mundo lascado em Física, em Química [...]. (Entrevista realizada no dia 15/09/2016).

Nesta época, tendo como referência alguns de seus professores, já pensava na possibilidade de ensinar, de seguir a carreira acadêmica, porém, fora da área de música:

[...] eu já tinha o interesse em ser professor, porque eu gostava de certas matérias, principalmente algumas matérias do ensino médio, e eu percebia que era uma carreira com estabilidade financeira, indo *pro* lado do ensino, principalmente universitário. (Entrevista realizada no dia 15/09/2016).

Porém, o seu interesse pela docência não estava ainda relacionado à Música. Naquela época, a música era vista por ele apenas como um *hobby*, um passatempo, e não como uma carreira profissional “de futuro”. Um de seus critérios de escolha profissional estava relacionado à boa remuneração e à profissão de músico, que, para ele, não era privilegiada neste quesito:

¹⁴ As citações destacadas como subtópicos deste capítulo são trechos ilustrativos extraídos da fala do professor ou dos estudantes.

Eu imaginava que não dava para ganhar dinheiro com música [...], e que ninguém conseguiria se tornar um músico, viver de música, assim do nada. Só esta galera que já *tava* consolidada. Eu não era uma dessas pessoas que conseguiria fazer isso, viver de música, fama e tudo mais... Eu achava que a única forma [de viver] de música era a forma da fama. [...] Essas músicas que tocam na TV e tudo mais, pra mim, naquele período, certo, eram todos produtos que eram colocados e criados. [...] Eu não ia conseguir ser um desses fabricados, nem queria. (Entrevista realizada no dia 15/09/2016).

Foi conversando com um amigo seu, que tocava na igreja, que sua mente foi aberta para outras possibilidades de atuação profissional na área de música:

[...] um amigo meu me falou [...] ‘Não, cara, dá pra tu fazer faculdade de música e ter um trabalho com isso. Tu pode ser regente, tu pode fazer trilha de filme, trilha de jogo, tu pode ser professor de música...’. (Entrevista realizada no dia 15/09/2016).

Além disso, a sanção da lei 11.769/08 fez com que ele vislumbrasse, na época, uma possibilidade de carreira a se construir a partir da formação em Licenciatura em Música, embora, para ele, a docência não se configurasse como uma prioridade, mas uma garantia:

[...] eu falei: ‘Olha, se eu entrar aqui nesse curso, vai ter pouquíssima gente formada quando eu me formar, e vai ter um mercado para eu trabalhar enorme’. [...] Ah, um emprego garantido eu vou ter, como professor de música, no mínimo. Eu não pretendia ser professor de escola, de forma alguma. Eu tinha um medo até, de ser um professor de escola. (Entrevista realizada no dia 15/09/2016).

Foi assim que, em pleno período de inscrição para o vestibular, fez a escolha pelo curso de Música, colocando Biologia como segunda opção, por ainda estar um pouco receoso da sua decisão. Inscreveu-se no vestibular das duas universidades que ofertavam o curso superior em Música na cidade, mas, ao fim, optou pelo curso da UFC, pois, para ingressar nesta instituição não era exigido o Teste de Habilidade Específica (THE), para o qual ele não teria tempo de se preparar naquele ano. Soma-se a isso o fato de que, ao realizar uma pesquisa no *site* do curso, pôde analisar a matriz curricular e as ementas das disciplinas, percebendo a ênfase dada ao canto, o que aumentou ainda mais o seu interesse.

No resultado final do vestibular, ficou entre os candidatos classificáveis, sendo posteriormente convocado para realizar a matrícula na Universidade. Nestes meses de espera que antecederam o seu ingresso na UFC, frequentou, pela primeira vez, um curso livre de Música, com foco em canto popular.

Ao ingressar no curso de Música, seu interesse principal era fazer Música, e não se tornar professor de Música. O próprio conceito de Licenciatura não era bem entendido por ele até então. Foi somente durante o curso que as diferenças entre uma Licenciatura e um Bacharelado ficaram mais claras. E foi no curso também que ele percebeu a importância de se

fazer um mestrado e um doutorado para seguir a carreira de docência no ensino superior, seja pesquisando o currículo *Lattes* de seus professores, ou através do estímulo dado pelos professores em relação à formação de 10 anos¹⁵:

Quando eu entrei no curso, eu ainda *tava* meio assim... eu vou fazer música, pra ser professor não sei do quê. Mas [...] o nosso curso, da UFC, ele tem um foco muito grande nessa formação de 10 anos, *né?!* [...] E aí, o meu objetivo sempre foi sair do curso direto *pro* mestrado, e do mestrado direto *pro* doutorado. Mas isso foi construído no primeiro ano da faculdade, eu acho. [...] eu vi que a docência mais bem valorizada é a docência do ensino universitário. [...] Financeiramente e no sentido de menos... você tem menos *stress*, no sentido que você tem que lidar com menos gente pra dar aula. (Entrevista realizada no dia 15/09/2016).

Desta forma, a escolha pela docência não foi algo intencional, como poderia ter sido desde a sua escolha por cursar uma Licenciatura – foi algo construído e amadurecido durante a graduação. A partir destas suas falas, percebi que, se por um lado, a legislação vigente na época indicava um provável crescimento de oportunidades de atuação do professor de música na Educação Básica – gerando no sujeito algumas expectativas positivas –, por outro, comparar esta realidade profissional à de seus professores universitários – sua principal referência no período – não lhe trazia boas perspectivas.

Apesar de a docência ter se mostrado como um caminho possível durante a graduação, seu maior desejo profissional, até hoje, é trabalhar com canto, ser cantor. Porém, segundo ele, por não existir estabilidade nem mercado para esta área na cidade onde mora, ela deixa de ser uma possibilidade viável, diante da sua realidade:

[...] eu tenho que me sustentar, tenho que fazer dinheiro de alguma forma, porque minha família não tem uma estabilidade financeira que possa me dar, me falar assim ‘Não [...], vá lá, faça isso aí que você quer, e até você conseguir se estabilizar sozinho, [...], a gente te ajuda.’ Não tenho essa condição. (Entrevista realizada no dia 22/09/2016).

Já como professor, seja do ensino básico ou superior, há a possibilidade de prestar concursos públicos e, assim, conseguir certa estabilidade financeira. Diante disso, encontrar uma ponte entre a docência e a prática do canto se mostra, através de sua fala, como um dos caminhos para a sua realização profissional:

[...] eu acho que a maior motriz no meu ensino, e é o que me deixa mais realizado, é quando eu ensino canto e eu me vejo compartilhando essa minha energia interior de gostar de cantar, de me sentir bem cantando. E é o motivo pelo qual eu gosto de ser cantor, e gostaria de ser apenas cantor. Quando eu sou professor e eu ensino canto, e

¹⁵ Além dos 4 anos da graduação, era incentivada a continuidade da formação através da realização de um mestrado (2 anos) e um doutorado (4 anos).

eu percebo aquele cara, ou aquela menina lá, se descobrindo, a gente vê, né, no olhar, na pessoa, isso me deixa... chega a me deixar emocionado. [...] Quando eu compartilho isso, ela [a docência] é tão satisfatória pra mim quanto fazer o canto. Porque eu vejo aquele menino de 12 anos de idade e eu me vejo nele. (Entrevista realizada no dia 22/09/2016).

4.2 “Eu não pretendia ser professor de escola, de forma alguma”

Já perto de se formar, surgiu para ele a oportunidade de fazer um concurso para professor da rede estadual do Ceará. Sem muitas esperanças de ser aprovado, mas considerando que a realização de outro concurso semelhante poderia demorar, resolveu tentar, ao menos pela experiência. Ao final, foi aprovado, mas sua classificação não foi suficiente para que fosse convocado de imediato – o que não foi um problema, já que o tempo que esperou até assumir o cargo foi o que precisava para concluir a graduação.

Desta forma, o seu ingresso na rede pública estadual aconteceu de forma pouco planejada e até inesperada. Ao concluir a graduação e ter esta vaga em um emprego concursado, que lhe ofereceria certa estabilidade, não quis desperdiçá-la. Porém, esta escolha significou que seu objetivo de fazer uma pós-graduação ficaria para outro momento. Especialmente porque em seu primeiro ano de trabalho, ele foi lotado em uma cidade do interior do Ceará.

As suas experiências neste primeiro ano de trabalho serão detalhadas mais adiante. Neste momento, o mais relevante é destacar o impacto que o seu primeiro emprego, em um cargo público, teve em seu percurso profissional.

Segundo Freire e Shor (2011), embora o salário e o prestígio profissional do professor tenha caído nos últimos anos, esta profissão ainda tem algumas condições favoráveis. Ser professor concursado no Brasil, por exemplo, além de um fator de *status*, oferece certa estabilidade e alguns direitos – ao menos até então. É muito comum para o professor de música, especialmente em início de profissão, dar aulas em escolas livres, recebendo um baixo valor pela sua hora de trabalho, sem ter a carteira assinada ou nenhum tipo de contrato de trabalho, o que lhe nega direitos e benefícios básicos, como tirar férias, receber o 13º salário, poder tirar licenças médicas ou até mesmo conseguir um posterior auxílio desemprego e aposentadoria. Afirmando isto porque vivi esta realidade em minha experiência pessoal e o mesmo aconteceu com muitos dos meus colegas de faculdade.

Portanto, ser formado em Música e ter a oportunidade de realizar um concurso público na área é, sem dúvidas, uma grande oportunidade. Apesar disso, retornando aos

autores: “[a educação] não é um lugar para se tornar rico e famoso” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 92).

4.3 “O quê que o senhor acha se tivesse um professor de Artes dando aula de Matemática?”

Não estando satisfeito em morar no interior, concluído o seu primeiro ano de trabalho, resolveu tentar a remoção para Fortaleza. Após não ter conseguido acessar o sistema *online*, onde normalmente é feito o pedido, o professor foi várias vezes até a sede da Secretaria de Educação (SEDUC), na capital, e lá era sempre informado de que não havia carência para a disciplina de Artes em Fortaleza:

[...] toda semana eu ia lá, uma ou duas vezes, atrás de resolver a transferência e não resolviam. [...] Nem chegaram a olhar o sistema, só disseram que não tinha carência pra Artes. A galera olha pra sua cara e diz assim: ‘Vá pra merda’, basicamente. É um desrespeito enorme, na minha opinião. [...] Tem um pessoal que eu não entendo muito bem. Parece que há uma má vontade em abrir o sistema e olhar: ‘Ó, vamos ver aqui, tal canto tem temporário em uma escola. Alô, diretora, esse temporário aqui, ele *tá* na carência definitiva? Não? *Ok*. Vamos pra outro’. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Suas esperanças se renovaram quando, através de uma professora conhecida que já havia conseguido realizar o processo de remoção, teve informações sobre a disponibilidade de algumas horas de Artes em uma determinada escola de Fortaleza:

Ela foi chamada e o pessoal [da SEDUC] sentou e ficou procurando canto pra ela ficar [em Fortaleza]. [...] Aí ela disse que viu várias carências lá, algumas que ela não assumiu. Ela pegou e me falou: ‘[...] tem tantas horas de Artes na [nome da escola]. Vai lá!’. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

De posse desta informação, e sabendo que o período de remoção ainda estava em vigência, foi novamente até o setor responsável na SEDUC, desta vez não mais com a intenção de se informar sobre possíveis carências, mas como se o tivessem convocado formalmente para o processo:

Aí eu me taquei pra lá [...] e disse que: ‘Não, eu vim aqui fazer a minha transferência’, como se eu tivesse sido chamado, eu menti. [...] ‘Ah, mas qual é a sua... você é professor de quê?’, aí eu: ‘De Artes’. ‘Ahhh não tem carência, não’. ‘Eu sei que tem. Tem em tal escola, tantas horas’. Aí ela: ‘Mas como é seu nome?’. Aí caiu a máscara, *né?!* Ela foi olhar lá, e não *tava* meu nome na lista, obviamente, porque eu não tinha sido chamado. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Apesar desta sua tentativa ousada, neste dia nada foi resolvido. Recebendo a orientação de que deveria falar com um determinado funcionário, precisou esperar até conseguir encontrá-lo disponível no setor:

O pessoal de lá [dizia]: ‘Você tem que falar com *fulano*¹⁶. [...] Aquela coisa de repartição pública que todo mundo joga o bucho *pro* outro. [...] Aí sempre falavam que era ele. E ele é o cara que [...] *tá* toda hora resolvendo 1001 coisas em 1001 cantos, *né?!* Então, nem sempre ele *tava* lá. [...] Esperei e falei com ele. E falei: ‘*Fulano*, o senhor também é professor, *né?!*’. ‘É, sou professor’. ‘De quê?’, ‘De matemática’. ‘O quê que o senhor acha se tivesse um professor de Artes dando aula de Matemática? Você acha que *tava* certo isso? O senhor vai deixar mesmo eu sem ter turma pra trabalhar aqui em Fortaleza? Eu quero trabalhar, dar aula de Artes, enquanto que tem um professor lá que não é de Artes, [que] vai dar aula de Artes. O senhor acha isso certo?’. Aí ele meio que... ‘Vem aqui’. Aí pegou o computador: ‘Qual foi a escola que você falou que tinha carência?’. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

A partir desta conversa, foi feita uma consulta no sistema, confirmando a carência. Porém, as turmas disponíveis nesta escola não eram suficientes para completar a carga horária de 100 horas mensais do professor na rede estadual. Era necessário encontrar turmas disponíveis em outra escola, o que foi possível após algumas buscas no sistema. Ao ver onde se localizava a segunda escola, ainda que ficasse muito distante da sua residência, como a primeira, o professor não hesitou e aceitou. O importante naquele momento era conseguir ser removido do interior para a capital. Ao fim, mesmo lotado em duas escolas, algumas horas ficaram faltando para fechar o seu total de horas de trabalho, mas isto seria possível de se resolver através da criação de projetos em uma das escolas, como orientou o funcionário.

Com esta experiência, percebe-se que a desvalorização da disciplina de Artes começa pelo próprio posicionamento do órgão responsável pela lotação de professores. Ainda que lotar professores de outras áreas na disciplina de Artes seja uma prática legal, justificada pela suposta ausência de professores formados na área, no caso observado, quando o professor, Licenciado em Música, procurou a Secretaria querendo assumir as turmas, houve uma grande resistência na disponibilização destas vagas. Sem as suas sucessivas tentativas e sem a informação concreta sobre a carência de Artes em uma determinada escola, provavelmente não teria conseguido.

Sobre esta dificuldade de disponibilização das vagas existentes para Artes, ociosas ou ocupadas por professores temporários e de outras áreas, o professor comenta que, muitas vezes, isto é consequência do posicionamento dos próprios núcleos gestores das escolas:

¹⁶ Devido à necessidade de ocultar a identidade dos envolvidos na pesquisa, alguns nomes serão substituídos por “*fulano*”, em itálico, a fim de facilitar a leitura das falas.

O problema é que não existe nenhuma portaria, ou nenhum mecanismo de preferência para o professor de Artes [formado na área]. Inclusive, existe o contrário, *né?!* Muitas gestões fazem a proteção, dizendo que: ‘Não, não tem mesmo [vaga], não e acabou’, e ‘Eu não tenho interesse em receber você aqui, não, porque meus professores estão aqui lotados e completados e *ok*. Isso aí vai mexer no meu padrão, vai ter que mudar horário, [...] vai ser uma confusão para a escola’, então é muito mais cômodo não aceitar o professor de Artes, *né?!* Porque a maioria das escolas não tem interesse. (Entrevista realizada no dia 27/10/2016).

Além disso, pelo fato de a disciplina de Artes ter uma carga horária muito pequena, acaba se configurando como uma complementação de carga horária de professores de outras áreas – especialmente os formados em Letras –, fazendo com que o professor formado na área tenha dificuldades de lotação. E, quando este consegue completar suas horas, isso é feito à custa de trabalhar em muitas escolas, muitas vezes, longe de casa – até mesmo em outra cidade.

4.4 “Eu dou aula em 26 turmas, de 4 escolas”

Nesta mesma época, o professor havia realizado concurso para o município de Fortaleza, no qual foi aprovado, assumindo um regime de 100 horas mensais, de forma a conciliar os dois cargos. Ainda lotado no interior pelo estado, mas em período de recesso escolar, começou a dar aulas de Artes em escolas municipais de Fortaleza, precisando faltar aos dias de planejamento algumas vezes, para ir à SEDUC em suas tentativas de conseguir a remoção.

Desta forma, estando com um horário já fechado nas duas escolas municipais em que foi lotado, quando começou a trabalhar nas outras duas escolas estaduais de Fortaleza, a tentativa de conciliar os horários de trabalho e o traslado entre uma escola e outra, tornou a sua rotina bastante caótica e desgastante:

Eu já *tava* no município, já. Aí o meu horário ficou um caos, ano passado, porque eu tive que estabelecer um horário no município antes, e depois, quando eu fui estabelecer o horário daqui [escola estadual], *tava* meio quebrado, as coisas. Ano passado foi horrível pra mim, dar aula em si. Foi muito estressante, os traslados que eu tinha que fazer pela cidade, durante certos dias, que eu saía lá do [nome da escola] 11 horas; 1 da tarde eu tinha que estar no [bairro da outra escola], assim, uma distância de quase 16 Km [...], sem ter tempo de almoçar, quase. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Com exceção das sextas-feiras, quando permanecia o dia interno na mesma escola, nos demais dias da semana, o professor precisava fazer estes deslocamentos entre uma escola e outra. Sem possuir carro próprio, tentava fugir da lotação dos ônibus e do trânsito

lento indo para o trabalho de bicicleta ou pagando por um carro particular – o que evitava muitos atrasos, mas comprometia uma parte significativa da sua renda:

Chegou *certo* ponto no ano que eu só ia de *über*¹⁷, gastava do meu dinheiro mesmo, porque dinheiro lá no banco não ia me fazer mais feliz, o *über* ia me fazer menos estressado. E aí eu ia de *über*, pra não me estressar no caminho. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Esta rotina cansativa e estressante influenciava diretamente a sua relação com os alunos, assim como o planejamento das aulas ficava prejudicado:

[...] eu ficava muito cansado, muito cansado e estressado pelo calor do ônibus, o estresse de não ter comido direito, muitas vezes, aí ficava com sono, cansado, aí [...] a gente sabe que, pra dar aula no município à tarde, principalmente, eu precisava de muita paciência. Porque à tarde, essa escola [municipal] tem uma estrutura muito precária, também, e muito quente. [...] De manhã é tranquilíssimo, agora, à tarde, é MUITO quente, [...] é tipo o Carandiru, assim. [...] foi muito difícil, atrapalhou muito, eu não conseguia planejar direito, não conseguia me organizar, porque eu me sentia muito cansado. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Apesar de ter parte da sua carga horária destinada ao planejamento na própria escola, estas horas não eram muito produtivas. Principalmente pela falta de um ambiente propício, já que era difícil concentrar-se na sala dos professores, em meio a tantas conversas:

Eu acho essa coisa da gente planejar na escola uma conquista enorme, porque pelo menos a gente não tá dando aula, né?! [...] Mas eu não consigo produzir dentro de escola, [...] eu não consigo me concentrar. Primeiro, porque é muito professor junto, aí começa a falar, aí tem dois professores mais engraçados que começam a conversar e aí professor não fala baixo, né?! Só sabe falar gritando. Aí eu já tô ali, com a coisa toda montada ali, do planejamento, aí eu tirar tudo aquilo para ir pra outro canto, pra quando chegar lá, começar outro professor a... aí eu parei de planejar [na escola]. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Seus horários de planejamento na escola eram utilizados, portanto, para a realização de alguma atividade com os alunos, para imprimir materiais de aula, para abonar possíveis faltas, ou para tentar refletir sobre as turmas em si. O planejamento real ficava para ser feito em casa, normalmente no período da noite, o que nem sempre era possível, devido ao cansaço:

[...] o meu planejamento geral eu faço em casa. Eu costumo fazer de noite, ou de manhã, num dia que eu não trabalho de manhã. E aí eu *tava* muito cansado, porque a rotina era excruciante pra mim, era muito difícil. Assim, talvez para outras pessoas seria *ok*, mas para mim era horrível. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

¹⁷ Aplicativo de celular que promove um tipo de transporte alternativo.

Não tendo nenhuma manhã e nenhuma tarde livres na semana, algumas vezes precisava faltar ao trabalho às segundas-feiras pela manhã, dia de planejamento em uma das escolas, para descansar e conseguir planejar um pouco mais em casa, repondo aquele horário posteriormente. Este cenário mostra que até mesmo os poucos horários de folga que o professor possuía na semana, em vez de serem utilizados para outros fins, como descanso, lazer ou até mesmo para os estudos, eram dedicados ao trabalho.

As condições de trabalho do professor tornavam a sua rotina de docência bastante incompatível com a realização de uma rotina de *performance* musical. Apesar disso, o professor não abriu mão dos ensaios e apresentações com o seu grupo – formado com colegas de Universidade –, pois estes eram um dos poucos momentos em que se sentia realizado, ainda que ensaiar e se apresentar significasse também abrir mão das suas horas de descanso:

[A minha vida artística] era complicada. Mas, assim, era a única coisa que me dava um... algum tipo de força, de lazer/motivação. Porque a gente que é artista, se não faz Arte, fica meio doente, né?! Eu tô meio doente, porque faz muito tempo que a gente não tá ensaiando, que a gente não tá fazendo *show*, com meu grupo. [No primeiro ano de trabalho em Fortaleza], a gente ensaiava qualquer dia da semana à noite, ou no final de semana, no dia que dava. O problema era que à noite, [...] tem muitos membros da banda que ainda são estudantes da UFC, e eles estudam à noite. Então, [...] a maioria dos ensaios que era na semana, era tipo de 10 às 12 [da noite] [...], sendo que eu tinha que acordar no outro dia 5, 6 da manhã. Era horrível, mas, ao mesmo tempo, era o que eu queria fazer. Então, eu *tava* lá, me esborrachava, mas fazia. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Além dos dias de aula na semana, alguns sábados pela manhã eram letivos nas escolas em que trabalhava. Isto significava que, quando o professor se apresentava às sextas-feiras à noite e chegava muito tarde em casa, acabava faltando o trabalho na manhã seguinte ou ia para a escola bastante cansado:

Teve uns dias que já, eu fui assim na banguela mesmo [...] que eu acordei, aquela olheira, assim, peguei o *über*, fui pra escola e fiquei lá de corpo presente, né?! [...] quando era sábado letivo [sem aula] que tinha essa possibilidade. Quando tinha que dar aula, e tudo mais, eu já dizia que não ia dar pra eu ir. Eu fazia assim, ou então [...] às vezes acontecia de eu planejar ir e não conseguia acordar. Tipo, eu não acordava mesmo. Tocava despertador, não-sei-o-quê, mas eu não acordava, por causa que eu *tava* exausto. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Visto que a principal motivação do professor, ao ingressar na graduação em Música, era a prática musical e não a docência, a falta de tempo e o desgaste necessários para conseguir realizar suas atividades como cantor e instrumentista eram grandes fatores de descontentamento com a sua realidade profissional. Somado a isto, há o fato de que a música passou a estar ausente também de suas aulas, como será aprofundado mais adiante.

Lecionando nestas 4 escolas e em 26 turmas diferentes de 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, 1º e 2º ano do Ensino Médio, nas condições apontadas anteriormente, como seria possível para o professor planejar pelo menos uma aula semanal direcionada para cada um dos seis anos? E, ainda que conseguisse, estaria desconsiderando as especificidades e demandas de cada uma das diferentes turmas de uma mesma série e os aspectos individuais de cada estudante.

[...] o problema: eu dou aula no 6º ano, no 7º ano, no 8º, no 9º, no 1º e no 2º. [...] Tudo do ensino fundamental II e médio, falta só o 3º ano pra completar tudo, *né?! Então, dificulta muito o entendimento de... porque, exemplo, eu meio que já peguei um pouco mais como funciona o 6º e o 7º ano, depois desse tempo, por causa que eu tenho mais números de turmas dessas, desses anos. E aí eu: ‘Ah, é assim que essa galera aqui funciona’, né?! Porque, por mais que a gente estude psicologia da aprendizagem na faculdade, é uma coisa muito superficial, que você só consegue sentir mesmo quando você: ‘Tá aqui, o menino, ensine!’, né?! (Entrevista realizada no dia 27/10/2016).*

O professor brinca, dizendo que, além de se candidatar a vereador, não há muito que se possa fazer dando aulas para tantos alunos. Não há como conhecer de fato os interesses de cada turma e criar um currículo de conhecimento específico para cada uma delas:

[...] como é que eu vou conseguir me conectar, entender, conhecer, em média... vamos botar, em média, dizer que tem 30 alunos por turma. Se a gente fizer a multiplicação, vai dar um número que minha cabeça nem consegue fazer assim no automático. Sei que é grande [...]. É porque eu tô reduzindo, *né?! Aqui tem umas turmas bem pequenas, mas tem turma que tem 40 alunos, assim, tranquilo. No município é geralmente 30 também. Então, são entre 600 e 700 e um pouco mais de alunos. (Entrevista realizada no dia 27/10/2016).*

Nesta situação, a alternativa que encontrou foi fazer um planejamento único, nivelado para baixo. Em situações de exceção, quando a resposta de uma turma é muito boa, então, vale a pena fazer um esforço e planejar especificamente para aquela turma:

[...] a turma pede tanto, ela quase implora por uma aula boa, [que] quando você vai e planeja uma aula que seja em 50 minutos e em 10 você consegue dar ela e dá mesmo, *né?! funcionar... que você pensa: ‘Não, aqui, essa turma aqui é totalmente diferente, eu preciso trazer muito mais coisas pra cá, no sentido de atividade, de prática, porque eles tão dispostos, eles estão abertos’.* (Entrevista realizada no dia 27/10/2016).

Quando comecei a acompanhar as aulas do professor em uma das escolas estaduais, percebi que a mesma aula era ministrada tanto para turmas do 8º, 9º ano do Ensino Fundamental II, quanto para o 1º ano do Ensino Médio, com algumas pequenas adaptações. Apesar disso, diversas vezes ele tentou ouvir dos seus alunos quais eram os seus interesses, mas sem sucesso:

‘Quê que ‘cês querem fazer?’ Aí se você fala essa pergunta, eles falam assim: ‘E daí?’. [...] Eles precisam de um cara que diga o que a gente vai fazer: ‘Vai fazer isso aqui’. Mas aí, se você disser que vai fazer isso aqui e eles não querem fazer isso aqui, aí... entendeu? Então você tem que fazer ‘Vamos fazer isso AQUI’, mas tem que ser uma coisa que eles queiram fazer... (Entrevista realizada no dia 15/09/2016).

É importante considerar que não é algo comum para os alunos, em sua rotina escolar, serem consultados sobre os seus interesses. Em um grupo focal realizado com a turma de 9º ano, quando questionei se o professor havia perguntado, no começo do ano, o que eles gostariam de estudar, eles responderam:

Aluno 1: Nenhum professor pergunta isso.

Eu: Nenhum professor pergunta isso?

Aluna 2: *Nam...*

[...]

Aluno 1: Eles só passam o que eles têm que passar, *né?!*

Aluna 2: É, nunca perguntam isso, não.

Eu: E vocês gostariam que os professores perguntassem mais isso?

Aluno 1: Seria bom, porque tem área que o aluno se interessa realmente.

[...]

Aluna 3: Seria legal, se perguntasse.

(Grupo focal realizado no dia 15/12/2016).

Porém chegar ao primeiro dia de aula com esta pergunta realmente não é garantia de respostas significativas. Creio que, para ser possível fazer uma escolha, é necessário ter referências para esta escolha. Se um determinado aluno já teve aulas de violão, por exemplo, e ele vislumbra esta possibilidade na aula de Artes, certamente pedirá por isso. Agora, para um aluno que nunca teve um contato mais próximo com a música, dentro ou fora da escola, e considerando que as suas experiências anteriores nas aulas de Artes não envolviam música, como ele terá elementos para fazer uma escolha consciente?

Talvez seja necessário que o professor, especialmente nos primeiros dias de aula, além de dar-lhes uma visão geral sobre as possibilidades da disciplina, abra um espaço para os alunos falarem, de forma a começar a coletar elementos sobre seus interesses. Além disso, estar atento durante o decorrer do ano é fundamental, pois novas pistas podem surgir a qualquer momento. Porém, esta certamente não seria uma possibilidade para o professor em questão, pois abrir estes espaços, criar expectativas e depois não conseguir cumpri-las, devido ao elevado número de turmas em que atuava, poderia gerar frustração aos alunos.

Outro ponto a ser considerado é que, por mais que possa haver esta abertura por parte do professor, existe um currículo oficial a ser seguido. Recentemente, os professores se veem diante da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL,

2017), que, em sua última versão, inclusive, propõe o ensino de Artes integradas no Ensino Fundamental.

Além do aspecto do planejamento das aulas e da flexibilização do currículo de Artes, o professor comenta sobre a importância de poder dar uma atenção maior aos seus alunos de forma individualizada, de construir uma relação mais próxima, porém, sabendo de suas limitações, compara a sua realidade com a de um professor universitário:

A gente, como professores do ensino básico, a gente tem que lidar com a carreira de vida de 20 pessoas por cada turma, no mínimo. Eu dou aula para 26 turmas, [...] aqui são 20 alunos, [...] mas tem turma que tem 40, tem turma que tem 35. E aí quando eu *tô* dando aula, eu sinto a necessidade de, aquele aluno tendo algum problema, eu tenho que saber por que ele *tá* com um problema. Eu não posso simplesmente falar assim: ‘Vai se lascar e sai daqui’. Na universidade, quando isso acontece, eu tenho um âmbito de tempo e de dedicação muito maior. [...] Eu acho que um professor universitário, do curso de música, por exemplo, ele deve ter 90, 100 alunos. [...] se o aluno dá uma loucura, uma ‘*pilora*’ na sala de aula, ele vai falar: ‘Ei, *tá* tudo bem? O que foi que aconteceu?’, ao invés daqui, eu não tenho tempo pra fazer isso, porque eu tenho que passar conteúdo, eu tenho que fazer avaliação. [...] Se eu não passar o conteúdo, vão ficar me cobrando [...]. (Entrevista realizada no dia 15/09/2016).

Na tentativa de pensar alternativas a esta sua realidade profissional, para o professor, a possibilidade da disciplina de Artes ter uma carga horária maior, de forma que ele conseguisse cumprir a sua carga horária semanal em apenas 4 ou 5 turmas, podendo dar uma atenção melhor a cada uma delas, chega a ser utópica. Outra configuração que vislumbrou, que aliviaria um pouco a sua rotina desgastante de deslocamentos, seria concentrar todas as suas 26 turmas em apenas uma escola, o que talvez fosse muito difícil na prática, pois, para isto acontecer, ele precisaria ser o único professor de Artes de uma grande escola. Porém, os benefícios deste tipo de lotação foram apontados pelo professor:

Se tivesse isso, bem ou mal, eu *tava* ali, eu *tava* vendo todas as pessoas daquele mesmo espaço. Eu sempre *tava* naquele espaço, e acho que o vínculo aumenta e se torna mais fácil. Agora, aqui, eu tenho que lidar com essa comunidade escolar, com outra comunidade escolar, com outra forma, com outro canto, com outra forma de pensar ou outros vários universos. Então, isso torna todo o processo mais difícil, cansativo. (Entrevista realizada no dia 27/10/2016).

Outra alternativa de lotação para o professor, e até mesmo uma forma de passar mais tempo com os alunos, sem que fosse preciso alterar a carga horária de Artes, seria ter 100 horas de aula regular, na sala de aula, e 100 horas voltadas à realização de projetos no contraturno – prática bastante comum na área de música –, isto considerando que atuaria as 200 horas em apenas uma esfera: estadual ou municipal:

Porque aí, aquele mesmo aluno que *tá* em aula de Artes, ele vai *tá* no meu projeto de tarde, ou de manhã, e aí eu ia ter uma carga horária com ele maior, fazendo um projeto que ele tem mais interesse, *né?!* (Entrevista realizada no dia 27/10/2016).

Esta sua dificuldade de realizar o planejamento das aulas é consequência direta da carga horária mínima da disciplina de Artes: 1 hora/aula semanal, tanto em escolas do estado como do município¹⁸. Isto não apenas torna muito maior a quantidade de turmas em que o professor trabalha, como inviabiliza que ele concentre suas aulas na mesma escola. Por estar sempre correndo de turma em turma, de escola em escola, a qualidade do seu trabalho, de suas relações com os estudantes e sua própria qualidade de vida estava sendo prejudicada.

4.5 “Quando eu tentava fazer alguma atividade de música, era sempre uma sucessão de insucessos”

Uma consequência decorrente do seu difícil processo de remoção, do interior para Fortaleza, foi chegar às escolas estaduais já depois de o período letivo ter iniciado, o que o impediu de participar de seus encontros pedagógicos, de se ambientar, de conhecer os grupos gestores, os colegas de trabalho etc. Somado a isso, o fato de ter entrado em sala de aula com algumas semanas de atraso, criou, segundo ele, certa instabilidade dentro da disciplina de Artes:

Ah, já não tem professor, aí semana que vem chega um professor que cai de paraquedas, que não conhece a estrutura da escola, que não conhece os alunos, que não conversou com os professores, que não conversou com a gestão. Porque eu cheguei lá assim. [...] No primeiro dia que eu cheguei lá, ele [o diretor] queria mais era fazer isso, de conversar e tudo mais, mas eu já quis ir pra sala, porque eu não queria deixar passar outro dia que não ia ter aula de Artes. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Outro fator externo importante de mencionar: meses depois do início daquele ano letivo, os professores da rede estadual entraram em greve, reivindicando melhores condições de trabalho e um reajuste salarial, de forma que as atividades docentes ficaram paralisadas por mais de três meses. Retornar às aulas, depois de tanto tempo longe da escola, certamente provocou uma grande quebra de continuidade para professor e alunos.

¹⁸ Algumas escolas ampliam esta carga horária semanal para 2 horas, no ensino fundamental. Porém, este não foi o caso do professor. De toda forma, 13 turmas de 2 horas/aula semanais ainda seria um número significativo.

4.5.1 “Professor, isso é aula de Artes. Não é pra ficar desenhando, não?”

O professor relata que, em seu primeiro dia de aula em qualquer uma de suas turmas de Artes, introduzia a disciplina e destacava o foco que daria nos assuntos relacionados à Música, especialmente por esta ser a sua formação:

A primeira aula que eu dou de Artes, eu sempre falo o que é Artes, eu falo das linguagens de Artes, eu falo que sou formado em música e que sou professor de música. ‘Eu *estou* professor de Artes e eu vou focar a minha disciplina em música’, eu falava isso. Era o meu objetivo quando eu comecei a dar aula no ensino básico. (Entrevista realizada no dia 15/09/2016).

Apesar deste seu discurso inicial e da sua introdução dada à disciplina, que reforçava o fato da Música também ser uma linguagem artística, a expectativa que os estudantes tinham da disciplina de Artes iam de encontro à sua proposta:

A primeira coisa que todo mundo fala, quando eu vou começar a dar aula de música dentro da aula de Artes: ‘Ah, mas não é aula de Artes? Eu vou desenhar...’ [diz isso com a voz enjoada]. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Para o professor, o próprio nome da disciplina interfere diretamente na expectativa dos alunos:

Eles querem ter aula de Artes, eles não querem ter aula de Música, porque eles não entendem, se não tem escrito no currículo ‘aula de Música’, é aula de Artes, é aula de Artes... (Entrevista realizada no dia 17/11/2016).

O constante pedido de um de seus alunos pela prática de desenho nas aulas de Artes fez com que o professor se esforçasse, certa vez, em preparar para a turma de 9º ano uma aula que abordasse algumas técnicas de desenho. Porém, não obtendo sucesso nem mesmo com esta iniciativa, concluiu que a própria visão dos alunos sobre o que é desenhar estava distorcida:

[...] [Este] é um discurso de uma perspectiva de: ‘Eu quero o mínimo esforço, então eu quero que tu [...] me dê uma folha e eu fique riscando, pra dizer que é desenho’. (Entrevista realizada no dia 27/10/2016).

As atividades musicais propostas pelo professor, sendo diferentes das práticas às quais os estudantes estavam habituados na disciplina, não eram, então, bem recebidas. Esta situação fez com que o professor considerasse pedir à escola para colocar “Artes/Música” no horário dado aos alunos, demonstrando, entre outros fatores, a insatisfação que sentia em relação ao seu próprio trabalho:

[...] eu odeio esse nome, eu odeio ser professor de Artes, sinceramente. Eu não sou professor de Artes, eu sou professor de Música, *né?!* [...] A aula de música que eu dou não era pra ser assim, era pra fazer música. [...] esse negócio de colocar Artes tudo num bolo só é horrível. Até porque eu não gosto de fazer isso. Porque eu não tenho capacidade de dar algumas coisas dentro da arte. Desenho? Não dá... Teatro, eu ainda tenho alguma formação. Dança, eu ainda tenho alguma formação. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Fazer uma associação da música com algumas artes cênicas, como a dança ou o teatro, parecia ser uma possibilidade mais viável para o professor, que já havia participado de alguns espetáculos que trabalhavam o canto coletivo cênico. Apesar disso, a sua formação não o preparou para dar aulas de teatro ou de dança. Esta situação reflete uma problemática atual: embora polivalência na formação do professor de Artes já não seja mais uma prática comum, a polivalência da disciplina ainda é uma prática administrada por apenas um docente.

Escolher dar ênfase à Música na disciplina de Artes, embora fosse a intenção inicial do professor, não seria o indicado segundo a legislação vigente, que torna a Dança, o Teatro e as Artes Visuais também conteúdos obrigatórios do componente curricular Arte. Porém, sendo ele um dos poucos, senão o único, professor da escola formado em uma área artística – a Música –, como seria possível garantir aos alunos o direito de estudar as demais linguagens? Colocar um professor de Música para ministrar conteúdos de outras áreas para as quais ele não tem formação não é a maneira mais adequada de garantir que a lei seja cumprida, do ponto de vista da qualidade do ensino. Dessa forma, considerar que um professor formado em Música está apto a dar aulas de Artes Visuais, por exemplo, seria como aceitar que um professor formado em Letras-Português tem condições de dar aulas de qualquer linguagem artística.

Imaginando a situação hipotética de existirem 4 professores de Artes com formações distintas na mesma escola – Dança, Música, Teatro e Artes Visuais –, e houvesse a possibilidade de ser feito um revezamento entre eles durante o ano: uma mesma turma poderia estudar cada linguagem artística com um professor especializado. Neste caso, porém, os professores, já com dificuldades de completar sua carga horária trabalhando isoladamente, agora precisariam que existisse quatro vezes o número de turmas na escola para tornar este revezamento viável.

Estando esta problemática ainda distante de ser resolvida, cabia ao professor, no imediatismo de sua prática, continuar esclarecendo os seus alunos sobre as possibilidades da disciplina e ser paciente sempre que ouvia algum aluno perguntar: “Professor, você é formado em Artes, *é?!*”.

4.5.2 “*Eu vou ter que colocar eles pra cantar de um jeito que eles não percebam que estão cantando*”

Como o canto era a sua prática musical preferida, era natural que o professor a incluísse em suas primeiras tentativas de fazer música em sala de aula. Quando começou a lecionar no interior do estado, este foi seu ponto de partida. Porém, ao cantar para os seus alunos, percebia que era comum obter uma reação de risos de alguns deles. E, ao tentar fazer os alunos cantarem, se deparava com uma grande resistência:

[...] se eu fosse assim: ‘Gente, assim *ó*: pararararararara [cantando em graus conjuntos]’, a galera começava a rir, feito louco, *né?!* [...] Eu tive essa experiência de *tá* no interior, de tentar já ir pro canto, e a galera tipo: ‘Oi? *Ó* o doido!’.
(Entrevista realizada no dia 27/10/2016).

Esta situação em sala de aula remete um pouco ao que o professor vivenciou em seu processo de assumir-se cantor. Apesar de sempre ter gostado de cantar, em algum momento da sua infância, lhe foi dito que homens não cantavam:

É, isso é bem cultural, eu já venho observando isso, [...] só mulher que canta, ou *viado* [...]. Se eu cantasse, o povo ria da minha cara, ou era visto como estranho um homem cantar. [...] Na minha trajetória, teve um momento lá que eu falei ‘Não, cantar é ridículo, eu vou ser guitarrista’. Eu aprendi a tocar violão e guitarra, mas, no fundo, eu sempre queria ser cantor. [...] Aí a gente formou essa banda [na escola] e não tinha ninguém pra cantar. Sempre a gente ia atrás de mulher pra cantar. *Ó*, tá vendo? Mais uma vez reforça isso. [...] O engraçado é que nossas referências musicais eram principalmente música do *hard rock* americano, que eram homens que cantavam como mulheres. [...] Aí não tinha quem cantasse, a gente chegava pras meninas, pra cantar, aí: ‘Ai, não, eu não quero cantar *rock*, quero cantar MPB’, *né?!* A gente ia cantar *rock*. Aí eu falei: ‘*Tá*, pois então eu canto. Não tem ninguém pra cantar, pois eu canto’. (Entrevista realizada dia no 15/09/2016).

Em sua experiência em sala de aula, o professor pôde perceber que as meninas costumam ter muito mais abertura para o canto do que os meninos. E este preconceito não se mostrou presente apenas entre seus alunos, mas também no discurso de alguns colegas de trabalho:

[...] ontem eu *tava* lá na minha escola que eu trabalho, na outra, e um professor falou que ele não ia fazer aula de canto comigo porque canto é coisa de mulher. Ele falou ‘Ah, eu vou cantando lá...’, aí fez uma paródia assim de alguém cantando de uma forma ridícula. Aí eu falei, ‘Eu sou cantor’ [...], pra meio que lutar contra isso, *né?!* (Entrevista realizada no dia 15/09/2016).

Porém, em algumas turmas, a rejeição ao canto era generalizada: muitos alunos reagiam no sentido de chacota, brincadeira, ou com apatia. Percebendo esta barreira, passou a desenvolver uma estratégia para fazê-los cantar progressivamente:

Eu não conseguia, em nenhuma sala, simplesmente falar assim ‘Olha, hoje a gente vai cantar essa música’ e vamos cantar essa música. Nenhuma. [...] na época, eu falei: ‘Cara, pra conseguir cantar eu vou ter que fazer um processo de enganação aqui. Eu vou ter que colocar eles pra começar a cantar de um jeito que eles não percebam que eles tão cantando’. (Entrevista realizada no dia 29/03/2017).

Para isso, começou fazendo jogos de imitação rítmica simples, em que os alunos usavam as cadeiras como instrumentos, o que gerou pouca resistência. Vencida esta etapa, só então o professor pedia para os alunos fazerem as imitações rítmicas com a boca. Ele explica que esta passagem das mãos para a boca era necessária não apenas para começar a quebrar a barreira de usar a própria voz para fazer música, mas pelo fato de muitos alunos terem dificuldades de coordenação motora, o que impedia a compreensão e execução correta dos ritmos.

Durante a imitação rítmica, eram explicados os conceitos de andamento, pulso, compasso, além de esta prática ter sido uma oportunidade de explorar alguns ritmos da música brasileira, como o *funk* e o baião, e de introduzir algumas noções de improvisação. O passo seguinte, neste processo, era adicionar alguma melodia ao ritmo e, para isso, o professor criava frases aleatórias, porém, sempre em graus conjuntos.

Foi a partir deste trabalho sequencial que o professor conseguiu trabalhar a música “Vem morena”, de Luiz Gonzaga, em turmas do interior do estado: depois da imitação com a voz de frases rítmicas e pequenas melodias criadas pelo professor, era o momento de cantar a melodia da canção, frase por frase. E, como etapa final, estava a inserção da letra.

Mesmo com todo este cuidado, a vocalização de ritmos ou de melodias gerava respostas inesperadas: algumas vezes, os alunos participavam, outras, não. E o professor não tinha tempo para refletir sobre quais seriam os motivos desta oscilação:

[...] entender porque fulano não tá fazendo [...], eu não tinha esse tempo, porque a correria era grande e aí eu tinha que entregar prova, [...] tinha que corrigir essas provas, ter uma nota de trabalho, uma nota de comportamento, uma nota de prova bimestral, e corrigir tudo isso, [...], preencher diários. E aí essa burocracia consome a pessoa de um nível que você não consegue entender direito a conexão pessoal entre cada aluno, devido à quantidade de turmas. (Entrevista realizada no dia 27/10/2016).

Quando perguntei se o professor havia chegado a algum tipo de conclusão sobre o porquê desta resistência ao canto, ele respondeu:

[...] é porque a voz é uma coisa muito de expor, né?! [...] [O] adolescente fica com muito medo de se expor, de desafinar. Eu sei, porque eu tinha esse tipo de medo, eu também não cantava quando eu tinha a idade da maioria deles. Tanto que, quando eu comecei [...], eu não era cantor, eu era guitarrista. Então, é mais fácil tocar um

instrumento do que cantar, porque você se esconde no instrumento. Se você errou, a culpa é do instrumento, a culpa não é sua. Agora, se você desafina, é a sua voz, não tem como ela se esconder. (Entrevista realizada no dia 29/03/2017).

Desta forma, quando o adolescente se vê diante da possibilidade de cantar e desafinar, sendo alvo de risadas, ele acha mais fácil ridicularizar antes de ser ridicularizado. Se o professor convidava um aluno a cantar, percebia que era mais fácil pra ele fazer a voz mais debochada possível e, assim, poder rir de si mesmo, do que realmente se expor, tentando cantar algo que soasse bem.

Em apenas uma turma de 6º ano do município conseguiu direcionar suas aulas para o canto, sem muitas resistências, não tendo conseguido identificar o porquê desta exceção:

Desde que eu ofereci canto pra eles, eles cantaram, e sempre deu certo. (Entrevista realizada dia no 28/03/2017).

Claro que eles são crianças do 6º ano [...], eles se dispersam, né?! Mas quando você chama, e eu descobri algumas formas de pegar a atenção deles, eles realmente ficam muito atentos e realmente respondem aos seus pedidos. Porque no 6º ano eles ainda [...] não foram socialmente reprimidos, né?! Eles não têm tanto medo de cantar, não têm medo do ridículo, não têm medo de fazer essas coisas – que é diferente do público mais velho que a gente tem aqui [na escola estadual]. (Entrevista realizada no dia 22/09/2016).

Por outro lado, em algumas turmas, mesmo com a rejeição, o professor conseguiu perceber que alguns alunos cantavam espontaneamente, seja nos corredores ou na própria sala de aula, em momentos aleatórios. Este era o caso do 9º ano, que será explorado mais adiante.

Mesmo que a abordagem do canto em suas aulas ainda seja um desafio para a sua prática docente, depois destas experiências, o professor passou a tomar atitudes mais maduras do que aquelas em suas primeiras tentativas, quando se sentiu irritado e desrespeitado diante da resposta negativa dos alunos.

4.5.3 “Aquele professor não ensina nada, ele só fica batendo palma”

Já em Fortaleza, após tentar inserir conteúdos de músicas em suas aulas e deparar-se com um rendimento baixíssimo nas primeiras provas que realizou nas escolas do município, começou a duvidar da sua própria capacidade de ensinar:

[...] eu fiz a prova, só teve 2,0. Com os conceitos mais simples da música que eu ensinei, que eram os parâmetros do som. E eu fazia exemplos, atividades, ilustrando isso, né?! [...] Não deu certo, ninguém aprendeu nada, a maioria deles tiraram 2,0. Ninguém sabia de nada do que eu tinha ensinado. [...] poxa, que professor horrível

que eu sou, eu não conseguia ensinar nada, *né?! E aí isso foi me desgastando e me dando tristeza, sabe?* (Entrevista realizada no dia 27/10/2016).

Além disso, ao abordar aspectos rítmicos em suas aulas, mais especificamente ao explorar a polirritmia africana, ouvia de seus alunos: “Aquele professor não ensina nada, o que ele ensina? Ele fica só batendo palma!”. Ao propor à turma a execução de ritmos, muitas vezes no formato de roda, escutava: “Não, eu não *tô* aprendendo nada [...] assim, professor, eu prefiro ficar sentado na cadeira”.

Eu percebi que o interesse era muito baixo, eles não viam relevância. Tipo, parece que quando você *tá* fazendo uma atividade prática, eles acham que não estão aprendendo nada. Eles não entendem que você pode aprender uma coisa estando aqui numa roda, fazendo ritmo e fazendo vocalização. [...] eu percebi: ‘Cara, eles preferem a aula de uma forma mais próxima das outras aulas deles’. Porque eles só *tão* acostumados com a rotina: estar *sentado* na cadeira, copiando do quadro... e tudo mais. (Entrevista realizada no dia 15/09/2016).

No município, ao passar a ministrar, então, aulas voltadas à cópia de algum conteúdo do quadro, obtive uma resposta diferente do costumeiro caos: os alunos pareciam estar mais atentos e mais “sob controle”. Em um primeiro momento, optou por escrever em tópicos e explicá-los oralmente, mas teve a impressão de que os estudantes não o ouviam, apenas copiavam, o que tornava seus esforços inúteis. Passou então a preencher a lousa com textos mais longos e, assim, a aula inteira se passava com os alunos copiando tudo em seus cadernos.

Sem dúvidas, esta alternativa era mais vantajosa em termos de menos desgaste vocal para o professor e gerava menos resistência por parte dos estudantes, já acostumados a esta prática. Se copiar não era garantia de aprendizado, o fato de o professor falar sem ser ouvido também não era. Entre as duas opções, a cópia parecia mais vantajosa para todos, já que, ao final, o professor tinha a sensação de ter conseguido dar alguma aula, tinha a sua voz preservada, e os alunos talvez tivessem a sensação material de terem aprendido algo, através de algumas folhas do caderno preenchidas.

Quando questionei se os alunos realmente aprendiam através destas aulas focadas na cópia de textos, o professor afirmou:

[...] Alguns aprendem, outros não. Mas é porque estes outros não aprendem de jeito nenhum. Eles não querem aprender. Agora, os que querem, eles aprendem nessa de copiar. É uma coisa complexa, muito complexa. (Entrevista realizada no dia 15/09/2016).

Ainda refletindo sobre a eficiência ou não deste método, lembrou-se de uma prática semelhante, realizada por um de um de seus professores, em seus tempos de escola:

Eu me lembro das aulas que o professor [de Geografia] [...] ditava as questões, ele não botava na lousa. [...] Aí ele ditava: ‘Questão um: não-sei-quê, não-sei-quê, não-sei-quê. Tantas linhas [para responder]. Dois: não-sei-quê, não-sei-quê. Tantas linhas. [...]’. Página 16 do livro, olhe lá, que você vai encontrar as respostas pra essas questões’. Aí eu pegava o livro, aí ia lá e ele dava o visto. Eu me lembro que isso eu fazia, e eu aprendia. Eu me lembro que eu aprendia. Porque eu gostava de Geografia. É... enquanto que tinha outros professores que tentavam explicar mais e a sala ficava caótica. [...] Eu me lembro que eu me dava muito bem com esse professor, a aula dele funcionava. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

A partir de suas palavras, pergunto-me: o fator principal para o seu aprendizado nesta situação relatada foi a metodologia do professor de Geografia ou o gosto e interesse prévio do estudante pela disciplina, somado à sua boa relação com o docente? Pois trabalhar um tema em sala de aula, tendo como metodologia principal a busca por respostas prontas no livro, não favorece a (re)construção do conhecimento, trata-se apenas de um processo de transferência. Por outro lado, ainda que se considere que houve algum tipo de aprendizado neste processo de cópia de textos prontos, de que forma esta metodologia poderia funcionar em uma aula de música? O aprendizado musical pode acontecer efetivamente em uma prática onde a escuta não é estimulada? Negado o aspecto crítico da leitura, uma aula de desenho talvez combinasse melhor com este estímulo visual e motor da cópia, embora oferecesse ao aluno nenhum incentivo à criatividade...

De fato, a cópia de textos da lousa para o caderno muitas vezes se dá em um processo apenas mecânico, em que o aluno não lê o que está escrito, mas observa a forma das letras e palavras escritas no quadro para depois desenhá-las em seu caderno. O texto se esvazia de sentido e se transforma em meras curvas, retas e pontos. Já ouvi isto de outros professores e tive provas deste fato em minha própria prática, quando, por diversas vezes, os alunos me perguntavam sobre algo que estava explícito no texto que eles haviam acabado de copiar. Sem leitura, sem uma reflexão sobre o que foi lido, como pode haver aprendizado?

Esta sua decisão de desistir de um formato de aula mais participativo e voltado à prática, recorrendo às formas de “aprendizado” às quais os estudantes já estavam habituados, lembrou-me muito uma das falas de Ira Shor, ao vivenciar uma experiência de rejeição à sua forma “não-tradicional” de dar aulas: “[...] não posso impor a pedagogia libertadora contra a vontade de quem não quer recebê-la. Era decepcionante o antiquado ensino-transferência, mas bastante fácil de ministrar, ainda que não funcionasse” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 49).

Sobre a experiência de rejeição e as implicações que isto pode ter ao professor – como a sensação de impotência –, o autor destaca a importância de compreender que:

[...] um curso é apenas um curso, dentro de um currículo mais abrangente, e a educação é apenas uma parte da sociedade como um todo. A cultura de massa socializa as pessoas para se policiarem contra sua própria liberdade. Portanto, era compreensível que algumas classes rejeitassem o convite libertador que eu lhes fazia. [...] Se uma classe não dava certo, isto não invalidava o processo de diálogo. Se um curso não transcendia a pedagogia da transferência de conhecimento, isso não me fazia sentir fracassado. Apenas concluía que aquela situação não podia ser utilizada para a transformação. (FREIRE; SHOR, 2011, p. 49-50).

E refletindo sobre os limites da atuação do professor, complementa afirmando que “[...] frequentemente, o máximo que posso alcançar em um curso é um momento de transição da passividade, ou ingenuidade, para uma certa percepção crítica. Algumas vezes quase não consigo nada contra o domínio que a cultura de massa tem sobre as experiências dos meus alunos” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 64). É importante, também, que o professor não caia na armadilha de visar apenas as grandes mudanças e, assim, perca de vista o potencial transformativo de cada atividade (FREIRE; SHOR, 2011).

Fazendo outro paralelo com o pensamento dos autores citados, muitas vezes os educadores se aproximam da educação libertadora de uma forma idealista e, ao perceber que seus esforços não provocaram a revolução que vislumbravam, sentem-se frustrados. Dessa forma, “[...] precisamos conhecer os limites e as possibilidades do ensino, chegar até os limites, e nos empenhar para além da educação a fim de evitar esse desespero.” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 69) Logo, se um professor de música espera que, em 50 minutos semanais, seja capaz de estimular os seus alunos a serem criativos, participativos, engajados, de fazer com que eles se expressem musicalmente, que sintam prazer em cantar, em executar ritmos etc., certamente sentirá frustração. Especialmente por estar ignorando a realidade de muitos destes estudantes, que, na escola, estão habituados a aulas conteudistas – em que são estimulados apenas a ouvir passivamente, copiar e memorizar –, e fora dela, muitas vezes, não recebem nenhum estímulo criativo ou expressivo. Além do quê, suas referências musicais estão geralmente ligadas à cultura de massa, esta que lhes ensina, por exemplo, que cantar ou tocar é para poucos – dotados de um dom ou de uma capacidade que eles, meros mortais, não possuem.

4.5.4 “Professor, isso vai cair na prova?”

Um dos grandes desafios de se ter muitas turmas e muitos alunos é encontrar a forma adequada de avaliar o aprendizado individual de cada um deles. De forma geral, devido

ao caráter mais prático da disciplina, o professor de Artes costuma receber do grupo gestor uma maior liberdade na forma como irá atribuir nota aos seus alunos.

Em minha experiência docente, muitas vezes ouvi isto de meus coordenadores: “Passa só um trabalho...”, em relação às avaliações na disciplina de Artes. Pergunto-me se este discurso, de certa forma, esconde a ideia de que provas são exclusivas àquelas matérias mais sérias e que avaliar em Artes é algo mais simplório: basta fazer os alunos se apresentarem ou, no máximo, propor algum trabalho de pesquisa – que, na prática, se configurava muito mais em uma cópia de informações.

No caso do 9º ano em questão, a escola pedia que o professor avaliasse seus alunos duas vezes por bimestre, obtendo, assim, pelo menos duas notas que formariam uma média daquela etapa. Para compor a primeira nota, o professor estaria livre para escolher o método avaliativo. Mas, para a segunda, era obrigatória a realização de uma prova escrita objetiva, já para acostumá-los aos moldes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que interferiu diretamente na prática pedagógica do professor:

[...] já que eu tinha que dar conteúdo, já que ele tinha que ser cobrado, tinha que ter uma prova, eles tinham que saber o que eu *tô* fazendo na prova, [a saída] era trabalhar conteúdos principalmente teóricos, tentando relacionar com uma prática, quando essa prática era possível, viável, interessante pra eles. (Entrevista realizada no dia 27/10/2016).

A realização de uma prova de Artes moldava, inclusive, a receptividade dos alunos aos assuntos estudados:

[...] porque aí chega a hora da prova, eles só querem saber se eles estudaram alguma coisa, se eu passei conteúdo, pra eles fazerem a prova. Se eu não tiver passado nada, eles vão ficar dizendo que o professor não ensina nada, *né?!* [...] (Entrevista realizada no dia 17/11/2016).

Desta forma, se os alunos já sentiam que não estavam aprendendo através de atividades práticas que envolviam a voz, o corpo e o ritmo, não verem estes assuntos cobrados na prova em forma de teoria poderia se tornar mais um atestado da sua inutilidade.

Em uma das aulas que observei, de uma turma de 8º ano, quando o professor começou a explicar como seria a prova de Artes, um aluno fez uma piada, dizendo que sua técnica para fazer prova era marcar onde a caneta caía. O professor, não querendo deixar passar aquele comentário, respondeu que a técnica dele para dar notas seria a mesma: daria a nota onde a caneta caísse. Isto, no mínimo, demonstra a prática já comum dos alunos em “chutarem” as respostas em questões objetivas. E as provas daquela escola tinham este “padrão-ENEM”: objetivas.

Outro dilema que o professor enfrentava quanto à avaliação: se precisava, obrigatoriamente, fazer uma prova escrita, acabava direcionando suas aulas para o conteudismo, porém, se não fizesse prova, poderia acabar sem ter como avaliar aqueles alunos faltosos ou aqueles que simplesmente não faziam nenhuma atividade passada:

[...] às vezes, alguns alunos não se importam, é. Aqueles que não fazem nada, porque não fazem nada, é porque realmente não se importam se tem prova, se não tem prova, se vale nota, se não vale nota, não *tão* nem aí. (Entrevista realizada no dia 22/12/2016).

Contribuindo para este difícil cenário, existe também a mentalidade de alguns alunos de que Artes não reprova. Estes, já tendo ficado para recuperação outras vezes, sabem que, se ficarem abaixo de 6,0 pontos na média de recuperação final de até duas matérias, ainda serão promovidos à série seguinte, podendo refazer estas matérias pendentes através da recuperação paralela, como comenta o professor. Caso fiquem “pendentes” em três matérias e uma delas seja Artes, é possível que a média final de Artes seja alterada – sem o consentimento do professor –, de forma a manter a reprovação apenas nas duas outras matérias e, assim, fazer com que o aluno “passe de ano”. Isto foi algo que também observei acontecer nas notas de alguns de meus alunos, “reprovados” pelos meus critérios, mas “aprovados” por outros...

Retornando à realidade do professor sujeito da pesquisa, ao lado da sua busca por encontrar o melhor meio de avaliar a aprendizagem de seus alunos, estava a sua necessidade de optar por algo viável para a sua realidade de tempo. Passar atividades escritas para os seus alunos significava ter centenas de trabalhos para corrigir:

[...] se eu passar trabalho individual, eu vou ter uma pilha desse tamanho de trabalho pra corrigir. Eu não vou fazer isso, eu não vou fazer isso comigo mesmo. Eu já fiz, e eu me estressei horrores, corrigindo, lendo não sei quantas coisas, bilhares de papeis, perdia papel de turma, não-sei-o-quê, uma confusão. Eu não vou fazer mais isso. (Entrevista realizada no dia 10/11/2016).

Avaliar seus alunos pela participação nas aulas também era inviável, devido à impossibilidade de acompanhar individualmente cada um deles e fazer este registro semanalmente. Se já era difícil para o professor memorizar os nomes de todos os seus estudantes, conseguir se lembrar do perfil de cada um, das dificuldades iniciais, dos avanços, estando com eles apenas 50 minutos semanais, não era uma opção. Além do fato de que contar com a participação de todos e, assim, poder gerar uma nota, não era uma garantia.

Ao ponderar as suas opções, o professor chegou à conclusão de que precisava de algo que pudesse ser realizado na própria sala de aula e avaliado imediatamente. Seguindo a

sugestão de seu colega de trabalho, começou a propor aos alunos de suas turmas – o que incluía o 9º ano –, que cantassem uma canção ou recitassem um poema para a turma, de forma a atribuir-lhes uma nota.

O que eu queria mesmo era que eles cantassem. [...] A nota mínima de você recitar um poema, se você recitar o poema mal, parando, um poema... sei lá, enfim, todos os quesitos de problemas que poderiam entrar na recitação de um poema, eu vou dar um 6,0. [...] E se cantasse uma música, do começo até o fim, da forma que fosse, já era 7,0, justamente pra incentivar aqueles que cantam de alguma forma a virem pra frente. (Entrevista realizada no dia 10/11/2016).

Para o professor, o poema seria uma das formas mais indolores de se fazer uma apresentação artística, porque nela apenas se lê e os alunos, em geral, estão acostumados à leitura.

Durante as minhas observações na turma de 9º ano, cheguei a presenciar alguns destes momentos de apresentação. Naquela turma, os alunos estavam optando pelo poema e o professor passou a destinar os minutos finais da aula para que eles, voluntariamente, recitassem os seus poemas e, assim, garantissem suas notas. No final de certa aula, o professor anunciou que começariam as apresentações dos poemas ou canções: silêncio total na turma. Algum tempo depois, um aluno se propôs a começar e recitou um poema sentado, de costas para a turma, falando rápido e baixo. Depois, outra aluna começou a sua recitação e, enquanto isso, alguns colegas conversavam. Ao final, a turma bateu palmas sem vontade. Uma segunda aluna ficou com vergonha quando chegou a sua vez. “Ela vai dançar [música] e não quer falar”, alguém comentou. O professor prometeu um ponto a mais se a apresentação for de canto. Ninguém mais se voluntariou.

Para mim, era notável que os alunos estavam fazendo aquilo unicamente pela nota, sem qualquer envolvimento artístico. Notei, inclusive, que uma das alunas havia copiado o poema da *internet* durante a aula, com o auxílio do celular, o que significa que, provavelmente, o seu poema foi uma escolha de última hora.

Sobre esta experiência do poema, o professor comenta:

[...] eu tentava incentivar a ler e a ler mais alto, né?! Quando o aluno começava a ler muito baixo ou muito rápido, eu falava: ‘Não, cara, calma. Mais devagar, mais alto, pra gente poder ouvir, com calma’, porque eles costumam querer ler ‘brvrbrvrbrv’ e ninguém entende nada, né?! (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Para mim, esta escolha do professor teria funcionado muito melhor dentro de um contexto em que os alunos estivessem realmente envolvidos com a pesquisa e leitura de poemas, em que pudessem ouvir poetas recitando, de forma a obter referências, e que

tivessem possibilidades de experimentar esta modalidade de leitura e não apenas realizá-la de qualquer jeito uma única vez, a fim de gerar uma recompensa (nota) pelo esforço de ter enfrentado a timidez. Esta prática pareceu-me muito deslocada do que eles estavam estudando no momento e, por isso, ela não foi capaz de avaliar o aprendizado deste período. Porém, compreendo os aspectos limitantes da realidade do professor e da própria disciplina, que impossibilitaram a elaboração de uma avaliação mais coerente.

4.6 “A voz do professor é um ruído em sala de aula”

A utilização de textos nas aulas, como mostrado anteriormente, foi um caminho seguido pelo professor diante das circunstâncias adversas em que se encontrava. Esta não era a sua visão ideal de como uma aula deveria ser:

[...] eu não gostava de dar aula com texto, eu gostava de dar aula conversando, porque eu gostava desse tipo de aula quando eu era aluno, *né?! Então, eu penso: não, se eu gosto de um professor que é assim comigo, eu acho que eu tenho que ser esse professor. Então, a primeira coisa que eu falava nas minhas aulas: ‘Gente, eu não vou copiar texto, nossa aula vai ser diálogo. Vocês vão ouvir o que eu tô dizendo e a gente vai conversar sobre isso’, né?! (Entrevista realizada dia 27/10/2016).*

Para o professor, dar aula de música através da fala era muito mais do que uma questão de gosto, era uma necessidade. Segundo ele, a aula de música exige que o professor fale muito. Não é possível usar só a lousa: é necessário falar, explicar, dar uma referência, fazer junto. Porém, nesta sua busca inicial por priorizar a comunicação oral, passou a observar que, durante a sua fala, alguns alunos, quando silenciosos, pareciam estar em um estado de torpor:

Era uma galera que eu falava, conversava... e a galera parecia que *tava* em outro mundo, pra mim, não sei... [...] existia esse silêncio, mas era como você falou, era um silêncio que não produz nada, um silêncio de corpo presente. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Da mesma forma como os nossos ouvidos se acostumam ao ruído de um ar-condicionado, mas sentimo-nos sobressaídos quando ele é desligado, percebendo a ausência do som, os ouvidos dos alunos parecem se acostumar à voz do professor, e eles sentem um semelhante estranhamento quando aquele som cessa:

[...] a impressão que eu tenho [...] é que a voz do professor é um ruído em sala de aula. A voz do professor, ela não é uma coisa que faz parte do ambiente da sala. Ela é um ruído que te atrapalha de conversar com teus amigos. [...] Se o professor para de falar, aí é estranho, porque aquele ruído parou, aí eles prestam atenção. Aí você

fala 5 minutos e volta à ideia de ser um ruído de novo. (Entrevista realizada no dia 10/11/2016).

Quando lhe perguntei qual interpretação dava à apatia de alguns de seus alunos, como os do 9º ano, ele refletiu:

[...] é mais fácil eu [o aluno] *tá* naquela aula e eu ignorar tudo que *tá* acontecendo, não falar que eu não entendi, não falar nada, não conversar, porque aí a aula escorre mais rápido e eu vou ter passado por aquela aula e não vai ter acontecido nada comigo. Tipo quando você *tá* dentro do ônibus, que você *tá* demorando muito, aí você entra num estado de transe, assim, pra você, tipo, você não ficar se estressando com a pessoa que *tá* ali encostada em ti, com calor, você entra e fica meio assim... *Tô* obrigado a ficar aqui mesmo, então vou ficar aqui. Se eu conversar, ele vai reclamar... se eu perguntar, porque eu não entendi, vai demorar pra passar... Eu sei, porque eu já fiz isso também, como aluno, eu acho, em algum ponto da minha vida. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Por outro lado, o professor identificou um problema em sua forma de falar: não apresentar muitas perguntas dentro da sua explicação. A princípio, o binômio explicação-pergunta fazia parte de sua organização da aula, mas esta precisou ser revista quando percebeu que as suas perguntas normalmente obtinham o silêncio como resposta:

É tipo assim, parece que a pessoa passava [...] a prestar atenção quando eu fazia a pergunta. Aí eu explicava de novo e a pessoa desligava, assim. [...] A pergunta ainda chama um pouco a atenção, entendeu? [...] Mas, ao mesmo tempo, a pessoa, é como se ela estivesse zerada. A partir do momento que eu faço a pergunta, ela... 'Ahn? O quê?' aí você repete a pergunta, aí a pessoa não sabe responder, porque ela não prestou atenção em nada do que você falou antes, *nê?!* (Entrevista realizada no dia 10/11/2016).

4.6.1 “Às vezes, eu acho que eu falo em outra língua”

Outro fator responsável pela dificuldade de comunicação em sala de aula, e que contribuiu para a transformação da voz do professor em ruído, foi a diferença de linguagem existente entre professor e estudantes.

Tendo desenvolvido a sua oratória e aprendido a organizar o seu pensamento através da escrita de artigos, o professor adquiriu, no seu período de formação universitária, uma linguagem, de certa forma, academicista. O fato de ter saído da universidade diretamente para atuar como docente na educação básica não lhe permitiu uma fase de possível adaptação. O professor admite que, em suas primeiras aulas, se portava verbalmente como se estivesse dando uma palestra dentro da universidade, o que certamente provocou em seus alunos do ensino fundamental e médio uma grande dificuldade de compreensão.

Embora venha tentando, desde então, falar cada vez mais em uma linguagem próxima da dos seus alunos, a reação dos estudantes muitas vezes ainda é de incompreensão:

[...] eu *tô* falando um negócio aqui e o que eu mais ouço em sala de aula é: ‘O quê, professor?’, ‘Ahn?’, ‘Hein?’. É como se eu falasse muito rápido, a minha linguagem fosse complexa demais, o meu raciocínio fosse incompatível, assim, *né*, com o raciocínio construído pela maioria dos meus alunos. Onde eu encontro mais compatibilidade são os alunos do 2º ano do Ensino Médio, que eu dou aula, que são os que acompanham melhor o meu raciocínio. (Entrevista realizada no dia 15/09/2016).

O professor relata uma situação específica em que uma aluna sua, da outra escola estadual, certa vez disse que não havia aprendido nada em sua aula:

Ela falou, porque eu perguntei, e ela foi sincera. E ela não teve vergonha de dizer: ‘Professor, sinceramente, não aprendi quase nada da sua aula’. E aí teve *uma outra* aluna que ao mesmo tempo falou: ‘Não, professor, eu aprendi: isso aqui, isso aqui e isso aqui’, e começou a falar as coisas que eu ensinei em sala. Mas foi 1, de uma turma de 35. (Entrevista realizada no dia 10/11/2016).

Estas diferenças de linguagem, além de se darem no âmbito do vocabulário, relacionam-se também com a complexidade utilizada na construção de ideias, como reflete o professor:

A linguagem que os alunos falam são frases de 4 palavras, no máximo. [...] É como se as ideias tivessem que ser encapsuladas em pedaços menores. Eu não consigo explicar uma coisa sem fazer um discurso longo. Os meus discursos são pensados em parágrafos. É, a impressão [...] é que o discurso deles é em frases. Uma frase precisa ter toda a ideia que eu preciso. [...] eu não consigo simplesmente *desfacelar* o parágrafo, de forma que ele fique sem sentido [...] eu não consigo fragmentar certas ideias. (Entrevista realizada no dia 10/11/2016).

Nas minhas observações, percebi que esta tentativa de aproximação da linguagem dos alunos se dava principalmente através do uso de gírias durante a sua fala com os mesmos, ou através do tom de brincadeira que sua voz muitas vezes assumia. Apesar disto, algumas vezes, o professor assumia um discurso mais elaborado, além de entrar em temáticas mais complexas, o que pode ter causado alguma dificuldade de compreensão.

Ira Shor relata um pouco sobre sua experiência em tentar minimizar a hierarquia, a separação de poder existente entre professores e alunos, através da linguagem:

Eu procurava fazer com que minhas frases se aproximassem do idioma coloquial, em termos de velocidade, humor, referências coloquiais e expressões utilizadas pelos alunos. Minha educação, nesse caso, incluía pedir aos alunos que explicassem algumas expressões que usavam e eu não conhecia. [...] Tinha de *lhe* fazer perguntas e preparar exercícios para saber se estava me comunicando com eles. (FREIRE; SHOR, 2011, p. 237-238).

Incentivá-los a falar desde o primeiro dia de aula e dar importância à linguagem dos alunos foi, segundo o autor, um fator encorajador para a participação dos estudantes nas discussões e necessário para que eles passassem a valorizar mais seus próprios saberes:

Essa democratização da expressão estabeleceu uma atmosfera comum que encorajava os estudantes a falarem abertamente, sem temer o ridículo ou o castigo por serem ‘burros’. [...] Dificilmente algum professor os levava tão a sério, mas a verdade é que eles, também, nunca tinham se levado tão a sério. (FREIRE; SHOR, 2011, p. 46)

4.6.2 “Quando eu falo, não sou ouvido. O vídeo, pelo menos eles assistem”

Outra maneira que o professor encontrou de comunicar ideias aos seus alunos foi através da linguagem audiovisual, através de filmes dos gêneros documentário ou ficção. Assim como os textos, os vídeos passaram a ser os seus recursos didáticos mais utilizados, por serem aqueles que geravam menos resistências entre os alunos. Esta se tornou uma prática tão comum que, certa vez, logo que entrou em sala, um aluno perguntou: “Professor, é filme hoje?”.

Em uma aula do 9º ano à qual observei, o professor levou para a turma um filme que falava sobre o canto: *O coro*¹⁹ (2014). Sua iniciativa desejava criar um espaço para que os alunos refletissem sobre a prática do canto, sem que ele precisasse abordar o assunto através da fala. Quando a turma soube que era um filme, todos ficaram muito empolgados. Depois, todos já sentados na sala de vídeo, quando o professor foi apagar as luzes da sala, para dar início à exibição, pude ouvir a voz de algum aluno cantando: “Apaga a luz e toma”²⁰.

Durante o filme, o professor, querendo provocar uma reflexão sobre o que estava sendo mostrado na tela, fazia pausas para tecer comentários. Porém, sempre que fazia isso, a turma ficava impaciente e reclamava que ele fazia pausas demais. Apesar de reconhecer, em entrevista, que, em seus tempos de estudante, também achava muito irritante quando seu professor parava o filme em momentos inadequados para comentar, esta estava sendo também a sua prática, segundo os estudantes. O professor considerava que estava fazendo pausas apenas em momentos-chave do enredo, mas os alunos, em grupo focal, discordaram:

Aluna 3: Ah, isso é chato.

Aluna 2: É.

Eu: Acha chato?

¹⁹ *Boychoir*, em inglês.

²⁰ *Funk* de MC TH, de mesmo nome.

Aluna 2: É chato. A gente doida pra assistir logo o filme *todim* e fica parando.

Aluna 1: *Né?!*

Aluna 3: Ele passou UM MÊS pra passar um filme, desde... novembro, nós *tamo* assistindo.

Aluna 2: Ele era pra fazer assim, se tivesse faltando uns 10, 20 *minuto* pra acabar a aula, ele explicava o filme. Aí ele fica pausando...

Eu: Mas vocês não acham que, se ele não explicar na hora, depois vocês não vão mais lembrar daquela parte? Não?

Aluna 1: Porque a gente *tá* tão focado assistindo o filme, que quando... aí ele pausa.

Aluna 2: É.

Aluna 1: Eu acho que ali perde o foco.

Aluna 3: *Urrr!* Chega dá um ódio, assim, chega o sangue *sooobe*. Por isso que naquele dia eu saí de sala.

(Grupo focal realizado no dia 15/12/2016).

Estando a aula próxima ao fim, o professor parou o filme e colocou um trecho de um espetáculo de um coral de Fortaleza, um exemplo de coral misto, segundo ele. Apesar de aquele vídeo ser de uma apresentação do coral que o professor participou, em nenhum momento o ouvi dizer para seus alunos que ele estava no vídeo. Durante a exibição, um aluno comenta: “Professor, tem um [coral] lá no centro...”, e fiquei em dúvida se o professor ouviu, pois ele não disse nada. Alguns alunos estavam conversando atrás de mim e tive a impressão de ouvir algum aluno comentando, não sei se sobre o vídeo: “É bicha!”.

Na aula seguinte, os alunos do 9º ano estavam na expectativa de continuar vendo o filme sobre canto: “Ah, eu vim só por causa do filme”, disse uma aluna. Durante a continuação do filme, em um das cenas em que os personagens equilibram um livro na cabeça, como um exercício de postura para o canto, observei que um dos alunos, instigado, tentou fazer o mesmo. Em outra cena, em que alguém utilizava a manossolfa para cantar as notas musicais, este mesmo aluno ficou tentando imitar a posição das mãos. Percebendo estes pequenos sinais de interesse durante a exibição do filme, o professor poderia tê-los explorado em aulas posteriores, gerando comentários mais significativos para os alunos do que os que tecia durante o filme – normalmente recebidos com impaciência e desatenção.

Por apenas contar com 50 minutos semanais em cada turma, levar um filme para exibir em sala de aula significava ter que fracioná-lo em várias partes, ou até mesmo deixá-lo incompleto. Mesmo os filmes sendo recebidos com interesse pela turma de forma geral, alguns alunos aproveitavam o escuro da sala de vídeo para dormir ou mesmo para conversar. Por outro lado, a conversa, quando relacionada ao filme, gerava um clima de envolvimento valorizado pelo professor.

Durante a exibição de documentários em sala, o professor também fazia pausas para comentar e, em uma delas, aconselhou os alunos a terem cautela sobre o que é dito em um documentário: eles deveriam sempre questionar a veracidade das informações

apresentadas. Neste momento, um aluno questionou, um pouco confuso: “Se ele [o apresentador do documentário] disse, então não é verdade?”.

No primeiro dia em que observei as aulas de Artes do professor, ele havia levado um trecho do documentário *O povo brasileiro* (2000), de Darcy Ribeiro, para todas as suas turmas assistirem. Para isso, o planejado era que a aula acontecesse na sala de vídeo, porém, quando ele foi ministrar o primeiro tempo para o 8º ano, o equipamento de vídeo não funcionou de jeito nenhum. Enquanto o professor se esforçava em fazer os aparelhos de som e TV funcionarem, alguns alunos, sentindo-se livres, ouviam música em seus fones de ouvido e cantavam juntos. Por duas vezes, as luzes da sala se apagaram e alguns alunos fizeram o som de “uhhhh”, como se estivessem em um filme de terror.

Tendo perdido boa parte da aula tentando ligar os equipamentos, sem sucesso, o professor usou o restante do tempo para conversar sobre a cultura indígena e para dar orientações sobre a prova que se aproximava. Nos corredores, quando nos dirigíamos para a outra sala, ele comentou que aquela tinha sido uma aula sobre aprender a lidar com problemas. Vendo a sua dificuldade, e que o problema parecia estar na parte elétrica da sala de vídeo e não nos equipamentos em si, sugeri que levássemos a caixa de som e o *notebook* para a sala de aula, ao menos assim os alunos poderiam assistir ao vídeo na tela pequena. Ele concordou.

Na sala de aula do 9º ano, depois de tudo montado e os alunos reposicionados na sala de forma a conseguir enxergar a tela do *notebook*, o professor colocou o vídeo e ouvimos tocar a vinheta de abertura do documentário. Os alunos a reconheceram e reclamaram, achando que seria o mesmo vídeo que já haviam assistido. O professor explicou que aquela era só a “abertura” daquela série de vídeos. Hoje, seria assistido um novo episódio, sobre a matriz Tupi.

Notei que o volume do áudio estava muito alto. O professor precisou dar uma saída e a primeira coisa que os alunos fizeram foi diminuir o volume. Depois, ao comentar com o professor sobre isso, ele disse que costumava deixar alto propositalmente, pois acreditava que, quanto mais alto o volume da caixa de som, menos os alunos conversavam. Em outros momentos em que o professor se ausentou da sala, alguns alunos baixaram a cabeça, como se quisessem dormir. Certa hora, notei que apenas um aluno, da turma inteira, olhava na direção da tela...

Um tempo depois, percebi que um aluno batucava na carteira de acordo com a música que estava sendo tocada no vídeo e, mais adiante, quando um dos entrevistados parou

de falar e começou a cantar, a turma ficou mais atenta. A música dizia: “Aganju, Xangô, Alapalá, Alapalá, Alapalá²¹”. Os alunos acharam graça dos agudos do cantor e um deles perguntou ao professor se aquele era o Gilberto Gil, o que ele confirmou. Quando a aula acabou, alguns alunos levantaram e ficaram no corredor em frente à porta da sala. Pude ouvir que alguns meninos estavam cantando aquela música do Gilberto Gil, exatamente no trecho dos agudos!

Um aluno do 1º ano, onde seria a aula seguinte, passou perto da sala do 9º ano e, percebendo que o professor usaria a caixa de som na sua turma, se antecipou e pediu pra ajudar a levá-la para a outra sala. E foi na frente. Quando chegamos lá, a caixa de som já estava ligada e tocando música, pois alguém havia ligado o celular nela, com o auxílio de um cabo. Um aluno pediu pra dançar *funk* e, neste momento, a turma quase toda olhou pra mim, para ver a minha reação. O professor, percebendo o interesse dos alunos no assunto, falou um pouco sobre o *funk*, mas logo direcionou o foco para o vídeo, que traria o tema "oficial" daquela aula.

Concluído o vídeo, talvez já percebendo que a turma estava interessada em música, cantou uma canção em meio à sua explicação do tema. Logo em seguida, um aluno perguntou se o professor já tinha feito aula de canto, se cantava desde pequeno. Pouco depois a turma já estava falando sobre o programa de TV *The Voice*... Porém, mais uma vez retomando o tema da aula, trazido pelo vídeo, o professor concluiu a aula fazendo várias referências à religião, relacionando a mitologia indígena e afro com a mitologia grega e romana, e refletindo sobre o hábito que algumas pessoas têm de demonizar a cultura do outro.

Uma das justificativas do professor em exibir vídeos em sala era considerar que os alunos ficariam mais envolvidos do que se estivessem apenas ouvindo-o falar. Porém, refletindo sobre as situações observadas e descritas, percebi que, a partir dos filmes escolhidos, surgiram várias oportunidades de fala e de prática musical que, no meu ponto de vista, poderiam ter sido mais bem exploradas em aulas seguintes, ou na própria aula. Provavelmente, por ter muitas turmas, ficava difícil para o professor ter um registro de todas estas respostas específicas de cada turma, a fim de, na semana seguinte, poder dar direcionamentos para cada uma delas. Até mesmo se lembrasse de algum desses fatos de memória, como ministrava a mesma aula em várias turmas, ficaria difícil de ter certeza em qual delas os fatos ocorreram.

²¹ Música *Babá Alapalá*, de Gilberto Gil.

Sobre esta dificuldade de ter um acompanhamento mais próximo dos alunos, o professor comentou, em entrevista:

[...] como que eu vou conseguir manter conhecimento e prontidão suficiente de conhecer o aluno que tem interesse em música, qual o interesse dele de música, como trabalhar essa música, se eu mal conheço o cara? Raramente eu consigo ter essa conexão com algum aluno. Geralmente, essa conexão acontece quando existem episódios mais extremos [...] de problema, *né?!* Ou de muita produção mesmo, como é no 6ºA. (Entrevista realizada no dia 27/10/2016).

4.6.3 “Égua, professor, diabéisso, não tem moral, não?”

Se, por um lado, algumas turmas respondiam às suas aulas com um silêncio apático, em outras, o professor se via em meio a um verdadeiro caos sonoro. Precisava “berrar feito um louco” para ser ouvido, pois tentava falar de outras formas não obtinha resultados:

[...] é como se aqui tivesse uma barreira, assim, tipo, de não ouvir você, não importa. Você tinha que chegar, você tinha que manter uma ordem [...] quase fascista, assim, entendeu? Porque se você fosse tipo ficar: ‘Olha, gente, boa tarde’ [com a voz suave], não funcionava. (Entrevista realizada no dia 27/10/2016).

Apesar de, em algumas situações extremas, ter se visto sem alternativas, agir de uma forma autoritária, em suas primeiras experiências em sala de aula, era um comportamento aceitável para o professor, provavelmente por não ter outros modelos nos quais se basear:

Quando eu comecei a lecionar, assim, no primeiro ano inteiro [no interior] e logo quando eu cheguei [...] aqui em Fortaleza [...], eu era um pouco autoritário, quando tinha um problema de disciplina ou coisa parecida. Que gerava uma reação um pouco negativa dos alunos, mas era a forma que eu achava que tinha que ser. [...] Lá [no interior] funcionou, em alguns contextos, *né?!*, eles, os alunos, eram mais acostumados a esse tipo de coisa, mas aqui... não tinha funcionado muito, não. (Entrevista realizada no dia 29/03/2017).

Em Fortaleza, embora tanto nas escolas do município como nas estaduais o professor tivesse dificuldade em ser ouvido pelos estudantes, no município, por trabalhar com uma faixa etária menor, o desgaste vocal chegava a ser extremo, fazendo-o recorrer a outros meios de produzir sons intensos para receber atenção:

[...] [Na escola estadual] quando você dá uma... eles: ‘Ei, é mesmo...’, aí se acalma. Aí, dependendo da turma, volta àquela agitação. Mas, geralmente, se eu chamasse a atenção uma ou duas vezes, a turma já dava uma... Agora, no município, era... olha, é coisa de... quando eu entrei no município, eu ter tido que chutar armário, pra poder chamar atenção de aluno. De tanto caos que *tava* a sala de aula, de eu não conseguir falar com ninguém. Nossa... o município, de todos, foi o que mais me desgastou. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Diante deste cenário, meses depois de ter assumido suas turmas do município, chegou a pensar em desistir do seu trabalho, por não encontrar meios de contornar a situação e já estar no seu limite:

Eu cheguei muito perto de pedir exoneração do município, há um tempo *atrás*, porque eu *tava* ficando louco. [...] Aqui no estado, por mais que os alunos sejam muito resistentes, é o paraíso. No município, você é simbolicamente agredido todo dia. [...] Simbolicamente, tipo, os alunos não tão nem aí. (Entrevista realizada no dia 27/10/2016).

O desgaste físico e emocional causado por estas situações, mais intensas em turmas específicas, somado à sua rotina cansativa de trabalho, fazia com que seu rendimento em turmas mais “tranquilas” também caísse e que acabasse descontando a sua impaciência e estresse em outros alunos. Quando perguntei aos estudantes do 9º ano porque eles nunca haviam pedido ao professor para fazer uma atividade de música, já que eles disseram ter interesse, eles responderam:

Aluna 2: Porque eu achava ele meio chato, assim, e ele podia negar, tratar mal...

Aluno 3: *Né*, tia, ele é ignorante.

Eu: Ele é ignorante?

Aluno 3: *Né* não?

Aluno 2: Ah, de vez em quando ele é ignorante.

[...]

Eu: O que faz ele ser ignorante?

Aluno 2: Quando a gente irrita ele.

Eu: Ahhh...

Aluna 2: A gente, não, quando o pessoal irrita ele [riso].

Eu: Então não é por nada, ele só reage...

Aluna 2: Tem um motivo.

Eu: Mas o quê, normalmente, *irrita ele*?

Aluno 3: Eu sei lá...

Aluna 2: Mas às vezes ele chega já bruto, estressado, querendo dar...

Eu: No começo da aula?

Aluna 2: Às vezes ele chegava, *nera*?

(Grupo focal realizado no dia 09/02/2017).

De fato, o professor tinha consciência de como os problemas de uma turma influenciavam as demais, não só na definição de seu estado emocional, mas também em relação à legitimação das práticas musicais que propunha:

[...] o problema era que um ia escalando o outro. Aquilo que acontecia no município acabava que eu descontava de uma forma indireta, inconsciente, nas outras turmas. Porque o que não dava certo no município, eu já falava ‘Não, não vai dar certo aqui também, não. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

A impressão que eu tinha, era que [...] a minha função era tanger aluno pra dentro da sala de aula e manter eles lá dentro. Ensinar é secundário. E aí isso me frustrou muito no município e isso resvalou um pouco no estado também. (Entrevista realizada no dia 27/10/2016).

Ainda que estes fatores externos estivessem contribuindo para um estado alterado do professor, este, ao longo de sua experiência, foi buscando alternativas para lidar com os problemas de sala de aula de forma mais pacífica. Contudo, os alunos pareciam estar tão acostumados a um tipo de comportamento autoritário por parte de seus professores, que fugir a este padrão gerava estranhamento e até mesmo estimulava mais desrespeito por parte da turma.

Os alunos têm esse conceito meio militar de ensino. Eles entendem que o professor, ele tem que ter, abre aspas, moral. E eu não caio nesse imbróglio. Mas, muitas vezes, se você deixar passar algo que é muito além do nível, aí perde o controle da sala de aula. (Entrevista realizada no dia 17/11/2016).

Para ilustrar esta situação, em que, ao não intervir de forma mais “dura” com um aluno, foi descreditado por outro, ele apresentou um caso de um estudante do 9º ano que, mesmo sem ter argumentos, quando era chamado à atenção, tinha o costume de responder ao professor com atrevimento. Um dia, tentando cortar as suas respostas insistentes, o professor disse: “*Fulano*, psss!”.

Aí ele pegou e falou: ‘Ai, psss! pra você também, professor’, *né?!* Aí eu fiquei tipo: ‘Ahn-hã, tá...’, porque não foi... é o jeito dele de... eu percebi que não foi bem pra desafiar [...], assim, pelo menos foi a forma que eu vi, *né?!* E aí [outro aluno] falou: ‘Égua, professor, *diabéisso*, não tem moral, não?’. Aí eu falei: ‘Moral é um conceito relativo’. (Entrevista realizada no dia 17/11/2016).

Porém, não tendo tempo para se aprofundar na explicação do conceito de moral, deixou passar. Até que uma nova situação surgiu naquela turma e, a fim de afirmar a sua posição de autoridade diante dos alunos, precisou tomar uma medida mais autoritária:

[...] a gente *tava* tentando ler um poema, *né*, a galera não parava de conversar [...], eu chamei a *fulana* sem nenhum problema [...]. Você viu, você deve ter notado, eu falei ‘*Fulana*, por favor, *vamo* lá, ouvir’ [...] aí ela fez aquela provocação sussurrando, *né?!* [...]: ‘Se quiser me botar pra fora de sala, me bote pra fora de sala’ [...]. Ela não esperava que eu ouvisse, claro, porque é uma provocação que ela fez pra ganhar capital social entre os amigos dela ‘Ah, eu *tô* desafiando o professor, como eu sou legal!’. Aí eu também: ‘Ah, minha filha, pois então vá!’. Aí ela tentou recuar ainda, dizendo assim: ‘Ah, não, se você quiser botar...’. ‘Pois eu quero, tchau!’ (Entrevista realizada no dia 17/11/2016).

Apesar de neste dia a aluna estar participando da aula, fazendo comentários pertinentes, após esta sua reação, o professor não pôde deixar passar. Depois, chegou a pensar que poderia ter falado de outro jeito com ela, mas já era tarde... O que chamou a sua atenção, neste fato, foi perceber a reação dos outros alunos de apoio à sua atitude, como se dissessem: “É! Bota pra fora mesmo! Revoltada! Louca!”. Confirmando que este é o posicionamento que eles esperam do professor, de forma geral.

Sobre a dificuldade que o professor pode encontrar de não saber como reagir ao teste dos seus alunos, por temer cair em uma possível incoerência entre o seu discurso e sua prática, Freire e Shor (2011, p. 160-161), comentam que os estudantes:

[...] estão tão condicionados pelos professores autoritários que, quando você chega e diz que nessa aula somos diferentes, que aqui temos o direito de pensar e fazer perguntas, de criticar [...] é possível que um dos estudantes (e isso é lindo) faça o primeiro teste! Poderá provocar fazendo alguma coisa que seria punida por um professor autoritário. Faz isto para saber se o que você disse é verdade. Se você pune aquele estudante, você não estava sendo honesto, realmente. Seu discurso não tinha valor algum. Mas se você *não diz nada* ao aluno, seu discurso *também* não tinha valor. Percebe como é difícil? (Grifo dos autores).

Quando pedi aos alunos sugestões sobre outras formas de o professor lidar com as provocações que recebe de seus alunos, sem precisar tratá-los mal, uma aluna respondeu, e seu posicionamento revela traços da visão a qual está habituada em sua rotina escolar:

Aluna 2: Botar a pessoa pra fora. Já que não é pra tratar mal, bota pra fora.

Eu: Mas isso também não é ser ignorante, não?

Aluna 2: É não!

Eu: É não?

Aluna 2: Pelo menos não *tá* respondendo a pessoa, já que a pessoa só *tá* atrapalhando. *Tá* mandando ele pra fora, *né?! [...]*

(Grupo focal realizado no dia 09/02/2017).

Por outro lado, o professor considera a relevância que algumas conversas paralelas têm para o aprendizado dos estudantes e tem a compreensão de que a aula não acontece apenas se os alunos estiverem prestando atenção nele. Porém, às vezes, quando se vê diante de situações de dispersão e conversa, sente-se inseguro sobre o momento certo de intervir:

Eu tento não ser o professor que fica falando pra todo mundo calar a boca toda hora. Aí eu tento deixar o espaço, espero, porque talvez eles estejam conversando sobre algo minimamente relevante, *né?! [...]* O problema é porque, às vezes, isso se perde, e aí talvez eu perco a mão no deixar acontecer, esperando que parem e parece que não param nunca, *né*, se você não for lá e cortar. Aí naquela hora foi que eu, tipo assim, já *tava* no limite, aí eu falei: ‘Ei, *tá* boa conversa? *Vamo* parar isso aí?’. (Entrevista realizada no dia 10/11/2016).

Não estando preparado para lidar com estas situações em sala de aula, muitas vezes tomava o comportamento dos alunos como uma ofensa pessoal, desencadeando nele um descontrole emocional:

[...] eu acabava que me descontrolava emocionalmente com o caos. Eu ficava muito irritado e ofendido pessoalmente, assim, o que é um erro, mas que já aconteceu. Hoje, uma pessoa um pouco mais madura, eu olhando para trás, eu percebo que a minha reação naquele período foi imatura, foi de uma pessoa que não *tava* preparada pra lidar com aqueles alunos. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

4.7 “Aí eu sentei lá atrás, como um estagiário faz, e observei a aula dela”

De fato, a sua formação inicial não o preparou para estes desafios que enfrentaria em sala de aula. Um contato mais próximo com a Educação Básica deveria ter acontecido em seu período de Estágio, na graduação, porém, como mencionado anteriormente, é uma prática comum para os licenciandos em Música realizarem suas atividades de Estágio fora das aulas regulares de Artes na escola. Sobre isto, o professor comentou:

[...] eu estava te falando mais cedo, de eu achar errado os nossos estagiários não observarem isso, observarem projetos de música [...]. Eles têm que observar é esse, é o cara que *tá* na sala de aula regular. Porque quando eles forem ser professores [da educação básica], eles não vão dar 13 horas de projeto, eles vão dar 13 horas de Artes, no ensino regular, *né?!* (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Ao chegar à escola, muitas vezes o estagiário não encontra um professor formado em Música e, algumas vezes, é difícil encontrar um professor formado em qualquer área artística. Para a etapa de observação, é possível acompanhar as aulas de professores de outras disciplinas, porém, já na etapa de docência do estágio, é essencial estar no contexto da sua área. Sendo assim, a opção mais viável que muitos estagiários encontram é propor projetos de música no contraturno, o que, algumas vezes, é bem recebido na escola, por atender a uma demanda já existente. Porém, desta forma, acabam assumindo precocemente o papel de docentes, quando deveriam estar sendo acompanhados e orientados por algum professor formado.

Mesmo quando há na escola algum professor de Artes, formado na área, a atuação em projetos do contraturno acaba sendo a opção mais fácil para o estagiário, pois, dessa forma, fica mais fácil, para ele, administrar os seus horários na escola, em vez de ficar à mercê dos horários do professor, que podem ser muito fragmentados ou insuficientes para as suas necessidades. Embora atuar nesses projetos possa se configurar como uma experiência riquíssima para o estagiário, ela está longe de proporcionar as mesmas condições que ele enfrentaria em uma sala de aula regular:

Quando você *tá* no projeto de Artes, *né*, de Música, [...] a galera vem, ela *tá* interessada, ela quer. Raramente você tem um estresse... Agora, na sala de aula [regular], tem uma galera que *tá* lá só pra te dar estresse, porque tem uns problemas na própria vida [...] o aluno, e aí: ‘Eu quero aqui é zoar nessa aula’, e vai zoar, porque a aula de Artes é a melhor pra você zoar, porque ela não vai te reprovar, supostamente. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

O professor sujeito da pesquisa, tentando recuperar a lacuna da sua formação inicial em relação ao Estágio, depois de formado e já atuando como professor, percebeu que

uma professora de Português, sua colega de trabalho, conseguia dar aulas nas turmas do município em que ele mais tinha dificuldades. Tentando entender como isto acontecia, pediu pra observar as suas aulas:

[...] eu via que ela conseguia ensinar, ela conseguia manter a sala em ordem, ela conseguia explicar. Eu tinha passado algumas vezes [pela sala] e observado isso. Aí eu falei: ‘*Fulana*, deixa eu observar a tua aula, por favor. Eu queria ver como é que tu faz, como é que tu dá a tua aula, pra tu conseguir manter essa coisa’. Aí eu sentei lá atrás, como um estagiário faz, e eu observei a aula dela. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Ele conta que os seus alunos, estranhando a sua presença na aula de outra professora, mas já cientes da dinâmica do estágio, perguntaram a ele: “Você vai ser professor de Português também?”, ao que ele respondeu: “Não, cara, eu sou professor de Artes, eu tô aqui só olhando mesmo a aula”. Neste seu “estágio de observação”, após formado, alguns fatos chamaram a sua atenção: em primeiro lugar, a professora, quando provocada por algum aluno, ignorava e continuava a aula; ao contrário dele que, muitas vezes, não deixava a provocação passar, gerando, com a sua reação, um clima de dispersão na aula. Em segundo lugar, a professora era bastante “rígida” na organização das carteiras: não podia ter dupla, não podia sentar fora da fila, por exemplo; já ele, quando dava aula, se algum aluno mudasse de lugar, ele deixava, pois não via problemas.

Percebendo que levava a provocação dos alunos muito a sério e, por isso, se desgastava facilmente, começou a mudar a sua postura e a tentar compreender os motivos que os levavam a agir assim. Isto, pude perceber várias vezes em seu discurso. Sejam os fatores físicos, como a falta de infraestrutura da escola, o calor, a cultura escolar ao qual estavam habituados, a influência de problemas externos à escola, tudo isso foi considerado pelo professor nas diversas vezes que mencionou um “mau comportamento” de seus alunos.

Sobre a segunda percepção que esta experiência lhe proporcionou, embora o professor conclua que manter os alunos enfileirados talvez não seja a melhor solução, percebeu que isto funcionava na aula da professora, em relação a diminuir o número de conversas. Porém, em suas aulas, em que muitas vezes a proposta era levantar, movimentar-se, estar em roda, esta sugestão já não funcionaria. De fato, observar uma aula de Português não atenderia a todas as suas demandas em relação ao ensino de Música. Boa parte das suas dificuldades teriam que ser superadas pela sua própria tentativa e erro.

4.8 “Eu tenho que sobreviver este ano, vou fazer um discurso que funcione”

A partir do panorama apresentado até então, o professor se viu diante de uma escolha: ou continuaria insistindo em um formato de aulas que gerava muitas resistências, colocando em jogo a sua saúde física e mental; ou encontraria estratégias para sobreviver a este seu primeiro ano nas escolas de Fortaleza, mantendo seu emprego e a esperança de conseguir uma lotação menos caótica no ano seguinte:

E eu falei: Cara, eu não tô conseguindo fazer... não tô nessa condição de ter que ficar correndo de cima pra baixo que, na minha opinião, não fazia sentido. [...] Aí eu, bicho, eu tenho que sobreviver esse ano, vou diminuir aqui, não vou gastar minha voz, vou fazer um discurso que funcione, já que, quando eu copio coisas na lousa, eles copiam. Porque quando eu falava as coisas e eu perguntava na aula seguinte, ninguém sabia nada. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Embora o seu real desejo fosse fazer música na escola, montar um coral ou um grupo de percussão, ao concluir que a maioria de seus alunos estava acostumada à passividade, à cópia, à memorização, à imobilidade de horas sentados em carteiras enfileiradas, e não muito dispostos a sair desta zona de conforto, montou uma fórmula de como daria suas aulas, deixando a Música em segundo plano:

[...] bicho: texto na lousa, copiar, pra eles terem o conteúdo. Eu vou falar, explicar, tentar cantar, tentar incentivar que cantem quando der. Quando não der, eu também não vou me estressar. [...] Eu fiz um esquema, nas minhas aulas, de ser: uma aula na sala de vídeo, de multimídia, explicação; uma aula na informática, de pesquisa; e outra aula de explicação em sala de aula. Justamente pra poder passar pelos espaços de multimídia que a gente tem aqui, dinamizar a aula e transformar o processo de aprendizagem numa coisa que tenha conteúdo e seja interessante pra eles. [...] Foi o que eu estabeleci como uma fórmula que funcionava, na maneira do possível. (Entrevista realizada no dia 17/11/2016).

Sobre a desilusão do professor, em relação à sua prática, diante dos problemas, Freire e Shor (2011, p. 87) comentam:

Os professores que têm alunos demais e cursos demais, que ensinam a mesma matéria por muitos anos, que ensinam em escolas e faculdades que estão caindo aos pedaços ou que estão sujeitos a um período de provas atrás do outro, frequentemente não conseguem mais acreditar no que estão fazendo.

Foi inserido neste cenário de descrença que o professor chegou até a mim, em meu exame de qualificação, como mencionado anteriormente, e me foi dada a oportunidade de investigar o que estava acontecendo em sua prática. Após este nosso contato inicial, trocamos algumas mensagens via *e-mail* e, semanas depois, visitei uma das escolas em que ele trabalhava, quando pudemos conversar um pouco mais e estabelecer a parceria necessária

para iniciar esta pesquisa. Desde então, passei a acompanhar algumas aulas do professor, especialmente as ministradas na turma de 9º ano, na qual este trabalho se focará daqui em diante. Antes de concluir as considerações sobre esta etapa da pesquisa, destaco mais três situações específicas, que ilustram um pouco como eram as aulas de Artes nesta turma, logo que cheguei a campo.

4.8.1 “Vou só copiar o nome da História de não sei o quê...”

Na primeira aula que observei nesta turma de 9º ano, estava programado levar os alunos à sala de informática, com o intuito de que eles pesquisassem na *internet* sobre o tema “História, Artes e Cultura do povo africano”. Quando o professor entrou em sala para avisar a turma que eles iriam para o laboratório de informática, percebi que um dos alunos cantarolou e fez uma dancinha em comemoração a esta notícia. Logo que entraram na sala, os alunos sentaram-se em frente aos computadores, normalmente em duplas, e logo estavam solicitando a ajuda do professor: “A *internet* não pega, não, professor”.

A atividade consistia em pesquisar o assunto em diversos *sites*, copiar as partes mais relevantes no caderno e entregar ao professor ao final daquela aula. Observei que eles estavam fazendo a busca no *Google*, que os direcionava para *sites* como: *Wikipedia*, Brasil Escola, Nova Escola, Toda Matéria etc. “Vou só copiar o nome da História de não sei o quê...”, comentou um dos alunos, mostrando que não estava muito seguro do tema da pesquisa. Alguns alunos navegavam também no celular.

Durante a atividade, os alunos conversavam bastante, não sendo possível perceber claramente se era sobre a pesquisa ou sobre outros assuntos. Vez por outra, alguma frase se sobressaía no meio do burburinho, como quando um aluno pareceu ler em voz alta o título de uma notícia: “Casal *gay* faz história se casando”. Percebi que muitos alunos pareciam ansiosos para terminar logo a atividade, e se preocupavam mais com o número de linhas que precisavam copiar, do que com o que estavam realmente copiando.

Percebi também que o mesmo aluno que havia cantarolado e dançado espontaneamente, no começo da aula, estava usando fones de ouvido juntamente com seus colegas mais próximos, enquanto fazia a pesquisa. Na aula da turma seguinte, de 1º ano, que também acompanhei, observei este mesmo comportamento: alguns alunos usavam fones de ouvido, um deles era compartilhado entre dois alunos, e juntos eles cantavam. Em um

determinado momento, enquanto um cantava, outro mandou fazer silêncio, pois estaria cantando mal.

Naquele momento, fiquei me perguntando: se havia o interesse dos alunos em ouvir música, em cantar, por que isto não era aproveitado pelo professor? Fiquei em dúvida também se os alunos tinham esta liberdade de ouvir abertamente música nos fones em todas as aulas, ou se aquela foi uma oportunidade rara. Mais tarde, quando entrevistei o professor, ele tocou no assunto espontaneamente:

Eu vi o menino cantando ali e eu já fui ver que música ele *tava* cantando. Eu até esqueci a música que ele *tava* cantando lá, que era pra eu ter anotado. Era MC... não lembro. (Entrevista realizada no dia 15/09/2017).

Sobre a proposta deste tipo de atividade na informática, durante a aula, quando teve uma pausa da solicitação dos alunos, o professor sentou próximo a mim e comentou que propõe este tipo de atividade para que os alunos aprendam a ler e a pesquisar. Embora eles tenham demonstrado habilidade em fazer buscas por assuntos na *internet*, não percebi muito envolvimento dos alunos com a leitura dos textos encontrados, nem a preocupação em consultar várias fontes: eles pareciam estar mais preocupados em conseguir preencher logo uma quantidade razoável de linhas na folha de papel, para poder destacá-la do caderno, entregá-la ao professor e ficarem livres daquela obrigação.

4.8.2 “Esse professor só dá aula de religião”

O comentário acima foi feito por um aluno, logo nos primeiros dias que comecei a acompanhar as aulas do professor. Foi um comentário espontâneo e informal, feito no corredor da escola, enquanto eu me deslocava de uma sala à outra. Aquilo ficou em minha mente por um longo tempo e, antes que eu tivesse oportunidade de perguntar ao professor, pude presenciar um fato ocorrido em sala de aula que se relacionava diretamente com esta questão.

Durante uma aula sobre o Barroco, o professor iniciou o tema fazendo uma contextualização histórica, que envolvia, entre outros, fatos relacionados à Igreja Católica e ao Protestantismo. Por este ser um assunto repleto de novos conceitos, sempre que surgia uma nova palavra, o professor perguntava aos alunos o que achavam dela e, depois, para explicá-la melhor, dava exemplos em tom de brincadeira. Em um desses momentos, o professor

comentou sobre a venda de terrenos no céu e de indulgências²² e, fazendo-se passar por um membro da Igreja, em uma encenação improvisada, começou a vender alguns desses terrenos para os alunos, criando certo clima de risadas em sala de aula. Porém, pegando todos de surpresa, um dos alunos interrompeu a aula e pediu para sair. Quando o professor perguntou, um pouco confuso, pelo motivo daquele pedido, o aluno respondeu que não gostava da aula dele e que queria sair. Tentando entender melhor o porquê desta reação, o professor ainda perguntou o que havia feito de errado, mas acabou deixando o aluno sair sem ter a resposta.

Após o ocorrido, estando a sala de aula em um clima de tensão, foi difícil continuar a aula normalmente. O professor decidiu, então, deixar a turma respondendo algumas questões e saiu para procurar o aluno e conversar. Passado algum tempo, os dois voltaram e o professor explicou o que havia acontecido: nas primeiras aulas que ministrou nesta turma, ele havia mencionado que era ateu. Na época, alguns alunos se ofenderam com esta declaração e até disseram que se pudessem não assistiriam a aula dele. Este fato, somado a algumas brincadeiras feitas em sala relacionadas à religião, estavam gerando um grande incômodo para alguns alunos, como este que pediu para se retirar. O professor pediu desculpas se ofendeu alguém ou a religião de alguém. Agradeceu ao aluno por ele ter falado, disse que estava aberto a críticas e perguntou se mais alguém gostaria de comentar algo. Porém, mais ninguém se manifestou.

Quando a turma saiu do auditório, o professor conversou rapidamente comigo sobre o ocorrido. Ele se perguntava se deveria ter dito ou não que era ateu, quando foram os próprios alunos que perguntaram. Perguntou a si mesmo se deveria ter falado, como deveria ter falado, se deveria ter mentido... Conversando posteriormente com alguns alunos, um deles esclareceu melhor como tudo ocorreu: outro professor da escola havia mencionado, durante a sua aula, que ele e o professor de Artes eram ateus. Logo, na aula de Artes, os alunos foram perguntar ao professor se era verdade, o que ele confirmou. Desta forma, para mim, esta declaração não parece ter sido feita com o objetivo de causar polêmica, foi apenas inevitável diante da curiosidade dos alunos.

Nesta época da pesquisa também acompanhei aula seguinte, que seria dada ao 1º ano, e nela o professor começou justificando para a turma o fato de tratar religião em suas aulas e pediu desculpas caso isto tenha sido ofensivo para alguém. Quebrando um pouco o

²² Segundo o dicionário *online* Priberam: “Indulgência, na teologia católica, é o perdão ao cristão das penas temporais devidas a Deus pelos pecados cometidos, mas já perdoados pelo sacramento da Reconciliação, na vida terrena”. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/indulg%C3%A2ncia>>. Acesso em: 20 set. 2016.

clima de apreensão, um aluno pediu: “Professor, diz a nossa nota, pra nós *ficar* mais feliz!”. No restante da aula, o professor preferiu passar algumas questões para os alunos responderem e permaneceu quieto, pensativo.

Neste mesmo dia, tive a oportunidade de conversar com ele mais um pouco e, mudando os meus planos para a entrevista daquele dia, pedi para ele comentar sobre a relação da religião com as suas aulas:

Eu comecei a abordar o tema da religiosidade porque [...] a maioria dos temas que *vão* ser falados em sala de aula, eles vão ter essa ligação com a religiosidade. E eu me sinto sendo desonesto se eu não explico direito essa religiosidade estar ligada com a Arte, se eu só cito como uma nota de rodapé [...], eu acho importante falar que a religião tal, que funciona assim [...], porque a música e a arte dessa religião [...] é daquele jeito porque ela *tá* conectada com preceitos daquela religião, *né?!* Porque a música é um espelho da sociedade em que ela está inserida, ou o contrário [...]. (Entrevista realizada no dia 13/10/2016).

Para ele, falar de música sem mencionar de alguma forma a religião é quase impossível, pois, além de considerar uma ligação existente entre elas desde as suas origens, grande parte do que se conhece por música europeia erudita se construiu e se difundiu a partir de esforços da Igreja, como a própria escrita musical. De fato, estes temas se relacionam e possuem relevância para a discussão, porém, talvez esta articulação fosse mais pertinente em um contexto universitário e não em uma turma de ensino fundamental. Ao mesmo tempo em que a linguagem do professor ainda estava muito ligada à academia, fazendo com que ele abordasse temas teóricos como estes de forma muito rebuscada.

No caso da aula em questão, ao tratar do Barroco – tema que introduziu após trabalhar a cultura indígena e cultura africana –, não poderia desvinculá-lo da sua íntima relação com a Igreja:

[...] não tem como falar do Barroco sem falar da motivação para o Barroco existir, que era justamente o enfraquecimento da instituição da Igreja Católica naquele período, devido a intervenções do racionalismo do Renascimento e da Reforma Protestante, que veio logo naquele mesmo período ali. Então, eu achei muito relevante falar de como era o sentido principal de boa parte da arte barroca, que era esse da evangelização, do retorno das pessoas para a fé cristã católica romana, *né?!* (Entrevista realizada no dia 13/10/2016).

Por outro lado, a sua escolha por incluir, nas suas aulas de Artes, estes temas e tratá-los a partir de uma abordagem mais crítica e interdisciplinar se deve também ao fato de ter percebido o preconceito que muitos alunos têm, especialmente em relação às religiões afro-brasileiras:

[...] a africanidade, que é onde eu começo geralmente as minhas discussões sobre religião, eu acho importantíssima de se fazer, porque ela é uma religião que é muito marginalizada, no sentido de ser vista como a própria manifestação do mal por muitas pessoas, *né*, e eu acho muito importante o trabalho desse tema para a desconstrução desse conceito [...], além do que elas sendo [são] aportes de teoria musical de ritmo e de composição, de dança, tão forte para a música brasileira. (Entrevista realizada no dia 13/10/2016).

Um exemplo deste preconceito foi percebido logo que começou a lecionar, quando, durante as suas aulas de música, percebeu a enorme aversão de alguns alunos por qualquer ritmo, que eram classificados pejorativamente como “macumba”:

Se eu fazia, se [...] um aluno fazia um ritmo qualquer na cadeira, [outro aluno dizia]: ‘Para de fazer isso aí! Isso aí é macumba!’ [...] Ou então quando eu mostrava uma música, um maracatu, [...] a galera já dizia que era macumba, que não-sei-o-quê. Aí eu: ‘Não, *perai*... Eu tenho que conversar sobre isso, eu não posso deixar isso passar e me fazer de isento aqui’. Então, eu levei a sério o discurso de ‘Vamos construir essa palavra, macumba’. [...] Construir *um outro*, o sentido verdadeiro, *né*, aprofundado, das religiões do candomblé, da umbanda, que são religiões de raízes africanas, mas que não *tão* ligadas com o mal, *né?! Tão* ligadas com uma percepção diferente, mas que é visto como o mal porque não é católico, não é Jesus. (Entrevista realizada no dia 13/10/2016).

Sobre a forma como abordou o assunto da aula em questão, através de brincadeiras, o professor comentou, posteriormente:

[...] aquilo era uma forma de que eu achava que ficava mais interessante a aula. Fazer um pouco de ‘piada’ de tudo que eu *tava* falando, *né?!* Jogar ali, falar, explicar, aí fazia um trocadilho, uma brincadeira, fazia uma ridicularização daqueles aspectos, e o que acabou que ofendeu muito ele, *né?!* Eu não sei... aquele menino, na minha opinião, ele tem alguma coisa ou muito extremista dentro da religião, ou pessoal, assim, de outro aspecto. Porque eu sempre percebi ele emburrado toda hora. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Após ter respondido ao meu questionamento, e refletindo sobre o ocorrido em sala naquele dia, o professor percebeu a problemática que levar estes temas para a sala de aula pode acarretar:

[...] eu tento falar da religião de uma perspectiva laica, e aí, isso muitas vezes incomoda alguns alunos, que não veem a religião como uma coisa que pode ser questionada. A religião é uma coisa absoluta, a verdade. Você não pode criticar, se você criticar, você *tá* desrespeitando. [...] eu tento tomar bastante cuidado pra não deixar o meu ateísmo influenciar [...], eu acho que cada um tem sua religião e tem direito de ter sua percepção sobre isso. No máximo, eu mostro o meu ponto de vista, quando sou questionado. (Entrevista realizada no dia 13/10/2016) .

Tendo ouvido o professor sobre esta questão, achei importante saber do ponto de vista dos alunos, e assim o fiz, quando, posteriormente, consegui reunir alguns deles em grupos focais. Em um momento em que eu retomava uma pergunta sobre o que eles gostariam

de aprender sobre música, dentro da aula de Artes, o único aluno do sexo masculino presente, inicialmente muito calado, começou a participar mais:

Aluno 1: [...] o professor passa quase sempre o mesmo assunto, aí não tem graça, não. [...] Porque nem todo mundo se interessa pela aula que o professor faz, porque é chato, porque ele só passa aquilo. Tem professor que só passa uma coisa.

Eu: E o quê que ele só passa?

Aluno 1: Não é querendo ser racista, mas é que, tipo assim, eu não gosto de... quando ele fala sobre Candomblé, essas coisas assim, eu não, eu não gosto.

Aluna 3: É, eu também não. Não é que é Candomblé, porque ele fala de várias religiões. Não. É porque ele fala de várias religiões e critica as que mais... entendeu? Ele fala muito mal, entendeu? E aí tem aluno que gosta. Porque isso atinge a gente. Tipo, não sei se tu *tava* no dia que o *fulano* falou que não gostou do jeito que ele falou da igreja católica. Tipo, aquilo foi ofensivo, pra ele. Do mesmo jeito que quando a gente fala da cultura dele, a gente não quer que fale da nossa cultura, fale mal. Porque isso atinge.

Aluna 1: Pois é, tem gente que ofende muito.

Eu: Então, vocês acham que o problema não foi nem o assunto, foi que vocês se sentiram ofendidos?

Aluna 3: O modo dele falar.

Eu: Mas, pelo que eu conversei com ele, ele *tava* tentando fazer, assim, de uma forma mais de brincadeira, pra ver se vocês se interessavam. Mas não pareceu isso, então?

Aluno 1: Não.

Aluna 2: Não.

[...]

Eu: Vocês acham que o fato de ele ter começado a falar sobre religião mudou a relação de vocês.

Aluna 1: Para algumas pessoas, sim, *né?!*

Eu: Então, será que alguns alunos não se interessam [pela aula dele] porque ficam assim meio...

Aluna 1: ... constrangidos.

(Grupo focal realizado no dia 15/12/2016).

Apesar disso, uma das alunas valorizou a atitude do professor diante do problema e os demais concordaram sobre a importância da conversa entre professor e aluno, porém, de forma individual:

Aluna 3: [...] quando acontece alguma coisa na aula dele, ele fala que quer conversar com o aluno, aí ele chama o aluno [...]. É só entre os dois e conversa, entendeu?

[...]

Eu: Vocês acham que isso é legal, o que ele fez, de chamar pra conversar?

Aluna 1: É.

Eu: Ou seria melhor conversar com a turma inteira?

Aluna 3: Não.

Aluna 1: Não.

Aluna 3: Porque a pessoa se sente constrangida.

Aluna 2: É mesmo.

(Grupo focal realizado no dia 15/12/2016).

Quando, mais adiante, perguntei o porquê de eles nunca terem falado para o professor que não gostavam do assunto religião, que se sentiam mal, uma aluna respondeu:

Aluna 1: Eu acho que ele também ia se sentir mal se a gente chegasse pra ele e falasse...

Aluna 2: É mesmo.

(Grupo focal realizado no dia 15/12/2016).

Em outra oportunidade, repeti a pergunta e obtive uma resposta diferente:

Aluna 4: Por causa que se nós *fosse* falar algum... ia adiantar de nada.

Eu: Não ia adiantar de nada falar?

Aluna 4: Não.

Eu: Por quê?

Aluna 4: Por causa que a aula é dele, ele estudou pra isso, então o que nós *gosta* ou não, ele vai ter que dar aquilo.

(Grupo focal realizado no dia 09/02/2017).

Ao fim do ano letivo, tive a oportunidade de ouvir um dos alunos que não estava presente neste primeiro grupo focal, e aproveitei para perguntar a sua opinião sobre o tema religião nas aulas de Artes, quando fui surpreendida com um ponto de vista bem diferente dos demais colegas:

Aluno 4: [...] eu acho que numa escola não se deve ensinar religião, como assim também na igreja não se deve, assim, ensinar ciência, entendeu? Mas, sei lá, é bom abordar esse tema, mesmo que não esteja ensinando. Exemplo: ‘Tem que fazer isso, isso, isso...’. Só abrindo mais a mente das pessoas, *pras* pessoas conhecer mais aquela religião, entende? Não ficar com aquela visão errada daquilo. [...] Ele [o professor] *tava* dando, tipo, conhecimento pra nós.

Eu: O professor estava fazendo do jeito correto, então?

Aluno 4: Isso, não forçando a pessoa a seguir aquilo, porque tem escola que ensina só cristianismo, só cristianismo. E aí eles não, eles abordam temas de outras religiões.

(Grupo focal realizado no dia 09/02/2017).

Esta dificuldade de comunicação e não-aceitação das diferenças foi marcante na prática pedagógica nesta turma em questão e não foi possível para o docente encontrar formas de lidar com elas positivamente. Pela fala dos alunos, percebi que muitos deles passaram a se incomodar com a forma como o professor tratava assuntos ligados à religiosidade, porém, ninguém até então havia se manifestado sobre este desconforto, o que gerava em sala de aula um clima de desinteresse que não dizia respeito diretamente aos aspectos musicais ou artísticos das suas aulas.

Por outro lado, o professor comentou que, em outras turmas, este assunto, especialmente quando relacionado ao tema das culturas africanas, gerava debates e também curiosidade por parte de alguns alunos:

Eles achavam muito legal quando entrava nesse âmbito da sobrenaturalidade, da magia, da macumba. Eles só chamam de macumba, *né?!* [...] Mesmo com o preconceito, porque eles ficavam curiosos. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Apesar disso, e mesmo depois de ter conseguido esclarecer a situação com o estudante e com as suas turmas, sua opção foi mesmo parar de falar sobre religião em suas aulas e não mais mencionar o seu ateísmo. Alguns estudantes, porém, continuaram provocando o professor sobre o assunto, que se manteve firme, segundo a declaração de uma aluna, ao final do ano letivo:

Eu: O que é que mudou, na sala de aula?

Aluna 1: Mudou tudo. [...] O [professor] ficou mais firme, quando agora é *pro* [professor] responder, o [professor] responde. Primeiro, ele ficava calado.

Eu: Como é? Ele ficou mais firme, como assim?

Aluna 1: Tipo assim, de primeiro, tinha uns alunos que queria, assim, pisar nele, quando ele *tava* dando aula, entendeu? Aí, agora, ele responde, manda a pessoa se calar e tal.

[...]

Eu: O que eles fizeram? Eu não lembro.

Aluna 1: Ficaram perguntando sobre a religião dele. E ele não gosta.

(Grupo focal realizado no dia 09/02/2017).

Com o passar dos meses, tendo cortado o assunto e passado a realizar atividades mais voltadas à música, notou que aquele aluno que havia se ofendido – antes sempre com a expressão fechada – estava sorrindo e brincando em alguma de suas aulas. Ainda que este tenha sido um bom sinal para o professor, esta problemática não se esclareceu de forma a guiá-lo em futuras abordagens do mesmo tema.

Freire e Shor (2011) apontam um caminho para entender o ocorrido. Para os autores, o professor, em sua prática, deve descobrir até onde pode ir, em uma turma, e traçar suas intervenções com base nesses limites. Porém, por se tratar de um processo experimental, é provável que esses limites sejam ultrapassados e que isto gere respostas negativas, ainda que se tenha a melhor das intenções, pois nem sempre os alunos estão abertos ao que o professor tem a oferecer. “Você levanta questões ‘corretas’ sobre racismo, ou sexismo, ou guerra nuclear, ou desigualdade entre as classes, e não obtém reação alguma dos estudantes, para os quais é como se você estivesse falando em outra língua” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 99). Ou, então, tem como resposta uma reação de resistência, como foi o caso da turma em questão.

Por mais que fossem relevantes para o professor, estas discussões voltadas à religião não faziam parte dos interesses dos alunos desta turma de 9º ano, em sua maioria, o que precisava ser respeitado. Assim como, por falta de maturidade, ou pela própria visão religiosa de alguns alunos, eles não estavam abertos às críticas (ainda que indiretas) feitas pelo professor às suas crenças. Por outro lado, o professor não conseguiu estar atento aos sinais deste descontentamento desde as suas primeiras manifestações, provavelmente por estar abordando o mesmo tema em muitas turmas e não ter percebido resistências de forma geral.

4.8.3 “Lá, Dó, Si, Lá, Baile de favela”

Ainda na fase de observação da pesquisa, presenciei, na turma de 9º ano, aquela que considero a aula que mais se aproximou de uma aula de música, dentro da metodologia que estava sendo proposta até então. Isto se deve não apenas ao tema da aula: “instrumentos de orquestra”, mas porque, pela primeira vez, notei que a turma saiu de seu estado de apatia, mostrando interesse por alguma prática musical.

A aula começou com o professor mostrando um trecho do filme *Fantasia* (1940), mais especificamente a animação que tinha como trilha a música *O aprendiz de feiticeiro*, do compositor francês Paul Dukas. O vídeo chamou a atenção de alguns: “Olha, o Mickey!”, mas provocou o desinteresse de outros: uma aluna aproveitou o momento para passar rímel nos olhos, com a ajuda de um espelho dentro da mochila.

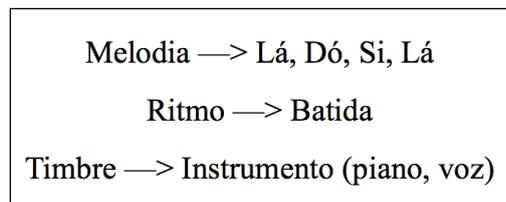
Depois do vídeo, foi iniciada uma pequena discussão, provocada pelo comentário de uma aluna que disse que aquilo não era música para ela, era apenas “toque”. Quando o professor pediu pra ela explicar melhor, ela complementou dizendo que, para ela, música tinha que ter palavra. Consultando a opinião do restante da turma, chegou-se à conclusão que, para eles, palavra e ritmo seriam os pré-requisitos para algo ser considerado música.

O professor, então, aproveitou para dar um exemplo de ritmo, batendo sua mão no quadro, fazendo alguns alunos batucarem também em suas carteiras. Para dar um exemplo de melodia, o professor primeiro fez um vocalize com “Aaaa”, provocando alguns risos, depois pegou o seu celular e ligou-o na caixa de som, abrindo um aplicativo de piano. Neste momento, uma das alunas, que passou a aula quase toda de cabeça baixa, dormindo, ficou muito interessada: “Como baixa isso *pro* meu celular?”. O professor, tocou, então, a melodia de *Baile de favela*²³ e, explicando que a primeira frase era composta por apenas três notas musicais, cantou: “Lá Dó Si Lá”. O professor pediu, em seguida, para os alunos fazerem o ritmo de *funk* com palmas. Uma aluna se empolgou cantando a música e até aquela que estava se maquiando mais cedo, agora batucou também. Porém, mesmo depois de todos esses sons, observei que dois alunos continuavam imóveis, dormindo...

O aplicativo de piano despertou o interesse de vários alunos, e um deles logo pediu para experimentar. Tentou tocar o mesmo trecho de *Baile de Favela* e, depois de algumas tentativas, conseguiu. Enquanto isso, o professor fez no quadro um esquema simples:

²³ *Funk*-eletrônico cantado e composto por MC João.

Figura 1 – Esquema do quadro 1.



Fonte: elaborado pelo professor sujeito da pesquisa.

Durante a explicação destes conceitos, ele retomou o vídeo da aula, comentando sobre a variedade de timbres existente em uma orquestra. O horário da aula terminou e, enquanto o professor reunia o seu material, um aluno pegou o celular do professor e tocou um trecho de *Für Elise*, de Beethoven, no aplicativo. Depois, desplugou o cabo de som e ligou-o em seu celular, colocando um forró pra tocar.

Sobre a aula, percebi que a parte que mais fluiu não foi a planejada (vídeo), mas tudo aquilo que decorreu a partir um comentário feito por uma aluna: discussões, apresentação de conceitos e prática musical. O professor soube conduzir bem estes momentos não-planejados, despertando o interesse e participação dos alunos. Isto me faz pensar que, nem sempre, o planejado é o mais relevante. A aula dialógica e participativa é, inclusive, um dos “estilos” de aula menos previsível e que, justamente por isso, exige uma atenção e preparo bem maiores por parte do professor.

Após esta fase inicial de observações, em que foi possível, com a ajuda das entrevistas, traçar um perfil da prática do professor e da turma de 9º ano em foco, contemplando a etapa de estudo de caso da pesquisa, já poderia ser iniciada a segunda etapa da investigação: a pesquisa-ação.

5 PESQUISA-AÇÃO: O RETORNO DA MÚSICA ÀS AULAS DE UM PROFESSOR DE MÚSICA

Foi mostrado até aqui que o fato de o professor ter vivido uma sequência de situações estressantes e desmotivadoras acabou fazendo com que ele mudasse a sua forma de dar aulas e desistisse de explorar conteúdos ligados à prática musical em todas as suas turmas. Não tendo tempo para refletir e avaliar as causas dos problemas e dificuldades específicas de cada uma delas, acabou generalizando que não valeria mais à pena tentar. Embora o seu posicionamento seja compreensível e justificável, isto fez com que perdesse de vista o interesse existente em algumas turmas e desperdiçasse a oportunidade de desenvolver um trabalho significativo em música, como era a sua intenção inicial.

5.1 As expectativas dos alunos

Através da fase de observação, notei alguns indícios da musicalidade de muitos alunos do 9º ano e refleti sobre algumas formas de favorecer a presença da música nas aulas desta turma, como explorado em alguns pontos do capítulo anterior. Percebi também que alguns recursos disponíveis na escola não estavam sendo aproveitados plenamente pelo professor. Entre eles, a existência de vários instrumentos de percussão e o espaço do auditório, que possuía um palco amplo.

Os instrumentos de percussão disponíveis, segundo o professor, eram utilizados naquela escola pelo projeto *Mais Educação*. Ele comenta, inclusive, que, certa vez, em um sábado letivo, assistiu a uma apresentação de percussão e, entre os que tocavam, estavam alguns de seus alunos. Foi assim que começou a perceber o interesse deles neste tipo de instrumento. Quando perguntei ao professor o porquê de ele nunca ter usados estes materiais em suas aulas, ele respondeu:

[...] como eu não sou especialista de percussão, e eles *tão* desafinados, eu acabo [...] não tendo tempo de ir, de conhecer os instrumentos, de preparar uma aula. Não tinha espaço onde, pra fazer isso também. Agora vai ter uma quadra, *né*, que *tão* construindo aqui. Porque, eu vou fazer o quê? Vou levar esses meninos pro meio do pátio, pra tocar percussão? [...] O problema, que eu deixei isso pra lá, porque antes eu não tinha visto esse interesse. [...] Pensei na preocupação de como eu ia passar isso e aí tinha as coisas do plano de ensino também, que *tavam* lá, e eu meio que tinha vontade de alguma forma, fazer o que tinha dizendo no plano de ensino que eu fiz, *né?!* (Entrevista realizada no dia 17/11/2016).

Levando estes aspectos em consideração e, a fim de alinhar as minhas intenções iniciais de pesquisa com as necessidades do professor e os interesses dos alunos daquela turma, achei importante ouvir deles quais eram as suas expectativas sobre a aula de música, além de descobrir mais sobre a relação que eles tinham com esta arte. Com este objetivo, reuni alguns deles em um primeiro grupo focal.

Quando perguntei o que eles esperavam de uma aula de música, uma aluna mencionou o uso de instrumentos musicais. Aproveitei para perguntar se alguma vez o professor havia levado um instrumento para a aula, eles disseram que sim: um violão, mas apenas o professor havia tocado. Outra aluna lembrou, entretanto, que eles já haviam tocado instrumentos musicais na escola, porém, não na aula de Artes, mas na de Educação Física. Quando estavam estudando sobre capoeira, o professor desta matéria realizou uma prática musical com berimbau e pandeiro. Lembrando-se desta experiência de tocar, uma aluna disse que gostaria de repeti-la.

Um dos alunos presentes tocava violão, mas ele não se pronunciou muito a este respeito. Nas aulas seguintes, porém, o seu interesse no instrumento foi bastante notável. Em outro grupo focal, descobri que um segundo aluno daquela turma tinha o sonho de aprender a tocar guitarra. Sendo estes os instrumentos tocados pelo professor, e tendo ele levado o instrumento para a sala, reflito que algumas oportunidades de prática musical podem ter sido perdidas naquela turma, pelo possível desconhecimento deste interesse dos alunos por parte do professor.

Mais adiante, no grupo focal, quando perguntei o que eles gostariam de aprender na aula de música, eles reforçaram o interesse de tocar instrumentos, embora não tenham mencionado nenhum instrumento específico. Sabendo que o foco do trabalho do professor era o canto, quando perguntei se eles gostavam de cantar, estas foram as respostas:

Aluna 3: Ah, eu gosto.

Aluna 1: Eu só canto no chuveiro...

Aluna 2: Eu também.

Aluna 1: ...e mal [rindo].

Aluna 3: Eu adoro cantar.

Aluna 1: Eu canto e a mãe manda eu calar a boca.

Aluna 2: Eu só canto lá em casa, *né*, porque, enfim...

(Grupo focal realizado no dia 15/12/2016).

Perguntei, então, o que eles achariam de poder cantar nas aulas, e todos responderam negativamente, quase ao mesmo tempo:

Aluna 3: Ah, não, aí não...

Aluna 1: Minha voz é muito feia...
Aluna 4: Não.
Aluna 2: *Armaria!*
 (Grupo focal realizado no dia 15/12/2016).

Porém, quando perguntei se seria “legal” se todos cantassem juntos, suas respostas indicaram que uma prática coletiva de canto seria mais viável:

Aluna 1: Ah, seria!
Aluna 3: Ah, seria. Seria legal
Aluna 2: E ninguém ia perceber.
 [Risos]
Eu: Então, o problema é cantar sozinho?
Aluna 2: É.
Aluna 1: É. A vergonha fala mais alto.
Eu: É só vergonha, o problema?
Aluna 2: E a voz que é feia.
Aluna 1: É, a voz que é feia, porque se tivesse a voz bonita, *né?!*
Aluno 1: [rindo]
Eu: Mas quem disse que tua voz é feia?
Aluna 2: Não pode ser assim, falando, mas cantando, pode ser.
 (Grupo focal realizado no dia 15/12/2016).

Ao notar que uma das alunas estava usando fones de ouvido desde o momento em que eu cheguei, perguntei se ela estava ouvindo música. A princípio, ela negou, mas depois disse que estava ouvindo *funk* e *hip hop*. Aproveitei para perguntar quais estilos de música eles gostavam e, além dos mencionados pela aluna, eles indicaram *reggae*, *fórró* e “sofrência”, porém, esta não era uma escolha unânime entre eles. Quando perguntei o que eles achariam de trazer músicas que eles gostavam para a aula, eles disseram:

Aluna 3: Ai, professora, depende, porque, meu Deus!
Aluna 2: Pode, não, porque...
Aluna 1: Porque os *funk*...
Aluna 2: É, os *funk*...
Aluna 1: Tem gente que gosta de música que só a misericórdia...
Eu: Ah, mas *cê* tá falando das músicas dos outros, *né?!*
Aluna 1: É.
Eu: Se fosse trazer as músicas que você gosta.
Aluna 1: Ah, aí...
Aluna 2: Aí é mais adequada [...]
 [Risos]
Aluna 1: Porque, pelo amor de Deus, tem gente aqui na sala, tipo o [fala o nome de quatro alunos que não estavam presentes], misericórdia!
Eu: Então seria difícil, por causa das músicas dos outros, que seriam, talvez, mais... pesadas, é isso?
Alunas: É
Eu: Por causa das letras?
 [Dizem que sim]
 (Grupo focal realizado no dia 15/12/2016).

Ao tocar neste assunto de ouvir música na sala de aula, uma aluna deu o exemplo de outra professora sua, que tinha o hábito de levar um aparelho de som para a aula e colocar músicas:

Aluna 1: A professora ia dar aula e levava o som. Aí, quando era na hora da explicação, ela parava o som, explicava. Quando ela termina, o aluno ia fazer o dever e ela ligava o som de novo. (Grupo focal realizado no dia 15/12/2016).

Segundo a aluna, com a ajuda desta música ambiente, eles conseguiam copiar mais rápido. Os demais alunos, pelas suas reações, pareceram gostar desta ideia. Isto me fez pensar se esta não acaba sendo a principal relação dos estudantes com a música na escola: como um pano de fundo para a realização de atividades mais “sérias”, como copiar e responder atividades escritas de outras matérias. Com esta resposta à minha pergunta, senti como se a aluna não conseguisse vislumbrar a possibilidade de escutar música como parte de uma atividade em sala de aula, sendo a música o foco e não segundo plano.

Esta ideia de uso da música como “ferramenta para os estudos” foi destacada por outra aluna, que afirmou ser esta a razão da maioria dos estudantes, hoje em dia, utilizar fones de ouvido “para copiar as tarefas”. Ela justifica esta prática dizendo que, ela mesma, quando faz isto, copia tudo mais rápido. Sem a música nos fones, ela ficaria conversando e demoraria a fazer a atividade escrita. Ouvir música, então, seria uma forma de conseguir mais concentração.

Como era costume que a turma de 9º ano se deslocasse para a sala de vídeo nas aulas de Artes, foram várias as vezes que observei diferentes alunos entrando na sala ouvindo música em seus fones e cantando. Ficava sempre com a impressão de que tais comportamentos não eram percebidos pelo professor. Seria interessante, então, proporcionar aos alunos um momento em que a música pudesse sair da individualidade dos seus fones, para uma escuta compartilhada em sala de aula.

Devido à limitação de tempo para a realização da etapa de pesquisa-ação, apenas parte deste repertório de possibilidades apontado pelos alunos foi realizado. Sobre as dificuldades que surgiram no planejamento e execução desta fase, comentarei a seguir.

5.2 A preparação das atividades de intervenção

Um dos principais objetivos da intervenção que eu planejava fazer no contexto em questão, inicialmente, era propor atividades que pudessem promover novas possibilidades

para o diálogo em sala de aula, através de práticas relacionadas ao exercício da escuta e à ressignificação do silêncio. Porém, ao me deparar com a realidade de um professor formado em música que havia desistido de dar aula de música, o foco, de certa forma, se ampliou, no sentido de criar novas oportunidades para que a música voltasse a estar presente em suas aulas. Além de considerar estas necessidades do professor, o grupo focal que realizei anteriormente com os alunos foi muito importante para dar alguns direcionamentos ao planejamento das atividades a serem realizadas.

Porém, o professor e eu tivemos algumas dificuldades de nos encontrar para o planejamento, o que fez com que as atividades não pudessem ser pensadas completamente em parceria, como era a minha intenção inicial. Percebendo esta dificuldade, passei a preparar sozinha a adaptação de alguns dos jogos dialogais do educador alemão H. J. Koellreutter, enviando, posteriormente, uma descrição detalhada destas atividades para a análise do professor. Não se tratava de uma bula a ser seguida, mas de algumas orientações e sugestões que o professor poderia utilizar como referência, fazendo os ajustes que achasse necessários.

A realização das atividades também passou por obstáculos: nos vários dias em que havíamos combinado de começar, surgiam imprevistos que resultavam no adiamento desta etapa. Parecíamos estar alheios à rotina da escola, pois, inesperadamente, ficávamos cientes de uma semana de provas, ou de uma aula de campo em que boa parte da turma estava ausente da escola – cada um desses acontecimentos significando uma semana sem aula de Artes. A aproximação do fim do ano também foi um fator que provocou o adiamento do início das atividades, já que a turma, pequena em quantidade de alunos, agora estava menor, visto que poucos deles estavam frequentando a escola no mês de Dezembro.

Diante de todos esses fatores, cheguei à conclusão de que não fazia sentido esperar as condições ideais para iniciar, isto seria ignorar aquelas que eram as condições reais da escola. Se tais acontecimentos estavam impedindo a realização de atividades minimamente planejadas, fiquei imaginando como outros fatores semelhantes devem ter atrapalhado a rotina de aulas daquela turma, durante todo o ano.

Com a greve dos professores, o ano letivo naquela escola só teria fim em meados de Fevereiro de 2017. Este atraso no calendário, por si só, já causaria certa evasão dos estudantes. Esperar que a turma voltasse a ser mais numerosa para começar, seria, portanto, perda de tempo. E o último bimestre acabou sendo condensado em pouco mais de um mês nesta escola, considerando os períodos de provas finais, 2ª chamada etc. Eu estava incerta sobre o tempo que teríamos para realizar esta fase da pesquisa e o próprio professor não tinha

conhecimento de quando as aulas terminariam. Só tive uma real noção do tempo que nos restava quando tomei a iniciativa de perguntar a outra professora da escola e ela me mostrou uma cópia do calendário escolar. Ao ver-me diante da perspectiva de apenas um mês efetivo de aulas, os planos de realizar estas atividades apenas durante as quintas-feiras precisaram ser mudados.

Sabendo que o professor dava aulas às terças-feiras à tarde naquela escola para apenas uma turma, perguntei a ele se existiria a possibilidade de marcar neste dia da semana algumas aulas extras para o 9º ano, a fim de termos mais tempo para desenvolver as atividades. Precisando repor algumas faltas na escola, o professor aceitou e combinou com a turma, prometendo 1 ponto extra para quem pudesse ir. Não achei que aquela foi a melhor forma de incentivar a participação dos alunos, mas esta parecia ser uma moeda de troca bastante comum para os estudantes, em sua vivência escolar. Posteriormente, perguntei a eles qual tinha sido a principal motivação para ir àquelas aulas extras:

Aluno 2: Não sei... eu vim só por causa, pra fazer zoada mesmo [Riso]
[...]

Aluno 3: Os *ponto* [riso].

Eu: Ah, foi só por causa dos pontos?

Aluna 2: Eu não, é porque eu achava legal.

Aluno 3: Não, é massa, tia, também.

Eu: Não, mas a primeira coisa que te fez vir foi o ponto?

Aluno 3: [Diz que sim].

Eu: E pra tí?

Aluna 2: É porque eu acho legal, o barulho.

[...]

Aluno 4: [...] ele falou que ia repor uma aula à tarde, e como eu já tinha faltado muita aula dele, que sempre acontece alguma coisa dia de quinta-feira e eu costumo faltar. Aí eu aproveitei e fiquei vindo. Mas eu até gostei das aulas dele lá.

(Grupo focal realizado no dia 09/02/2017).

A seguir, farei a descrição das atividades realizadas, apresentando algumas considerações sobre os seus resultados e impactos. O planejamento daquelas que se basearam nos “jogos dialogais” de Koellreutter pode ser consultado no Apêndice D.

5.3 Atividade 1: Sinal verde, amarelo e vermelho

Som x Silêncio. Sinal Verde x Sinal Amarelo. Estas foram as anotações do professor no quadro no início da aula, ao tentar explicar o funcionamento da atividade para a turma: seriam estabelecidos dois sinais sonoros, um correspondente ao sinal verde, que indicaria a permissão para fazer sons, e outro correspondente ao sinal vermelho, que indicaria a proibição. Estes sinais sonoros seriam produzidos por um líder/mestre, de acordo com a sua

vontade. Logo, após a explicação destes pontos principais, o primeiro passo para começar era decidir qual aluno assumiria esta posição de liderança.

O professor fez o convite para a turma, pedindo que alguém viesse à frente da sala, mas nenhum dos alunos se voluntariou. Depois convidou alguns pelo nome, mas estes negaram a participar. Observei que alguns estudantes não se prontificaram a ir, mas ficaram indicando o nome de outros colegas, que resistiam. “Professor, vale ponto?”, “Valendo ponto, ele se alegrou”, “Sorteia um número na chamada”, “Inventa uma macumba lá e diz que é música”, “Vamos tirar ‘zerinho ou um’, o primeiro a sair, vai!”, “Pedra, papel e tesoura, vocês dois”, “*Diabéisso, tá é com medo, é?*”, “Vai, é só ir lá pra frente e bater na mesa” foram alguns comentários que ouvi dos alunos neste momento de indecisão. Já tendo passado quase 5 minutos sem nenhuma definição do líder/mestre, o professor decidiu sortear um número na chamada. Quando souberam do número sorteado, muitos ficaram animados, gritando em coro pelo nome da aluna, que mesmo assim não quis ir. O professor, sem querer insistir mais, disse: “*Tá bom... eu vou ter que fazer, então?*”.

Como um primeiro momento da atividade, pediu para a turma produzir qualquer tipo de som depois do seu comando vocal: “JÁ!”. Dado este sinal, praticamente ninguém reagiu. “Qualquer tipo de som, não quero silêncio!”, estimulava o professor, ao que um aluno respondeu: “*Tô respirando, aqui...*”, gerando risos. Aos poucos, os alunos foram adicionando sons de palmas, batidas na mesa, além do som das suas próprias vozes falando e, enquanto isso, o professor incentivava verbalmente os alunos a continuarem. A intensidade dos sons foi aumentando, até que o professor disse: “PAROU!”, e todos pararam.

“Agora eu só preciso de uma pessoa pra fazer essa mesma coisa que eu fiz agora: começou, parou”, disse o professor, agora que estava mais clara para a turma qual era a função do líder. Mais uma vez, um ficou indicando o nome do outro, até que uma aluna decidiu ir, recebendo palmas e um “*Ééééé!*” de aprovação por parte dos colegas. Com a aluna em pé em frente à turma, o professor pediu para ela escolher um som que indicasse começo e outro que indicasse fim, desde que não fosse com palavras, como “comece” e “pare”, o que pareceu uma tarefa difícil pra ela. Quando a aluna ficou em silêncio, pensando em quais sons usaria, alguns alunos fizeram “*cri, cri, cri...*” imitando um grilo. Vendo a sua dificuldade, o professor sugeriu que o som poderia ser uma palma, ou um grito. Nisso, os demais começaram a testar possibilidades de sons com palmas e com a voz, e ouvi algo muito parecido com a sirene de uma ambulância. Ao fim, a aluna decidiu que o seu sinal verde seria formado por duas palmas e o seu sinal vermelho por três.

O professor reforçou que, ao sinal verde, os alunos estariam livres para produzir qualquer som, seja com as mãos, com a voz ou com os pés. A aluna perguntou se ela que decidiria o tempo de parar, o professor confirmou. Após as duas palmas da aluna, seguiu-se um silêncio, quebrado só após o professor reforçar verbalmente: “Começou!”. Poucos participam, a maioria apenas bateu uma mão na outra ou as mãos na mesa. As três palmas da aluna indicaram o sinal vermelho e todos pararam. Percebendo que durante a atividade os alunos falaram muito, o professor atentou para que eles evitassem usar palavras para se comunicar, que, no máximo, usassem gestos para isto. A líder disse, então, que iria usar a expressão facial e corporal de raiva quando os alunos não estivessem tocando.

Neste momento, o professor decidiu introduzir no jogo um terceiro sinal sonoro: o sinal amarelo. Um aluno falou que sinal amarelo, para ele, significa ir devagar. O professor refletiu que, já que turma estava fazendo os sons de maneira muito arrastada, uma possibilidade melhor para o sinal amarelo seria que ele indicasse um aumento na velocidade, ao que ninguém se opôs. Para o sinal amarelo, a aluna pensou em um estalo de dedos, mas o professor questionou se seria possível ouvi-lo. Ela cogitou bater a mão na lousa, mas, no final, decidiu que o sinal amarelo consistiria em três batidas rápidas na mesa. Enquanto foram feitas essas definições, pude ouvir estalos de dedo ritmados pela sala e algum aluno cantando baixinho. Antes de recomeçar, o professor pediu para que a líder lembrasse os três sinais sonoros, mas ela acabou confundindo um pouco. O sinal amarelo estava muito parecido com o vermelho, ritmicamente, a única diferença entre eles era o timbre. Dado o sinal verde, a turma recomeçou e percebi um novo som surgir: a ponta do lápis com borracha batendo no caderno. Porém, a turma não pareceu muito empolgada: “Esses meninos parecem que tão é morto”, comentou a líder.

Após mais algumas tentativas, percebendo que os alunos estavam fazendo muitas palmas e batidas na mesa, o professor sugeriu que o sinal amarelo fosse um comando para que todos fizessem sons apenas com a voz, fosse falando, cantando ou fazendo um ritmo. Alguns alunos, como se já testassem essa possibilidade, deram alguns gritos e fizeram uma batida de *funk* com a voz. O professor perguntou se alguém queria trocar com a aluna e assumir o papel do líder, mas ninguém aceitou. Recomeçada a atividade, no momento do sinal amarelo, o número de participações caiu bastante, e consegui escutar apenas 3 ou 4 vozes. A líder comentou: “É engraçado que o *fulano* canta nas aulas, e ele não canta quando é pra cantar, entendeu? Eu não entendo essas pessoas”.

O professor chamou a atenção da turma para o fato de que o líder, como um maestro, precisa passar um pouco de energia para o grupo. Se o líder tiver uma postura preguiçosa, como vai conseguir uma resposta diferente do grupo?, questionou. Ele deu um exemplo desta postura e alguns riram. Na tentativa seguinte, com a líder estimulada a se postar diante do grupo de uma forma mais ativa, ao ser dado o sinal verde, um aluno cantou e os demais batucaram. Novamente, a atividade recomeçou e, desta vez, o som das batucadas foi tão intenso, que ninguém percebeu quando o sinal amarelo foi dado. O professor sugeriu que se usasse um timbre diferente para este sinal, de forma a ser mais bem ouvido, ao que dois alunos responderam: “Pá! Pá! Um tiro”, “É só soltar uma bomba”. O professor resolveu tirar um agogô da sua bolsa e introduzi-lo na atividade. Quando um aluno viu o instrumento, já o associou a um sino de vaca. Quando o professor começou a tocá-lo, os alunos imediatamente reagiram: “Êêêê boiiii!”, “Tá chamando o *fulano!* [Risos]”. O professor transpôs, então, alguns sinais sonoros anteriores para o instrumento: 2 batidas no sino grave (sinal verde), 3 batidas no sino grave (sinal vermelho) e sugeriu que o sinal amarelo fosse, a partir de então, formado por uma sequência de uma batida no sino mais grave e três no mais agudo.

A líder desistiu do seu posto e alguns minutos passaram até que outra pessoa se voluntariasse. Um aluno comentou: “Não sei nem como é que toca isso aí” e outro respondeu: “Com as mãos!”. A próxima líder foi outra aluna, que pediu para tocar o agogô sentada mesmo. Os sinais foram revisados e atividade recomeçou. Na hora do sinal amarelo, quando os alunos supostamente deveriam usar a voz, uma aluna começou a tossir, coincidentemente, ao que outro aluno comentou: “Ó a zoada dela!”. A líder tomou coragem e foi para frente. Fez o sinal verde com força e alguém disse: “Ixe, vai quebrar?”. Percebendo a falta de concentração e prontidão da turma, o professor sugeriu que fosse criado um sinal preparatório ao som verde. A líder agitou a baqueta dentro de um dos sinos e este ficou sendo o novo sinal sonoro. Ao ouvir o som, um aluno gritou: “Êêê pei boi!”, gerando muitas risadas. A fim de recomeçar a atividade, a líder fez todo um gesto com a baqueta, sentindo-se uma maestrina. Desta vez, após o sinal amarelo, o silêncio só foi quebrado por risos. Quando o sinal vermelho foi dado, em vez de parar, um aluno falou: “Ó o gás” e outra aluna pediu: “Canta as tuas músicas de vaqueiro”, talvez inspirados pelo som do agogô. O professor reclamou que um aluno não via problema em falar palavrão, mas na hora de cantar, não cantava. O aluno riu. Nas tentativas seguintes, foi só o sinal vermelho ser dado no agogô, que um aluno começou a cantar: “O vaqueiro *tá* correndo atrás da vaca...”, gerando muitos risos.

Vendo o fim da aula se aproximar, o professor encerrou a atividade e perguntou: “Nesse momento, agora, a gente *tava* fazendo música?”. “Não”, respondeu imediatamente uma aluna. Tentando provocar uma reflexão, o professor falou da obra 4’33” de John Cage, comentando que esta música pode ser tocada por qualquer instrumento. Em seguida, disse que ia mostrar a música para os alunos. Segurou um ganzá e ficou parado por alguns segundos na frente da sala. Tentando entender, os alunos começaram a falar: “Ele *tá* lembrando”, “Não, é porque é parado”, “Ó o gás!” [risos], “*Tá* é se tremendo...”, “Essa é a música do homem?” [risos], “Essa é a música do homem?”, insistiu uma aluna. Até que o professor concluiu e falou: “Como ela era meio longa, eu só mostrei uma parte. O quê que vocês acharam?”. “Eu achei legal”, “Éééé!”, responderam e bateram palmas. “A música dele era só isso, não tinha nada?”, perguntou uma aluna. “É porque ele era mudo”, respondeu outro.

O professor explicou a proposta da música e convidou os alunos a refletirem se realmente não ouviram nada. Uma aluna comentou: “Nossa, eu vou pagar pra ir pra um concerto e ficar olhando um cara parado só segurando...”. O professor disse que talvez este não seja o tipo de música que se apresente em um concerto pago. “Acho que não”, concordou a aluna. O professor continuou a explicação: “‘Eu vou mostrar uma música agora’, quando eu falo isso, tu não percebe que... parece que teu ouvido fica maior? Tu sente isso também, ou não?”. “Eu espero escutar uma música”, respondeu a aluna. Quando você fica na expectativa de ouvir algo, você acaba percebendo sons que não estava ouvindo antes, disse o professor e ela concordou.

Para finalizar, o professor propôs fazer a atividade dos sinais sonoros uma última vez. E chamou a atenção da turma para o fato de que, nas tentativas anteriores, eles estavam produzindo vários sons ao falar, mas não estavam percebendo. A atividade recomeçou: sinal preparatório, sinal verde: batidas mais organizadas. Sinal amarelo: gritos, falas. Sinal vermelho: um aluno começou a cantar...

Ao final da aula, tendo percebido que uma aluna, sentada no fundo da sala, havia passado boa parte da aula no celular, sem participar, resolvi perguntar o porquê. Senti-me mais à vontade para fazer isto, pois, em aulas passadas, ela teve a iniciativa de conversar comigo. À minha pergunta, ela respondeu: “Eu não gosto de participar, não...”.

Esta primeira atividade trabalhava com vários conceitos importantes para esta investigação. Em primeiro lugar, lidava com o papel de autoridade, normalmente centrado na figura do professor, mas que agora os alunos tinham a oportunidade de assumir. Segundo, despertava a atenção dos estudantes para aspectos sonoros: se o líder da atividade desejava o

silêncio da turma ou a produção de sons, conseguia comunicar isto de forma musical, explorando ritmos ou a variação de timbres. Dessa forma, os estudantes ficavam mais atentos aos sons, além de se sentirem livres para explorá-los durante o momento do "sinal verde". O sinal amarelo foi um sinal sonoro a mais criado para tornar a atividade mais dinâmica: ficar sempre alternando do silêncio para o som poderia se tornar algo um pouco entediante, depois de alguns minutos.

A realização da atividade nesta turma de 9º ano permitiu a percepção de alguns aspectos importantes. Em primeiro lugar, mesmo o professor desejando sair do papel central, dando oportunidade para um aluno assumir o comando da atividade, poucos se sentiram à vontade para estar nesta posição. Ainda assim, mesmo aqueles que se dispuseram a assumir a liderança, o fizeram de forma muito tímida, sendo necessárias várias intervenções do professor. Sobre esta dificuldade, o professor comentou:

Naquela hora do começo, ali, que eles [...] *tavam* jogando um *pro* outro quem ia [...] dar o sinal eu fiquei impaciente ali, me controlando para eu não ir lá e dirigir a parada toda. [...] Porque é difícil, *né*, essa parte, cara. A parte de você não ir e dizer como é tudo. É muito difícil. [...] Quando a galera *tá* interessada, pelo menos você fica ali, olhando. Mas quando o cara não *tá* interessado, é muito difícil, cara... Você fica querendo dar a resposta e não pode. Você tem que deixar a galera fazer só. (Entrevista realizada no dia 22/12/2016).

Em segundo lugar, após o “sinal verde”, quando lhes era dada a oportunidade de fazer sons livremente, os alunos ficavam, muitas vezes, sem reação. Apesar disso, falaram bastante durante a atividade, sem considerar que suas vozes estavam produzindo sons o tempo inteiro. Além disso, exatamente por não considerarem o som das suas vozes como um “som” em si, quando o sinal vermelho era dado, os alunos, em vez de pararem de produzir sons, continuavam falando. Somado a isso, achei interessante notar que, nos momentos em que as regras da atividade estavam sendo combinadas, estando o foco da aula na líder e no professor, os demais alunos pareciam sentir-se muito mais livres para experimentar os sons, dada a uma maior variedade deles que pude perceber: eles cantavam, imitavam bichos, gritavam das mais variadas formas; porém, durante a realização da atividade, normalmente se limitavam a batucar nas mesas. Outro aspecto observado foi que um dos alunos, conhecido por gostar de cantar durante a aula, estava, por algum motivo, disposto a quebrar as regras, quando insistia em só cantar quando o sinal vermelho era dado.

Entre os fatores que atrapalharam a realização da atividade, destaco que a ausência de um momento exploratório anterior à atividade, voltado à percepção de diferentes timbres, fez com que os alunos, não acostumados àquele tipo de atividade, ficassem com o

repertório muito limitado. Tendo como material musical os sons produzidos pelos objetos da sala de aula e os produzidos no próprio corpo, a turma poderia ter explorado muito mais do que batidas na mesa ou palmas. As diferentes formas de se produzir sons com a voz poderiam também ter sido exploradas anteriormente.

Além disso, faltou uma maior orientação na escolha dos sons que seriam utilizados como os sinais sonoros. Era importante escolher sons bem contrastantes e intensos, para que pudessem se sobressair aos sons que estivessem sendo produzidos pela turma. Diferenciar um sinal sonoro do outro também era importante. Percebi que os sinais acabaram ficando muito parecidos, gerando dúvidas até para uma das líderes. Tive a impressão também de que, muitas vezes, os alunos respondiam pouco aos sinais sonoros, sendo muito mais guiados pelo visual. Em vez de ouvir o som de cada sinal, eles percebiam a movimentação da líder e assim respondiam.

Por outro lado, foi bastante motivador presenciar uma aula em que a turma esteve bem participativa, em sua maior parte. O professor soube guiar bem a atividade, sabendo lidar de forma positiva com as dificuldades que foram surgindo e ainda conseguiu contribuir com um elemento não planejado, mas que gerou reflexões bem interessantes: a referência sobre a obra de John Cage.

Em entrevista posterior, o professor comentou sobre a importância dos alunos terem este contato com a figura de um líder ou regente, em uma prática sonoro-musical, e destacou o exercício de percepção que isto proporciona:

Esse trabalho dá atenção, *pro* aluno *tá* ali e ele saber que tem um cara que *tá* aqui e vai fazer: ‘Vai, começa, *tá!*’, ou então: ‘e... parou!’, porque muita gente não tem essa consciência de jeito nenhum, tem que ensinar isso. E aí, aquele exercício, ele ensinou essa atenção na figura do regente [...] e da percepção disso também. Porque eu acho que a gente fez até um dia de olho fechado, algumas partes, de ouvir o som do começo e do fim. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

O professor mencionou também que estava satisfeito com o resultado da aula no 9º ano. Ele comentou que até o aluno que havia pedido pra sair da sua aula há alguns meses, hoje estava sorrindo, durante a atividade. Outra aluna, que demonstrou interesse, mas ficou com um pouco de vergonha em participar, disse ao professor: “Puxa, a aula foi legal!”. Ter este retorno positivo de seus alunos certamente foi um fator motivador para a continuidade das atividades.

Embora esta e as demais atividades tenham sido planejadas tendo o 9º ano como foco, o professor acabou realizando-as em outras de suas turmas. Soube por ele que, naquele mesmo dia, antes de entrar no 9º ano, havia realizado o jogo com o 8º ano e, mais tarde, o fez

com a turma de 1º ano do Ensino Médio, naquela mesma escola. Ele mencionou, inclusive, que nestas outras turmas, teve resultados ainda melhores:

Eu tô fazendo os experimentos nas outras aulas também. [...] No 1º [...], eles fizeram perfeito. [...] O *aluno* já pensava antes nos problemas que iam ter se o sinal fosse baixo, se não desse para ouvir. [...] Ele queria usar o pé, assim, pra fazer a parada, aí eu falei ‘Mas não, o pé, eu acho que não vai dar pra ouvir’. Quando eu falei isso uma vez, ele já pensou em todos os outros sinais, de forma que fosse auditivo, e tal, e funcionou perfeitamente, e acabava exato. Quando ele dava um amarelo e fechava, todo mundo para, no momento, assim. Funcionou. [...] No 8º foi melhor que no 9º [...], porque eles se envolveram mais. [...] No 9º eles *tavam* meio assim, *né*, ninguém queria liderar, *né?! (Entrevista realizada no dia 22/12/2016).*

Percebendo a boa recepção da atividade e já estando mais familiarizado com ela, levou-a para as turmas de outra escola também, realizando-a com um número bem maior de alunos, com resultados positivos:

Aqui [na outra escola estadual], eu *leve* *eles pro* auditório uma vez, eu acho que eu juntei umas duas turmas e eu fiz isso. Os coordenadores ficam me zoando depois: ‘Tu tava fazendo uma atividade tribal ali, *é?*’. Aí eu: ‘Não, *é* esquizofrenia compartilhada’. Todo mundo gritando, feito louco. Que era, *né?!* Todo mundo gritando, fazendo barulho, e aí parava. Quem *tá* de fora não entendia o que *tava* acontecendo. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

5.4 Atividade 2: Grupo de percussão no palco da “sala de vídeo”

A segunda atividade aconteceu em uma terça-feira à tarde, com caráter de “aula extra”, como foi explicado anteriormente. Desta vez, a aula estava programada para acontecer no auditório da escola, que na verdade, era onde também ficava localizada a “sala de vídeo”, onde muitas das aulas de Artes aconteciam. A “sala de vídeo”, na verdade, era um espaço menor montado dentro do auditório, porém, sem nenhuma delimitação física. A única organização espacial existente era: em vez de os alunos sentarem de frente para o palco, como normalmente acontece em um auditório, os estudantes sentavam de frente para a parede esquerda, onde estava afixada a TV e localizada a caixa de som. Algumas fileiras de carteiras mais próximas ao palco já ficavam previamente viradas para a parede com a TV, e era neste local também que o professor se posicionava durante a maior parte da aula com vídeos. Neste dia, os alunos iriam, finalmente, utilizar aquele espaço como auditório, já que subiram ao palco e foi lá que se deu boa parte da aula.

Naquele dia, logo que algumas alunas chegaram à escola, dirigi-me com elas até o auditório e, encontrando o professor, fomos até à sala do *Mais Educação* pegar os instrumentos que seriam utilizados. Esta sala era pequena e comprida, mas bem preenchida.

Em um lado, estavam pendurados vários figurinos, provavelmente de algum projeto de teatro; de outro, estavam os instrumentos musicais, alguns organizados em prateleiras e outros no chão, perto da parede.

Aproveitei o momento para conversar um pouco com as alunas e, entre outros assuntos, começamos a falar sobre música e instrumentos. Uma delas me disse que não gostava de tocar, nem tinha interesse em aprender a tocar um instrumento, mas que gostava de bater, de fazer “zoada”. Fiquei sem entender muito bem o que ela quis dizer, e demonstrei isto pra ela, ao que ela respondeu que nem mesmo ela se entendia. Depois, descobri que esta aluna já havia tocado percussão em um desfile de 7 de setembro no interior, onde morava, há poucos anos.

Entre os instrumentos que pegamos naquela sala, estavam: bumbo, zabumba, surdo, caixa, triângulo, maraca e agogô. Enquanto levávamos todos eles para o auditório, mais três alunos chegaram. Depois de tudo pronto, o professor começou a fazer a chamada e, enquanto isso, os alunos começaram a explorar os instrumentos, posicionados em cima do palco. É importante destacar que o professor não havia conseguido ministrar uma aula de percussão no auditório durante as aulas regulares pela manhã, pois, como este espaço não possuía qualquer isolamento acústico, tocar instrumentos nele atrapalharia a aula nas salas vizinhas. À tarde, como funcionavam menos turmas na escola, o professor poderia realizar este tipo de atividade com mais tranquilidade.

Enquanto os alunos experimentavam os instrumentos, percebi que eles estavam se divertindo muito. Algumas vezes, eles tocavam bem forte, olhavam pra mim e riam. Um deles experimentou tocar o tambor por cima e por baixo, nas duas membranas. Outro pegou algumas baquetas e tocou dois tambores ao mesmo tempo. Logo, duas alunas que haviam saído, voltaram segurando algumas correias: “Pra que é isso aqui?”, uma delas perguntou. Tentaram colocar a correia no instrumento, depois no corpo. Uma aluna pôs errado, quase se enforcando e riu. Pouco depois, ouvi os alunos tocarem a famosa batida de *We will rock you*, do Queen. Uma aluna tirou uma *selfie*²⁴ com um instrumento e, quando um sexto aluno chegou ao auditório, ele já foi tirando o violão do professor de dentro da capa e tocando.

Neste momento, vendo toda a preparação necessária para uma aula daquelas acontecer, seja do espaço como do material, me perguntei se seria possível realizá-la em um

²⁴ O termo *selfie*, muito utilizado atualmente, é a abreviação de *self-portrait*, termo em inglês para autorretrato. Trata-se de uma fotografia tirada através da câmera frontal de um telefone celular.

período de apenas 50 minutos. Se fosse na rotina de aulas normal do professor, tenho a impressão de que, quando tudo estivesse pronto, já seria hora de finalizar a aula...

O professor foi até as alunas para ajudá-las a colocar as correias nas caixas. E a aluna que havia dito, a poucos minutos, que não gostava de tocar, já estava ensinando a outra a colocar a correia do bumbo: “Veste assim... é um X”, dizia. O clima de colaboração e ajuda entre os alunos era notável, todos pareciam estar envolvidos de alguma forma. Nem pareciam ser os mesmos alunos daquele 9º ano, que preferiam passar a aula dormindo, conversando ou mexendo no celular. Em um determinado momento, observei quatro alunos em pé no palco, tocando, e uma aluna disse: “Eu vou ficar é mouca”. A sala estava um caos sonoro, mas era em meio a um contexto produtivo.

Pouco depois, o professor avisou que a aula iria começar. Mas já não começou? Os alunos pareciam alheios à declaração do professor e continuaram o que estavam fazendo. Uma aluna tentou encontrar um local para posicionar o celular, de forma a conseguir filmar ou tirar fotos. Outro aluno tocou a batida do “Cearamor²⁵”. Aquele aluno que, ao chegar, pegou o violão, já tinha tocado, nesse tempo, de *Red Hot Chili Peppers* a Beethoven. O professor logo o convidou para pegar um instrumento de percussão e os instrumentos foram reposicionados no palco, de forma a todos ficarem em um formato de meia-lua. Assumindo a posição de regente, no centro, ele acabou ficando bem em frente à câmera...

Para a aula deste dia, havia sido programado retomar a atividade do “sinal verde, amarelo e vermelho”, desta vez, com instrumentos de percussão. O professor, assumindo a liderança, lembrou os sinais sonoros, porém, em seguida apresentou à turma alguns gestos de regência. Os alunos responderam bem ao seu comando, inclusive quando o professor indicou com as mãos uma variação de dinâmica, porém não conseguiram “obedecer” ao sinal de parar.

Pouco depois, chegaram mais dois alunos. Achei curioso que um deles era a aluna que tinha me dito, há poucos dias, que não gostava de participar das aulas. Os dois pegaram as maracas. O professor, com o agogô em mãos, definiu novos sinais sonoros: batidas no sino grave (sinal verde), batidas alternadas no sino grave e agudo (sinal amarelo), batidas no sino agudo (sinal vermelho). O sinal amarelo, desta vez, tinha o objetivo de indicar que todos deveriam tocar mais lentamente. O professor destacou que, ao sinal vermelho, todos deveriam parar juntos.

²⁵ Nome da torcida organizada do time de futebol Ceará *Sporting Club*.

Em uma primeira tentativa desta atividade, ficou confuso para os alunos qual era a função do amarelo. Em uma segunda vez, os sinais sonoros foram mais bem obedecidos. Pouco depois, notei que uma aluna não aguentou do peso do surdo e o trocou pelo triângulo, de forma bem tranquila, como se estivesse à vontade naquele ambiente.

Em outro momento da aula, o professor deixou a atividade de Koellreutter um pouco de lado e foi, de aluno em aluno, mostrando o ritmo que deve ser feito em cada instrumento. Percebi que ele estava ensinando as batidas do maracatu. Para ajudar a compreensão do ritmo que o bumbo deveria fazer, ele associou cada batida a uma sílaba da palavra: ma-ra-ca-tu. Notei que um aluno, ao mesmo tempo em que tocava o ritmo que o professor ensinou, o alternava com a sua batida do “Cearamor”. Percebi que as maracas tentavam imitar o mesmo ritmo do bumbo. O professor, indo para a aluna que estava com o triângulo, mostrou para ela como seria a sua parte e ela, achando muito difícil, falou: “Professor, não vou tocar isso, que eu não sei tocar”. Quando chegou para os alunos que estavam com as caixas, eles pegaram a sua parte facilmente e percebi que um dos meninos já se sentia tão seguro, que tocava de olhos fechados.

No momento de coordenar todos os instrumentos tocando juntos, o professor indicava o jogo de pergunta e resposta que os instrumentos graves fazem com os instrumentos mais agudos: ma-ra-ca-tu (graves), pá (agudos). Os alunos da caixa, de forma a conseguirem entrar no tempo certo, faziam as batidas graves no ar antes de percutirem o seu instrumento. O professor ensinou um sinal de x com os braços, que indicava que estava próxima a hora de parar. Logo em seguida, chamou a atenção de um aluno que estava olhando para baixo: “Ei, olho no regente!”. O aluno ficou sério, talvez meio assustado com o grito. Da vez seguinte, com o professor fazendo sinais de regência, todos começaram e pararam juntos.

O aluno que estava com uma das caixas, resolveu trocar de instrumento, pois o peso estava lhe causando dor. Outros aproveitaram a oportunidade e trocaram também, de forma livre. De forma a conseguir a atenção dos alunos, que estavam experimentando seus novos instrumentos, o professor usou o jargão: “Pedi pra parar, parou!”. Em seguida, uma das alunas pegou o celular e tirou uma *selfie* fazendo biquinho, com seus colegas ao fundo. Depois, foi a vez de os meninos tirarem fotos. Este comportamento seria um sinal de que estavam gostando da aula?, perguntei-me.

Depois do maracatu, o professor começou a lhes ensinar o ritmo do baião, instrumento por instrumento. O ritmo foi tão contagiante, que uma aluna dançou quando o professor ensinou a parte das caixas. Os alunos que estavam tocando os tambores graves

tocavam e andavam ao mesmo tempo. Pouco depois, talvez já cansados, eles se sentaram no chão ou em cadeiras, mas logo o professor pediu para que se levantassem. De todas as aulas que assisti desta turma, esta foi a primeira em que os alunos ficaram em pé!

Para ajudar a compreensão do ritmo do baião, o professor incentivava que todos fizessem a vocalização: “tum tum pá²⁶”, mas poucos a fizeram. Um dos alunos parecia mais interessado em perceber a diferença entre o som do surdo e do bumbo. Logo depois, houve mais um troca-troca de instrumentos. Todos voltaram a tocar baião, mas, de alguma forma, ele se transformou em *We will rock you*. O professor lembrou o ritmo do maracatu e os alunos acertaram. De forma a perceber se os alunos haviam realmente aprendido os dois ritmos e, talvez, para dificultar um pouco a execução, o professor pediu que eles alternassem entre o ritmo do baião e do maracatu, ajudando os alunos quando eles se confundiam.

O troca-troca de instrumentos continuou e o professor se mostrou impaciente. Um pouco antes, ele havia ficado chateado quando os alunos, distraídos, não responderam ao seu sinal de regência. Talvez, percebendo o bom andamento da aula, e, provavelmente, ansioso para que ela tivesse um rendimento melhor ainda, o professor passou a exigir mais dos seus alunos e se irritava quando eles não respondiam aos seus sinais, esquecendo-se de que esta era a primeira experiência de muitos deles em uma prática coletiva de percussão. Confirmando o meu pensamento, um aluno disse: “Professor, é difícil...”, ao que ele respondeu: “Eu sei, mas tem que ficar atento!”.

“Já terminou?” foi a pergunta que traduziu o clima do final da aula, para os alunos. O professor acabou ficando muito mais do que 50 minutos com os alunos, mesmo tendo um horário apertado para se deslocar para outra escola. Percebo que este tipo de aula de música, além de exigir toda aquela preparação inicial, demanda um tempo extra no final, já que é necessário guardar todo o material. Com a ajuda dos alunos, o professor conseguiu concluir esta etapa mais rapidamente. Logo depois, o celular do professor apagou inesperadamente e ele usou o meu celular para ligar para a outra escolar, avisando que chegaria atrasado. Não tendo como chamar um *über*, cogitou ir de ônibus, mas conseguiu carona com outro professor. Pergunto-me se dessa vez – mesmo atrasado e na correria de sempre –, ele estaria mais satisfeito.

²⁶ Correspondente à célula rítmica do baião: 

5.5 Atividade 3: Diálogo musical

Na quinta-feira seguinte, no horário regular do 9º ano, seria realizada mais uma atividade planejada, um jogo que intitulei de “diálogo musical”, uma criação minha mais livre do que à anterior aos jogos dialogais de Koellreutter. Neste dia, antes de entrarmos na sala, o professor me disse que estava adaptando as atividades e que iria fazer o que sentisse que funcionava. Concordei, sem saber bem o que isto significaria na prática.

Antes de a aula começar, os alunos perguntaram logo se iríamos para o auditório, talvez na expectativa de poderem tocar novamente os instrumentos. O professor explicou que não seria possível, pois o auditório, naquele horário, já estava reservado para outra turma. Apesar de o professor usar bastante aquele espaço em suas aulas, ele não era exclusivo das aulas de Artes.

Quando entrei na sala, vi que o quadro estava cheio de cálculos da aula de Física. Enquanto o professor fazia a chamada, os alunos conversavam sobre a necessidade de estudar Física e um deles questionou: “Vou ser veterinário, vou usar Física pra quê?”. A partir disso, foi gerada uma pequena discussão, da qual, inclusive eu participei. Nela, o professor comentou que, em sua época de estudante, também tinha muita dificuldade em matérias como Física e Matemática, e confessou que, no Ensino Fundamental, ele não gostava da aula de Artes “de jeito nenhum”, achava muito chata. “Pra quê eu vou fazer aula de Artes? Eu não vou nem ser artista!”, era o seu discurso na época. “*Tá* pagando a língua”, concluiu um aluno e muitos riram. Pouco depois, observei uma cena inédita para mim, e talvez para os envolvidos: o professor estava conversando descontraidamente com aquele aluno que, semanas atrás, pediu pra sair da sua aula, ofendido. Eles falavam sobre a faculdade, sobre a dificuldade de escolher uma profissão muito cedo, sobre o ENEM e sobre o fato de muitas pessoas ficarem classificadas fora do número de vagas, mas serem chamadas depois. O professor estava chamando-o pelo nome e aquela conversa parecia tão significativa. Enquanto isso, os demais alunos estavam terminando de copiar a matéria de Física no caderno. Um tempo depois, o professor perguntou se poderia apagar pelo menos até a metade da lousa.

Para introduzir a atividade daquela aula, o professor lembrou que, na aula passada, havia realizado com a turma uma atividade de experimentação musical mais livre e explicou que hoje eles trabalhariam dentro da unidade de contagem do compasso. Explicou, então, para a turma, os conceitos de compasso, ritmo e andamento. E, para facilitar a compreensão do assunto, fez uma analogia entre a construção de frases rítmicas e a

construção de ideias em português: formadas por palavras, frases, orações e parágrafos. Depois, escreveu no quadro uma numeração de 1 a 4, duas vezes, simbolizando dois compassos quaternários e usou uma clave²⁷ para marcar cada tempo ao mesmo tempo em que fez a contagem com a voz.

Depois, repetindo a contagem, pediu que a turma batesse duas palmas no quarto tempo do segundo compasso. Um aluno disse: “Não tô entendendo”. Uma das alunas, que estava participando ativamente da aula passada, no auditório, só observava, apoiando a cabeça com a mão. Os demais estudantes pareciam mortos... Vendo que os alunos não estavam compreendendo, o professor pediu para a turma bater uma palma para cada um dos tempos, junto com ele, ao que muitos respondem. Mas, quando, no quarto tempo do último compasso, ele bateu as duas palmas, tudo saiu dessincronizado. Em seguida, optou por fazer a marcação do tempo com a clave e pediu para a turma acompanhar em silêncio, batendo apenas as duas palmas finais.

Vendo que os alunos estavam com dificuldade de saber a hora certa de entrar com as suas palmas, pediu para que eles ficassem de prontidão já no terceiro tempo do segundo compasso. O professor observou que, como eles deixavam para pensar no movimento da palma só quando chegava o quarto tempo, o som saía já no compasso seguinte. E explicou que, na música, não existe pausa que é completamente relaxada; o músico, mesmo quando não está tocando, precisa estar em prontidão para entrar no momento certo.

Realizou mais algumas tentativas, nas quais a turma se saiu melhor. E, para tentar ajudar mais ainda a compreensão dos alunos, fez a contagem dos tempos enquanto batia em cima de cada número escrito no quadro. Em seguida, fez uma contagem silenciosa, apenas indicando cada número com os dedos. Um aluno comentou que achou bem mais fácil acompanhar esta contagem interna do que com o som da clave.

O professor esclareceu que esta contagem é como se fosse o coração da música e que é possível acelerar ou diminuir os seus batimentos. Assim como as nossas pernas não andam sempre no mesmo ritmo do coração; a música nem sempre será igual à pulsação, embora esta sirva como base para aquela, comentou. Isto tudo para explicar para os alunos que, dentro desses quatro tempos, eles poderiam executar outros ritmos e não apenas repetir as batidas da pulsação. Ficou combinado que a atividade, a partir de então, aconteceria no seguinte esquema:

²⁷ Clave é um instrumento de percussão formado por dois bastões de madeira de formato cilíndrico.

Figura 2 – Esquema do quadro 2.

1	2	3	4	—> contagem preparatória
1	2	3	4	—> improvisação rítmica
1	2	3	4*	—> improvisação rítmica

Fonte: elaborado pelo professor sujeito da pesquisa.

Um compasso de contagem preparatória foi feito por todos, e dois compassos para um aluno improvisar, sendo que, no quarto tempo (indicado na figura acima por um asterisco), todos os alunos deveriam bater as duas palmas, indicando o recomeço do ciclo. Nesta organização, o improviso deveria ser realizado com uma clave, que passaria de aluno em aluno durante o compasso preparatório.

O professor entregou a clave para um aluno, que seria o primeiro a improvisar, e ele teve dificuldade de segurar o instrumento. O professor tentou ajudá-lo, dizendo para o aluno não apertar muito a clave, senão o seu som sairia abafado. Outro aluno deu uma dica ao colega, dizendo para ele segurar a clave como se estivesse pegando sushi, ao que alguém respondeu: “Eu nunca comi sushi...”. Achei engraçado, porque aquele instrumento já havia sido comparado em aulas anteriores ao pauzinho de quebrar caranguejo. Em outro momento, um aluno perguntou: “Como é o nome desse instrumento?”, “Pau!”, respondeu alguém.

Os alunos pareciam mais envolvidos com a atividade, pois começaram a tirar dúvidas sobre como ela funcionaria e tentavam fazer. O professor pediu para todos marcarem a pulsação com um pé e fez mais algumas tentativas a fim de que realizassem a parte do improviso, mas muitos ainda tiveram dificuldade de entender. Além disso, como eles estavam sentados em suas cadeiras, alguns alunos bem isolados dos outros, sentiam preguiça de levantar para passar a clave para o aluno mais próximo. Em certo momento, o professor pediu: “Fica em pé!” e o aluno respondeu: “Tenho perna, não!”. Desta forma, o posicionamento dos alunos na sala acabou prejudicando a continuidade do jogo. Ele funcionou bem só entre os 3 alunos sentados na frente da sala, que estavam próximos entre si. Como estes 3 acabaram jogando só entre si, os demais ficaram excluídos e o desinteresse aumentou.

As tentativas continuaram e, quando chegou a vez de uma aluna receber a clave e improvisar, ela interrompeu a atividade, dizendo: “Ai, não sei fazer isso, não. *Aí dento!*”. Como ela, muitos alunos se negaram a participar, outros participavam sem nenhum gosto. Tudo isso quebrou ainda mais a continuidade do jogo e tornou-o um pouco entediante. Um aluno, sentado no fundo da sala, chegou a perguntar: “Pode dormir?”. Por outro lado, percebi

que um aluno ficou “treinando” o seu improviso quando estava perto de chegar a sua vez. Isso me fez considerar que, não habituados àquele tipo de prática, eles talvez ficassem com medo de errar, preferindo não participar.

Quando o professor finalizou a atividade, os alunos perguntaram sobre a prova, na expectativa de não precisarem fazê-la. O professor explicou que passar trabalho só para eles copiarem da *internet*, não dava, tinha que ser prova mesmo. Fiquei pensando em como este modelo de aula mais prático, sem muitas cópias no quadro, seria abordado nesta prova. Coincidência ou não, o professor acabou copiando algumas coisas no quadro: “Ritmo, Andamento (mudanças) e Compasso”. Percebi que algumas das alunas que participaram da aula anterior, na terça-feira estavam bem desinteressadas hoje, pareciam mais envolvidas com o celular do que com a aula. Já alguns dos meninos pareciam hoje mais atentos e menos “bagunceiros”. No fim da aula, o professor marcou com os alunos a próxima aula extra de terça-feira e as meninas ficaram mais animadas.

Sobre esta aula, concluí que o fato de não ter conseguido me reunir com o professor para discutir detalhadamente a proposta da atividade “diálogo musical”, fez com que ela fugisse um pouco do que eu havia idealizado. Não que o encaminhamento dado por ele não tenha sido válido, mas, diferentemente da aula anterior, em que ele se sentiu motivado para criar e ir além do planejado, desta vez, as mudanças pareceram ter sido fruto de um planejamento ineficiente entre nós, já que pequenos detalhes teriam feito uma grande diferença nos resultados. Por exemplo, o que o professor desenvolveu poderia ter gerado uma resposta melhor se ele tivesse mudado a disposição dos alunos na sala, convidando-os a ficar em pé, organizados em fila ou em roda, para facilitar a continuidade da atividade e até mesmo para que eles saíssem um pouco mais do estado de imobilidade. Por mais que houvesse uma resistência em ter que mudar as carteiras do lugar, em levantar, provavelmente esta seria menor do que a resistência em querer participar, estando sentados e sonolentos. Na aula do auditório, por exemplo, os mesmos alunos passaram a aula em pé, sem problemas, pedindo para sentar só quando pareciam cansados.

Além disso, esta atividade me fez pensar se a improvisação dentro de uma métrica fechada seria um conceito muito complexo para ser proposto a turmas que tinham pouco contato com a prática musical. Não que eles não tivessem capacidade de improvisar, tanto que o fizeram na atividade “sinal verde, amarelo e vermelho”, embora de forma tímida. Logo, se eles não possuíam a segurança necessária para improvisar de forma livre, como conseguiriam dentro dos limites de um compasso? Além disso, improvisar em meio ao caos do primeiro

jogo causava muito menos intimidação do que improvisar individualmente, como foi a proposta desta última atividade.

5.6 Atividade 4: “Pavão misterioso, pássaro *gostoso*”

Na terça-feira seguinte, quando cheguei à escola, ouvi o som de instrumentos de percussão e percebi que o professor já estava no auditório. Ele havia levado a sua turma da tarde para lá e estava realizando uma atividade prática com eles também, o que era um sinal de que a intervenção continuava gerando boas repercussões nas outras turmas.

Quando os alunos da manhã entraram, os instrumentos já estavam na sala. Eles chegaram e já foram tocar. Todos pareciam já mais familiarizados. O professor ficou, mais uma vez, auxiliando os alunos com os instrumentos e ajudando-os nos ritmos que eles tentavam executar. Como um dos alunos continuou demonstrando muito interesse pelo violão, em vez de chamá-lo para a percussão, como fez na aula passada, o professor perguntou se ele sabia tocar *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga, pensando em repetir a prática do baião. Como o aluno demonstrou não saber, o professor tocou para ele a melodia da música e depois ensinou os acordes. Outro aluno, ouvindo a música no violão, já começou a acompanhá-la, baixinho, na caixa. Percebi que os demais alunos pararam o que estavam fazendo e observavam à cena atentos e em silêncio.

O professor de Educação Física também participou deste início da aula, tocando alguns instrumentos com os alunos. Pouco depois, chegou ao auditório um aluno que eu não conhecia. Depois, descobri que ele era daquela mesma turma de 9º ano, porém, costumava faltar muito às aulas. Talvez por isto eu não me lembrasse dele. O professor, ainda tocando *Asa Branca*, convidou todos a cantarem com ele. Alguns não cantaram, mas acompanharam com palmas ou batendo uma baqueta na outra. Em seguida, o professor lembrou o ritmo de baião e de maracatu aprendidos na terça-feira anterior. De todos, o triângulo é o instrumento que os alunos demonstraram ter mais dificuldade em tocar. Percebendo isto, o professor tocou-o mais uma vez, mostrando para um aluno, enquanto os demais observavam e imitavam juntos o movimento da mão que ele fazia, para cima e para baixo. Quando o aluno finalmente acertou tocar a parte do triângulo, outro comemorou batendo nele, de leve, com a baqueta.

Uma aluna reclamou que os alunos estavam trocando muito de instrumento e disse que, se o professor viesse dar aula por 5 dias, cada um deveria ficar sempre no mesmo. Este discurso me fez perceber que ela estava considerando a possibilidade de ter mais dias de aula

de música, o que era um sinal de que estava gostando das aulas. Em seguida, chegou mais um aluno, que ficou inicialmente olhando, mas logo experimentou alguns instrumentos. Percebi que, nesta aula, todos estavam conseguindo manter o ritmo por mais tempo e estavam, também, mais atentos às paradas. Além disso, eles conseguiam perceber mais facilmente quando erravam, ouviam os demais, e tentavam continuar corretamente.

Depois de *Asa Branca*, o professor ensinou para a turma a melodia de *Pavão Misterioso*, de Ednardo, repetindo a letra várias vezes, parte por parte, até eles memorizarem. Depois, pegou o violão e tocou para os alunos cantarem. No início, todos cantaram de forma tímida, mas foram, aos poucos, ficando mais seguros. “Eu ia dizer ‘pássaro gostoso’”: um aluno comentou, quando quase cantou errado o trecho “pássaro formoso”, e achou graça. Uma das alunas, demonstrando interesse, pediu para que, na aula de quinta-feira, o professor escrevesse a letra da música no quadro para os alunos copiarem. Pouco depois, percebi que dois alunos saíram da sala para beber água, mas logo eles voltaram. Bem diferente de quando “beber água” é usado como desculpa para fugir de uma aula.

Vi que as meninas pareciam bem mais seguras e confiantes, ao tocarem as caixas. Uma delas continuava tirando *selfies*, pois parecia importante para ela divulgar aquele momento nas redes sociais. Logo mais, o professor aceitou fazer um vídeo com os alunos e, após passar os 4 acordes da música para o aluno do violão, eles gravaram *Pavão Misterioso*. Percebi que o aluno que estava tocando o bumbo se empolgou e usou a baqueta como microfone. Depois de filmar, os alunos se reuniram em volta do celular e começam a marcar os presentes na postagem: “O *fulano* tem face²⁸?”.

Apesar de já terem passado a música várias vezes, os alunos continuaram errando a letra. Outro aluno fez outra troca engraçada, quando cantou: “Pássaro de fogo...”. O professor reclamou com a turma, alegando que já dava para eles terem aprendido, depois de tantas repetições. Uma aluna respondeu: “É difícil para quem não escuta esse tipo de música”. O aluno do violão não conseguiu aprender todos os acordes e ficou olhando o professor tocar, acompanhado pelos demais. Percebi que a percussão entrava e parava no tempo certo uma vez, mas, na repetição, a entrada já não era tão boa. Porém, em apenas duas aulas de prática, todos estavam cantando e tocando, de uma forma que não tinha como o professor não se orgulhar.

²⁸ Abreviação do nome da rede social *Facebook*.

Diferentemente de outras aulas, em que os alunos ficam ansiosos para ir embora, hoje a pergunta: “Já acabou?” foi novamente pronunciada. E todos ajudaram a guardar os instrumentos.

5.7 No fim, o que importa é a nota da prova escrita

Neste dia, ao chegar à escola, fui avisada pelo professor de que, naquela aula, ele faria uma revisão para a prova. Fiquei um pouco desapontada, pois esperava que ele fosse dar continuidade às atividades práticas de música. Porém, a poucos dias das provas finais, o professor sabia que, se seus alunos tirassem notas baixas, para a escola, o trabalho desenvolvido naquele último mês não teria tido valor algum. Portanto, mais importante do que realizar mais uma prática musical, era garantir que os alunos acertariam as questões da prova. Talvez, para amenizar esta decisão, e considerando o pedido de um aluno por mais uma aula em que pudesse tocar violão, o professor levou o instrumento pra sala e, enquanto este copiava alguns pontos do conteúdo da prova no quadro, o estudante tocava.

Quando a explicação estava prestes a começar, o professor recolheu o violão. E, em seguida, disse que, na aula daquele dia, daria continuidade ao assunto “Música Cearense”, iniciado na aula de terça-feira anterior, ainda que de forma resumida, devido ao pouco tempo. Ao ouvir sobre a aula de terça-feira, um dos alunos reclamou que as aulas extras estavam sendo à tarde, em um horário que ele não podia ir. O professor perdeu a paciência com ele e reagiu de forma explosiva. Disse que aquele aluno sempre reclamava de tudo nas aulas e ameaçou tirá-lo de sala se ele continuasse atrapalhando. Embora a reclamação constante do aluno fosse verdade, fiquei pensando que, desta vez, ele estava apenas demonstrando interesse em ir às aulas extras e isto o professor não conseguiu perceber, em meio à raiva.

Ainda alterado, o professor continuou a explicação e, aos poucos, foi voltando ao normal. Revisou o conceito de timbre e depois cantou a música *Pavão misterioso* de forma lenta, depois rápida, a fim de demonstrar uma variação de andamento. Uma aluna que estava presente na aula passada disse: “Essa música fez sucesso, viu?”. Percebi que alguns cantaram baixinho junto com o professor e continuaram cantando, mesmo quando o professor parou e continuou a explicação. “Professor, isso vai cair na prova?”, interrompendo a aula, uma aluna perguntou, mesmo o professor tendo explicado no começo da aula que sim. Ele aproveitou para explicar que a prova estaria vinculada a uma segunda nota, e que a primeira nota seria composta pela frequência, participação na Gincana Cultural – organizada anteriormente pela

escola –, e participação nas aulas. Ou seja, o envolvimento dos alunos nas atividades musicais propostas neste bimestre contribuiria para apenas uma pequena parcela da nota final.

Percebi que, durante esta aula “convencional”, as meninas que estiveram presentes na terça-feira continuaram mais dispersas, já os meninos estavam mais atentos. Engraçado, pois logo que comecei a observar as aulas, eles pareciam ser os mais “bagunceiros”. De forma geral, a turma estava bem silenciosa, beirando à apatia, como de costume. Foram poucos os momentos de participação até então.

Dando continuidade à revisão do conteúdo, quando o professor questionou à turma como a música tradicional poderia ser definida, seguiu-se aquele conhecido silêncio. O professor repetiu a pergunta algumas vezes, sem resposta. “Ninguém se lembra?”, o professor perguntou. “Eu faltei”, um aluno disse, usando esta que parece ser uma velha desculpa. Ao mesmo tempo, outro respondeu: “Agitada”. Tentando esclarecer o assunto, o professor lembrou quando perguntou em sala o que era preciso para algo ser música. Naquele dia, a turma chegou a algumas características, e estas faziam parte do que se entendia por música tradicional. “Eu não me lembro”, disse uma das alunas. “Pra ser música, precisaria de quê?”, ele tentou mais uma vez. Alguns alunos respondem: “Tempo”, “Ritmo”. Passado um período de silêncio, outro aluno tentou: “Letra?”. O professor explicou, então, o conceito de canção e escreveu no quadro: “Letra → aquilo que é cantado (melodia)”. Depois, tocou no violão a melodia de *Pavão misterioso*, para que os alunos a escutassem sem a letra.

Pedindo mais características da música tradicional, mas recebendo apenas respostas aleatórias, comentou sobre a atividade do “sinal verde, amarelo e vermelho” e disse que muitos alunos não consideraram aquilo música, por não perceberem uma organização clara e pelo resultado sonoro fugir à concepção comum de “beleza”. E, querendo dizer que este tipo de música não-tradicional é muitas vezes desconsiderado pelo fato de muitas pessoas não entenderem a sua proposta, tentou fazer uma analogia: “Por quê que muita gente não gosta da matéria de Matemática, de Física, de Química? Porque não entende, né?!, aí diz: ‘Não, isso é muito chato!’”. Uma aluna respondeu imediatamente: “Com a música, também, se a pessoa não entende, é chato”. O professor continuou: “Exatamente, porque se você não entende, ela passa uma ideia de: *Diabéisso* que esse povo tá fazendo nessa música aí? Esse povo é doido!”. “A minha mãe, a minha mãe!”, disse um aluno que se identificou com o exemplo. O professor comentou que no dia da atividade dos sinais sonoros, alguns alunos da sala vizinha não entenderam o que estava acontecendo e sentiram-se perturbados pelos sons. Então, o que parecia caótico para a sala ao lado, tinha uma intenção e certa organização para

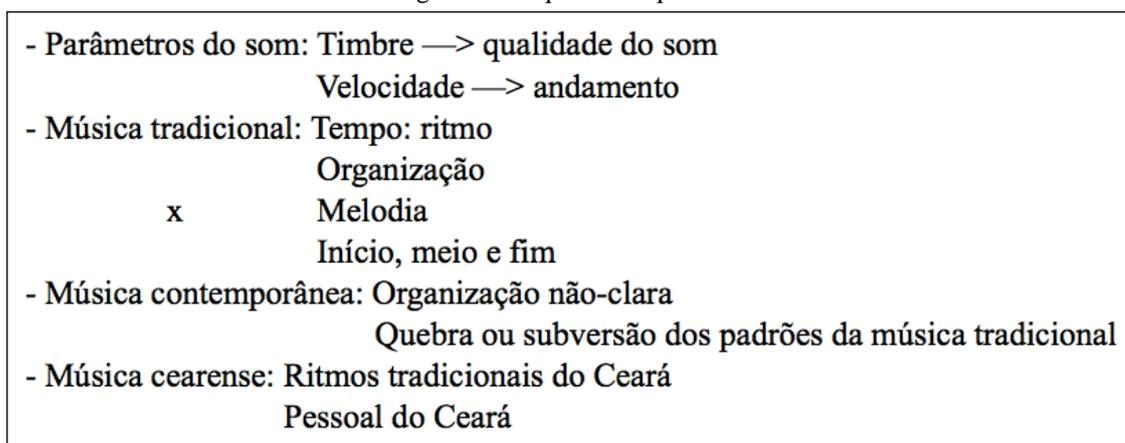
quem estava participando da atividade. Esta seria uma das características da música contemporânea.

Na parte final da aula, o professor colocou pra tocar, em uma caixinha de som portátil, a música *Pavão misterioso*, em sua gravação original. “Música feia”, uma aluna disse. “Uma caixinha *dessa* é cara pra caralho”, comentou um aluno. Alguns aproveitaram a escuta da música para continuar copiando. Um dos alunos, que estava presente na terça-feira anterior, fechou a mão como se segurasse um microfone e sussurrou a canção. Diante da rejeição de uns e da receptividade de outros à música, questionei-me se isto não se deve à experiência prévia que alguns tiveram, ao cantá-la e tocá-la na aula anterior.

O professor fez alguns comentários sobre os ritmos estudados nas aulas passadas, e lembrou que a música que tinham acabado de ouvir é um maracatu composto por... “Ednardo”, complementou prontamente um dos alunos, que estava presente na aula anterior. O professor comentou sobre o movimento do “Pessoal do Ceará”, do qual o Ednardo fazia parte, juntamente a artistas como Fagner, um dos cantores cearenses mais conhecidos, segundo ele. “O Fagner que eu conheço é um jogador do Corinthians”, discordou um aluno. Em seguida, o professor citou também Belchior, que seria um artista de projeção mais nacional. Ao perguntar se a turma conhecia mais algum músico cearense, além desses, um aluno respondeu: “Luiz Gonzaga”. O professor explicou que, apesar de ele não ser cearense, foi uma grande referência para a música cearense. Os alunos, confusos, entraram em uma pequena discussão sobre onde ele havia nascido: “Mas ele não é pernambucano, não?”, “Meu padrasto disse que ele já morou aqui no interior. Mas pra mim ele não é [pernambucano]”, “Ele é cearense”. “Valha, ele nasceu aonde?”, “No hospital”, “Disseram que ele nasceu na casa dele”, concluiu o professor.

Ao colocar novamente um trecho de *Pavão misterioso*, o professor foi interrompido pela pergunta inesperada de uma aluna: “Professor, tu é ateu? Tu é ateu?”. Ele, incomodado, não respondeu e pediu para a turma esquecer este assunto. A aula se aproximava do fim e estavam copiados no quadro os seguintes tópicos:

Figura 3 – Esquema do quadro 3.



Fonte: elaborado pelo professor sujeito da pesquisa.

Havia surgido a oportunidade de realizar a próxima e última aula extra naquela tarde, mas o professor avisou à turma que isto não será mais possível, pois ele teria que ir para a outra escola, adiando os planos para a terça-feira seguinte. Uma aluna disse: “Mas segunda já é prova!”, e o professor explicou que não seria o caso de terça-feira. Para finalizar a aula, ele colocou para tocar a música *Apenas um rapaz latino-americano*, de Belchior, mas a turma já estava muito dispersa, conversando. O professor deixou-os à vontade. Uma aluna pediu para pegar o violão e o entregou para aquele aluno que gosta de tocar. Ele começou uma música e alguns alunos sentaram perto dele: “Ei, é massa essa música aí”, uma aluna disse. E assim se passaram os últimos minutos da aula.

Nas semanas seguintes, uma sequência de desencontros impediu a continuidade das atividades: na terça-feira, para quando foi adiada a última aula extra, nada aconteceu, pois o professor descobriu de última hora que aconteceria um evento na escola – de premiação dos alunos –, e precisou desmarcar. Na quinta-feira seguinte, também não conseguimos realizar nada, pois, naquele dia, os alunos fariam prova. Na outra semana, eles já estariam recebendo os resultados, então, já não haveria espaço para realizar mais nenhuma atividade. Eu tinha em mente propor ao professor, nesta aula final, que os alunos tivessem um espaço para tocar e cantar algumas músicas trazidas por eles, já que, até então, o repertório havia sido definido pelo professor. Além disso, desejava realizar mais um grupo focal com os alunos, para ouvir as suas considerações sobre as atividades realizadas no último mês. A última atividade não saiu do campo das ideias e o segundo grupo focal só foi possível algumas semanas seguintes, quando consegui reuni-los na escola no dia em que foram receber as notas finais.

Embora tenha ficado satisfeita com o andamento das atividades propostas, senti que, nesta última aula, voltamos um pouco à estaca zero. É como se, por mais que o professor

se esforçasse para fazer um trabalho diferenciado, a rotina da escola, especialmente a realização de provas, o pusesse de volta à realidade, cobrando-lhe uma postura mais conteudista. Tais discussões teóricas realizadas na aula de revisão eram importantes, mas aconteceram de uma forma muito superficial, de modo a apenas cobrir todo o assunto que seria cobrado na prova. Teriam sido muito mais significativas se estivessem atreladas a alguma vivência prática, como aconteceu nas aulas anteriores.

5.8 As repercussões das atividades de intervenção

Durante esta etapa da pesquisa, as atividades planejadas para o 9º ano não foram realizadas apenas nesta turma, mas nas demais em que o professor atuava, por sua própria iniciativa, como mencionado anteriormente. Por um lado, isto culminou em um fator negativo para a pesquisa, já que, por repetir a mesma atividade em várias turmas, o professor não conseguiu lembrar-se bem do que havia acontecido especificamente no 9º ano, quando posteriormente fizemos uma avaliação do que foi realizado. Por outro lado, poder experimentar as atividades em outras turmas, fez com que, a cada tentativa, o professor se sentisse mais seguro em relação à proposta de cada uma delas, além de ficar mais preparado para lidar com os possíveis imprevistos. Desta forma, segundo ele, os melhores resultados não foram aqueles obtidos na turma de 9º ano.

Sobre a realização das atividades em outras turmas, o professor comentou, em entrevista realizada alguns meses depois:

[...] quando funcionava, seja com o 9º [...], seja com outra turma, eu acabava experimentando com outras turmas e isso era um laboratório, entendeu? [...] eu ia aprendendo a lidar com os problemas da sala de aula (Entrevista realizada no dia 29/03/2017).

Percebo que as melhoras em sua prática se devem a uma cadeia de eventos positivos, que se iniciou com a realização das atividades: vendo a aula de música acontecer, sentia-se mais motivado para planejar, o que, certamente, estimulava a realização de aulas mais ricas, e o resultado positivo destas dava-lhe mais motivação:

[...] eu me lembro de ter tido um dia [no 9º ano], que a resposta foi bem mais positiva. Não, assim, incrível, mas positiva. Do pessoal se divertir, rir e tudo mais. E isso dá uma energia de reação boa, não era uma risada de galhofa, era uma risada de ‘estranho, engraçado, interessante’, entendeu? [...] isso me motivou um pouco mais no planejamento de atividades que, de fato, envolvessem música [...]. Anteriormente, não era, não tinha sucesso nunca, quase nunca. Talvez, por uma série

de fatores: dificuldade da turma, um planejamento não tão sólido da minha parte, devido às minhas correrias, e etc. (Entrevista realizada no dia 29/03/2017).

Por não encontrar em sua rotina um tempo para se dedicar à pesquisa e à elaboração de novas propostas de aula – para não mencionar a desmotivação que sentia diante das dificuldades que encontrava em sua prática diária –, o fato de eu, de certa forma, ter feito isto por ele, foi um fator importante, como ele aponta:

[...] facilitou muito porque *tu me deu* um plano, tipo de algo para experimentar, de algo, de um teórico [Koellreutter] que, apesar de eu [...] ter estudado na faculdade, eu não tinha mais apropriação sobre ele, eu *tava* distante. E era uma coisa que, pra eu descobrir por mim mesmo, pelos meus meios, eu ia ter que dedicar um tempo de pesquisa, de buscar resolver esse problema, que eu não tinha. Tempo ou energia, *né?! Eu não tinha nenhum dos dois.* (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Além disso, o professor observa a sua mudança de atitude em relação à resistência dos alunos, que foi um fator que contribuiu positivamente para o processo:

No fim do ano, a resistência acontecia também, é... mas eu não, eu não sei se era tão agravante ou se é porque eu realmente ignorava a resistência e eu ia lá e insistia, insistia, ate tentar fazer alguma coisa. É porque esse jogo é muito complicado, assim. No começo, eu acho que eu não tinha maturidade, ou experiência, pra lidar com isso. É porque, principalmente, eu levei muito golpe dessa forma, quando eu trabalhava no município, quando eu comecei a trabalhar no município. [...] Lá, essa resistência era muito maior e isso influenciou a forma de eu dar aula em tudo no geral. (Entrevista realizada no dia 29/03/2017).

Segundo ele, uma pequena, mas significativa mudança em sua rotina de trabalho, àquela época, foi mais um fator que influenciou o bom andamento das atividades. Indicando, assim, como o desgaste físico provocado pelos constantes deslocamentos prejudicava a qualidade do seu trabalho:

[...] quando você começou a sugerir aquelas possibilidades daquelas atividades, eu também tinha melhorado um pouquinho só minha rotina, tendo tirado uma tarde de traslado super extrema, e isso facilitou um pouco o processo de planejamento em si, mas motivado pelos primeiros sucessos com aquela atividade, eu acredito. (Entrevista realizada no dia 29/03/2017).

Antes de aprofundar os aspectos apontados pelo professor, apresento algumas considerações que os alunos fizeram sobre esta etapa, no segundo e último grupo focal realizado. Desta vez, não só mais alunos participaram, como aqueles que haviam ficado muito calados da primeira vez se pronunciaram mais ativamente. Quanto perguntei a eles o que haviam achado sobre as atividades, questionando se algo havia mudado, estas foram algumas das suas respostas:

Aluno 1: Foi bom! Melhor do que *tá* em casa... *tá* na sala, *né*, no caso?! Porque tinha gente que dormia na hora da aula. Tinha gente que... é mais legal porque aí faz zoadá e aí todo mundo acorda.

[...]

Aluna 1: [...] *Tá* muito diferente, *tá* melhor.

Eu: Muito diferente? Mas tu acha que foi diferente só naqueles dias lá no auditório, de tarde?

Aluna 1: Não. [...] Na sala de aula também.

[...]

Aluna 1: Porque os alunos [...] por mais que não *preste* atenção na aula de quinta, mas já se *aproximou* mais do [professor]. Porque eu achava os alunos muito *afastado* do [professor]

[...]

Aluno 3: Ahh lá no auditório, as coisas lá... [...] Foi nós tocando lá, tipo, porque antes ele dava só na sala, *né*?! Batia na mesa, aí...

[...]

Aluna 2: Os instrumento, que não tinha, aí depois teve.

[...]

Aluna 2: [...] aquele negócio lá, que ficava batendo assim, um negócio de vermelho e aquele negócio lá...

Eu: De sinal verde...

Aluna 2: Vermelho, é, verde, essas coisas...

Eu: O quê que tem?

Aluna 2: Eu gostei daquele ali também.

Eu: Que ele fez na sala de aula, com o ‘pauzinho’?

Aluna 2: É, com aquele bichinho de ferro.

Eu: Ah, o agogô.

Aluna 2: Acho que é.

[...]

Aluno 4: Eu achei que a turma ficou mais interessada, depois que ele pegou os instrumentos de percussão.

(Grupo focal realizado no dia 09/02/2017).

Um dos fatos que mais me chamou atenção foi perceber o comportamento contrastante de alguns alunos, que agiam de forma apática nas aulas regulares de quinta-feira, mas se mostravam muito ativos e envolvidos nas aulas extras de terça-feira. Perguntei-lhes se eles saberiam me explicar o porquê desta diferença de comportamento:

Aluno 1: [...] É porque parado [na sala de aula] dá preguiça, *né*?! [Riso]

Eu: Mas se o professor dissesse: ‘Levanta aí, pessoal’, vocês iam levantar?

Aluno 1: Ia, *né*?!

Eu: Não, porque ele pedia na atividade pra vocês fazerem o ritmo na mesa e vocês nem...

Aluno 1: É uma coisa que eu achei parado... [Riso]

[...]

Aluna 1: Não sei [porque foi diferente]... Eu acho que é porque, ali, *né* [na aula de terça-feira], o [professor] fala menos.

Eu: Ali ele fala menos, no auditório?

Aluna 1: Eu acho que ele fala menos.

Eu: E faz mais o quê, em vez de falar?

Aluna 1: Ensina mais a gente a tocar.

Eu: Na sala ele fala muito?

Aluna 1: Na sala ele fala muito [Riso].

[...]

Aluna 1: Eu acho que lá ele dá mais atenção pra gente. [...] Porque lá é *mais pouco* aluno, e tem como ele explicar de um por um e os outros ficarem *calado*. Na sala,

não. Na sala é mais aluno. Tem mais aluno que conversa mais. E ele não tem como dar atenção pra todos. [...] vem só os que *quer, né?! Os que bagunça não vem. As meninas vinha...*

[...]

Aluno 4: Eu acho que a galera que veio à tarde, era a galera que prestava atenção de manhã.

(Grupo focal realizado no dia 09/02/2017).

Pelas suas respostas, concluo que o contexto das aulas de terça-feira à tarde foi mais favorável à participação e envolvimento dos alunos. Em primeiro lugar, porque nas aulas extras foram propostas atividades mais dinâmicas, em que os alunos saíram da imobilidade de suas cadeiras e puderam tocar os instrumentos, tanto de forma livre como guiada pelo professor. Em segundo lugar, a fala constante do docente durante as aulas expositivas e as tentativas de discussões a partir de conteúdos teóricos foram substituídas por um modelo de aula em que a prática musical foi enfatizada, o que era muito mais atrativo para os alunos. Em terceiro lugar, como estava presentes na aula extra um número menor de alunos, o professor teve condições de dedicar uma atenção maior a cada um deles, o que não acontecia na sala de aula regular, em que um tratamento coletivo e impessoal predominava.

Apesar de um aluno ter dito que as aulas funcionaram melhor nas terças-feiras porque só estavam presentes os alunos interessados, eu discordo, em parte, pelo fato de ter observado que a maioria dos presentes era alunos que também se dispersavam bastante durante as aulas regulares. A própria motivação inicial de alguns deles em frequentarem as aulas de terça-feira, como mencionado anteriormente, era ganhar o ponto prometido pelo professor, embora, depois do sucesso da primeira aula, eles possam ter se motivado de outras formas. O que pude perceber, em relação a um interesse genuíno, foi que, os meninos, depois de participarem das aulas de terça-feira, pareciam mais atentos e interessados nas aulas regulares seguintes de quinta-feira. Posteriormente, soube, através de outra professora da escola, que dois deles eram alunos repetentes e fiquei satisfeita por tê-los visto envolvidos em algo que parecia ser significativo para eles.

Sobre este comportamento diferenciado, o professor comentou, acrescentando um quarto fator que favoreceu as aulas de terça-feira: o uso de um espaço mais adequado para a prática musical:

Eu acho que [...] a dinâmica da sala de aula ficava totalmente diferente. É, mas eu acho que isso tem mais ligação com você *tá* vindo [...] porque você quer. [...] É, eu acho que esse era um dos fatores que já fazia bastante diferença, de ser uma coisa voluntária, assim, [...] apesar de [que] [...] na época, eu *tava* dando alguma nota ou era ponto pra quem *tava* vindo. [...] E a percussão em si, naquele espaço que a gente podia usar e fazer o barulho que fosse. Ajudava bastante, que isso tornasse os alunos mais motivados. (Entrevista realizada no dia 29/03/2017).

Porém, mais do que as atividades que realizamos nesta última fase, o professor destacou o impacto geral que a pesquisa trouxe à sua prática. No meu ponto de vista, o fato de nos reunirmos quase semanalmente para a realização das entrevistas proporcionou a ele um espaço para a reflexão que não possuía anteriormente:

Você me ajudou muito em me mostrar aquilo que poderia melhorar e até de um ponto de vista que você falou um dia: [...] ‘Ao invés da gente focar no problema, vamos ver uma solução *pro* problema...’ [...] É porque teve um dia que eu *tava* falando muito desses problemas que eu *tava* tendo de translado, e que tudo isso me atrapalhava muito em planejar aula e conseguir dar a aula que eu queria dar. [...] E aí eu comecei a pensar um pouco mais sobre como resolver isso de novo, porque eu tinha meio que desistido de resolver alguns problemas, sabe? Que eu tinha tentado várias vezes algumas estratégias e não tinha dado certo. [...] Quando você veio me observar, tanto tu me mostrou outro ponto de vista sobre a aula, como tu trouxe as sugestões do Koellreutter, né?! (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Mais especificamente sobre as atividades que realizamos, ele teceu alguns considerações sobre a primeira: “sinal verde, amarelo e vermelho”, que foi baseada em um jogo dialogal de H. J. Koellreutter:

A atividade que tu trouxe do Koellreutter, ela foi muito pungente, porque ela parecia que ia direto a essas relações de som, de percepção do que é o som. E essa, eu acredito que [...] é uma das percepções que a gente não tem no mundo cotidiano. As pessoas não refletem sobre o som que *tá* ao redor delas. Eu tentei falar sobre o ambiente, paisagens sonoras, antes do trabalho do Koellreutter, mas é muito mais difícil você entender alguma coisa quando você só explica, ou escuta um discurso sobre ela, do que quando você vivencia. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Sobre a reação dos alunos diante da vivência sonora proporcionada pela atividade, ele comentou:

A primeira vez que eles fazem, eles não entendem muito bem o que é, eles só ficam muito animados em poder fazer o caos. [...] Eles realmente querem fazer o caos, nas primeiras vezes, que é fazer o barulho, que eles nunca podem fazer. Aí, quando eu repito, na aula seguinte, é que [...] eles começam a ter mais consciência do que eles *tão* fazendo [...] e aí eu começo a trabalhar o tema do som, do ruído, do silêncio e tudo mais... (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

E ele afirmou ainda que, através desta primeira atividade, a aula de música aconteceu:

[...] quando a gente começou a fazer as atividades do Koellreutter, os alunos, eles passaram a perceber um pouco melhor esse universo de som. Começou a ter uma aula de música, e pra mim isso é aula de música, já, a aula que você inicia a perceber o mundo sonoro que *tá* ao teu redor, pra depois você poder criar alguma coisa nisso. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Apesar deste planejamento baseado nos jogos de Koellreutter, já na segunda aula, o professor motivou-se a propor outras práticas musicais que, mesmo fugindo ao planejado,

mantiveram-se dentro do contexto da aula de música. Além disso, todo o mal-estar causado em sala de aula pelos seus comentários sobre religião pareceu ter sido superado pelas experiências proporcionadas pelas atividades musicais. Não apenas o clima das aulas regulares se modificou, de forma geral, como o tempo extra com alguns de seus alunos às terças-feiras permitiu a construção de relações mais próximas.

Sobre as atividades realizadas às terças-feiras, mais voltadas à prática percussiva, o professor comentou que buscou referências em sua formação universitária para desenvolvê-las:

Eu fui pra minha formação de percussão lá na UFC, que eu lembro, eu trabalhei coisas que eu tive na disciplina de percussão. É... que a gente trabalhava essas coisas de jogos de musicalização, *né?!* Tipo musicalização na percussão, de imitar, de fazer um ritmo cada um, não parar, de acelerar, de ficar mais baixo, mais forte. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Quando realizamos uma das últimas entrevistas, o professor havia conseguido concentrar as suas 100 horas de trabalho na rede estadual em apenas uma escola e o ano letivo seguinte já havia iniciado. Isto foi possível porque, nesta escola, além de dar aulas de Artes, ele se tornou Diretor de Turma²⁹, o que permitiu a ele um trabalho de 4 horas semanais em apenas uma turma. Além disso, algumas de suas horas seriam dedicadas a realizações de projetos naquela escola. Pude perceber, pela sua fala, que as suas recentes experiências em sala de aula estavam sendo bastante positivas, especialmente pela possibilidade de passar mais tempo com alguns de seus alunos:

Tem uma turma que é ótima, [...] eu *tô* adorando dar aula lá. [...] Por enquanto que eu não me apropriei do que vai ser a aula de Formação Cidadã em si, [...] eu *tô* dando como se fosse duas aulas de Artes, e *tá* tipo produzindo muito: discussão, conversa, eles respondem. E eu quero muito conhecer todos eles, espero que consiga... de uma forma a contribuir para a formação deles, porque eu sempre quis ser diretor de turma. Desde que eu conheci esse projeto, que eu acho o projeto incrível. Você ter 3 horas que você *tá* ali... falando, entendendo os alunos, enfim. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Ele comentou que algumas das atividades que realizamos durante a pesquisa passaram a fazer parte dos seus planos de aula, e justificou:

Aquelas aulas do Koellreutter foram ótimas e elas *tão* entrando nos meus planos de aula, eu acho que [...] é uma das melhores formas de iniciar a aula de música e essa

²⁹ O Projeto Diretor de Turma permite que o professor acompanhe mais de perto uma turma, através de várias ações, entre elas, a realização semanal de uma aula sobre “Formação Cidadã”, bem como um horário reservado para o atendimento de pais e de alunos.

percepção, *né*, em si. Primeiro que os alunos se divertem muito, a princípio. [...] (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

E mencionou que manterá os assuntos relacionados à cultura brasileira, não só pela sua importância dentro da aula de Artes, mas como uma espécie de *pedagogia de transição* (FREIRE; SHOR, 2011):

[...] eu acho esse tema da cultura indígena e cultura brasileira, eu sempre vou manter nas minhas aulas também, ainda. Porque eu acho que é interessante, eles se interessam e é uma coisa importante de trabalhar dentro da aula de Artes, *né?!* Principalmente no começo. É, porque o começo, os alunos não têm confiança no professor ainda, eu acho que o processo de dar aula de música, pra uma turma que não é uma turma de música ou que ainda não conhece o professor, ela *tá* muito ligada a primeiro criar um vínculo de ‘Cara, tu pode desafinar aqui na minha frente, que eu não vou, tipo, dizer que tu é um lixo, não’. Então, primeiro eu faço umas aulas mais no padrão que eles estão acostumados, e aí a quebra vai ser quando eu for fazer as aulas de novo, do Koellreutter, aquela perspectiva lá [...]. (Entrevista realizada no dia 28/03/2017).

Percebendo-o mais motivado, mais maduro e com uma rotina de trabalho menos cansativa, concluiu que as atividades de intervenção tiveram um impacto bastante positivo e contemplaram o seu objetivo central: favorecer a realização de uma prática pedagógica dialógica, visto que proporcionaram aulas mais significativas, tanto para os estudantes como para o professor, além de melhores relações entre eles.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa contou um pouco da experiência de um professor licenciado em Música, em seus primeiros anos de atuação na rede pública de ensino. Estar lotado em várias escolas, dar aulas em muitas turmas e ter centenas de alunos – de faixas etárias diferentes – foram os principais fatores responsáveis pelo estabelecimento de uma rotina desgastante para o docente, que estava sempre correndo de uma escola para outra, de uma turma à seguinte. O estresse e o cansaço decorrentes deste cotidiano atribulado influenciaram negativamente a qualidade do seu trabalho, a sua relação com os estudantes e a sua qualidade de vida. Todas estas dificuldades mostraram-se como consequência direta da carga horária mínima, de 1 hora/aula semanal, da disciplina que o professor lecionava: Artes.

Ainda que todas as demais condições fossem favoráveis, apenas o fator da carga horária já seria responsável por uma gama de problemas a serem enfrentados pelo professor. Porém, em sala de aula, o docente se viu, obviamente, diante de muitos outros desafios. Sendo professor de Artes formado em Música, encontrou dificuldades em lidar com a polivalência da disciplina, assim como a sua proposta inicial, de dar ênfase à linguagem musical, foi de encontro às expectativas que seus alunos tinham da aula de Artes. Somado a isto, o professor precisou lidar com a resistência de muitos de seus estudantes às suas aulas voltadas à prática musical, que causavam uma quebra do padrão sentar-copiar-memorizar ao quais estavam habituados. A prática musical, por exigir uma maior participação, mobilidade e exposição, tirava-os de sua zona de conforto e parecia-lhes incompatível com a visão que tinham de aprendizado: pautada na transferência de conteúdos teóricos.

Embora esta rejeição não fosse unânime para todos os seus alunos, as condições de trabalho do professor não eram favoráveis à construção de espaços de reflexão em sua rotina, o que dificultava a sua compreensão sobre as especificidades de cada turma, não conseguindo, então, identificar onde estavam localizados os principais problemas e buscar meios para superá-los. Dessa forma, o professor acabou generalizando as suas dificuldades e chegou à conclusão de que valeria mais à pena se adequar ao modelo mais aceito pela escola e pelos alunos, em detrimento do que acreditava e desejava para a sua profissão.

Portanto, sendo a carga horária da disciplina de Artes um fator determinante na problemática apresentada pela pesquisa, e não havendo perspectivas de ampliação destas horas na legislação, o professor se viu diante de poucas alternativas, na sua busca por uma rotina de trabalho menos desgastante. Concentrar as turmas em menos escolas amenizaria o

cansaço causado pelos deslocamentos e proporcionaria um envolvimento maior do professor com cada comunidade escolar. Uma alternativa seria oferecer ao docente a possibilidade de assumir menos turmas regulares de Artes e desenvolver projetos artísticos no contraturno. Ou envolver-se em projetos de outras áreas, como foi o caso do professor sujeito da pesquisa – e o Projeto Diretor de Turma é uma possibilidade –, embora tenha significado abrir mão de atuar em sua área de formação. De fato, não há muitas expectativas a respeito de uma melhoria neste aspecto e as perspectivas futuras não são animadoras: o professor que atua apenas na esfera estadual poderá encontrar muito mais dificuldades de preenchimento de carga horária, pois a recente reforma do Ensino Médio não deixa clara a obrigatoriedade do ensino de Artes em todos os três anos deste nível, assim como as BNCC para o Ensino Médio ainda estão em processo de elaboração, gerando incertezas sobre o futuro da disciplina de Artes.

Diante do exposto, pode-se concluir que não há um espaço favorável para a música na escola. Aqui não me refiro somente à presença de instrumentos musicais e de um espaço físico adequado à prática musical, mas à legitimação da música, e da Arte de forma geral, como área do conhecimento. As metodologias específicas de ensino-aprendizagem da música, especialmente aquelas que valorizam a experimentação sonora e a criação coletiva, mostram-se incompatíveis com a prática conteudista, individualista e às avaliações quantitativas valorizadas pela escola. E este não reconhecimento do espaço da Arte na escola, de forma geral, não é algo que será superado somente por meio da formação inicial do professor ou através de seus esforços em superar as limitações encontradas em sua rotina de trabalho, mas necessita de mudanças políticas e ideológicas.

Totalmente atrelado às conclusões anteriores, está o fato de que a abordagem dialógica da disciplina de Artes é incompatível com o atual modelo de ensino, em que a sobrecarga de turmas e a exigência por resultados superficialmente mensuráveis dificultam ainda mais a construção de uma relação mais próxima do professor com seus estudantes, de forma que estes possam ser ouvidos e terem seus interesses e opiniões considerados. Um modelo massificado de educação que visa os interesses de uma ideologia dominante não se alinha com um modelo de educação crítica e criativa.

Por outro lado, sendo o ensino básico o principal destino dos profissionais licenciados em Música, algumas lacunas na formação inicial do professor, sujeito da pesquisa, puderam ser apontadas, em especial a falta de realização do Estágio curricular em turmas regulares de Artes. Realizar esta etapa em um contexto idealizado, como acontece nos

projetos de contraturno, não prepara o professor para os desafios das situações reais e concretas da sala de aula. Embora a formação do professor seja um processo contínuo, muito peso acaba sendo dado à graduação, visto que, após ingressar no sistema público de ensino, poucas oportunidades de formação continuada lhe são oferecidas. Falta um diálogo maior entre a Universidade e a escola, de forma que esta comunicação vá muito além do Estágio e que possa favorecer não só o licenciando, mas também os professores em processo de inserção na escola. Algumas iniciativas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), têm buscado favorecer esta interlocução, com bons resultados. Apesar disto, o programa pode ser descontinuado, por falta de recursos do Governo Federal.

Além disso, é necessário promover uma compartilha de experiências dentro das próprias escolas, incentivando a colaboração entre pares e o fortalecimento da relação ensino e pesquisa, que deveria ser indicotimizável. Cabe reforçar que, embora estes esforços sejam importantes, não cabe somente à Universidade resolver os problemas da escola, assim como os professores não devem naturalizar esta realidade adversa e simplesmente buscar meios de adaptação a um sistema que limita completamente a sua atuação profissional. É preciso ampliar estas discussões para além da Universidade, para além da escola, de forma a promover mudanças positivas ao menos no âmbito da Legislação.

Retomando o foco ao contexto investigado, a partir dos objetivos geral e específicos traçados no início deste trabalho e das considerações feitas acima, esta pesquisa me permitiu chegar também às seguintes conclusões: a dificuldade de realização de uma prática pedagógica dialógica entre professor e alunos esteve intimamente ligada às condições adversas que o professor encontrou em sua rotina de trabalho, descritas anteriormente. Além disso, as atividades planejadas como intervenção a esta realidade possibilitaram ao professor um primeiro passo no retorno da prática musical às suas aulas, de forma que, ao longo do processo, ele sentiu-se livre e motivado para conduzir as aulas à sua maneira e ampliou a realização das atividades musicais para todas as turmas em que atuava, promovendo um impacto ainda maior em sua prática. No caso específico do 9º ano, o fato de terem sido realizadas algumas aulas extras, permitiu aos envolvidos a vivência de um formato de aula diferente da realizada na aula regular e proporcionou uma aproximação maior entre o professor e seus alunos.

Não só a fase específica de intervenção, mas a realização da pesquisa em si provocou um impacto positivo na situação investigada, especialmente as entrevistas realizadas com o professor que, em frequência quase semanal, funcionaram para ele como um espaço de

reflexão sobre a sua prática, antes ausente. Além disso, o grupo focal realizado com os estudantes possibilitou a criação de um espaço em que os alunos puderam ser ouvidos e as suas opiniões consideradas. Esta combinação de fatores contribuiu para melhoria do diálogo entre professor e alunos na turma de 9º ano em foco, bem como proporcionou ao professor uma perspectiva mais animadora quanto às suas práticas futuras, dentro das limitações encontradas no âmbito do sistema público de ensino.

Por fim, esta pesquisa, de forma geral, contribuiu para as discussões acerca dos desafios enfrentados pelo professor de Arte formado em música e recém-ingresso no sistema público de ensino, apontando alguns caminhos para a sua superação. Tais questões, por vezes, ultrapassam o âmbito da educação musical, mas precisam ser amplamente consideradas na formação inicial e continuada do licenciado em música, pois influenciarão diretamente na presença (ou não) da música na escola. Estas questões não só apontam a necessidade de novas pesquisas, mas, acima de tudo, demandam urgência em suas discussões além do âmbito da academia.

REFERÊNCIAS

- ADLER, M. **Como falar, como ouvir**. São Paulo: É Realizações, 2014.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto editora, 1994.
- BRAGA, M. M. S. de C. **Prática pedagógica docente-discente: traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula**. Recife: Editora UFPE, 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- _____. **Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.
- _____. **Lei nº 13.278, de 2 de Maio de 2016**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.
- BRITO, T. A. de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2011.
- BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CAGE, J. **Silence**. Middletown: Wesleyan University Press, 1976.
- FERNÁNDEZ, A. **A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FONTEERRADA, M. T. O. F. **De Tramas e Fios: Um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- _____.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- KATER, C. “Por que Música na Escola?”: algumas reflexões. *In: JORDÃO, G. et al. (Org.) A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.
- LOPES, J. P. **A indisciplina – do silêncio à palavra: o esfacelamento do discurso docente?** 2006. 286 f. Tese. (Doutorado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAUTNER, A. V. **Ninguém nasce sabendo**: crônicas sobre a educação no século 21. São Paulo: Summus, 2013. Livro eletrônico.

MOLINA, S. Vozes e ouvidos para a música na escola. *In*: JORDÃO, G. *et al.* (Org.) **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

MORAIS, J. R. C. **O valor do silêncio na atitude educativa do homem**: uma ontologia do silêncio na escola. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2010.

PAYNTER, J.; ASTON, P. **Sound and silence**: classroom projects in creative music. Londres: Cambridge University Press, 1970.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ROBATTO, L. *et al.* Roda de conversa 1. *In*: JORDÃO, G. *et al.* (Org.) **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

SANTIAGO, P. F. Vivências de silêncio em música – oficina inspirada nos ensinamentos de Hans-Joachim Koellreutter. *In*: PARIZZI, B.; SANTIAGO, P. F. **Processos criativos em educação musical**: tributo a Hans-Joachim Koellreutter. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG/CMI, 2015.

SCHAFER, R. M. **A afinção do mundo**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Educação sonora**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

_____. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

SILVA, C. R. da. **Educação dialógica freireana nos cursos de licenciatura na UFC**. 2017. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *In*: **Physis**, Rio de Janeiro, vol.19, n.3, p. 777-796. 2009.

QUINTÁS, A. L. **Estética**. Petrópolis: Vozes, 1991

VALENTE, H. A. D. **Os cantos da voz**: entre o ruído e o silêncio. São Paulo: Annablume, 1999.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por **Marina Freire Crisóstomo de Moraes** a ser participante da pesquisa intitulada “O SILÊNCIO E A ESCUTA NA AULA DE MÚSICA: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Esta pesquisa se **justifica** pela necessidade de construção de uma prática pedagógica que valorize o diálogo entre professores e alunos, visto que a sala de aula é um ambiente historicamente silenciado, em que os estudantes muitas vezes não têm voz, nem têm a oportunidade de serem sujeitos de sua própria aprendizagem. Por outro lado, em um modelo de educação centrado no professor, este, muitas vezes, tem dificuldade de conseguir o “domínio” da turma, de lidar com o “caos sonoro” da sala de aula, especialmente quando os estudantes já não se submetem a um silêncio passivo ou a conteúdos desconectados de suas realidades. A partir desta problemática, consideramos a aula de música um espaço privilegiado para o desenvolvimento da escuta, do professor e dos estudantes. Esta habilidade, essencial para o exercício do diálogo, pode ser trabalhada através de exercícios de conscientização auditivo-sonora, estimulando a vivência do silêncio e da escuta como experiências ativas.

O **objetivo geral** desta pesquisa é investigar como se dão as práticas pedagógicas dos professores de música em relação à dialogicidade. Os **objetivos específicos** são:

- Identificar quais fatores interferem na qualidade do diálogo entre professor e estudantes;
- Conhecer a prática pedagógica do professor, em especial a relação professor-aluno;
- Compreender como a realização de algumas vivências sonoro-musicais, planejadas com o professor, podem favorecer a qualidade do diálogo na sala de aula.

O procedimento de **coleta de dados** será realizado da seguinte forma: serão efetuadas observações da sua prática em sala de aula, além de entrevistas semiestruturadas. Com os estudantes, será realizado um grupo focal, para diagnóstico e posterior avaliação das vivências sonoro-musicais desenvolvidas. Para **registro dos dados**, serão utilizados diários de campo e gravadores de áudio.

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Entrevista nº 1 – Dia 15 de Setembro de 2016:

- Breve trajetória pessoal e profissional;
- Escolha pela docência na área de música;
- Dias e horários de trabalho nas escolas.

Entrevista nº 2 – Dia 22 de Setembro de 2016:

- Breve trajetória pessoal e profissional (continuação);
- Escolha pela docência na área de música (continuação).

Entrevista nº 3 – Dia 13 de Outubro de 2016:

- Dificuldades em dar aula de música.

OBS.: Devido aos acontecimentos deste dia em sala de aula, de última hora, precisei mudar o tópico para:

- Relação do professor e das suas aulas com o tema “religião”.

Entrevista nº 4 – Dia 27 de Outubro de 2016:

- Dificuldades em dar aula de música;
- A aula de música ideal.

Entrevista nº 5 – Dia 10 de Novembro de 2016:

- Temas para tratar no grupo focal com os alunos;
- Possíveis datas para a realização do grupo focal.

Entrevista nº 6 – Dia 17 de Novembro de 2016:

- Temas para tratar no grupo focal com os alunos (continuação);
- Experiências sobre tentar ouvir os alunos.

Entrevista nº 7 – Dia 05 de Janeiro de 2017:

- Avaliação do aprendizado dos estudantes;
- Planejamento da intervenção.

Entrevista nº 8 – Dia 28 de Março de 2017:

- Transição entre as primeiras tentativas de dar aula de música – a frustração – e depois a nova tentativa, ao fim do ano letivo;
- Esclarecimento de pontos específicos sobre a sua trajetória profissional.

Entrevista nº 9 – Dia 29 de Março de 2017:

- Mudanças na sua relação com os alunos;
- Influências da pesquisa em sua prática pedagógica;
- Esclarecimentos de pontos específicos sobre a sua prática como professor.

APÊNDICE C – ROTEIRO DOS GRUPOS FOCAIS

Grupo focal nº 1 – Dia 15 de Dezembro de 2016:

- Expectativas sobre a aula de Artes no início do ano;
- Expectativas sobre a aula de Música;
- Relação dos alunos com a música;
- Dificuldades de escuta na aula de Artes;
- Desatenção na aula de Artes;
- O que é ser um bom professor;
- O que é ser o bom aluno.

Grupo focal nº 2 – Dia 09 de Fevereiro de 2017:

- Relembrar o que foi falado no Grupo Focal anterior;
- Mudanças na aula de Artes (antes e depois);
- Atividades musicais em sala, às quintas-feiras;
- Atividades musicais extras, às terças-feiras;
- Motivação para vir às terças-feiras;
- Mudanças no comportamento dos alunos.

APÊNDICE D – PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES MUSICAIS

JOGO Nº 1 – PERMITIDO-PROIBIDO ou SINAL VERDE-SINAL VERMELHO Baseado no jogo proposto por H.-J. Koellreutter	
Objetivos do primeiro dia	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir a turma ao novo formato de aula. • Perceber se há aceitação para este tipo de atividade. • Observar as possíveis dificuldades em sua realização.
Objetivos gerais dos jogos de comunicação (Koellreutter)	<ul style="list-style-type: none"> • Traduzir em música situações características da comunicação humana do dia a dia.
Objetivos do jogo	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar o contraste entre som e silêncio, através da ideia de autoridade. • Explorar diferentes timbres, sejam de objetos cotidianos ou de instrumentos musicais. • Incentivar a improvisação musical, mais especificamente de aspectos rítmicos. • Trabalhar a escuta do outro e a concentração.
Material utilizado	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de percussão diversos. • Objetos presentes na sala de aula ou trazidos pelos alunos.
Espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula ou auditório. <p>OBS.: Caso possível, levar aos alunos para o auditório da escola, ou para uma sala mais isolada, onde seja possível tocar os instrumentos sem incomodar as salas vizinhas. Se o jogo for realizado com objetos do cotidiano, pedir para os alunos levarem seu material escolar e objetos pessoais para o auditório.</p>
Tempo disponível	<ul style="list-style-type: none"> • Aula de 50 minutos.
Etapas do jogo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Preparação para o jogo (10 minutos). 2) Execução do jogo (20 minutos). 3) Discussão sobre o jogo (10 minutos). <p>Os 10 minutos restantes da aula, além de darem certa margem de tempo para as etapas, serão usados para o deslocamento da turma para a sala, realização da chamada etc.</p>

JOGO Nº 1 – PERMITIDO-PROIBIDO ou SINAL VERDE-SINAL VERMELHO Baseado no jogo proposto por H.-J. Koellreutter	
Preparação para o jogo	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar para o grupo que, neste jogo, todos vão se comunicar não através de palavras ou de frases, mas de sons musicais, feitos por instrumentos, objetos ou pela voz. • Combinar com o grupo qual será então o material utilizado para a comunicação. Neste momento os alunos irão explorar os instrumentos e objetos disponíveis, descobrindo a sua variedade de sons. • Koellreutter sugere associar esta descoberta de sons às emoções: agressão, frustração, simpatia, ódio, irritação, tristeza etc., já que a comunicação se relaciona com a expressão de emoções. • Explicar as regras do jogo.
Regras do jogo	<ul style="list-style-type: none"> • Um aluno será escolhido para fazer a regência dos comandos musicais de permissão e proibição. Caso seja usada a ideia de sinal verde e sinal vermelho, este aluno será o “semáforo”. • Este aluno escolherá dois timbres: um para representar a permissão/sinal verde e outro para a proibição/sinal vermelho. Esta escolha dos timbres pode ser feita junto com o grupo também. • É importante que estes dois timbres possam ser ouvidos com clareza, especialmente quando todos estiverem tocando ao mesmo tempo. • Ao ouvirem o timbre de permissão/sinal verde, os demais alunos devem começar a tocar livremente os seus instrumentos (ou objetos). Ao escutarem o timbre de proibição/sinal vermelho, todos devem parar de tocar até receber novo comando. • É possível combinar um terceiro timbre, que sirva de sinal amarelo e combinar com a turma a sua possível função, que pode ser mudança de andamento ou dinâmica. Este sinal pode ser útil quando a turma estiver fazendo muito “barulho” ou estiver correndo muito no andamento. Se a turma estiver muito desanimada, ou executando ritmos muito repetitivos, o sinal amarelo pode servir também para chamar a atenção deles e promover uma mudança. • Durante a atividade, o professor pode sugerir que os alunos experimentem realizar a atividade de olhos fechados. • É importante também dar oportunidade para outros

JOGO Nº 1 – PERMITIDO-PROIBIDO ou SINAL VERDE-SINAL VERMELHO Baseado no jogo proposto por H.-J. Koellreutter	
	alunos comandarem o jogo e estimular que os demais experimentem tocar outros instrumentos/objetos, em vez de ficar tocando sempre o mesmo.
Regras do jogo	<ul style="list-style-type: none"> • Se, quando os alunos estiverem tocando ao mesmo tempo, o resultado sonoro for o caos, chamar a atenção dos alunos que este é um exercício de comunicação, em que é importante ouvir o que o outro está “falando” e dialogar com ele. Não se trata apenas de todos tocarem ao mesmo tempo, mas de conversarem entre si. Caso seja difícil promover este diálogo musical com muitos alunos tocando ao mesmo tempo, selecionar alguns alunos para tocarem por vez. Pode ser combinado outro sinal ou gesto, para indicar quais alunos irão tocar e quais irão apenas ouvir. Como a mudança de quem vai tocar e quem vai parar pode ser repentina, os alunos deverão se manter concentrados no aluno-semáforo. • O professor deve ficar atento, pois outras ideias poderão surgir durante o próprio jogo e devem ser testadas.
Discussão sobre o jogo	<p>Ao final da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir dos alunos quais foram as suas principais dificuldades e quais as suas impressões sobre o jogo. • Perguntar aos alunos: Que ações em sala de aula costumam receber o sinal vermelho, de proibição? O que recebe o sinal verde, de permissão? O que deveria ser permitido? O que merece um sinal amarelo? • Combinar com a turma um som musical que possa ser utilizado na comunicação entre professor e alunos como sinal vermelho, sinal amarelo e sinal verde. “Sinais sonoros” que substituiriam as maneiras “convencionais” de se permitir e proibir algo, de chamar atenção na sala de aula. • Fazer uma espécie de acordo sobre aquilo que seria permitido ou não nas aulas de Artes/Música, e para quais situações os "sinais sonoros" seriam utilizados. • Seria possível também criar “sinais sonoros” para serem utilizados pelos alunos? Eles saberiam usar bem este papel de “autoridade”? • Ficar atento para sugestões que possam ser utilizadas nos jogos seguintes.

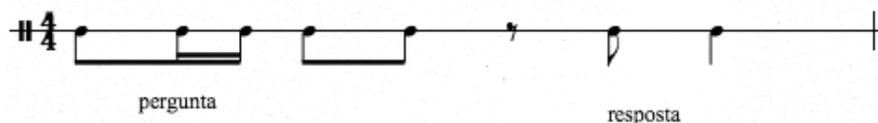
JOGO Nº 2 – DIÁLOGO MUSICAL Baseado nos jogos proposto por H.-J. Koellreutter	
Dificuldades observadas na última atividade	<ul style="list-style-type: none"> • Pouca participação da turma, alguns alunos dormiam durante a atividade, outros mexiam no celular, outros só observavam. • Os que participaram estavam muito tímidos para tocar e cantar, inclusive alunos que normalmente cantam e batucam de forma espontânea durante as aulas. • Só dois alunos se voluntariaram para fazer o papel de “líder”, após muito esforço do professor em convencê-los. • Os alunos compreenderam o sinal verde e amarelo, porém, não responderam bem ao sinal vermelho, de parar.
Sugestões para esta segunda aula	<ul style="list-style-type: none"> • Mudar um pouco a disposição dos alunos na sala de aula, afastando as carteiras, ou posicionando-as em círculo. Na aula anterior, os alunos ficaram um pouco espalhados na sala e alguns bem isolados, o que talvez tenha dificultado a integração na atividade. • Levar instrumentos musicais de percussão para a realização das atividades do dia, para que possam experimentar novos timbres. • Se possível, levá-los para o auditório, onde poderão explorar melhor o espaço e tocar os instrumentos sem tanta preocupação de atrapalhar as salas vizinhas. • Sugerir que realizem a atividade em pé. • Como aquecimento, repetir o jogo “Permitido/Proibido”, desta vez com instrumentos musicais.
Objetivos gerais da segunda aula	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar se a presença dos instrumentos musicais despertou maior interesse por parte da turma. • Observar se a mudança do ambiente e disposição das carteiras influencia na participação e integração dos alunos na atividade. • Comparar a realização do jogo “Permitido/Proibido” da aula anterior com esta aula.
Objetivos gerais dos jogos de comunicação (Koellreutter)	<ul style="list-style-type: none"> • Traduzir em música situações características da comunicação humana do dia a dia.

JOGO Nº 2 – DIÁLOGO MUSICAL Baseado nos jogos proposto por H.-J. Koellreutter	
Objetivos do jogo “Diálogo musical”	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar os conceitos de pulsação, compasso, imitação (concordância), oposição (discordância) e pergunta-e-resposta. • Explorar os diferentes timbres dos instrumentos de percussão disponíveis, experimentando também formas não convencionais de tocá-los. • Incentivar a improvisação musical, mais especificamente de aspectos rítmicos. • Trabalhar a escuta do outro e a concentração.
Material utilizado	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de percussão diversos.
Espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula ou auditório, com alunos posicionados em círculo, ou de forma que todos se vejam facilmente. • Sugestão: deixar os instrumentos posicionados em círculo, para quando os alunos chegarem à sala, já ficarem na posição desejada.
Tempo disponível	<ul style="list-style-type: none"> • Aula de 50 minutos.
Etapas do jogo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Preliminar: Apresentação dos instrumentos, e aquecimento com o jogo Permitido/Proibido (10 minutos). 2) Explicação das regras do jogo “Diálogo musical” (5 minutos). 3) Execução do jogo (20 minutos). 4) Discussão sobre o jogo (5 minutos). <p>Os 10 minutos restantes da aula, além de darem certa margem de tempo para as etapas, serão usados para o deslocamento da turma para a sala, realização da chamada etc.</p>
Regras do jogo	<p>PARTE I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfatizar para o grupo que, neste jogo, todos vão se comunicar não através de palavras ou de frases, mas de sons musicais, feitos por instrumentos de percussão (ou pela voz, caso o professor ache interessante). • Os alunos devem se posicionar em frente aos seus instrumentos. Caso não haja instrumentos para todos, parte da turma pode observar, enquanto a restante toca, depois os que observaram terão a oportunidade de participar. • Treinar com os alunos a imitação de alguns ritmos.

JOGO Nº 2 – DIÁLOGO MUSICAL
Baseado nos jogos proposto por H.-J. Koellreutter

Regras do jogo

- Treinar com os alunos a pergunta e resposta padrão:



- Treinar com os alunos a pulsação, que pode ser feita com palmas, estalos nos dedos ou algum som não muito forte.
 - Quando todos estes aspectos estiverem claros, iniciar com todos a pulsação, em um andamento lento.
 - Cada aluno terá 4 tempos para improvisar um ritmo (que os demais deverão imitar no compasso seguinte) ou executar o ritmo-pergunta (que os demais deverão responder em seguida).
 - Após a imitação ou a resposta, todos devem esperar 1 compasso para que o próximo aluno tenha a sua vez de participar.
 - Durante o jogo, sugerir que os alunos revezem os instrumentos, para todos terem oportunidade de tocar.
 - Se achar relevante, o professor pode sugerir um andamento mais rápido.
- PARTE II**
- Depois que todos tiverem realizado a primeira etapa de forma satisfatória, o professor pode comentar com a turma que a imitação dá uma ideia de concordância. Como seria possível, então, neste diálogo musical, discordar do colega? Fazer um ritmo oposto ao realizado anteriormente? Ou fazer uma imitação com uma pequena variação, caso não discorde totalmente? (Fazer algumas tentativas com os alunos para deixar clara a ideia de oposição).
 - Tentar uma nova rodada, onde os alunos conversarão musicalmente de dois em dois. Desta vez, a pergunta e resposta padrão não poderão mais ser tocadas. Só valerá imitação (concordância) ou oposição (discordância).
 - Ainda na mesma pulsação e compasso, o primeiro aluno improvisará um ritmo. O aluno seguinte escuta atentamente e terá que concordar totalmente (imitar), concordar em parte (imitar com alguma variação) ou discordar completamente (fazer um ritmo oposto).

JOGO Nº 2 – DIÁLOGO MUSICAL Baseado nos jogos proposto por H.-J. Koellreutter	
Regras do jogo	<ul style="list-style-type: none"> • Após este primeiro diálogo, o aluno escolhe, dentro da roda, outro aluno para conversar, improvisa o seu ritmo e o aluno escolhido responde com imitação, imitação com variação ou oposição. Eles podem continuar o diálogo até o “assunto” musical acabar. Quando surgir o silêncio, é o momento para passar a conversa para outro aluno na roda. Este pode iniciar um novo “assunto” ou retomar algo que foi dito anteriormente. • O professor deve ficar atento, pois a turma que vai ditar como este diálogo musical vai funcionar. Caberá a ele orientar os alunos da melhor forma.
Discussão sobre o jogo	<p>Ao final da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir dos alunos quais foram as suas principais dificuldades e quais as suas impressões sobre o jogo. • Identificar com os alunos os fatores que atrapalharam o diálogo musical e tentar relacioná-los com as dificuldades de dialogar com palavras. Provavelmente, os problemas se darão por conta de dificuldade de escuta. Escutar é fundamental tanto para concordar quanto para discordar? • Ficar atento para sugestões que possam ser utilizadas nos jogos seguintes.