

ARTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Estratégias de aquisição e experiência compartilhada da sensibilidade artística e de

linguagem musical

ou

UM PASSEIO COLETIVO

MARIA IZAÍRA SILVINO MORAES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| RÉSUMÉ | 3 |
| RESUMO | 4 |
| APRESENTAÇÃO | 5 |
| INTRODUÇÃO | 6 |
| DAS CRENÇAS E PARATEORIAS | 6 |
| NOTAS BIBLIOGRÁFICAS | 36 |
| 1a. PARTE | 38 |
| "UMA HISTÓRIA É UMA HISTÓRIA" | 38 |
| → CAPÍTULO 1 | 39 |
| DE PEDAGOGOS E DE MÉTODOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL | 39 |
| Os encadeamentos de ações de um homem singular | 40 |
| Villa-Lobos | 42 |
| Orlando Leite | 50 |
| Estes homens singulares e a ciranda da história | 53 |
| CAPÍTULO 2 | 57 |
| DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS I | 57 |
| Circulando questões | 58 |
| Era uma vez um Coral (fase de implantação) | 64 |
| Segunda Fase — Consolidação do Coral | 69 |
| Quanto aos objetivos propostos nesta fase | 79 |
| Quanto às avaliações do processo (à vôo de pássaro) | 82 |
| CAPÍTULO 3 | 90 |
| DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS II | 90 |
| O método de trabalho usado no coro e suas bases teóricas | 91 |
| * As questões musicais e os espaços para reflexões | 98 |
| A percepção | 106 |
| NOTAS BIBLIOGRÁFICAS | 118 |
| 2a. PARTE | 122 |
| "SE A CANOA NÃO VIRAR, EU CHEGO LÁ" | 122 |
| CAPÍTULO 4 | 123 |
| PONTUANDO DADOS CONCLUSIVOS | 123 |
| Dos Introdutórios | 124 |
| O Projeto na Perspectiva da Extensão e do Método Utilizado | 129 |
| O Projeto enquanto Dimensão Investigativa | 133 |
| NOTAS BIBLIOGRÁFICAS | 147 |
| BIBLIOGRAFIA | 148 |
| APÊNDICES | 156 |

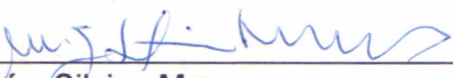
Dissertação
submetida à
Coordenação do Curso de Mestrado em Educação
como requisito parcial para obtenção do
Grau de Mestre

Fortaleza — Ceará

1993

Esta dissertação foi submetida à aprovação como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Mestre em Educação, outorgado pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

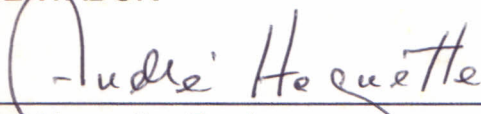
A citação de qualquer trecho desta tese é permitida, desde que seja de conformidade com as normas da ética científica.



Maria Izáira Silvino Moraes

Dissertação aprovada em 12.03.93.

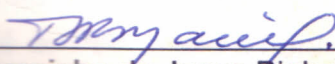
ORIENTADOR




André Haguette, Doutor

COMITÊ

Zélia Sá Viana Camurça, Doutora



Terezinha de Jesus Pinheiro Maciel, Doutora



Luiza de Teodoro Vieira, Professora



Orlando Vieira Leite, Mestre

RÉSUMÉ*

Discuter le rôle de l'art dans la formation du pédagogue et dans le processus éducatif à l'école, voilà le but primordial de ce travail. Pour y arriver:

1. Nous prenons comme point de départ des questions comme: "Qui éduque l'éducateur?" Bien disant qui est le responsable de la formation de l'éducateur? Et aussi, quelle est la fonction socio-politique-pédagogique et même artistique de l'art à l'école? Ces questions conduisent à une réflexion au niveau théorique, pédagogique et plus précisément au niveau de la méthodologie par des constatations vérifiées dans la pratique du travail réalisé par les pédagogues dédiés à l'enseignement de la musique et ceux qui appartiennent au chœur de la Faculté de Pédagogie à l'Université Fédérale du Ceará;
2. Nous choisissons comme point central d'analyse et fondement théorique deux éléments essentiels: l'homme et la Culture (bien situés dans le temps et dans le contexte);
3. Nous conduisons à la prise de conscience du rôle fondamental de l'école comme lieu privilégié du travail concernant le processus éducatif;
4. La période comprise entre 1890 et 1990 sert comme point de repère en ce qui concerne les histoires de vie racontées et qui servent de point de départ au travail;
5. Nous posons des questions qui tiennent de l'utopie et qui se rapportent: a) à la formation de la cognition; à la formation des individus capables d'être libres et conscients de leur rôle social à l'école. Des individus qui doivent chercher le bonheur et la généralité humaine comme facteurs prioritaires attachés au contexte éducatif;
6. Nous suggérons que l'art soit partie intégrante du processus éducatif à l'école ce qui constitue une stratégie par laquelle l'utopie (déjà citée) sera atteinte.

En attendant la concrétisation de ces utopies, le travail devient (comme donnée de la conclusion) un tableau d'idées qui doit servir de base à la pratique quotidienne de la Faculté de Pédagogie à l'Université Fédérale du Ceará.

* Tradução feita pela Professora Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueiredo, da Casa de Cultura Francesa da UFC.

RESUMO

Este trabalho tem como propósito básico discutir o papel da arte na formação do educador e no processo educativo escolar. Para isto:

- I. Parte de indagações tópicas — quem educa o educador? que função sócio-político-pedagógica e artística tem a arte na escola? — para construir linhas teórico-metodológicas e pedagógicas, através de histórias de vidas. Histórias de vidas de pedagogos musicais e do Coral da Faculdade de Educação da UFC;
- II. elege como categorias centrais para análises e bases teóricas o HOMEM e a CULTURA (ambos datados e localizados);
- III. aponta o espaço da escola como o espaço ideal para o trabalho do processo educativo;
- IV. aborda o tempo histórico compreendido entre os anos de 1890 a 1990 — espaços temporais das histórias de vidas contadas como ponto de partida;
- V. traz como utopias, questões como as da superação da formação da cognição pela formação da sensibilidade (I) e da formação de seres com qualidades tais, que se transformem em indivíduos livres, buscantes de felicidade e acorrentados à generalidade humana (II). Eis a missão única da escola, que, assim, voltará a alcançar a função social que lhe compete;
- VI. sugere como estratégia-meio para alcançar tais utopias a presença da arte como parte integrante do processo educativo escolar.

Enquanto tardam as utopias, o trabalho transforma-se (como dado conclusivo) em idéias concretas a serem vivenciadas no cotidiano da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

APRESENTAÇÃO

Sou uma artista e como tal digo-me.

Sou uma professora e como tal faço-me.

Sou uma mulher e como tal creio-me.

Este trabalho é um degrau.

Não o fiz sozinha.

Estão aqui os alunos

(partilhamos não só as experiências,

partilhamos nossas máscaras e suas derrotas,

nossos corações e suas esperanças,

nossos sons e seus significados).

À vida, este dom indizível,

agradeço os prazeres e alegrias

deste parto de índia

(não reconhecia as dores).

"Sozinha eu não fico

nem hei de ficar

porque tenho O ANDRÉ AZÉLIA A TEREZINHA LUIZA O ORLANDO

ODI DIO DAVIA ISABEL A CATARINA O DIO GOO JREAPÁ

O CORAL A FACA DA ESTRELA ALULUA JURACI MARCOS LIVREIRO O ELIAS

A ÂNGELALINHARES O COLARESE JÚLIA ROCHA

E O PAPA ILÁNOCÉU

para ser meu par"

INTRODUÇÃO

DAS CRENÇAS E PARATEORIAS

(testemunhos, crenças e descobertas)

DAS CRENÇAS E PARATEORIAS

BH/UFC

(testemunhos, crenças e descobertas)

O momento histórico que vivemos conduz-nos inefavelmente ao que estamos e ao que somos.

O momento histórico, de que falo, refere-se à história de um mundo individual, o mundo da minha singularidade, aquele mundo antecedente/conseqüente de um mundo coletivo, o mundo da minha generalidade. Assim, há um mundo biográfico e um histórico.

Isto é um testemunho, uma crença e uma descoberta intelectual.

Agnes Heller (1), no prólogo da edição castelhana de seu livro Sociologia de la vida cotidiana, diz que desde nosso nascimento estamos em relação ativa com o mundo no qual nascemos. Nossa personalidade forma-se através desta relação. Nosso pensamento acerca da essência humana constitui-se em resultado, também, desta relação.

Assim, sou singular e individual, como também sou genérica e coletiva. E única.

Introduzo-me assim neste trabalho e apresento-me parte de um cenário. Cenário real, em confronto com minhas utopias. Cenário real, eu atriz, resultado daquela relação de que fala Heller. Relação conflituosa e sadia.

Não sentiríamos

Nem enxergaríamos

Ou leríamos

Não diríamos

Não criaríamos

Nem viveríamos

(até) não morreríamos

NADA

Se nada houvesse nascido
Se um EU não houvesse vivido
num CENÁRIO
(mundo real
de homens e mulheres
crianças e velhos
natureza mexida e consumida
coisas
histórias humanas
história de humanidade)
concreto construído
não por mim
mas também.

Não sentiríamos
Nem enxergaríamos
Não criaríamos
Nada viveríamos
Nem morreríamos
Se não sonhássemos
(ilhas de utopias
de todos os homens
desde muito tempo)
coisas antigas
geneticamente construídas
mas também novas
de agora e de cada dia.

Se nada disso houvesse
Nada teríamos a dizer.

"Vivo no senso comum da vida cotidiana, equipada com corpos específicos de conhecimentos" (2).

Nasci no ano do final da Segunda Guerra Mundial. Mundo de novas descobertas. Desintegração do átomo. Destruição e ciência. Muitas mortes justificando vidas próximas. Nasci no Brasil de Vargas.

O país organizando-se estatal e institucionalmente para dar mais vez ao capitalismo burguês industrial (tardio e selvagem) brasileiro. Ano da implantação de um sistema de leis trabalhistas de um governo que tentava amornar o nascido movimento sindical nacional. Um governo com cara de papai que quer ver o bem de seus filhos. Nasci neta de Jagunço de Juazeiro do Norte e de Vaqueiro Intapipoquense, de professora sem titulação, de Mestre de Banda de Música militar. Eu e meus onze irmãos. Nasci filha de pai com formação superior e mãe com formação primária. Comecei a conhecer algo além da família, em escolas católicas.

O que primeiro aprendi, de fato?

Aprendi que obedecer é uma virtude, aprendi que cantar é uma felicidade.

A primeira coisa, aprendi na escola. A segunda na igreja. Aí, já havia algo torto, fora de lugar?

Hoje, posso perceber que aquele princípio de obediência plantado em minha alma poderia ser a base de outro princípio comum entre nós seres de hoje — a acomodação. No entanto, tive a felicidade de aprender a felicidade de cantar e isto foi a base da minha profissão — e da minha inconformidade com algumas coisas que estão postas como realidade.

Da realidade não posso fugir, nem individual nem coletivamente. "O acervo social do conhecimento inclui o conhecimento de minha situação e de seus limites" (3).

Sou mulher, negra, latino-americana do nordeste do Brasil. Teimosamente professora e sonhadora. Politicamente militante da/na arte musical. Artista por opção. Trinta e dois anos de estudos sistemáticos (formação escolar-comum e musical, normalista, dois cursos de graduação, uma especialização e um mestrado,

em curso). Indisciplinadamente sem partido político. Votante em candidatos petistas nas últimas eleições. Isto sou eu e meus limites. Rompo os limites a partir dos sonhos. Como diz João Fco. Duarte Jr., o poeta, citando Gaston Bachelard, "sempre, imaginar será mais que viver" (4).

Sonho como Anton Tchekhov que, indizivelmente, sofria com a vulgaridade, a grosseria, o tédio, a ociosidade, a violência e a selvajeria do nosso mundo, e acreditava que o "admirar da autêntica cultura enobreceria a humanidade e que daqui a uns trezentos ou quatrocentos anos, toda a terra se transformará num poema florido. E a vida então será extraordinariamente fácil e cômoda" (5).

Sonho com o tempo em que o entendimento da teoria da relatividade e da teoria dos quânticos será senso comum (6).

Sonho com o tempo em que será fácil juntar, sem necessidade de ensaios, três mil cearenses, um solista e um regente em um parque de diversões de Fortaleza para cantar o "Magnificat Aleluia", de Villa-Lobos (7). Todos teriam cantado tanto esta peça no colégio, que será fácil juntar-se para cantá-la. Como fazem com o ALELUIA de Händel, na Inglaterra.

Sonho com Drummond, naquele poema,

"Que quer o anjo? Chamá-la.

Que quer a alma? Perder-se.

Perder-se em rudes guianas

para jamais encontrar-se.

Que quer a voz? Encontrá-lo.

Que quer o ouvido? Embeber-se

de gritos blasfematórios

até quedar aturdido.

Que quer a nuvem? Raptá-lo.

Que quer o corpo? Solver-se,

delir memória de vida
e quanto seja memória.

Que quer a paixão? Detê-lo.
Que quer o peito? Fechar-se
contra os poderes do mundo
para na treva fundir-se.

Que quer a canção? Erguer-se
em arco sobre os abismos.
Que quer o homem? Salvar-se,
ao prêmio de uma canção. (8)

Sonho porque vivo numa realidade concreta.

E com sonhos, realidades e conhecimentos, SINTO.

Sinto que o homem faz-se na realidade (com outros homens), no social, e que cada homem é feliz na singularidade (com a sua individualidade). E que ambas as coisas, generalidade e singularidade, são indivisíveis.

E isto é, também, um testemunho, uma crença e uma descoberta intelectual.

Sinto que o homem encontrará a idéia de liberdade, bem como sua individualidade, em comunidade, vivendo coletivamente. E que massificado, acomodar-se-á e estará estranhado da idéia de homem. Sinto que desentranhar-se deverá ser o grito da nova sociedade, principalmente das sociedades, entre elas a brasileira, que vivem numa época de revolução social. Aqui o pensamento revolucionário — aquele que sabe que já estão criadas as condições para a "grande virada", porque é a própria sociedade capitalista selvagem nacional que, de tanto destruir, dá as condições — já se implementa. É só ver os últimos acontecimentos políticos, que culminaram com a autorização do impeachment do Presidente da República, agora em 1992. As carências são claras, as necessidades ilimitadas (sempre presas ao corpo biológico), a discrepância entre o real e o desejado, o grande problema. E

tudo isso como pensamento coletivo, como consciência cotidiana. Desentranhar cada homem, desvelar o que não é visto nas aparências. Eis o grito necessário da generalidade nordestina brasileira.

E isto é um testemunho, uma crença e uma descoberta intelectual.

Por tais crenças, sonhos e descobertas, vejo-me utópica e, também, disto não me envergonho. Assumo as utopias para conhecer e viver a realidade sem estranhamento da generalidade do humano.

A partir de 1977, tive oportunidade de ter contatos mais diretos e contínuos com a chamada cultura popular do Estado do Ceará. Nesta época, por quatro anos, morei em comunidades de trabalhadores de terras arrendadas, e ensinei/estudei com professores ruralistas do Cariri, no Ceará. Aí, pude me aperceber da força das criações artísticas daquele povo. Comecei a observar e refletir sobre aquelas práticas de vida e comecei a querer me aprofundar sobre as perspectivas funcionais da arte no processo de educação, escolar.

Acredito na escola. Acredito que a escola tem uma função clara na vida dos homens. Mesmo a escola AIE da qual Althusser fez tão precisas reflexões. Acredito na escola. E acredito que a arte deve ter uma função em todas as escolas, para estar ao alcance de todos os alunos. Escolas de todos os tipos — de adultos ou crianças, "populares" ou de "elite", especializadas ou comuns. Principalmente a escola pública, que é a escola dos filhos dos homens aprisionados nas estruturas de classes do sistema capitalista — como trabalhadores, sub-empregados ou desempregados — e que sustentam (como peças de máquina) o processo de acumulação de riquezas. Riquezas que não são, de qualquer forma, redistribuídas a eles. Agnes Heller disse que aquele sistema anulou a necessidade de vida comunitária destes homens. Sua existência individual não está mais determinada por sua existência social. Tudo foi substituído por interesses gerais (normalmente ditados pelo estado representante da classe hegemônica) ou por interesses privados (motores das ações do individualismo) (9). Enfocando o caso do Ceará, vi que ainda existe vida comunitária e ainda há expressões vivas desta necessidade

de vida comunitária. Com expressões artísticas coletivas e populares com trabalhos produtivos (os autos de bumba meu boi, os côcos praieiros, as famílias especializadas em construção de determinados artefatos. Os irmãos Anicetos do Cariri, com três gerações dedicadas à construção de instrumentos de Bandas de Pífaros, por exemplo). Expressões de vida comunitária, conviventes com o processo de massificação imposto nacionalmente pelos modernos meios de comunicação, que difundem a cultura de massa (ditados por poderes d'além fronteiras).

Seria esse processo de massificação uma forma errada de buscar o caminho da generalidade da essência humana?

Aqui, o importante é que minhas vivências e observações conduziram-me intelectualmente ao entendimento do mundo da cultura. Necessitei situar-me para entender, de fato, o papel da cultura na vida dos homens e a cadeia de relações entre o econômico, o político e o cultural.

Em 1989, quando escrevi uma monografia de final do Curso de Especialização em Música, em determinado trecho, escrevia:

Levando em consideração a conjuntura atual -

a) onde (1) as relações de produção reificaram o homem e humano-divinizaram a mercadoria, (2) criando de roldão, uma superestrutura de montagem e permanência desta realidade, (3) para proveito de grupos de homens em detrimento do humano;

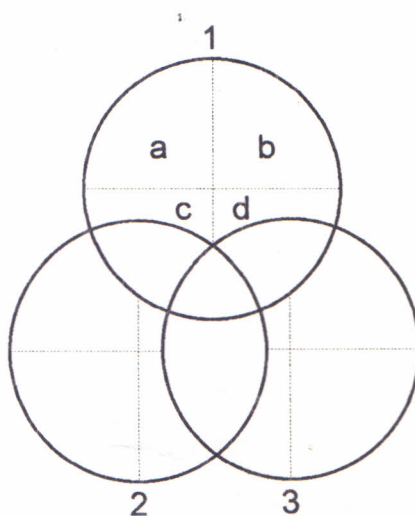
b) onde (4) a escola e a arte são postas como elementos aparelhadores deste estado de realidade e (5) o próprio poder do estado está a serviço das linhas de montagem e produção da qualidade deste concreto tão complexo, poder-se-á dizer que aí, no seio desta realidade, já nasce a necessidade urgente de mudanças. Esta ânsia de mudanças leva ao vislumbre de UTOPIAS a serem alcançadas numa luta passo a passo na conquista de espaços.

A utopia ainda é a mesma, mas à situação por mim descrita, faltava algo. Da forma como estava posta, por maior que fosse a utopia, não poderia haver saída para aquela realidade. Será que tudo é só dominação? Não haveria na "vida cultural" (eis o que foi esquecido na minha descrição), possibilidades de claridades elucidantes, de caminhos de felicidade?

Encontrei em Lúcia Santaella (doutora pela PUCSP, dedicada ao ensino e pesquisa nas áreas de Letras, Comunicação e Artes) citando Henry Srour ("pensador brasileiro que lançou as bases mais fecundas para inteligirmos a complexidade das produções culturais nas suas interações não menos complexas com o político e o econômico em sociedades historicamente pensadas"), explicações elucidantes sobre o assunto.

Sem abandonar a tripartição das formações sociais nas instâncias ou dimensões do econômico, político e cultural, Srour sinonimizou o conceito de modo de produção com o de estrutura social, entendendo esta como princípio de articulação das relações estruturais, e considerando estas como as relações que confrontam agentes coletivos e que são medidas por instrumentos de trabalho particulares. Por não restringir as estruturas apenas às relações econômicas, estendendo-as, com inegável coerência, para as relações políticas e culturais, o autor redefiniu modo de produção como não restrito à produção econômico-material, recuperando, de forma absolutamente conectada, as condições de existência dessa mesma produção e resgatando a especificidade e autonomia das produções políticas e culturais. Com isso, articulam-se não apenas quatro esferas que compõe cada uma das três dimensões (econômica, política, cultural), como também intersecciona-se dinamicamente e dialeticamente o jogo de suas inter-intra e sobre-determinações" (10).

A estrutura social teria então este desenho:



1. Dimensão Cultural
2. Dimensão Econômica
3. Dimensão Política

- a. Esfera da Arte
- b. Esfera da Técnica
- c. Esfera da Ciência
- d. Esfera da Ideologia

A prática, aí, tem o primado da apropriação do mundo. Pela prática do homem há o processo de transformação de gentes e objetos. Há, no político e no cultural, condições materiais de existência social. E há, no artístico, uma relativa autonomia em relação ao condicionamento social. "Além disso, o jogo de determinações entre as esferas de uma mesma dimensão, e das três dimensões entre si, esclarece e abre caminho para inteligirmos, com maior rigor, a tese do desenvolvimento irregular da arte e da sociedade". A arte, esfera específica da dimensão cultural, teve na sua relativa autonomia, "uma lógica interna de desenvolvimento e transformação histórica. No que toca a uma criação artística, a autonomia é maior pela simples razão de que toda a complexa trama de elos intermediários tem de passar... pela experiência singular, correta, vital, do artista como individualidade criadora, ainda que esta deva ser concebida não abstratamente, mas como própria do indivíduo enquanto ser social" (11).

E sobre a cultura popular, agora é Ferreira Gullar quem diz:

Cultura Brasileira existe porque existe uma história que se desenrola dentro dos limites geográficos do país, sob condições econômicas, políticas, administrativas e culturais específicas. Ela é tanto produzida pelo povo analfabeto como pelas camadas alfabetizadas e pelas elites intelectuais, é um produto ideologicamente confuso e contraditório, marcado na maioria dos casos pela alienação cultural e política em que vivem as grandes massas populares, e não só elas. Portanto, se cultura brasileira não é sinônimo de 'cultura da classe dominante', tampouco é sinônimo de cultura revolucionária ou 'cultura nacional-popular' (12).

Então, vemos que a realidade é constituída de fenômenos reais concretos e que eles são culturais, políticos ou econômicos. E todos eles e cada um deles é síntese de determinações várias e múltiplas. Não são, como diz ainda Santaella, dados já prontos, transparentes, inequívocos.

As expressões populares daquele povo do Cariri, mesmo não sendo pura "cultura revolucionária", ainda assim, contraditoriamente, sobrevivem e sua relativa autonomia explica ainda serem produções comunitárias, no meio desta salada capitalista excludente de vida em comunidade. Sobrevive como mundo cultural

localizado. Apesar de expressarem a acomodação e a ideologia do dominante — e malgrado isto, são forças vivas de identidade social. São demonstrações de que, apesar das cadeias, trazem em si possibilidades de clareza dentro das estruturas de dominação — que não se faz total — e clareza existe no fazer de cada homem.

Assim, com tais entendimentos do meu real concreto, tomo o cultural como um importante fator de análise de realidade para demonstrar através desta descoberta intelectual, minha crença na escola. E quando penso na escola, não descarto os fenômenos diversos que se interpenetram e determinam a existência dela. Porque a educação é, também, um fenômeno do mundo cultural.

O cultural, segundo Geertz, é

um conjunto de mecanismos de controle — planos, receitas, regras e instruções... — para governar o comportamento. O homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle...

A perspectiva da cultura como 'mecanismo de controle' inicia-se com o pressuposto de que o pensamento humano é basicamente tanto social como público...

Clifford Geertz, antropólogo, continua seu pensamento afirmando que "pensar consiste não nos acontecimentos na cabeça, mas num tráfego entre os símbolos significantes", seja, "qualquer coisa que esteja afastado da simples realidade e que seja usada para impor um significado à experiência. Tais símbolos são dados ao elemento humano logo quando ele entra em relação ativa com o mundo que o circundará. Enquanto vivo, o homem utilizar-se-á destes símbolos dados para fazer construção dos acontecimentos através dos quais ele vive." O que o homem traz na hora do seu nascimento (seu corpo com todos os seus sistemas) "são capacidades de respostas extremamente gerais". E é ainda Geertz quem continua falando e, aqui, cito o que, para mim, é mais importante nesta sua cadeia de pensamentos: "não dirigido por padrões culturais — sistemas organizadores de símbolos significantes" — as palavras, os gestos, os desenhos, os sons musicais ou instrumentos utilizáveis, como relógio, jóias, televisão etc. — "o comportamento do

homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela — a principal base de sua especificidade" (13). E Geertz não esqueceu de acrescentar que no mundo cultural há um movimento caracteristicamente dialético na relação homem-mundo cultural. O homem ao nascer é moldado, é regido nas relações culturais mas é este mesmo homem quem faz a cultura e, assim, tem o poder de transformá-la.

A cultura é então, repito, um fator de análise importante, porque não se pode pensar numa sociedade historicamente organizada, se não se sai da generalidade, inclusive conceitual. Esta saída dá-se através da objetividade de fenômenos culturais localizados. Mas não se pode chegar a conclusões precisas, se não se voltar a encarar as relações sistemáticas entre fenômenos diversos. E só se pode voltar à generalidade, inclusive conceitual, levando-se em conta estes fenômenos culturais localizadas, em relação com outros, e isto só é possível tendo o mundo da cultura como fator e ponto de análise. Por isso penso na função clara da escola, porque aceito, como crença e descoberta intelectual, que não há como encarar a formação do homem vendo-o desligado da cultura. E para a escola ser/ter função social, ela não será somente AIE (Althusser) e mantenedora de tradições culturais, deverá ser formadora de seres singulares — indivíduos livres, e acorrentados à generalidade humana. E isto só será possível quando a escola preocupar-se, também, com a formação da sensibilidade do homem: explicita-se então a necessidade da presença da arte na escola. Este é o principal pensamento que defendo. Para desenvolver uma proposta a partir daí, sigo etapas, pequenos estágios, inclusive estágios de pesquisa, tendo como base maior os testemunhos, crenças e descobertas intelectuais dos envolvidos.

Volto, então, a 1977 e ao que me foi conseqüente a partir daí.

Das observações, estudos e reflexões, e das leituras e vivências realizadas, criei expectativas pedagógicas, no que tange à didática de ações do artista e da

função pedagógico-social da arte, no nordeste do Brasil. Tudo isto vinculando arte à educação, numa abordagem antropológica e sociológica.

Causaram-me profundas interrogações as dicotomias existentes nos cursos de formação de educadores artistas:

a) estão no nordeste do Brasil e focalizaram, prioritariamente, a arte europeia como ideal estético do homem;

b) estão no século XX e focalizaram de forma estanque, sem relacionamento qualquer (no mínimo temporais), a arte produzida entre a Idade Média e o final do século XIX;

c) buscam a admiração e a prática de valores estéticos europeus, já, lá, transmudados, e deixam fora das salas de aula e das experiências de pesquisa e extensão, a busca de valores estéticos da cultura nacional — com todas as soluções contemporâneas do fazer/expressar a realidade, inclusive os instrumentos tecnológicos integrantes desta cultura.

d) existem, institucionalmente, há 22 anos nas escolas de 1º e 2º graus, por força da Lei 5692/71, há 24 anos nos cursos de graduação e há 50 anos nas escolas particulares e não apresentam exemplos significativos ou resultados de produção capaz de desenvolver qualidades estéticas ligadas à cultura do Estado.

É um ensino baseado no método de repetição, pouco criativo, copista e descontextualizado. Um ensino gerador de artistas descompromissados com a realidade social do Estado (com novas e boas exceções). Isto referindo-me especificamente ao ensino de educação musical, nos cursos de educação artística e às escolas de música no Ceará.

Causou-me temor esse nível de ideologização da arte e a ignorância dos envolvidos no processo, naquilo que tange a uma transformação da situação posta. Causou-me temor a total separação entre o ensino da arte (principalmente na graduação) e o processo educativo (principalmente o feito na escola). O hiato entre arte e escola. Quando se trata, por exemplo, do Curso de Licenciatura em Música da UECE, que é uma universidade pública, vemos um curso de Licenciatura em

Música, um Bacharelado em piano, estudos de didática, história e semiologia musical, acontecendo desvinculados de projetos de pesquisa e extensão. As exceções a este estado de coisas, encontrei-as no Sítio Belmonte, em Crato, no sul do Ceará (com 25 anos de existência) e em Messejana (com história que durou 10 anos e que foi interrompida pela falta de visão de homens burocratas da Prefeitura de Fortaleza). Aqui, porque vale a pena, abro um parêntese e falo destas experiências. Porque são sonhos realizados, que se encaminharam em direção à reversão deste quadro.

O Sítio Belmonte, localizado no distrito do Lameiro, município do Crato-CE, fica na subida da chapada do Araripe. Os homens moradores daquele sítio são trabalhadores da terra, meieiros, plantadores de cana-de-açúcar da indústria do álcool combustível, empregados das fábricas de cerâmica e açúcar de Barbalha (cidade que fica nas proximidades do Crato), sub-empregados na construção civil, donos de "bodeguinhas" etc. As mulheres são ajudantes das plantações, empregadas domésticas, "boleiras" (fazem bolo para vender na Feira do Crato), costureiras (para o pessoal do Sítio) e donas de casa. Os filhos adolescentes estudam, trabalham e, hoje, freqüentam a escola de música. Há uma quantidade grande de crianças. Os jovens casam entre 18 e 20 anos.

Há 25 anos atrás, não havia escolas naquele sítio. Um homem aí instalou-se e fundou uma escola de música, a "Heitor Villa-Lobos". Agregou esta escola à Sociedade Lírica do Belmonte (que ele criou para ter contribuições mensais dos cidadãos da cidade do Crato). Para aparelhar a escola, fez uma campanha de doação de instrumentos em toda a região e instalou um processo de educação através da música. Começou com o ensino de solfejo, teoria musical, canto, violino, acordeon e violão. Formou um pequeno conjunto com 6 rapazes. Hoje, há a Orquestra Filarmônica Padre David Moreira, a Orquestra de Câmara Cristina Prata, um Quarteto de Cordas, um Quinteto de Sopros, a Banda de Música Zequinha de Abreu, um Conjunto Regional, o Coral Santa Cecília (coro misto a quatro vozes), o Coral Infantil, um Conjunto Infantil de Flauta Doce, três classes de alfabetização de

crianças, um trabalho de catequese católica, 80 crianças matriculadas, cerca de 40 adultos integrantes dos conjuntos, uma igreja (construída com doação da Alemanha), um teatro com 150 lugares, 5 salas de aula ambiente (construídos pelos alunos com doação do povo, de empresários carienses e de um médico empresário paulista), regentes e professores para cada atividade existente. Todos os docentes de música formaram-se na própria escola (alguns com meses de estudo em Fortaleza e Rio de Janeiro, custeados com bolsas de estudo, dadas por cidadãos entusiasmados com o trabalho). O homem que fundou a Escola — Ágio Augusto Moreira, um grande músico, com formação musical de seminário e autodidata, filósofo, grande professor, com uma história de vida singular e é, também, padre — foi o 1º professor de cada instrumentista da escola. No começo, a maioria dos alunos chegava analfabeto, aprendia a ler a grafia musical, iniciavam-se num processo de musicalização e, daí, encontravam sentido para aprender a ler. Os conjuntos fazem de Bach ao Folclore da Região, incluindo, também, composições de alunos e professores da Escola. Nestes 25 anos de vida, além do que existe na escola, viva e atraente, com jardins belíssimos e times de futebol respeitáveis, há, saídos da escola, professores (inclusive universitários), bancários, funcionários públicos, motoristas, músicos (em orquestras sinfônicas da Paraíba, Sergipe, Pernambuco, São Paulo, regentes de 8 bandas de música de cidades da região), atuantes nos movimentos culturais locais e contribuintes, ainda, da Sociedade Lírica do Belmonte. Seria este o sonho de Villa-Lobos, Dalcroze (pedagogo musical francês), Orlando Leite? Ágio Augusto Moreira e os moradores do Sítio Belmonte teriam configurado o sonho destes homens? Numa comunidade abençoada no meio desta história nossa de cada dia, encontramos, alí, instaurado e vivente, um processo de educação de pessoas através de uma escola de música (14).

A segunda história é a do Pólo de Música de Messejana e da Profª Ana Maria Militão Porto.

Messejana é um Distrito de Fortaleza, no Ceará. Fica a 13 Km desta cidade. Escolas, fábricas, igrejas, hospitais, creches, bancos, clubes, e os demais confortos deste tempo convivem com uma situação de desabrigo, pobreza e desemprego das numerosas famílias que, no mais das vezes, tentam sobreviver às custas do mínimo salário mínimo regional.

Em 1973, a Prof^a Ana Maria se interrogava: "por que, em Messejana, somente eu tenho o privilégio e a oportunidade de estudar música? Será que o estudo de música deve ser somente para as classes mais favorecidas?" (15). Buscando respostas para tais questões e aproveitando aquilo que ela chama de "minha forte inclinação pelo canto coral", ela — professora da rede estadual de ensino, licenciada em Música pelo Conservatório de Música Alberto Naponuceno, grande educadora, outra singular e maravilhosa história de vida — começa a pensar na formação de um processo de educação através do Canto Coral. "Iniciei, numa turma, um trabalho com cânones e sem muitas pretensões; falava da possível formação de um coral. Era uma turma de quarenta alunas que se entusiasmaram com a idéia e em 74 iniciamos um coral feminino (juvenil) com trinta e cinco elementos, três ensaios por semana, no horário de 11h30min às 12h30min."

A partir daí, aquele movimento ganhou vida, desenvolveu-se. Em 75 ele era já coro misto.

Ana Maria trabalhou, inicialmente, em duas escolas. Aqui vale a pena destacar que apesar da boa vontade da direção da escola, trabalhar com o coral quer dizer "atividade extraclasse". E isto quer dizer atividade que não tem espaço físico geográfico e institucional próprio na vida da escola. Sala, só fora do horário da escola; horário de trabalho do professor, só se for gratuito, fora da carga horária paga para dar aulas. Como resultado, os encontros de Ana Maria com o coral, mesmo sendo no "horário da fome" (nome dado pelos coralistas e nisto não estava implícito nenhuma má vontade deles) e contando com a boa vontade da direção do colégio, ficaram inconfortáveis para a escola. O número de alunos cresceu. De uma sala passaram para um pátio coberto. Do pátio do colégio para o salão paroquial.

Do salão paroquial para encontros embaixo de mangueiras (era uma escola, mas sem paredes, como foi noticiado pela imprensa de Fortaleza, na época)

"Em 1981, senti a necessidade de uma escola que pudesse encaminhar esta gente miúda para um estudo mais consistente da música".

As crianças entravam no coral com 6 anos e após os 12 anos saíam, pois os corais eram infantis. Agora, 1981, após um trabalho maravilhosamente consistente ("a técnica era voltada para respiração, trabalho com as vogais e cuidado com a dicção", a música inscrita num processo de convivência, envolvendo de 50 a 100 crianças; um disco com 8 canções gravadas — "Vozes do Sol - Corais de Messejana" — e toda uma experiência pedagógico-didático-musicais acumulada), a Secretaria de Educação do Município atendeu à solicitação da professora. Formou um corpo de professores (três), alugou uma casa e criou o "Polo de Música de Messejana".

O "horário da fome" foi antecedido de almoço. Um clima de liberdade responsável instalou-se. Os alunos mais velhos (os de 13 anos em diante), transformaram-se em monitores e passaram a dirigir novos corais.

Quem cuidava das aulas eram os professores, mas da escola (limpeza, alimentação, confecção de móveis, horários de torneios, festas e brincadeiras) eram os alunos. As peças cantadas já eram mais complexas musicalmente e havia facilidade para executá-las. Crianças e comunidades já estavam envolvidas no trabalho: "Caminhadas natalinas", concertos em praças públicas, participação em encontros de corais (em Fortaleza, no interior do Ceará e em outros estados). A professora Ana Maria era convidada para participar de encontros, congressos e falar da sua experiência. A FUNARTE - Fundação Nacional da Arte - financiava, através de bolsas, o projeto de multiplicação de corais, e os monitores bolsistas criavam corais em escolas de 1º grau do distrito.

"Estes monitores recebem orientação de regência, estudo de partituras, repertório, técnica vocal para crianças e outras atividades rítmicas e sonoras que

possam desenvolver com as crianças", além das observações que fazem cantando no Coral de Jovens com a Prof^a Ana Maria.

"Nosso trabalho é um processo sempre aberto a um fazer criativo, a um viver em conjunto, visando ao desenvolvimento integral da criança."

"Neste trabalho constata-se o processo de formação de futuros professores dentro de uma linha de ação mais atuante e revolucionária"...

Este trabalho, sim, estava se desenvolvendo sim, da forma como a Professora diz.

Mas, após 10 anos, com 8 corais infantis de Messejana funcionando, um coral juvenil, alguns monitores já sendo convidados para ensinar em escolas de Fortaleza... a dona da casa onde funcionava o Pólo (a casa era alugada pela Secretaria de Educação do Município) pôs a casa a venda. A prefeitura não podia comprá-la. O Pólo ganhou uma doação do Banco Mundial para comprar a casa. Mas esta doação não poderia adquirir bens para o poder estatal. A prefeitura, então, através de sua Secretaria de Educação, criou a Fundação Cultural de Fortaleza, para receber a doação. Este processo durou 2 anos e a proprietária já havia vendido a sede do Pólo (que era no centro de Messejana, ao lado da Igreja Matriz. Acesso fácil para todos os alunos, normalmente crianças pobres, que se alimentavam no próprio Pólo). Adquiriram outra casa, até maior que a anterior, mas longe do centro do Distrito. Houve uma ciranda burocrática. As professoras do Pólo tinham contrato da Secretaria de Educação, foram transferidas para a Fundação, que se sentiu na obrigação de cuidar, agora, da administração do Pólo. Num verdadeiro desrespeito ao que se implantara naquela escola — 10 anos de História pedagógico-musical bem sucedida, história social construída — a Fundação Cultural de Fortaleza nomeou um Diretor, totalmente alheio à comunidade. (Até então, a diretoria era eleita pela comunidade, com um processo eleitoral educativo e bem participado). O novo diretor impôs novas regras, subiu muros, colocou vigias, horários comerciais rígidos. Acabou o clima de casa de todas as crianças que queriam estudar música, ou assistir ensaios, matar a curiosidade ou ver um jogo ou

campeonato acontecendo ou olhar a casa de brinquedos que funcionava em todos os horários. Os alunos sentiam-se vigiados e a frequência diminuiu (a presença já se tornava difícil pelo local de acesso). Os professores antigos solicitavam reunião e reclamavam os fatos, reivindicando o direito que a comunidade adquirira de ter aquela escola da forma como nascera. A resposta da Fundação veio logo após... numa reunião feita com a presença do novo diretor, das professoras — os monitores, que perderam a bolsa da Funarte, já haviam sido convidados a retirar-se — e de autoridades da Fundação: os professores foram convidados a retirar-se da escola, e buscar sua repartição de origem. Ali, implantar-se-iam novos rumos, novos projetos.

Estes novos projetos não vieram. As professoras voltaram à repartição de origem.

Quando isto ocorreu matou os planos para o futuro do Pólo, que eram:

1. O Coral Infantil pretende abrir espaços para a dramatização espontânea, condição indispensável para o desenvolvimento da imaginação e fluência da linguagem das crianças e para a busca de soluções dos seus próprios problemas.
2. O coral pretende seguir o "Caminho do Movimento" o que é próprio à criança.
3. Composições coletivas farão parte do nosso programa. Talvez senão para serem apresentadas, mas para nelas colocarem suas idéias verbais, musicais e gestuais e, em grupo, realizarem uma organização própria, revelando sua estética, sua tendência, e sua força.

Isto quanto aos corais infantis. Quanto à escola, as perspectivas eram:

1. Toda criança é coralista em potencial. Portanto o canto coral bem orientado seria possível em todas as escolas.
2. Partindo do princípio de que todos podem desenvolver aptidões musicais, independente de "dom", podemos introduzir nas escolas, além do canto coral, o ensino de flauta doce, formando pequenos conjuntos musicais. Baseio-me nos resultados obtidos por crianças de escolas do 1º grau, com as quais trabalhei em coral e depois integraram com facilidade o conjunto de flautas do Pólo de Música.
3. Pensamos em promover cursos de música para professores de 1º grau.

O Pólo de Música tem a grande responsabilidade de formar novos alunos-monitores a fim de atender aos poucos as escolas de Messejana.

Se tentamos desenvolver uma educação comunitária e intencionamos formar agentes atuantes na Comunidade, que seja através de um trabalho musical consciente (16).

O Pólo de Música de Messejana acabou, institucionalmente. Seus frutos têm continuidade, no entanto. Tanto ao nível individual quanto ao nível social.

No social, A Prof^a Ana Maria Militão Porto agora desenvolve o mesmo processo de trabalho na Secretaria de Cultura do Estado, com o Projeto "Um Canto Em Cada Canto". Atende a 750 crianças de 8 bairros de Fortaleza. Os professores monitores — quarenta — coordenados pela Professora são os ex-alunos do Pólo de Música de Messejana, agora estudantes do curso de Graduação em Música. Eles têm as salas de aulas, regência e serviço de orientação de bairro (monitores de cada bairro que estão sendo formados para cuidar de seus futuros corais).

Estou dirigindo, atualmente, a montagem de um espetáculo teatral (um musical) com os regentes do "Um Canto Em Cada Canto" ... Com o correr do processo de envolvimento nosso, através do trabalho com a montagem, fui observando o preparo, o lastro que havia no grupo, com relação ao trabalho coletivo... ainda não tinha convivido com um tal nível de respeito e disciplina aos interesses do coletivo num processo profundo e total como esse de criação... tudo era feito no grupo (no coletivo), sem as cenas de estrelismo e individualismo, que chegam às raias do absurdo e são comuns nesses trabalhos... O potencial revolucionário sendo colocado na criação artística e no trabalho político... Fica parecendo que o grupo não tem conflitos e contradições? Que o grupo não tem dificuldades de viver a auto gestão? ... Esse desvelar nossas resistências, acomodações, avanços, contradição... de um novo convívio se instaurar. Essa duplicidade é rica e inevitável... Houve plantio — o da Nininha — que foi a educadora que conduziu o processo (esses adolescentes, em sua maioria, são coralistas que trabalham nessa direção e com ela, desde criança).

Assim expressou-se a Professora Artista Angela Linhares, a respeito de um trabalho que prepara, agora, com os monitores (ex-crianças coralistas do Pólo de música de Messejana) do Projeto "Um Canto Em Cada Canto". São os frutos do Pólo movendo o mundo.

Estas histórias — testemunhos, crenças e descobertas intelectuais — são realidades concretas, sonhos historicamente materializados, possibilidades

alternativas consideradas como utópicas e impossíveis no contexto em que vivemos. Desafiadoras e paradoxalmente reais.

Dentre temores, descobertas profissionais e alegrias — buscando, agora, encontrar respostas para as indagações "quem educa o educador-artista?" ou "que função pedagógico-político-social e artística a arte tem na escola?" — fiz-me e fizeram-me professora universitária na UFC. O desocultar as respostas a tais perguntas a partir da minha história cearense — com forte necessidade político-espiritual-individual — conduziram-me ao Mestrado em Educação da UFC.

- O CENÁRIO

Agora, o meu mundo singular, como também o meu mundo genérico, são povoados de notícias e fatos, fatos e notícias. Há notícias escolhidas para ganhar as manchetes da mídia e aquelas ocultas (histórias públicas não publicadas, mas também publicáveis). No primeiro bloco estão, por exemplo: a queda do muro de Berlim e do socialismo na União Soviética, antecedidos dos horrores das guerras árabes israelitas e dos horrores da Praça da Paz, em Pequim, as guerras conseqüentes do desmoronamento socialista soviético, as atuações de homens como George Bush, Saddam Hussein, Margareth Teatcher, Gorbachev, as primeiras eleições para presidente do Brasil após os anos de ditadura político militarista, desde 1964 — naquele ano eu terminava meu curso de segundo grau. Em dezembro fui professora normalista e em janeiro de 1965 ingressava no Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais da UFC. Incredulamente ingênua, vi passar toda a história da participação estudantil após aquele golpe. Sempre fiquei em sala de aula, enquanto meus colegas indignados chamavam-me de "fura-greve" — obedecer era uma das grandes virtudes que eu prezava, fui a todas as passeatas. Hoje, nas lutas pró-impeachment, os estudantes — caras pintadas, sadios, alegres, sérios — voltam as ruas completamente brasileiros, participantes, ajudando na redescoberta da cidadania; a televisão mostrando a história (incrível), mas também

e tentando brincar com valores, quando induz soluções de massa, vendendo tudo e todos; a tentativa de municipalização do ensino, também, ganha manchetes e divulga sérios trabalhos de sérios prefeitos — no Ceará, o exemplo de Icapuí, Horizonte, Santana, Croatá — com o cuidado de não divulgar o partido político que encabeça os tais programas (normalmente PT ou PDT ou PSDB); lutas de quadrilhas de marginais (com um poder marginal aumentado por especialíssimos e modernos armamentos importados ou, às vezes, exclusivo para uso das forças armadas) mais a ação (quase sempre prostituída) de grande percentual de homens integrantes do poder judiciário da nação; como pano de fundo o tráfico de drogas e a luta pela hegemonia nesse setor (matanças, sequestros, fuzilamentos, denúncias anônimas etc.); tráfico de bebês; feitos da medicina e tecnologias contemporâneas avançadas etc. etc. Tudo fato histórico. Tudo notícias do meu tempo. Tudo ganhando o imaginário dos meus contemporâneos e o meu, habitantes barulhentos do inconsciente coletivo. Mas há o 2º bloco, aquele das notícias do cotidiano, dos seres anônimos do dia a dia: dos meninos abandonados à sorte, nascendo condenados a não saber o que é saúde, moradia, escola, hora certa das refeições, valores familiares; daí novas relações de solidariedade, novas pinturas murais, a era do grafite, das "quadrilhas de mirins", dos pichamentos, dos meninos e meninas prostituídos a serviço das taras bestiais dos adultos, homens e mulheres, na maioria doentes sociais com dinheiro no bolso — coisas horripilantes que até no mundo da fantasia é difícil acreditar; as histórias das mães pobres, detratadas e destratadas nos hospitais da previdência (como bichos sem valor), sofrendo juntamente com as dores do parto a dor da morte dos filhos, desassistidos das novidades científico-tecnológicas (porque sem voz, não sabem criar pressões para terem espaços); as histórias, belas e árduas histórias, dos movimentos de bairros, rompendo a acomodação solidária da pobreza e exigindo para todos, os confortos do mundo moderno-burguês — água, luz, telefone, escola, casa, transporte, hospital; as lutas das corajosas professoras leigas, qualificadas ou mais ou menos, as alfabetizadoras

e educadoras do povo brasileiro — uma nação de analfabetos? A propósito aqui se segue um depoimento sobre o assunto:

A cursista do Logos II é a professora Socorro, que está no magistério há 14 anos e que, também, trabalha na agricultura, apanhando feijão e algodão... A cursista do Logos II é a professora Socorro, que ensina em uma escola com três salas de aula, e uma creche... É a Prof^a Socorro, que mora a duas léguas da sede e acha que bom mesmo seria um curso por correspondência, pois o dinheiro que ganha não dá para o transporte... que sempre traz seu plano de aula para a classe de primeira série onde ensina. Como não há merenda escolar e a escola é localizada num lugar perigoso,... na rotina escolar de seus alunos não há recreio. Socorro então organiza brincadeiras e cânticos para distrair as crianças e mantê-las sob controle no espaço constante da sala de aulas... que leciona há 13 anos e se pergunta para que serviria a educação, a escola, porque emprego não tem, a meninada termina a quarta série e não tem o que fazer, fica podre de preguiça... muito preocupada com o problema do desemprego no Brasil... que foi demitida, sem direito a nada, junto com 32 companheiras, quando venceu as eleições o candidato a prefeito da política oposta... cujos alunos não têm sequer um caderno e utilizam folhas soltas para os exercícios escolares... mãe de 13 filhos, há 23 no magistério... ensina na escola onde a merendeira tem que carregar água diariamente... (17)

Sou convivente de um mundo de mentalidades distintas, primitivas e avançadas, todas conviventes. Magia, religião e ciência. Homens sábios e ignorantes, instituições de todos os tipos (estatais, parastatais, particulares), lutas de classes, conquistas e avanços sindicais, conquistas e avanços na socialização de direitos e prazeres, fantasias tecnológicas tornadas reais. Poder estatal, poder econômico, domínios e predomínios dos mesmos. Denso mundo cultural!

Ah, a realidade! Fatos, pequenos e grandes. A leitura de tudo é importante e impossível. Da totalidade aos pequenos dados, tudo é pleno de sentido. Tudo ganha significação. Tudo densamente entrelaçado, tudo podendo ser objetivado, conservado, acumulado, transformado.

E a linguagem construindo os imensos "edifícios de representações simbólicas" tornando a realidade dotada de sentido para nós, seres singulares do cotidiano. Fazendo-nos transcender esta realidade, para dela obter leitura. Dela e de nós mesmos. "Por meio da linguagem um mundo inteiro pode ser atualizado em qualquer momento." (18)

O que se nos apresenta como um grande vácuo neste real de meu tempo, em nosso país, em nossa região nordestina cearense, ao nível do processo educativo, é uma ausência total de crença nas certezas de que:

- I. "O ente humano se constrói e se organiza através da cultura.
- II. A cultura é exclusiva do homem.
- III. Só na vida cultural o homem se atualiza". (19)
- IV. A cultura é a arte através da qual enxergamos e avaliamos nosso mundo, e:
- V. "A vida cultural é sempre a dialética que se estabelece entre a liberdade (de um homem que é agente) e o condicionamento (sofrido por um ser humano que é paciente)" (20).

E isto é, para mim, uma descoberta intelectual que se transforma num testemunho e é uma crença.

Daí, gera-se:

a) no campo da governabilidade estatal - a ausência (total) de políticas culturais coerentes e isto constitui-se em ação sistemática de política cultural e todas as suas consequências;

b) no campo da cidadania — a ausência de uma reflexão e conseqüente ação aprofundada sobre (I) os fenômenos da arte na vida cultural (é só analisar a ação das diversas instituições culturais de toda ordem, principalmente nas universidades) e todas as suas consequências; (II) a ação poderosa, inconseqüente e ineficazmente descompromissada do poder estatal neste setor;

c) no campo da singularidade — "populações inteiras com um descaso neutro, sem nenhum trauma aparente, simplesmente prescindindo da presença da arte" (21) satisfazendo seus sentimentos estéticos pelos caminhos nada ortodoxos e pouco artísticos dos dominados/comandados e avançados instrumentos tecnológicos: televisão, rádio, jornais, revistas, cinema, vídeos etc., abandonando, gradativamente, suas soluções populares regionais e auto-identificadoras.

Minhas caminhadas conduzem-me a apresentar desta forma, uma face de toda uma caleidoscópica problemática. Deste todo amplo, complexo, difícil e

intricado porque conseqüente de muitas razões/ações/dimensões/intervenientes/causas fundantes e complementares. Trago, ainda como cenário, a minha visão de parte da face do mundo da cultura, sabendo, como já foi dito, como o econômico e o político calam forte e até dimensionam dominantemente, às vezes, este campo cenário. Mas sabendo, também, como a visão de mundo, os estilos de vida de cada homem, junto com outros homens, no cotidiano, podem, também, intervir e transformar determinados ângulos, principalmente no campo cultural, haja vista os exemplos dados.

Para mim, às vezes, tudo é tão arrumadamente caótico, que é como se estivesse diante de uma grande orquestra plena dos melhores instrumentos e dos mais competentes instrumentistas que têm em suas estantes partes de uma composição criada pelo melhor compositor. Com um grande problema, o copista não era bom e distribuiu as partes de cada instrumento com erros de correção. E o maestro que tem o original da partitura, não sabe dos erros do copista, como também não entende bem o pensamento do compositor. E põe, assim mesmo, a orquestra para tocar. O resultado disto é que não há concerto da orquestra, assisto a um caos.

Não tenho a ingenuidade e a pretensão de enveredar pelos caminhos de busca das soluções desta problemática. Se solução existe, ela encontra-se latente nos coletivos humanos, talvez, a espera de sistematizadores mais sensíveis e criativos, menos preocupados com preservação de grandes blocos teóricos e mais atentos às necessidades e reivindicações de seus tempos. Tudo que aqui trago, é, repito, pano de fundo, é cenário. Quem saberia das soluções para o impasse da raça humana deste final de década?

As grandes teorias ruíram ante a realidade que caminha para novos rumos, desrespeitando aquelas teorias e ortodoxias. As grandes religiões já haviam perdido, antes, suas forças. Os grandes confrontos políticos, também, já se tornaram anacrônicos. Até as grandes guerras são, hoje, pequenos e contínuos

conflitos, como se fossem pequenos vulcões que aliviam a grande fornalha do centro da terra para que ela não exploda.

Seria na SINGULARIDADE, NAS DIVERSIDADES, NAS POSSIBILIDADES DE CONVIVÊNCIAS DAS GRANDES DIVERGÊNCIAS que estaria o começo de alguma solução para o impasse?

O escritor português José Saramago ("O Evangelho segundo Jesus Cristo"), em entrevista televisiva concedida ao programa "Jô onze e meia", no mês de agosto deste 1992, afirmou que o caminho de encontro do homem com seu projeto de humanidade não se encontra nas buscas de igualdade, mas nas desigualdades. "Distinguir para unir", dizia ele.

Creio, também, como ele, que a humanidade é mais caracteristicamente da desigualdade que da igualdade.

Estas questões, também, no momento, são descobertas intelectuais que eu testemunho e, se não estou atenta, posso descrever.

Estas questões me confundem. Mas me dão profunda vontade de viver e participar e conduzem-me a pensar e testar meu ser intelectual.

E isto é um testemunho, uma crença e uma importante descoberta intelectual.

Estas questões fazem-me utópica e real. Como utópica creio na escola e na ação do professor, um ser cultural. Como ser real, "de pé no chão", acredito na ação do professor (este ser de cultura) e na escola.

Introduzo-me assim, neste trabalho, com uma história de vida ou de visão de mundo, para, ser pertencente a este cenário, dizer-me ator em cena. Este trabalho é uma de minhas representações. Uma representação do meu eu, conseqüente de uma trajetória.

Esta representação constitui-se numa reflexão do ator que tem como papel ser professora artista, artista professora.

• A REPRESENTAÇÃO

Ouso, como tal, defender algumas posições. Posições ligadas ao tema ARTE E EDUCAÇÃO. Desde o princípio desta história de vida (de saída de mim mesma) venho fazendo ligação entre estes dois conceitos, porque na vida real eles não se decompõem. A arte como dizer metafórico, desinstitucionalizador, nunca apartada do homem — pode ser, em princípio, EDUCAÇÃO. A educação — como instrumento mediador de transformação de pessoas, indivíduos (ainda quando mantém e conserva) — pode ser, em princípio, ARTE. Esses são elementos de alta relevância na dimensão cultural da ação do homem. Ambos emergem da vida dos homens, vem-nos do mundo. E isto é testemunho, crença, além de descoberta intelectual.

Para defender estas posições que mais adiante afunilar-se-ão em afirmações hipotéticas, farei interligação com conceitos como integração, símbolo, revolução, identidade, visão de mundo (ideologia e utopia), função, representação, ator, cotidiano. Creio que com tais integrações darei mais sentido às posições que defenderei. Esta busca de sentido tem um intento mais imediatista, porque, concretamente, direi de experiências acontecidas, para fazer leituras e análises das possibilidades alternativas da presença da arte na formação do educador. Isto porque nestas andanças de atriz — onde, mesmo com papel definido, sou, também, parte de um cenário (detalhe de uma grande peça) — das crenças assumidas, terei que fundamentar as descobertas intelectuais, para dar força a meu personagem de academia (sendo ser de uma universidade). A partir de auxílios antropológicos, sociológicos, buscarei estruturas de sentido com o intuito imediato de contar das possibilidades reais de Arte na Educação. Creio que, encontro-me no mundo da ciência. Aqui, trago interrogações e pretenciosamente, aponto possíveis respostas, a partir destas certas experiências vividas, para um certo e localizado real, concreto e histórico. Estes sonhos que aqui sonho, no mundo da ciência, são caminhos já trilhados por outros, bem mais importantes e históricos: **Villa-Lobos** e **Orlando Leite**, no Brasil, e **Dalcroze** na França (outros existem, mas me apego a eles porque há

uma cadeia de acontecimentos que os envolvem, e os trazem até este trabalho). Ouso tentar superá-los, quando aponto como conclusão, as possibilidades de formação de arte-educadores nos cursos de Pedagogia e não nos cursos específicos de formação do artista (se é que exista algum que possa assim fazê-lo).

Trata-se de mais um degrau, de mais uma estratégia. A utopia a ser alcançada, a minha utopia no mundo da ciência (coisas do **amanhã**) é:

1. que nos cursos de formação do pedagogo haja núcleos de estudo das possibilidades de formação da sensibilidade do aluno, tendo a arte como fenômeno mediador desta possibilidade. Superar a formação do cognitivo pela formação da sensibilidade (superar no sentido hegeliano);

2. pensar/estruturar uma teoria de formação de sensibilidade a partir da presença da arte no processo educativo, para a escola cearense. São as perspectivas futuras de minha ação no campo da ciência.

Neste trabalho, tentando dizer que tenho qualidades para receber da sociedade um valor institucional de mestra, falarei da "ARTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR", contando de estratégias de aquisição e experiência compartilhada da sensibilidade artística e de linguagem musical.

As experiências desenvolvidas no Projeto "Coral da FACED — possibilidades político-pedagógica de formação de Pedagogos Regentes de coro infantil e infanto-juvenil para escolas públicas", constitui-se num estudo de caso, o meu estudo de caso. Os aspectos metodológicos que utilizarei remontam aos utilizados neste tipo de investigação qualitativa. Então, observações diretas, entrevistas, práticas de alunos, trabalhos escritos pelos mesmos, comparações com situações parecidas e com outras experiências similares e relatos estarão presentes para amparar as conclusões deste trabalho e tentar, em parte, responder àquelas questões de fundo que me movem: "quem educa o educador-artista e que função pedagógico-político-social-artística tem a ARTE na ESCOLA?" Creio que a arte tem função clara na escola e através dela a escola assumirá a responsabilidade prioritária e única de

superação do cognitivo pela formação da sensibilidade, formando homens únicos, indivíduos singulares, cômicos de suas responsabilidades sociais.

Minhas conclusões de ordem prática, certamente conduzir-me-ão à pesquisas posteriores que me levarão à busca de uma teoria de formação da sensibilidade, que continuarão esta representação.

Dividido em três partes, este trabalho apresenta:

a) Esta Introdução — onde procuro contar a história da formação da minha visão de mundo, uma espécie de parateoria;

b) Uma primeira parte — dedicada ao relato de experiências. Aqui aparecerá a história do Projeto "Coral da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará — possibilidades político-pedagógica para formação de pedagogos regentes de coro infantil e infanto-juvenil para escolas públicas" e as idéias pedagógicas subjacentes a este projeto, bem como a avaliação do mesmo. Em 3 capítulos. No primeiro capítulo, que é também, uma espécie de revisão bibliográfica, circulando questões de fundo, apresento as concepções pedagógico-musicais de Villa-Lobos, Orlando Leite e Dalcroze. Busco amparo nestas idéias, para fugir do fantasma do empirismo, já que fui, também, um componente dinâmico do Projeto experienciado; e

c) Uma segunda parte — a das conclusões. Aqui caminho pelas perigosas e apaixonantes vias da atualidade — a Faculdade de Educação da UFC, hoje e agora — tendo a pretensão de apontar soluções a partir da Avaliação do Projeto Coral da FACED.

Sou professora universitária e minha ação está atrelada a um Departamento de Teoria e Prática do Ensino — onde leciono Arte e Educação e integro uma equipe de artistas pedagogos — os professores Fco. José Colares de Paula (músico) e Ângela Maria Bessa Linhares (dramaturga).

É como tal que me apresento neste trabalho.

Elegi o HOMEM e a CULTURA como categorias que se entrelaçam, tendo a ESCOLA e a ARTE, elementos categoriais do mundo cultural, como o elo entre os dois.

A escola tem a função/missão de cooperar de maneira acentuada na formação de homens singulares — aqueles seres individuais livres que, através das normas e valores do mundo da cultura podem encontrar a sua generalidade e através dela — história social — encontrar a significação das suas singularidades. A arte é apontada como mediadora desses encontros. E isto é um testemunho, uma crença e uma descoberta intelectual, a minha PARATEORIA.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

1. HELLER, Agnes - "Sociologia de la vida cotidiana". 3ª edição. Barcelona, Ediciones Península, 1991, pág 7.
2. BERGER, Peter J. & LUCKMANN, Thomas - "A construção Social da Realidade", 9ª edição. Petrópolis, Vozes, 1991, pág. 62.
3. Idem, idem.
4. DUARTE Jr, João Francisco - "Fundamentos Estéticos da Educação". 2ª edição. Campinas, Papirus Editora, 1988, pág. 102.
5. KUPRIN, A. - "À memória de Tchekhov" in TCHEKHOV, Anton - CONTOS E NOVELAS. Moscow. Edições Ráguda, 1987, pág. 25.
6. "Com o simples entendimento do senso comum, é impossível entender a teoria da relatividade e a teoria quântica" Frase dita, em conversa informal com a autora, pela Profª, Mestre em Física, Eloneid Felipe Vasconcelos, do Departamento de Física da Universidade Federal do Ceará (onde leciona Física Moderna).
7. A última vez que esta composição foi interpretada (em segunda audição no Brasil), na reinauguração do Teatro José de Alencar, em Fortaleza, os seres singulares autores de tal façanha -- Orlando Vieira Leite, como regente, Paulo Abel do Nascimento - solista, Nara Vasconcelos - pianista e 80 coralistas integrantes dos diversos corais de Fortaleza, inclusive os do Coral da Faculdade de Educação da UFC -- passaram por alguns sacrifícios como: falta de local para ensaio; falta de material técnico apropriado para cantar a peça em praça pública, na frente do teatro; falta de domínio das condições técnicas para leitura da grafia musical e uso do aparelho fonador (por parte dos coralistas) etc.
8. CARLOS DRUMMOND de Andrade — "O Arco" in POESIA E PROSA. Rio de Janeiro. Editora Nova Aguilar, 1988, pag. 197.
9. HELLER, Agnes — "O Cotidiano e a História". 3ª edição. São Paulo. Paz e Terra, 1989, pág. 76.
10. SANTAELLA, Lúcia — "(Arte & Cultura) equívocos do elitismo". 2ª edição. São Paulo, Cortez, 1990, pág. 35.
11. Idem, idem.
12. Idem, idem.
13. GEERTZ, Cliford — "A interpretação da Cultura". 2ª edição. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978, págs. 55 a 58.

14. A autora, por 3 anos — 1978 a 1980 — trabalhou nesta Escola, e ainda hoje, anualmente, passa um mês prestando assistência (revisão, avaliação de trabalho, análise de composições, cursos de reciclagem e atualização) aos monitores-professores daquela Escola. A história dela está contada no livro "Um sonho Realizado (História de uma Escola Rural)", de Ágio Augusto Moreira, feito pela Editora do Senado Federal, em 1992.
15. PORTO, Ana M. Militão — "Coral Infantil como elemento dinamizador da Educação (Relato de uma experiência)". João Pessoa, UFPb -- Curso de Especialização em Educação Artística, 1985, pág. 5.
16. Idem, idem, pág. 10 a 27.
17. JIMENEZ, Suzana V. — "A cursista do Logos II". Texto produzido a partir de relatos colhidos em entrevistas com professores que cursam o Logos II, em diversos municípios do Ceará, como parte de trabalhos da Pesquisa "A formação da professora leiga no Ceará" (realizada pela autora do texto e uma equipe de professores). Texto distribuído em sala de aula da disciplina Formação e Prática Social do Educador, no Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UFC. Fortaleza, 1991.1
18. BERGER & LUCKMANN — op. cit. pág. 60.
19. ROMERO, Fco. in MORAIS, Regis — ESTUDOS DE FILOSOFIA DA CULTURA. São Paulo. Edições Loyola, 1992, pág. 4.
20. MORAIS, Regis — op. cit., pág. 20.
21. SANTAELLA, Lúcia — op. cit., pág. 80.

1a. PARTE

"UMA HISTÓRIA É UMA HISTÓRIA"

(SEM SOLUÇÃO E COM SOLUÇÕES)

... de ações de um homem ...

... encontraram-se, num Congresso Intern...

... Mahler, Orff, Willems, Villa-Lobos e outros. Todos

... viviam, em seus respectivos países

... a partir de seus

... movimentos naturais

... musical. Todos

... França,

CAPÍTULO 1

DE PEDAGOGOS E DE MÉTODOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Os encadeamentos de ações de um homem singular

Em 1936, em Praga, encontraram-se, num Congresso Internacional de Educadores Musicais, Dalcroze, Kodaly, Orff, Willems, Villa-Lobos e outros. Todos estes homens tinham um ponto em comum. Lutavam, em seus respectivos países, pela educação musical das crianças em todas as escolas, a partir de seus conhecimentos nacionais/regionais/populares/folclóricos e dos movimentos naturais do corpo das crianças. Todos eram autores de métodos de ensino musical. Todos conseguiram eco para suas idéias pedagógico-musicais em seus países (França, Hungria, Alemanha e Brasil). Todos elegeram o canto como forma básica de ensino. Todos conseguiram experimentar seus métodos nacionalmente, em seus próprios países. Dos citados, certamente, Dalcroze (1864-), que iniciou sua carreira como educador em 1891, influenciou todos os outros, com seu método EURÍTMICA, que ele descreveu detalhadamente em seu livro "Le Rythme, la Musique et l'Éducation".

Dalcroze, após 20 anos como professor de harmonia musical no Conservatório de Geneva, e após notar que apesar do entendimento racional de algumas questões musicais por parte dos alunos, seus aparelhos vocais e seus próprios corpos não podiam realizar o que sentiam,

...J'en conclus que tout ce qui, en musique, est de nature motrice et dynamique, dépend non seulement de l'ouïe, mais encore d'un autre sens, que je pensai d'abord être le sens tactile, puisque les exercices métriques effectués par les doigts favorisent les progrès de l'élève. Cependant les réactions que je remarquai dans les autres parties du corps que les mains,..., m'incitèrent bientôt à penser que les sensations musicales, de nature rythmique, relèvent du jeu musculaire et nerveux de l'organisme tout entier ... et les habituai à réagir corporellement à l'audition des rythmes musicaux" (1).

Dizia ainda ser inútil dar uma educação musical ao aluno, sem lhe inculcar na alma o amor à música. E que não basta ter artistas de elite e amantes destes artistas, que é preciso desenvolver nacionalmente um processo de educação musical em todas as escolas. Trabalhar o corpo do aluno, fazer o corpo preencher-se de conhecimentos rítmicos sonoros, fazer o aluno cantar, desenvolver o seu corpo, a sua audição (o ouvido) e o amor à música. E que, para tal, era necessário formar o professor para isto. Um professor que soubesse da linguagem musical, que conhecesse as possibilidades vocais do corpo do aluno e que amasse a música e os alunos. Um professor, ser singular, artista, talentoso, uma pessoa com tato e autoridade que amasse fazer o aluno conhecer e compreender o mundo da música.

Dizendo ser a duração um dos elementos musicais mais intimamente ligados à sensibilidade, conclui que só o senso de mobilidade pode nos revelar com clareza, nos fazer sentir as leis segundo as quais os sons e toda a dinâmica musical são regidos. A posse da consciência do movimento corporal é, pois, condição si ne qua non para o verdadeiro entendimento dos pensamentos de um compositor como para alguém ser músico ou amar a música e "usá-la" em sua vida.

Todo o seu método de ensino é, pois, baseado no exercício corporal. O CORPO APRENDE. Quando alguém é arrítmico, não é só musicalmente, mas no geral. As faculdades espirituais e corporais são unas. A educação musical não existe "sans une étude très poussée des mouvements dans le temps et l'espace, et sans une culture affinée du sens musculaire" (2). Existe um ritmo instintivo em cada um de nós, no nosso corpo. É perigoso serenizar este ritmo, não trabalhar o mesmo no processo de educação. Poderá haver um desequilíbrio no ser do indivíduo.

E diz mais, sendo a música um reflexo direto da vida sentimental como da vida real do indivíduo, pode-se ver que a rítmica musical não se traduz como movimentos e dinamismos espontâneos para exprimir as emoções. Uma coisa não quer dizer a outra. A música é trabalhada por cada indivíduo e, para ser fatalmente espontânea, vai depender da forma de equilíbrio das forças psíquicas e morais, instintivas e racionais que a educação dá a cada um. "Très peu de gens se doutent,

en somme, que si tout progrès artistique est provoqué par une évolution générale des esprits, une régénération de l'éducation musicale n'est possible que par une éducation générale régénérée" (3).

O pensamento de Dalcroze influenciou todos os grandes pedagogos musicais do ocidente, pelo menos os mais conhecidos deste século e que têm influenciado, através de seus métodos, o ensino de inúmeras escolas no mundo todo. Na Europa, Willems, Orff e Kodaly. No Brasil, Villa-Lobos, Orlando Leite e uma leva de novos educadores do sul do país. Deter-me-ei nos últimos nomes citados.

Villa-Lobos

Um dos mais importante atores do movimento escolanovista brasileiro foi Heitor Villa-Lobos. Sua contribuição foi relevante. Seu campo de atuação, a música. Sua preocupação básica, a educação do povo brasileiro.

A partir da ação desta figura, a *arte figurou no currículo da escola brasileira* (a primeira iniciativa neste sentido, do maestro João Gomes Jr., de 1910, em São Paulo, havia conseguido para aquele Estado a façanha que, agora, ganhava projeção para todo o Brasil).

Heitor VILLA-LOBOS foi uma "figura controvertida, e que promoveu grandes demonstrações de canto orfeônico, congregando milhares de alunos das escolas primárias e secundárias e que se constituíram uma das realizações mais brilhantes da época, no Distrito Federal" (4).

O administrador do Sistema Escolar do Distrito Federal era Anísio Teixeira, um dos baluartes e dos grandes teóricos do movimento escolanovista. Ele disse, sobre Villa:

e um músico criador, como Villa-Lobos, entra em ação desde 1932, colocando-se ele mesmo, no Rio de Janeiro, à frente da educação musical das massas e da difusão do canto coletivo, com a mais eficiente organização pedagógica que já se tentou entre nós, destinada a iniciação musical da infância das escolas primárias. Funda-se, por iniciativa de Villa-Lobos, o Orfeão de Professores e, sob a influência da obra educativa do grande compositor, adquire-se notável desenvolvimento do nosso repertório coral, reorganizaram-se grupos corais em várias cidades, como São Paulo, Porto Alegre e Recife, e se realizaram as primeiras tentativas da Orquestra Infantil (5).

E foi por aí que a arte chegou às escolas, principalmente às escolas públicas brasileiras, "baseado no Decreto No. 19.890, de Abril de 1931, da reforma do Ensino ... torna-se obrigatório o ensino do canto orfeônico", disse Villa-Lobos, que acrescentou ainda: "o objetivo que temos em vista, ao realizar esse trabalho, é permitir que as novas gerações se formem dentro dos bons sentimentos estéticos e cívicos e que a nossa pátria, como sucede às nacionalidades vigorosas, possa ter uma arte digna da grandeza e vitalidade do seu povo" (6).

A arte entrou, então, no processo educativo das escolas brasileiras, como instrumento de desenvolvimento da pessoa. Essa atuação da arte aparecia ora como recurso didático, ora como vivência e exercício da sensibilidade, ora como fator importante para o desenvolvimento da capacidade criativa da pessoa. A pessoa, para Villa-Lobos, no caso, era ALUNO E PROFESSOR — "quando, em 1932 ... fui investido nas funções de orientador de música e canto orfeônicos no Distrito Federal, tive, como primeiro cuidado, a especialização e aperfeiçoamento do magistério. ... Nem por mais tempo se poderia retardar a verdadeira interpretação do papel da música na formação das gerações novas" (7). Ele era, então, tão convicto de suas certezas que, em sua ação, não tinha "dó nem piedade" daqueles que não percebiam, com clareza, a importância da arte na vida escolar — os que "nutriam prevenções que se refletiam sobre os escolares, ocasionando lamentável resistência passiva aos esforços renovadores da administração" (8). Isto é percebido neste depoimento, tipo desabafo, de Paschoal Leme... "o temperamento de Villa-Lobos ... ocasionava certa reação por parte do professorado, pela maneira

brusca e às vezes até mesmo descortês com que eram tratados nos ensaios para aquelas grandes demonstrações artísticas" (9).

Villa-Lobos fundou o Instituto de Canto Orfeônico, subordinado ao MEC, como parte do Instituto de Pesquisas Educacionais, criado por Anísio Teixeira. A Villa-Lobos foram entregues as questões ligadas à Educação Musical. O Instituto organizou todo um programa de Educação Artística para a escola pública: uma rádio-escola (com transmissão diária para o público infantil, para professores e um suplemento musical), uma divisão de bibliotecas e cinema educativo à disposição do professorado (para aperfeiçoamento permanente e como meios auxiliares do ensino), as atividades extraclasse (clubes, associações, teatro amador...), cursos de extensão, atividades de teatro, museus, cinema educativo.

As escolas ficaram cheias de canto para alfabetizar, para socializar hábitos e costumes, para reconhecer expressões do cantar popular e folclórico, para repassar conteúdo, para dar boas vindas. Para fazer o Brasil trabalhar cantando, conforme o lema do Projeto. Para dar memória cultural ao cidadão brasileiro e a identidade cultural necessária à sua segurança como povo, o canto tornou-se espaço cultural e atividade de valor.

Pela porta escolanovista, chegou a arte ao sistema escolar no país. Algumas destas práticas já haviam sido experienciadas em outras ocasiões na História da Educação Brasileira. Nas escolas dos anarquistas, da década anterior a que se fala agora, o canto e a dança eram expressões bastante presentes nestas escolas, os "anarquistas" precisavam de "ordem" na escola! Já foi citada a experiência do Maestro Gomes Jr., em São Paulo. Os Jesuítas do Brasil Colônia usaram arte para ensinar religião — o teatro e a música — para as crianças, que atraíram seus pais índios para ver seus "curumins" artistas. Foi assim que falaram de Deus àquelas criaturas da Nova Terra.

O cheiro de Arte favorecia um florescer de exercício de civismo na escola. Isto interessava aos políticos e governantes de então (com seu nacionalismo). Villa-Lobos contou com integral apoio governamental, não só logística e economicamente

falando, como contando com a presença do próprio chefe de Estado e seus ministros nas grandes demonstrações públicas — "... foi o grande maestro Villalobos que, no ano de 1931, em São Paulo, fez uma corajosa demonstração das possibilidades do Canto Orfeônico, com um coro de 12 mil vozes mistas" (10). Isto repetiu-se muitas vezes. Multidões cantando a 4 vozes, peças musicais complexas, em praças públicas. Tudo como consequência de um trabalho musical realizado em todas as escolas e, em cada uma delas, com professores e alunos. "O êxito está na comunhão. O Orfeão adotado nos países de maior cultura, socializa as crianças, estreita os seus laços afetivos, cria a noção coletiva do trabalho." (11).

O maestro foi um grande compositor, reconhecido internacionalmente. Pesquisador das expressões musicais da zona rural e urbana brasileiras, foi, também, profunda e constantemente preocupado com problemas sociais e educacionais.

Como todo pensador escolanovista, acreditava que os grandes problemas brasileiros seriam resolvidos pela prática de um eficiente processo de ensino. Que a escola, milhares de escolas espalhadas por este Brasil afora — e cantando — resolveria o problema brasileiro. Encontra-se em vários de seus escritos alusões "à missão social do artista e à necessidade de se estabelecer uma política educacional que levasse a um aprimoramento do gosto do público" (12).

Este homem particular lançou-se, naquele momento, na grande campanha pela educação musical popular brasileira, através de um projeto de Canto Orfeônico, onde "o pretendido, em relação aos alunos sob o ponto de vista estético, não é a formação integral de um músico, mas despertar, nos educandos, as aptidões naturais, desenvolvê-las, abrindo-lhes horizontes novos e apontando-lhes os institutos superiores de arte, onde é especializada a cultura. Oferecendo-lhes as primeiras noções de arte, proporcionando-lhes audições musicais, cultivando e cultuando os grandes artistas, como figuras de relevo da humanidade em todos os tempos, esse ensino, embora elementar, há de contribuir, poderosamente, para a elevação moral, cívica e artística do povo" (13). Em relação ao professor, "a

principal finalidade dos cursos de formação de Professores especializados em Música e Canto Orfeônico, para o ensino primário, secundário, industrial, comercial e normal realizados em todo o Brasil é a de construir fatores de consciência musical, numa pedagogia ativa e direta" (14). Percebe-se a visão idealista do escolanovista: o pensamento transformará o mundo.

Dedicou a metade de sua vida a este projeto que consistia, basicamente, em implantar um processo de formação de pedagogos musicais para as escolas comuns e fazer todas e cada criança de cada escola do Brasil cantar em grupo, vivenciar o prazer de auto-expressar-se pelo canto. Os pedagogos musicais formados pelo próprio Villa-Lobos viriam de todo o Brasil. "Reunindo os professores, compreendendo-lhes a sensibilidade e avaliando das possibilidades e recursos de cada, ofereci-lhes cursos de especialização, com acentuada finalidade pedagógica" (15). Ao retornarem a seus estados de origem, fariam um trabalho de reciclagem e atualização para professores da escola primária das diversas redes do sistema educacional. Recebiam aulas de Canto Orfeônico, Musicologia, Folclore, Integração Profissional e praticavam, assiduamente, solfejo e ditado. Pessoalmente, Villa-Lobos cuidou da formação dos pedagogos que vinham de todo Brasil para estudar no Rio de Janeiro. De volta a seus estados, continuavam o trabalho multiplicador de seu mestre, ensinavam a todos os professores das escolas comuns.

A base do programa de Villa-Lobos era "despertar o grande público para a música erudita e influenciar positivamente as manifestações musicais populares que perdiam muito de sua autenticidade pela contaminação comercial" (16).

O êxito de seu trabalho deveu-se não só ao seu entusiasmo, ao apoio institucional e a sua consagração popular, mas à criação de um método de ensino musical, baseado na recriação das cantigas simples do cancionário popular brasileiro. O elemento nativo como base teórica despertava o imaginário do aluno e trabalhava a memória cultural musical no cotidiano das escolas. O prazer de cantar era consequência direta deste trabalho, que levantava e entusiasmava multidões (gerando um clima de alegria que, na época, foi bastante explorado como

manifestação de civismo, tão ao gosto de espírito nacionalista imposto pelo regime vigente. Na época explorado pela política dominante e, hoje, repudiado como uma prática ultrapassada.)

Villa-Lobos, com o seu regionalismo como base de um método de ensino, antecipou-se, na prática, às concepções filosóficas chegadas a nós na década passada e que tem, como objeto de análise, o cotidiano e o imaginário; assim como, ao cantar a natureza em suas composições, foi ecologista, 40 anos antes da eclosão dos movimentos ecológicos.

"Todos os elementos característicos do folclore brasileiro encontram-se como suporte de sua linguagem: a simplicidade da música aborígene, o modalismo e o colorido da música rural, a rítmica, as formas e os gêneros da música popular urbana". O que José Maria das Neves (17) afirma quando fala das composições de Villa-Lobos é válido, também, como base teórica da pedagogia por ele adotada.

Os "CANTO ORFEÔNICO" — 2 volumes —, "SOLFEJOS" e "GUIA PRÁTICO" — 2 volumes — formam os instrumentos didáticos, especificamente musicais, importantes e dos únicos até hoje produzidos e existentes, no Brasil. Destinam-se a orientar professores e alunos no processo de musicalização que tem como base as cantigas do folclore regional brasileiro.

A pobreza material das diversas regiões brasileiras poderia ser empecilho que prejudicasse o processo (falta de instrumentos musicais ou de instrumentistas competentes)? O maestro criou o "MANOSOLFA" (Solfejo das mãos), método pelo qual transforma cada pessoa em instrumento musical e instrumentista, ao mesmo tempo, ajudando a pessoa a tornar-se independente e mais segura para ler, à primeira vista, a grafia musical (às vezes tão inalcançável aos olhos dos leigos).

Toda a Pedagogia Musical de Villa-Lobos, tanto nas questões de conteúdo quanto nas questões de método, tinha base histórico-musical-ideológica nas expressões populares e folclóricas do povo brasileiro. "Certamente, disse Villa-Lobos, não usei o folclore como a maioria dos vulgarizadores da arte popular, quando eles destroem cantos que anotaram com as convenções da harmonia

tradicional" (18). Ele realizou um verdadeiro trabalho de garimpagem antropológica, compilando e copiando as canções folclóricas características de comunidades, regiões, grupos étnicos e religiosos (numa época que não contava com o recurso do gravador). Para respeitar os sons "diferentes" que encontrava e quando a grafia tradicional anulava aquelas diferenças, ampliava a nomenclatura, grafia e harmonia tradicionais, para não perturbar ou modificar o dado pesquisado. Nesta garimpagem, como artista e compositor que era, envolveu-se de tal modo, que chegou a afirmar que "o folclore sou eu". Todo o material coletado foi base de seu método de educação musical e de sua obra, porque "é da força da terra, da raça, do sentimento popular, do meio ambiente que deve brotar uma arte genuína e vital" (19). A propósito disto, José Maria das Neves diz ainda: "é do compromisso profundo com o povo e com a cultura de seu país e de sua firme convicção na funcionalidade da obra de arte que nascerá a música de Villa-Lobos. O povo brasileiro está no início e no fim da cadeia: é dele que vem a matéria prima, é ele o motivo de inspiração, e é a ele que se destina o produto terminado" (20).

A atuação de Heitor Villa-Lobos ganhou dimensão internacional. Dele se disse:

Je ne l'oublierai pas de toute ma vie. La musique de VILLA-LOBOS n'était pas seulement belle et impressionnante, mais elle possédait encore une qualité que je trouve rarement: la parfaite particularité de ce style caractérise jusqu'à ce jour l'oeuvre de VILLA-LOBOS. Elle était incomparable! Elle avait une sonorité et une forme inconnues de nous européens. Le concert ne dura pas plus d'une heure, mais cela avais suffis pour me convaincre (Rubinstein).

El mayor testimonio de reconocimiento de los músicos de América pudiesen brindarle a Heitor VILLA-LOBOS sería el de saber mantener una posición de tanta autenticidad como la que él sostuvo frente al momento histórico que le cupiera vivir, frente al medio, tradiciones y caminos que ante él se abrieron (J. Orrego-Saleas).

Heitor VILLA-LOBOS, compositor eminente e um dos artistas mais destacados do nosso tempo. Enriquece a vida de gerações de estudantes e rege os destinos musicais de um sem número de artistas do futuro. De vibrante personalidade e entusiasmo contagioso estende sua reputação pelo mundo como brilhante criador de música moderna (escrito no diploma de Doutor "Honoris Causa" pela Universidade de Nova York) (21).

Isto que foi dito por um dos maiores pianistas do mundo contemporâneo, por um dos maiores compositores da América Latina e por uma das grandes universidades americanas refere-se às suas composições.

No campo da educação, a ação deste pioneiro do Movimento de Educação Nova, participante da Semana de Arte Moderna de 1922, deixou um marco quantitativo gerador de qualidades singulares, demarcador da história do sistema educacional escolar brasileiro. E isto ainda não foi dito por nenhum estudioso da História da Educação do Brasil. Por que? Se a arte não é sequer citada nesta História é porque a historiografia da Educação do Brasil ainda não é completa.

Certamente, o que o Brasil possui como marco histórico da educação pela arte em suas escolas, hoje, tem raiz na ação daquele pioneiro escolanovista e esta ação foi pioneira, embora, no momento, seja tão combatido pelo aspecto nacionalista e cívico. Coisas da época.

No entanto, o trajeto por ele iniciado virou história, foi aceito pelo povo do cotidiano das escolas brasileiras e virou ação pedagógica real no Brasil inteiro. Ganhou institucionalidade até o 3º grau, e todas as grandes universidades brasileiras dos anos 60/70 tinham cursos para formação de professores de Canto Orfeônico. Infelizmente, este projeto foi também atropelado pela Lei 5692 de 1971, que tornou obrigatório o ensino de EDUCAÇÃO ARTÍSTICA na escola comum, em todos os níveis, tirou de circulação/função os professores de Canto Orfeônico e os cursos de Formação dos mesmos. Jogou nas salas de aula professores despreparados para compor um programa que não *dominavam*. Interrompeu um processo histórico, num momento correto de sua avaliação, e desestruturou o "rumo" da educação artística escolar do povo brasileiro. E nem existe mais um VILLA-LOBOS vivo e com força política (que ele tinha) para começar tudo outra vez.

Orlando Leite

O jovem artista cearense, que estudou com Villa-Lobos e por ele foi convidado para ficar no Rio e ajudá-lo em sua tarefa de formar professores, foi ORLANDO VIEIRA LEITE. "Eu tive a felicidade de conviver algum tempo com Villa-Lobos. E isso me ensejou captar — não tudo — eu acredito que o mínimo que consegui captar, me autorizou a dimensioná-lo como um ser grande. Principalmente a importância dele dentro do contexto da educação brasileira. Eu já o admirava, pelo compositor que ele foi. Mas uma outra dimensão, que é pouco conhecida no Brasil, é a dimensão do pedagogo. E para ele isso era tão importante, que nos últimos anos de sua vida, suas vindas ao Brasil (ele passava sempre 6 meses na Europa e 6 meses aqui) era muito mais como pedagogo que como compositor. Ficava dentro do Conservatório dele, discutindo, trazendo sua contribuição naquilo que ele achava poderia ser importante" (22). Orlando Vieira Leite, como aluno de Villa-Lobos e Hans Joaquim Koellreutter ("ele me deu a dimensão da importância do estudo em profundidade: estudo de estética, pedagogia, semiologia (23)), tornou-se Regente e Pedagogo Musical.

De volta ao Ceará ("fui convidado por Villa-Lobos e Koellreutter para trabalhar com eles, no Rio e em São Paulo, mas preferí voltar para a minha terra e trazer para cá algo que viesse complementar" — eu diria ampliar — "o que já existia aqui" (24)), ofereceu-se, e foi aceito, para dirigir o Conservatório Alberto Naponuceno. Trabalhou no Colégio Municipal Filgueiras Lima e no Liceu do Ceará e apresentou um plano de trabalho para o reitor da então recém-nascida Universidade do Ceará — hoje Universidade Federal do Ceará —, plano este que foi aceito. Ensinou, também, a professores do Interior do Estado através da CADES.

Minha preocupação era atingir as diversas faixas etárias: a dos adolescentes, que em futuro próximo se tornariam 'velhos' — no sentido de ter sabedoria das coisas e poderiam ensinar os jovens —, a dos professores do Conservatório e da escola comum, e dos professores destes professores (25).

Nas escolas comuns fez, com o auxílio dos professores por ele orientados, grandes orfeões, a exemplo do Mestre Villa, grandes espetáculos em praças públicas com grandes corais apresentando obras nunca antes vistas pelo nosso público.

Transformou e estruturou o Conservatório como escola. Das aulas particulares de piano, o aluno passou a ser aluno da escola. Estudava o piano ou outro instrumento, mas, também, teria aulas coletivas de Teoria Musical e Solfejo, História da Música e cantaria no Coral (onde daria significação, através da prática, aos estudos teóricos realizados). Como aluna de Violino daquela escola, encontrei-me e emocionei-me até as lágrimas, naquelas aulas de Coral. Eu "engolia" as partituras, extasiava-me com as explicações a respeito do pensamento do autor da obra (eu nunca havia ouvido a palavra BARROCO), batia e andava o ritmo daquele pensamento e cantava a obra. Era como se mergulhasse num grande rio e fosse abraçada por aquela sonoridade que eu ajudava a construir. A menina de 12 anos chorava sem saber porque. Até pensava que estava ficando louca. Nunca esqueci aquela sensação. Ela me anima a vida, até hoje.

Na Universidade criou e estruturou o Curso de Canto Coral e implantou o Madrigal da Universidade.

No Conservatório estruturou o Curso de Licenciatura em Música, o 5o. do Brasil. No Curso de Canto Coral, "o nosso objetivo era preparar não só o coro, mas os músicos para a Orquestra do Ceará. E por que naquele tempo o canto coral? Porque nós partimos do princípio que você já nasce com um instrumento musical. Então nós iríamos aproveitar o próprio instrumento da pessoa. E iríamos dar uma base de formação musical. Neste curso tinha leitura, conhecimentos de História dos Homens, suas relações com a música, Prosódia Musical e a realização da peça, se

não em piano, no próprio disco ou no coral. A partir daí, o objetivo é que não existisse só o Curso de Canto Coral, mas que se chegasse à grande realização do Coral, que é misto Coral e Orquestra. Aí, no Canto Coral iam-se multiplicando os professores de violino, de flauta, de clarinete etc. Ele seria a grande escola, que sustentaria um terceiro grau, e seria o amparo para aqueles que vindos de escola comum, e fossem músicos mesmo, tinham onde estudar para fazer, depois, seus estudos superiores" (26). Este curso era da Universidade Federal do Ceará, criado mediante resolução do seu Conselho Universitário — CONSUNI. Possuía todas as características de atividade de extensão, quando tal função ainda não era viva na universidade brasileira.

A História era uma disciplina importantíssima. A professora Luíza Teodoro era a professora que dizia como o pensamento de uma época era expresso na obra de um compositor e como esse compositor juntar-se-ia conosco. Isto era o centro do trabalho do Curso de Canto Coral (27).

O Madrigal da Universidade, formado por professores e os melhores alunos, os melhores cantores, realizava as grandes obras, de compositores brasileiros ou não. Às vezes estas obras eram cantadas em primeira audição no Ceará. O povo, os professores, os alunos, tinham a alegria de participar do prazer de "contemplar" os grandes pensamentos musicais de homens singulares de diversos países, do Brasil, e dos diversos tempos.

Todos os atuais regentes de Fortaleza aprenderam a reger coral, bebendo a regência do Professor Orlando Leite.

Mozart, Bach, Villa-Lobos, músicos do Folclore Brasileiro — com arranjos de Orlando Leite —, *spirituals* dos negros americanos, o Madrigal da Universidade Federal do Ceará cantava e tornava-se mágico. O Ceará conheceu, em primeira audição, muitas das composições de valor do cancionero da humanidade. Eles, os compositores, AO VIVO, na nossa frente. Que êxtase!

Meu Deus, tudo isso acabou?! Por que? Quem ocasionou a ruptura desta história? Como recuperá-la? São indagações que levantam outro objeto de

investigação. É prioritário — para que se possa replanejar e sistematizar um programa político-educativo-artístico para o Ceará — que esta história de educação musical (esta página da história da Pedagogia do Ceará) seja recuperada, analisada, reposta.

Estes homens singulares e a ciranda da história.

Dalcroze, Villa-Lobos, Orlando Leite e Koellreutter (a ser apresentado no próximo capítulo deste trabalho), enquanto pedagogos artistas, não estão presentes neste trabalho apenas como referência teórica ou uma espécie de revisão bibliográfica. Não. Há razões ainda mais profundas, por que não dizer, antropológicas, aqui.

Estas razões se entrelaçam naquelas explicações de Srour, apresentadas na introdução deste trabalho somadas às idéias de singularidade/generalidade de cada indivíduo presente na vida cotidiana, de Agnes Heller, também apresentadas naquela introdução.

Srour diz que uma idéia de sociedade configura-se a partir do entrelaçamento de três dimensões importantes — a cultural, a econômica e a política. Uma interagindo, intersecçando na outra, gerando dependências e independências relativas, dando margem, por um momento, a possíveis níveis de liberdade de ações individuais. Ações essas que, dependendo do grau de singularidade do indivíduo ou de sua obra, podem ter um nível de transformação do que está posto, e fazer cadeias de ações sociais (Heller).

Naquelas dimensões da sociedade, indivíduos singulares, reais, fazem suas cotidianas representações.

Aqui (e não faço ironia), não posso me furtar de ter humor. Trago, novamente, Carlos Drummond de Andrade:

QUADRILHA:

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.

João foi pra os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história (28).

Que teria a ver aqui, as idéias de Srour e Heller, com a "Quadrilha" de Drummond e os pedagogos aludidos?

É que os pedagogos são configuração reais daqueles seres singulares impregnados do sentido de generalidade (Heller), atuando na esfera artística da dimensão cultural (Srour), interferindo lá, com suas representações, num grau de relativa liberdade, fazendo história social. Num contexto que, aparentemente, não trazia conforto para suas ações.

E a Quadrilha? É um caso de desencontros. O contrário deste caso. Aqui, estes personagens reais contam esta história de Drummond (que não importa se é ou não verdadeira, já que o poema é real). Também encontro aqui uma das grandes forças pedagógicas da arte: fantasia um instante, fugindo da realidade posta, rebelião contra o real, forma metafórica materialmente palpável e real, quando o real já é passado, não mais existe, e nos faz refletir a realidade. Aqui, a história de Drummond é contada pelo avesso (e, claro, sem a artisticidade poética de Drummond):

Dalcroze animou Villa-Lobos
que ensinou Orlando Leite
que encontrou Ana Maria (no Conservatório)
e também Ágio Moreira (no curso da CADES)
que fizeram belas histórias
e também foram alunos de Koellreutter
que certamente faz parte desta ciranda.

Porque "o amor brinca de roda
de ciranda cirandá
todo mundo entra na roda
todo mundo pode entrar" (29) e fazer história.

Dalcroze fez história na França e, criando novos valores — pois fez a síntese de tudo que a humanidade do ocidente havia experimentado em termos de ensino da música —, influenciou toda uma geração de artistas pedagogos musicais do começo deste século.

Villa-Lobos naturalmente sofreu esta influência e abriu o caminho para o saber da Pedagogia Musical (por ser inovador e mágico e defensor de um sentido de nacionalismo — oriundo talvez do romantismo europeu) que foi superado por Koellreutter, que incultou no entusiasmo despertado por Villa-Lobos um sentido de seriedade científica (que só um germânico poderia implantar nesta diversidade brasileira). Ambos foram professores de Orlando Leite.

Ágio Augusto Moreira foi aluno de Orlando Leite, num curso da CADES (30). "Interessante, os camponeses, numa equipe de jovens de ambos os sexos, formavam um singelo conjunto a duas vozes ... ouvi a cantoria dos penitentes ... causou-me admiração ... nesta oportunidade ... comecei a sonhar e pensar num trabalho dos jovens camponeses, por meio da arte ... No ano de 1963, a Orquestra Sinfônica Henrique Jorge, de Fortaleza, numa jornada cultural, visitou o Crato ... Daí surgiu a idéia de formar uma orquestra" (31). O regente daquela Orquestra era Orlando Vieira Leite. (Eu era "2º violino" daquela Orquestra). Ágio, daí, criou a Escola do Belmonte (mais uma ação de Orlando Leite).

Ana Maria Militão Porto, a criadora e organizadora do Polo de Música de Messejana, foi uma aluna de Regência do Professor Orlando Leite, no Curso de Licenciatura em Música, do Conservatório de Música Alberto Naponuceno, que era dirigido por Orlando Leite. Foi, também, aluna de Koellreutter em cursos de férias, ministrados pelo pedagogo, no Ceará e fora daqui. E ele visitou o Polo de Música

de Messejana, em 1983, quando apresentou para as crianças um pequeno espetáculo de "boneco" (fantoche).

Eu fui aluna de Orlando Leite e Koellreutter, trabalhei e ainda trabalho com Ágio Augusto Moreira, na Escola de Belmonte.

Uma cadeia de seres singulares, pedagogos preocupados com a qualidade de vida e a formação de seres humanos cearenses dotados de qualidades singulares, cômicos de participarem da comunidade humana. Sabedores do poder/função da arte no processo de formação do homem, fazendo história, a História da Pedagogia Musical Cearense e Brasileira. Que é rica, embora aparentemente descontínua, e pobre. No entanto não me faz solitária nem empírica. Na aquisição de estratégias conseqüentes de experiências artísticas compartilhadas, esta História aponta-me caminhos, novas possibilidades. Novas possibilidades e alternativas para um fazer universitário.

CAPÍTULO 2

DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS I

(CORAL DA FACED — Descrição cronológica e características do processo)

Circulando questões

Neste capítulo, proponho-me a relatar a experiência do Projeto Coral da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Trata-se de um projeto de extensão, que buscava, através desta experiência (Coral da FACED), comprovar a possibilidade de uma atividade de extensão universitária poder "plantar" na formação do professor, a força da presença da arte no seu fazer-se educador. Mas há também um aspecto de pesquisa, quando se observa todo o processo pedagógico desta atividade para análise de suas possibilidades como atividade formadora de mão de obra.

Um coral pedagógico, que procuraria formar seus integrantes na perspectiva daquela afirmação da Prof^a Ana M. Militão: "As crianças precisam de pessoas cheias de energia, que sejam presença forte, que saibam ler seus gestos, que, com paciência, consigam penetrar no fundo do poço e que, com alegria, deixam suas almas se encontrarem como uma ciranda no céu" (32).

Como pesquisa, tratava-se de um estudo de caso.

O que foi perseguido neste estudo de caso foi a possibilidade de uma atividade de extensão universitária — sem seleção para ingresso de pessoal participante e sem a pressão da sistematização comum às atividades de ensino — poder inculcar (33), através do cotidiano da atividade coral, não só recursos teóricos e metodológicos para um trabalho na escola, mas e principalmente a crença de que esta era uma **atividade importante para a escola e era uma atividade que o professor pedagogo poderia aprender a vivenciar e desempenhá-la na escola**. Desde que carregasse, em sua bagagem individual, os recursos e conhecimentos próprios para tal mister.

Antes de começar o relato, terei algumas observações a fazer, no sentido de traçar um círculo em torno das questões/necessidades I. do papel da escola no mundo atual, II. de uma educação com arte para as escolas do Ceará e III. da atividade coral, como atividade educativa, ser a alternativa daquela educação com arte para cada escola do Ceará.

Alain Tourraine, o pensador francês, estudioso dos movimentos da história da modernidade, em seu livro O Pós-Socialismo, lançado em 1979 (que chegou ao Brasil em 1988) escreve, a propósito de escola:

A escola não precede mais a vida profissional, ela se mescla a ela: reciclagem, formação permanente dos adultos, universidade da terceira idade. O sistema escolar se reduz a uma máquina de seleção que serve aos interesses da tecnoburocracia. A desvalorização dos outros conhecimentos em proveito do ensino de segundo grau da área de ciências exatas, a conclusão apressada e despreparada do ensino de segundo grau, a hierarquização dos cursos, das séries e dos estabelecimentos em função das faculdades científicas acarretam uma verdadeira destruição da educação geral... O sistema escolar não se contenta em reproduzir antigas desigualdades; ele está realmente voltado para o futuro, mas é um futuro limitado ao fortalecimento das elites dirigentes à subordinação dos funcionários e burocratas médios, ao poder dos tecnocratas. ... (34).

Tourraine, assim, faz uma importante análise crítica das condições perspectivicas da escola e de seu aspecto de ser aparelho ideológico do estado. Diz ele, ainda, que esta escola separa as informações aí transmitidas e gestadas, das condições sociais de produção, de transmissão e de utilização destes conhecimentos. Para livrar-se desta situação — que aponta um descaminho e uma disfunção da escola e a leva para longe do lugar que ela deveria ocupar na vida social atual — o pensador diz que "a escola deve ser o espaço em que educadores e educandos procurem juntos compreender de que forma a sociedade age sobre si mesma pelo conhecimento e através de suas formas de organização social, de suas formas de decisão, de suas relações de poder, e suas orientações culturais" (35). A escola deve questionar-se acerca da transmissão do conhecimento e, ao invés de questionar acerca da utilização deles, deveria a escola estar centrada no aluno. E em vez de inculcar no aluno normas e mais normas, deveria, sim, prepará-lo para

ocupar "certa posição na organização social". À escola conviria tratar o aluno "como um agente da comunicação, de compreensão dos outros e de mudança" (36)

A meu ver, Turraine, aí, tocou no ponto crucial do grande drama escolar. A escola abandona o ser real, singular, pessoal, do aluno, transforma-o em massa amorfa e sem rosto, pertencente a um grande rebanho. E repassa para esta massa, valores e normas de massa, conhecimentos construídos pela humanidade. Mas uma humanidade sem homens, sem autores, sem contexto, sem história, sem personalidade. A escola, hoje, deve encarar o aluno como ser de comunicação, ser do amor, da compreensão, construtor de relações, ser capaz de gestar conhecimentos e ser gestor de ações, de reconhecer-se pertencente a uma classe, ou expulsos desta possibilidade, ser capaz de entender e transformar o que lhe oprime. E o professor deve "deixar de acreditar que sua função é transmitir conhecimentos" (37). Deve sair daquelas categorias escolares — horários, programas, conteúdos —, deve fugir do apelo enganador da profissionalização, e deve vivenciar como prática escolar sua capacidade de intervir na atividade coletiva e pessoal dos membros de um grupo.

Com estes pensamentos de Tourraine, circulo a questão do papel da escola, hoje, dizendo, como ele, que "desta forma a educação voltará a ser a importante meta, nas lutas sociais e políticas, que nunca deveria ter deixado de ser" (38).

O círculo traçado em torno da segunda questão — de uma educação com arte para as escolas do Ceará — vem através de uma carta do pedagogo musical Hans Joaquin Koellreutter. Há 18 de agosto de 1982, recebi uma carta daquele professor, que me dizia do objetivo da mesma carta, que era transmitir uma espécie de avaliação de um curso realizado em Fortaleza, em julho daquele ano (39).

Falando com franqueza, confesso que constituiu surpresa para mim o baixo nível cultural dos estudantes que participaram do curso, fato este que, mais uma vez, me fez sentir a problemática sócio-cultural do Nordeste em relação àquilo que, comumente, se chama arte musical.

Contribuir para a superação dessa situação, contribuir para o desenvolvimento da autoconsciência, do juízo crítico, da faculdade de comunicação, contribuir para o desenvolvimento, enfim, da

personalidade humana do nordestino — e, de maneira alguma, a promoção de assim chamados talentos musicais — deveria ser, a meu ver o objetivo primordial do trabalho a ser iniciado em Fortaleza.

Mas Koellreutter achava que faltava um trabalho sistemático e eficaz neste sentido, com professores de certa cultura geral, "pois só o melhor servirá à tarefa que a solução desse problema requer". Ele considerava muito importante a realização de cursos como aquele que acabava de concluir, mas achava mais importante oferecer a possibilidade de oportunizar estudos continuados e que atendessem às expectativas dos alunos, de acordo com os objetivos por ele sugeridos e, principalmente, estudos conseqüentes de uma ampla e profunda análise da situação sócio-cultural de nossa região, isto tudo em relação ao ensino e à educação musicais.

Koellreutter, aí, tinha em mente a desalentadora situação da formação do arte-educador cearense. A formação do arte-educador deveria ser a formação do pedagogo, de todo pedagogo. Deveria chegar à escola comum, aproveitar os poucos e excelentes professores já existentes, organizando, "em caráter permanente, cursos básicos de música, cursos de treinamento auditivo, teoria elementar e história, cursos atualizados e adaptados à realidade cultural (não só musical) do Nordeste, em termos de ensino interdisciplinar". Passando da formação do pedagogo, deveria chegar a cada escola. A arte, as possibilidades da arte na vida das pessoas, as experiências artísticas deveriam ser socializadas e isto como uma ação de guerra, como uma vontade política de superação dos problemas culturais de nossa região.

A terceira questão, conseqüente das duas primeiras, aponta para as possibilidades educativas da atividade coral. A atividade coral como a alternativa mais palpável, dentro de nossa realidade, para possibilitar uma educação escolar com arte. Isto porque como já apontaram Dalcroze, Villa-Lobos, Orlando Leite, Ana Maria Militão, cada pessoa — independente de sua classe social, costumes, sexo, cor ou outras formas de divisão social — nasce como instrumento sonoro e pode facilmente ser instrumento musical através do coral.

O coral é, por excelência, atividade musical e "a música é o grande caminho para o encontro da criança com sua verdade, com seu ser, com os outros seres, com o cosmos" (40) e a educação "existe para despertar num ser humano a consciência de sua própria grandeza e de seu único e insubstituível papel no universo" (41). Isto quem diz é a professora Luíza de Teodoro (UFC), na introdução de seu trabalho Crianças e Corais. Ela acrescenta ainda que "é com profunda amargura que vemos os programas e currículos escolares se perderem em quantidade de conhecimentos sem a preocupação com a 'qualidade': que tipos de homens e mulheres seria desejável desenvolver para que este planeta fosse mais harmonioso e as pessoas mais felizes?" (42). A Prof^a Luíza aponta a atividade coral na escola como uma das grandes possibilidades de superar a formação do cognitivo pela formação da sensibilidade. Isto porque no coral, cantando, a criança aprende a conhecer-se... a descobrir o instrumento maravilhoso que é o seu corpo, sua postura, sua respiração, a disciplina da emissão do ar, dentro de vibrações que lhe dão senso do equilíbrio e da beleza" (43).

Dalcroze já havia falado na questão do equilíbrio que se processa na pessoa através do exercício físico, do ritmo musical. E dizia que o arritmico o é em qualquer atividade, não só na musical. A Prof^a Luíza de Teodoro, que é coralista, portanto artista, também defende o mesmo princípio e aponta para a possibilidade da aprendizagem do "amor à convivência harmoniosa" e do senso de beleza como um dos grandes momentos de equilíbrio interior que o exercício coral proporciona e ensina.

O coral é a experimentação, a vivência da vida social. É tirar de si o melhor e aceitar compartilhá-lo com os outros, na generosidade anônima de ser mais uma voz... É surpreender-se agradavelmente com o poder de produzir o belo, de contribuir para o crescimento do grupo, de alegrar a sua própria vida e a vida dos ouvintes.

No coral se aprende a "transar o Poder, pois a obediência ao sentido da música é livre, consciente e solidária". E a Prof^a Luíza de Teodoro fecha o círculo desta questão indagando quando as escolas saberão de tais coisas para

proporcionar a formação de bons corais infantis ou "quando teremos escolas de música com a capacidade de desenvolver verdadeiros regentes de corais para crianças?" (44).

O Coral da Faculdade de Educação tem a ver com aquele "baixo nível cultural dos estudantes" ou com a "superação dessa situação" e com "o que me parece faltar são professores com certa cultura geral em termos de ensino interdisciplinar", que Koellreutter aponta em sua carta de avaliação. Tem a ver com o "Pois para isso educamos: para despertar num ser humano a consciência de sua própria grandeza e de seu único e insubstituível papel no universo", tem a ver com o "Coral ser a mais importante das atividades pedagógicas", tem a ver com o "Coral é a experimentação, a vivência da vida social", de que fala a Prof^a Luíza. Tem a ver com o "se compete à universidade fazer compreender a utilização que as sociedades fazem de seus conhecimentos", tem a ver com a escola tratar o aluno "como um agente da comunicação, de compreensão dos outros e de mudança", tem a ver com "a educação voltará a ser a importante meta, nas lutas sociais e políticas, que nunca deveria ter deixado de ser" de que fala Alain Tourraine. Tem a ver com a atuação da escola na formação daquele homem singular. Tão singular que faz de sua história uma história social. Tem a ver com a possibilidade de formação de arte-educadores e regentes de coros através de cursos de Pedagogia e não dos cursos para especialistas.

A categoria homem, aqui, é cada componente do Coro em sua história dentro do Coral, é o GRUPO CORAL DA FACED.

Era uma vez um Coral (fase de implantação)

PRIMEIRA FASE — IMPLANTAÇÃO

O Projeto Coral da FACED, elaborado em julho de 1988, teve início em setembro daquele ano e, em março de 1989, foi registrado como Projeto de Pesquisa e como Projeto de Extensão do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, da Faculdade de Educação da UFC.

Sua fase de implantação aconteceu em três etapas: a) Momento Cultural — palestra; b) Oficina de Coro; e c) Formação do Coral.

a) Momento Cultural da Faculdade de Educação - aconteceu em 14 de setembro de 1988 (quarta-feira, às 17h30m); teve como tema "A função pedagógica de um Coral" e apresentação do Coral da UFC. Constatou-se de quatro partes distintas: exposição do tema, testemunho de participantes do Coral, apresentação do Coral e debate. Este momento cultural foi estratégia para chamar a atenção da comunidade da Faculdade de Educação sobre a importância da atividade coral e da necessidade de um Coral para a Faculdade. Houve reflexão sobre a concepção de um Coral como prática pedagógica e anunciou-se a próxima etapa do Projeto: a realização de uma Oficina de Coro. Aconteceu no auditório da Faculdade e contou com cerca de oitenta pessoas presentes.

b) Quinta Oficina Educacional *

Tema — Coral da FACED.

(*) A Faculdade de Educação da UFC promove, durante todo ano, como atividade de extensão, Oficinas Educacionais sobre os mais diversos assuntos. Naquele ano, a Quinta Oficina foi sobre o Coral da FACED.

A oficina tinha como objetivos:

- I. Demonstrar, através da prática de experiências de canto e criação grupal, as exigências de compromissos pessoais na prática da atividade coral;
- II. Vivenciar posturas a serem adotadas no Coral da FACED.

A oficina durou quatro encontros (24 de setembro a 15 de outubro), realizou-se em quatro sábados, num total de dezesseis horas.

O final da oficina coincidiu com o dia do encerramento das atividades da III Semana de Educação (promovida pelos Centros Acadêmicos das Universidades Federal, Estadual e de Fortaleza). No pátio da Faculdade de Educação, o Coro da Oficina cantou um Cântico a 4 vozes ("Baião de Ninar" de Edino Krieger), uma peça a duas vozes ("Samba-lê-lê, do folclore baiano; a segunda voz foi criada pelo grupo) e uma Montagem Musical a Quatro Grupos ("Cantar é ser gente"), criada pelo grupo da Oficina.

Trinta e duas pessoas inscreveram-se nesta Oficina e uma média de 16 a 20 pessoas compareceu regularmente.

Na Oficina, convocou-se a presença de todos para experimentar formar o Coral da FACED.

c) Formação do Coral

Nesta fase não houve preocupação com embasamentos teóricos, mas, tão somente, com a prática e o prazer de cantar em grupo.

Wagner escreveu: "O canto, o canto e ainda o canto. O canto é de uma vez para todas a linguagem pela qual o homem se comunica aos outros musicalmente... O órgão musical mais antigo, o mais verdadeiro, o mais belo, é a voz humana; e é só a este órgão que a música deve a sua existência". Para Telemann "cantar é o fundamento da música em todos os seus aspectos". Leopoldo Mozart, educador eminente, disse: "Quem não sabe pois que a música cantada deve ser em todos os tempos a finalidade de todos os instrumentistas, visto que, em toda a composição, é necessário que nos aproximemos do natural? ... É evidente, entre outras coisas,

que é ao cantar que o aluno descobre, como por encanto, o sentido de uma peça, e, pelo mesmo meio, o andamento real, o fraseado e os diferentes matizes agógicos, dinâmicos ou plásticos" (45).

Tocar um instrumento, participar de uma conjunto vocal... há um prazer evidente na atividade musical. Toda atividade — sobretudo quando sentida como atividade bem sucedida — dá prazer. O executor adquire uma familiaridade feliz com os sons, as estruturas, os desenvolvimentos musicais...

É, então, função do professor fazer com que o aluno tome consciência de que o sucesso de uma interpretação musical não é idêntico ao bom desempenho em um exercício de ortografia, sendo necessário exprimir, transmitir alguma coisa de belo. ...experimentar... a alegria do eu e do nós.

Resta ao professor situar, e não restringir (45.1).

A preocupação foi a responsabilidade e compromisso individual, busca da qualidade sonora e qualidade do fazer coletivo. Também havia preocupação por se consolidar ou adquirir hábitos e comportamentos para ensaios e apresentação.

Uma vez formado, o Coral realizou, entre novembro e dezembro de 1988, trinta horas de ensaio (às terças e quintas-feiras, de 19h às 21h). Também fez três apresentações públicas e cantou um repertório de 5 peças: "Margot la vigne ", a quatro vozes mistas, "Cio da Terra", de Milton Nascimento, um arranjo criado pelo Coral, para três vozes mistas com acompanhamento de violão, "O cantor amalucado", de Fco. José Brasil (integrante do Coral) a três vozes mistas, "Quem te ensinou a nadar", do folclore mineiro, arranjo do Maestro Potiguar Fernandes, a quatro vozes mistas, e uma composição do Coral, com arranjo a duas vozes, "Nossa canção de Natal".

"... atuamos na linha do Coral didático, cujos objetivos são: desenvolver a sensibilidade, cultivar o prazer de cantar, desenvolver as aptidões musicais, a percepção musical e a voz". (46)

"A educação musical propriamente dita situa-se para lá de toda a aplicação instrumental e refere-se aos elementos fundamentais da música: sentido rítmico, ouvido musical, sentido melódico... ... Toda uma prática auditiva e rítmica pode

preceder a teoria musical e assegurar as bases sensoriais, físicas e afetivas da educação musical". (47).

Tudo constituiu-se em encontros de cada coralista com o grupo, com a atividade específica do grupo, com o conhecimento prático de que cada um é também instrumento musical e, finalmente, encontro com a música. A música, esta linguagem metafórica por excelência, mundo sonoro-rítmico presente como expressão/manifestação de homens de todas as épocas e tipos de sociedades.

Nesta fase experimental, vinte e duas pessoas constituíam o Coral.

Após 5 meses de fase de experiência, sabia-se da possibilidade de existência de um Coral na Faculdade de Educação da UFC .

Numa análise rápida desta fase, concluiu-se que:

1. Havia dificuldades quanto ao tempo disponível para ensaio e quanto aos horários de ensaios. Nem todos os componentes sentiram-se tentados a priorizar aqueles dias de ensaios, aqueles horários para dedicá-los só ao Coro.
2. Havia carência de elementos masculinos. O Coral funcionava com uma média de quatro a seis rapazes. Este fato não define rejeições por parte dos homens em relação ao Coral; é que a Faculdade de Educação da UFC — um curso de Graduação, duas habilitações, duas pós-graduações (uma a nível de mestrado) — tem um percentual mínimo de matrículas de rapazes.
3. Havia interesse de alunos de outros cursos de licenciatura da UFC em participar do Coral. Ao contrário, o interesse demonstrado por alunos do Curso de Pedagogia era de baixo índice.
4. Havia demonstração de interesse na aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos de música.
5. Eram patentes e grandes os problemas do aparelho fonador, devido ao mau uso da voz, problemas de respiração deficiente ou ausência da atividade do canto ao longo da vida do coralista.
6. Nenhum dos coralistas da Oficina e do Coro cantou em Coral quando criança.

7. Não havia plantada na alma de cada coralista o hábito de assumir responsabilidade grupal e de assumir compromisso com a construção da qualidade estética grupal.

8. Havia um total desconhecimento, melhor dizendo, uma total despreocupação quanto ao fato de encarar o Coral como uma atividade político-pedagógica.

9. Os motivos individuais sempre levavam vantagem em relação aos motivos do coro como um coletivo (com raríssimas exceções). Não havia um lugar para a atividade Coral, na vida daqueles coralistas.

Estas conclusões expressavam-se nas ações da vida cotidiana do Coral,

Ações como:

- impontualidade (sem qualquer justificativa ou simples pedido de desculpa ao grupo);
- falta constante ao ensaio (naquele horário o Coral não era prioridade na vida do coralista faltoso);
- desistência da atividade bem "no meio" da construção de alguma peça (sem demonstração de pesar ou dor);
- dificuldades de percepção auditiva em nível elevado (não percebiam os intervalos, principalmente os menos comuns às canções populares);
- dificuldades rítmicas bem acentuadas;
- dificuldades — e até mesmo por preconceito ou por vergonha ou timidez ou inibição — de cantar com outras pessoas ou de escutar a própria voz;
- dificuldades de memorizar ou apreender rápido as canções ensinadas (até mesmo as criadas pelo grupo);
- dificuldades (incríveis) de cantar vozes diferentes em harmonia etc.

Segunda Fase — Consolidação do Coral

Objetivo desta Fase:

Instrumentalizar os integrantes do Coral da FACED com conhecimentos teórico-metodológico-musicais, através da vivência do Coral, numa perspectiva do FAZER CORAL como AÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA.

Os coralistas receberam aulas de Teoria Musical e vivenciaram a atividade Coral, cantando músicas folclóricas brasileiras e Músicas Renascentistas, usando sempre, durante todo o processo, o corpo, a flauta doce soprano e a arte musical.

As inscrições estiveram abertas durante a primeira semana de março, com divulgação na Rádio Universitária FM. Trinta e cinco pessoas inscreveram-se: vinte e cinco do curso de Pedagogia, três do curso de Letras, um do curso de Agronomia, um do curso de Ciências Sociais, um do Curso de Administração de Empresas (da UECE), dois da Casa de Cultura Francêsa, um do Curso de Mestrado em Educação, dois de escolas do segundo grau e duas pessoas da comunidade não universitária.

A média de idade era vinte e dois/vinte e três anos. Nenhum dos inscritos participou de Coral quando criança. Cinco deles já cantavam em outros corais da cidade. Trinta e um dos inscritos vieram ao primeiro ensaio, no dia 13 de março de 1988 (cinco deles haviam participado da Oficina de Coro e do Coral Experimental): seis vozes masculinas e vinte e cinco vozes femininas.

Foi realizado Teste de Sondagem com 12 destes coralistas — busca de uma nostragem do potencial de percepção musical do grupo.

Koellreutter disse que os testes são termômetros para diagnóstico da situação de cada aluno. Às vezes, até da situação do professor (sua didática ou método, também, são medidos). Ele propõe que o teste seja feito em cada começo e

final de etapas de trabalho. Os testes, continua ele, devem ser aplicados individualmente, porque com as fichas de resultado, você pode acompanhar o processo de aprendizagem desenvolvido pelo aluno após cada etapa de ensinamentos. E recomenda que o mesmo teste seja aplicado ao final de cada etapa. A orientação metodológica de Koellreutter propõe que o teste seja dividido em partes, que avaliem:

- a) a capacidade de audição de intervalos;
- b) a capacidade de audição de acordes e simultaneidades;
- c) a capacidade de audição relativa;
- d) a capacidade de memorização melódica e rítmica; e
- e) a capacidade de percepção rítmica dos alunos;

Tudo isto para classes com idade a partir de oito anos. Porque as crianças, com idade mais baixa, percebem o mundo sonoro e não sonoro, de forma diferente, como num continuum, de forma holística (do grego holos = inteiro, completo, relativo ao todo).

Importante: se a classe toda não evoluiu, o professor deve rever-se e há que se avaliar e mudar. Ou mudar o programa ou o método ou a didática ou todos, dependendo da análise da situação posta.

O teste de sondagem aplicado para o coral, no primeiro instante, buscou diagnosticar a situação (auditiva e ritmicamente falando) de 12 alunos. Como uma amostra. Isto porque nem todos quiseram submeter-se ao teste (tinham o célebre medo de testes, já solidamente — cultural? — presente em suas personalidades). Cada item do teste foi aplicado (ainda como propõe Koellreutter) 3 vezes (se o aluno não conseguiu realizar a proposta, ele não tinha o ponto daquele item).

Então, foi este o teste e o resultado de sua primeira aplicação. Ele foi repetido três meses depois.

I. INTERVALOS — para ouvir e repetir

- a) 4a. JUSTA, 2a. MAIOR, 8a. JUSTA, 5a. AUMENTADA (ascendentes)
- b) 4a. JUSTA, 2a. MAIOR, 2a. Menor, 8a. JUSTA (descendentes)

Obs.: não se usou instrumento no ditado, só voz humana.

2. RITMO — para ouvir e repetir

a) ; b) ; c) ; d) ; e) .

3. MELODIA — para ouvir e repetir



RESULTADO, POR QUESTÕES DA 1a. APLICAÇÃO

Intervalos ascendentes — 8 alunos repetiram corretamente todos os intervalos propostos; 4 alunos repetiram corretamente os dois primeiros intervalos propostos; 11 alunos repetiram corretamente os dois últimos intervalos propostos; 1 aluno não repetiu os intervalos propostos.

Intervalos descendentes — 8 alunos repetiram corretamente os intervalos propostos; 9 alunos repetiram corretamente o primeiro intervalo proposto; 10 alunos repetiram corretamente o segundo intervalo proposto; 1 aluno não conseguiu repetir corretamente os intervalos propostos.

Ritmo — 11 alunos repetiram corretamente a primeira célula rítmica proposta; 7 alunos repetiram corretamente as duas primeiras células rítmicas propostas; 7 alunos repetiram corretamente as três primeiras células rítmicas propostas; 4 alunos repetiram corretamente as quatro primeiras células rítmicas propostas; 2 alunos repetiram corretamente todas as células rítmicas propostas; 1 aluno não conseguiu repetir corretamente as células rítmicas propostas.

Melodia — 1 aluno conseguiu repetir corretamente a melodia, após ouvi-la uma única vez; 1 aluno conseguiu repetir corretamente a melodia, após ouvi-la uma única vez, com exceção da última nota; 3 alunos repetiram corretamente a melodia proposta, após ouvi-la duas vezes, com exceção da última nota; 7 alunos não repetiram corretamente a melodia proposta, após ouvi-la três vezes.

Como demonstrou o teste, em termos de musicalidade havia uma homogeneidade média entre os integrantes do Coral, com apenas uma exceção.

Mais tarde o processo comprovou isto, e o próprio teste aplicado novamente para os 12 alunos também.

Antes do segundo mês de trabalho, o aluno que foi considerado exceção no teste, desistiu do trabalho. Durante este tempo, sempre demonstrou as dificuldades apontadas: dificuldades de ouvir intervalos ou trechos de canções e repetí-los corretamente, dificuldade de acompanhar o ritmo de acordo com a unidade proposta, dificuldades de afinação. A flauta doce foi um bom instrumento para integrá-lo ao grupo. Quando ele saiu, já estava conseguindo tocar, na flauta, três notas (sol, lá, si, na clave de sol — segunda linha, segundo espaço e terceira linha da pauta), no ritmo com os colegas, e conseguia, em alguns trechos, cantar junto com seu naipe (tenores). O motivo alegado para a desistência foi prioridades de outras atividades, em detrimento da disponibilidade de tempo para o Coral. Mas, também, ele notava que não acompanhava o ritmo da classe como cada um dos outros colegas e, "adulto", não teve paciência e simplicidade para superar suas limitações.

A média de presença aos ensaios varia entre vinte e duas, vinte e cinco pessoas nos dois primeiros meses. A distribuição por naipes foi:

vozes masculinas — dois baixos

quatro tenores

vozes femininas — oito contraltos

onze sopranos

O semestre terminou no dia 05 de julho de 1989 (para o Coral) e realizamos oitenta e duas horas de ensaio em trinta e dois encontros, todas as segundas-feiras (18h30 às 20h30min) e aos sábados (8h às 11h30min).

Sempre um ensaio, o da segunda-feira, era dedicado às questões teóricas, ficando os ensaios do sábado para prática.

EXEMPLO DE UMA AULA DE SÁBADO (após 3 meses de trabalho):

Em aulas anteriores todos já haviam tomado contato com conhecimentos, de pauta, clave de sol, intervalos — até sentir/ouvir/cantar/tocar a melodia da escala de

Dó Maior e entender o porque dos acidentes. Já haviam tocado algumas melodias e, até, inventado/cantado/tocado/dançado uma pequena melodia, no âmbito de sol (segunda linha, clave de sol) e dó (terceiro espaço, clave de sol).

Naquela aula aqui relatada, iriam copiar a música "Escravos de Jó", em Dó Maior.

MOMENTO ZERO — aquecimento, relaxamento e aquecimento (envolvendo movimentos corporais, respiração, som etc.).

MOMENTO UM — todos, em silêncio, olhos fechados, sentados, ouviram, a melodia "Escravos de Jó" ser tocada por três vezes, na flauta doce.

—"Quem conhece esta melodia?" Todos conheciam.

—"Vamos cantá-la?" Todos cantaram.

—"Conhecem a brincadeira "Escravos de Jó?" Alguns, uns três entre os 16 presentes, naquele dia, não conheciam.

—"Quem pode explicar a brincadeira?"

—"Eu ... mas a gente não tem pedrinhas para fazer a brincadeira!"

—"Como não tem pedrinha, só se pode brincar com pedrinhas, não há outra alternativa?"

—"Claro"... grande algazarra na turma, com vários exemplos de alternativas ... "Podemos, por exemplo, usar sapatos".

—"Isto mesmo".

—"Vamos sentar no chão. A proposta é cantar a música e ir passando adiante o sapato". Cada um tinha um sapato na mão. —"Passem o sapato para a direita, no ritmo da melodia. Você vai sentir o momento certo. Só que, de acordo com a letra, na hora que diz GUERREIROS COM GUERREIROS FAZEM (cantando), há que se prestar atenção, porque logo depois tem ZIGUE-ZIGUE-ZÁ (cantando). Nesta hora, o sapato faz que vai para o vizinho, mas volta e só na hora do ZÁ é que passa. Entenderam?"

Todos entenderam. Cantaram e brincaram. Só da terceira ou quarta vez, acertaram tudo. Os erros ficaram por conta da desatenção na hora do ZIGUE-

ZIGUE-ZÁ (passaram os sapatos antes do tempo) ou não repetiram a primeira parte da música. Após a brincadeira, conversou-se sobre a concentração (a propósito da desatenção durante a brincadeira), o que vem a ser, porque é, quando é necessária num trabalho de sala de aula. Qual o papel da descontração etc. Sobre concentração:

—"Sem ela não se pode construir saber"; — "sem ela falta objetividade nas atividades de classe"; — "Ah! É impossível ou é muito difícil se trabalhar em grupo sem ela. E .. como a gente pode perceber o que está acontecendo, se a gente não tem atenção para o fato?"

Esgotaram-se os argumentos.

MOMENTO DOIS

—"Vocês viram, já, que é possível a gente colocar no papel o que a gente canta. Já tomamos conhecimento dos sinais e da função destes sinais na grafia musical. Já percebemos que eles são símbolos dos sons que emitimos, não é?"

Silêncio de todos.

—"Bem... vamos colocar no papel este "Escravos do Jó". Algazarra geral, tipo "você está louca", "eu não sei disto", "nós somos capazes?" e "não adianta correr com o trem".

—"Por que?"

—"Ainda não tivemos tempo de aprender".

—"Ainda não tivemos tempo de estudar".

—"Tempo? Não basta organizar as prioridades? Isto que estamos fazendo aqui, ainda não é prioridade na vida de cada um?" Silêncio, caras desconfiadas, tipo "não sei de nada".

—"A verdade é que, quando você responde as nossas dúvidas, a gente entende tudo. Depois..."

—"Vocês já sentiram, já notaram, que neste nosso caso, eu posso explicar tudo e vocês entendem tudo, mas que isto não basta? Que deve existir um trabalho em

cada um de vocês, e que vocês juntos devem chegar a uma "praxis" a partir das suas práticas? Nós já conversamos sobre isto!"

—"Aí é que está! Nós não somos acostumados com este negócio, este método. A gente está acostumado a saber o que o professor diz. A gente não está acostumado a ter que praticar e ter que saber em grupo para fazer alguma coisa". Silêncio total. Começaram a copiar.

—"Em que nota começa?"

—"Ah! Boa pergunta! Em que nota começa?"

Discutiram, acharam algumas notas... de repente... —"ela toca, escuto sempre no mesmo lugar."

—"Em que nota começa?" pergunta a professora.

Silêncio.

—"Por que não procuram nas suas flautas?" Pegaram as flautas, fizeram o maior barulho, todos procurando ao mesmo tempo.

—"Toque aí outra vez". Foi tocado outra vez.

—"Tá aqui, começa no SOL. Três dedos da mão esquerda presos, o buraco de trás fechado, assim ó..." toca a nota na flauta. Todos tocaram.

—"É mesmo!"

—"Escrevam. Então, como se escreve?" Foram rapidamente buscar nos seus apontamentos. Somente dois sabiam como era.

—"Puxa vida! Este conhecimento é para ser armazenado aí?" Todos riram.

—"Péssimo lugar para armazenar saber! Como vocês vão coletivizar estes saberes, se eles estão aí, mortos, neste caderno?" Iniciaram as tentativas de continuar a cópia. A melodia é tocada toda, cada vez que é pedida.

—"Posso tocar na flauta?"

—"Não. A flauta não é seu ouvido, assim como o caderno não é sua cabeça."

—"Você pode tocar pedacinho por pedacinho?"

—"Posso, mas não gostaria. Vou tocar sempre a melodia toda e vocês buscam as partes. Certo?" Encontraram a segunda nota, discutiram, "capengaram", cantaram,

encontraram a segunda e terceira.... nota por nota. Quando reconheciam uma nota repetida ou grupos de notas, era aquela festa!

Em mais ou menos setenta e cinco minutos de barulhenta concentração e trabalho, conseguiram chegar ao fim da tarefa.

—"Profª, existe alguém que copie isto de uma vez, só escutando uma vez?"

—"Existe sim. Muitas pessoas."

—"Parece incrível."

—"Um dia eu chego lá."

Muitas caras alegres.

MOMENTO TRÊS

—"Quem quer copiar no quadro, para ver se todos chegaram à mesma conclusão?"

Um aluno levantou-se e copiou.

Algumas discordâncias. Alguém, a partir da metade, pegou uma " 2ª. acima " e foi assim até o fim.

—"Eu não disse que não era esta nota?" Comentou a vizinha.

—"Eu não poderia achar só porque você achava, viu?"

As outras exceções consideraram seus erros e discutiram os porquês.

—"É tão difícil ouvir, deixar lá dentro, descobrir o intervalo, ir procurar no caderno e depois escrever!"

—"Preciso colocar isto na cabeça."

—"A memória também entra neste jogo, não é? Tem um lugar bem certinho!"

—"É como você diz, Profª, a gente ouve o intervalo como os olhos reconhecem um rosto."

É, realmente, eles estavam começando a ter consciência do ato de ouvir intervalos, de sentir os caminhos de cada som numa melodia. Isto estava começando a ter significação, cada um estava começando a dar sentido às relações daqueles sons. De repente, de sons eles estavam virando nota musical. De repente, aqueles sinais gráficos adquiriram sentido.

A melodia foi cantada mais duas vezes.

—"Quantos momentos, quantos pensamentos tem esta melodia? De que modo ela está formada?"

Após conversas e discussões e não sei ...

—"Três momentos. O terceiro é igual, do mesmo tamanho do primeiro. O do meio é como se fosse uma ligação".

—"Mostre alí no quadro".

—Assim:

Todos aceitaram que era assim. Foi dito que isto é uma maneira de analisar a melodia. E conversou-se que, desta conclusão, se poderia pensar como interpretar a música e como seria o gesto de regência. Com os braços, a turma toda, cada um do seu jeito, dançou cada momento encontrado. Foi criada um espécie de coreografia (a partir dos gestos iguais).

MOMENTO QUATRO

—"Em que tom está esta melodia?"

—"Em que tom? Que negócio é este?"

—"Esta melodia está no universo de Dó, de Sol etc.?" Até aí, nunca haviam usado a palavra tom, era sempre UNIVERSO.

Olharam seus ditados, cantaram dizendo o nome das notas. Um arriscou:

—"Está no universo de Dó, mas há um negócio alí, olhe," apontou para o fim do que foi chamado de "ligação", no MI, RÉ, no 4o. espaço e 4ª. linha da clave de sol, —"tá vendo, professora, estas duas notas não estão no universo de Dó, não".

—"Não, é? Saiu do universo? Que vocês acharam? Qual é o universo de Dó? Quais são as notas que compõem este universo?"



Olharam, responderam sobre as notas do universo de Dó, cantaram a melodia dizendo o nome das notas...

—"Não saiu do universo, repetiu lá mais em cima, acima de uma oitava", disse o aluno que tinha a dúvida. Todos concordaram com isto. Cantaram, mais uma vez, para fixar melhor o que haviam percebido.

Os duzentos e dez minutos de aula haviam chegado ao fim.

Fim do exemplo.

Nestes quatro primeiros meses de trabalho, o Coral fez 8 apresentações. A principal delas foi a participação do Coral no "II CORATEL — Concurso de Corais da TELECEARÁ", onde ele conseguiu classificação entre os dez melhores corais participantes.

Nos dois últimos meses deste semestre, a Universidade Federal do Ceará, e as demais do Brasil, esteve em greve. O Coral continuou a trabalhar como atividade de greve. Foi como tal e, também, para divulgar o motivo da existência do Coral (tentar formar regentes para coro infantil e infanto-juvenil), que participou do CORATEL.

A média de presenças baixou. O semestre terminou com dois baixos, dois tenores, três contraltos, e oito sopranos. Todas as "baixas" foram de alunos do Curso de Pedagogia (e isto me deixava louca, como pesquisadora).

Havia, neste tocante, um dado de dificuldade deveras interessante, e, às vezes, desanimador. Era a própria história do cotidiano da Faculdade de Educação entrando e instalando-se no Coral. A história das relações, digamos, ideológicas, da FACED. A gente podia perceber com clareza que existiam três grupos distintos no coral. Existiam dois grupos que mais ou menos se confrontavam. Um grupo era do "pessoal do C.A." (os alunos que participavam do Centro Acadêmico Paulo Freire), a chamada ala progressista (a esquerda?!). Os outros alunos que se contrapunham, normalmente, às idéias levantadas pelo outro grupo, ou por mim mesma (se ecoava em qualquer um dos grupos, o outro combatia imediatamente). Era a chamada direita. E restava um terceiro grupo, daqueles que não estudavam na Faculdade, que se entreolhavam, às vezes impacientes, quando alguma das discussões descambava para este ponto de "confronto". Com o decorrer do tempo, notei que era

uma coisa quase mecânica e que as palavras que mais alvoroçavam eram, por exemplo: socialização, socializar, socialista, coletividade, individualista, e por aí vai, neste prisma. Digo que era uma coisa mecânica, porque eram as palavras que motivavam a discussão, não as idéias em si. Percebo também isto, no dia a dia da Faculdade: uma grande discussão presa no peito de cada um, sem irromper com clareza em nenhum grande momento. Explicitando-se de vez em quando, quando pequenos confrontos pessoas ou pequenas querelas causuísticas ou mesmo com alguma palavra dita.

Falo disto aqui, como um parêntese, longe de querer analisar a situação das relações da Faculdade de Educação. Mas a questão põe-se na minha sala de forma clara e acintosa. Afinal trabalhávamos com sensibilidade e, se isto era uma questão real na vida dos estudantes, teria que aparecer. Deixo a questão para os antropólogos e sociológicos que tenham a coragem e a necessidade interior de enfrentá-la como objeto de estudo. Na nossa classe, logo quando começou o próximo semestre, deixei claro que não gostaria de discutir mais estas "questões". Discutir por discutir as mesmas, da forma que estava ocorrendo, era viver numa dinâmica falsa. A gente pensando que estava em movimento, mas não saíamos do lugar. Melhor seria se a gente continuasse nas questões musicais. Mas isto (o confronto, o falso confronto), de forma concreta, ainda vai aparecer no corpo deste relato.

Quanto aos objetivos propostos nesta fase

Todos os alunos participantes do Coral experimentaram reger — com uma exceção, que será comentada em outro item deste trabalho. Alguns, no final da atividade, já foram capazes de estudar sua "parte" sozinhos, prepará-la com o coro

e regê-la com interpretações próprias e com justificativas coerentes com o teor da composição. Três destes alunos regeram suas peças por ocasião do Concurso já aludido. As peças foram:

"Acalanto número 2", de Elvis Matos, a 4 vozes mistas;

"Azulão", de Jayme Ovalle, arranjo de Reginaldo Carvalho, a 4 vozes mistas;

e

"Pega no ganzé", de C. A. Pinto Fonseca, cânone a 4 vozes (partes em anexo, no apêndice).

As partituras foram escolhidas por dificuldades técnico-metodológico-musicais a serem superadas, isto de acordo com o contexto do grupo. O nível de dificuldade era superado dentro daquela proporção de musicalidade indicada naquele teste de sondagem.

As partituras eram escolhidas não só conforme os níveis de dificuldade, mas, principalmente pelos conhecimentos que se queria ampliar, ora no que se relacionava a conquistas da percepção auditiva, sonora ou rítmica, ora para exercitar o aparelho fonador ou mesmo para estudá-lo, ora para exercitar-se o solfejo, ora para aprender a cantar em coro, ora para perceber fraseados "X", questão de respiração (no ato da interpretação da peça) e ora para exercitar aqueles que queriam reger. Todas estas razões de escolha eram discutidas no coro. Algumas pessoas do grupo (isto por 3 vezes em um semestre) trouxeram peças para serem trabalhadas, com plausíveis justificativas para o seu uso.

No "Acalanto número 2", peça simples, um estudo, trabalhamos a questão do reconhecimento da tonalidade, mais a parte rítmica (com ditados e ainda exercícios de andar o ritmo) e audição dos caminhos ou dos blocos sonoros (sentidos na verticalidade). A gente aprendia a sentir as mudanças de acorde e a reconhecer quando um acorde voltava.

No "Azulão", estudamos o aparelho fonador e exercitamos muito a questão da colocação de voz e a formação de naipes. Cada naipe sentiu significativamente o seu timbre. Principalmente os sopranos. Os naipes femininos, aliás, começaram a

perceber as falhas individuais que interferiam na qualidade do naipe e na do próprio coro. Foram riquíssimas as discussões neste sentido.

No "Pega no Ganzé" estudamos as idéias básicas de regência. Questão de entradas, de indicação das mesmas, questão de agógica, de interpretação, e, principalmente, A IMPORTÂNCIA DA AUDIÇÃO, DO OUVIR O TODO, que o regente precisava desenvolver. Era interessante descobrirem como "—Sou surdo. Não consigo ouvir mais de uma voz". "—Puxa! Pensei que eu ouvia. Agora, vejo que não sei ouvir".

O grupo todo conhecia o motivo que originou este trabalho e que motivou a existência deste projeto. Trata-se de um trabalho de pesquisa onde "—Nós somos a cobaia, não, é?"

Houve discussões exaustivas no dia em que falei que através da atividade coral poder-se-ia encontrar o significado de mentalidade socialista. Poder-se-ia, até, formar no Coral uma mentalidade socialista. Um exercício naquilo que diz respeito a conhecimentos e atitudes. Uma chegada desta idéia na individualidade de cada um. Como disse a Luíza, no trecho daquele trabalho citado no começo deste capítulo — "O coral é a experimentação, a vivência da vida social. É tirar de si o melhor e aceitar compartilhá-lo com os outros, na generosidade anônima de ser mais uma voz. É aprender que sempre se pode fazer melhor o que se faz. É surpreender-se agradavelmente com o poder de produzir o Belo, de contribuir para o crescimento do grupo".

EXEMPLO DE UMA DISCUSSÃO EM UMA AULA NO 5o. ENCONTRO

—"Puxa, fulana, você já conseguiu tudo isto na flauta? Que som lindo! Você já tocava flauta?"

—"Nunca nem tinha pego numa flauta na minha vida!"

—"Que maravilha! Socialize os 'macetes' que você encontrou para tirar este som com tanta facilidade!" Esta aluna foi uma das duas que obteve 100% de rendimento no Teste de Sondagem.

—"Como socializar minhas maneiras? Elas são minhas, conseguidas com esforço pessoal..."

—"A partir de facilidades apontadas por uma professora de uma escola pública, gratuita e paga pelo povo..."

—"Qual é, professora, isto não vem ao caso. Vocês estão sempre querendo meter isto na cabeça da gente. Não se pode nivelar as pessoas, não, professora."

—"Não se trata de nivelar. Trata-se de socializar caminhos que tornarão mais fácil uma aprendizagem. E, olha, esta facilidade que você adquiriu, passa a ser da raça humana."

—"Deixa prá lá, professora. Quem quiser pode vir conversar comigo, eu é que não vou me oferecer. Podem até achar que é pedantismo meu. Nem conheço o povo direito, só conheço os meus colegas de classe aqui", apontando para os vizinhos de ambos os lados dela.

—"Você ao menos já notou que há pessoas aqui na sala que não têm as mesmas facilidades suas? E que isto, longe de ser um privilégio para você, é uma responsabilidade?"

—"Ih, professora! Lá vem você!"

Fim do exemplo.

Quanto às avaliações do processo (à vôo de pássaro)

Aqui, também, falarão os participantes. As avaliações foram feitas ao longo do processo. No final das aulas, normalmente, havia conversas sobre os encaminhamentos e os andamentos do processo. Ao final de cada mês as avaliações levavam mais tempo, onde havia busca de elos, relação entre os diversos acontecimentos da sala de aula. Nestas ocasiões, a professora Júlia de Fi-

gueiredo (acompanhadora de todo o processo, como ouvinte-relatora) era muito importante; ela fazia leituras das ocorrências anteriores e as ligações com aquilo que estava sendo trabalhado.

As leituras iam se tornando claras à proporção que iam caminhando, e as pessoas que sentiam ou demonstraram sentir mais dificuldades (não só com as questões musicais, mas com o próprio método) foram as que apresentaram maior clareza em relação ao seu crescimento (ou não) e ao do grupo.

Outro exemplo:

Havia grandes dificuldades a serem superadas no que dizia respeito ao naipe de Sopranos: aquelas divergências ideológicas, heterogeneidade de vozes (respiração, emissão de voz, prolação, impostação), temperamentos radicalmente opostos; as predisposições quanto à filosofia e intenção do trabalho centralizavam-se no naipe; grandes dispersões, algumas alunas — enquanto estudantes — haviam recebido sempre grandes estímulos por suas inteligências e isto as faziam "meio superiores", era o naipe mais numeroso e o mais "corporativista" (se não se tratava de coisas diretamente ligadas ao naipe, não interessava). Isto refletia-se claramente no desempenho do naipe e ficou claro logo no final do primeiro mês de trabalho. Todos os napes discutiam suas dificuldades em grupo e socializavam suas descobertas. O naipe de Sopranos era, sempre, uma conversaria só, apesar de cada qual na sua.

Num dia, já no meio do segundo mês de trabalho, quando um dos alunos-regentes trabalhava a música "AZULÃO", foi feita a seguinte observação, por uma dos sopranos:

— "Meu Deus que naipe horrível. Todo mundo aprende e cresce e a gente continua assim, horrível?"

— "Problemas de vocês", falou o regente, "não param de fofocar!"

Imediatamente, juntaram-se num canto da sala. Discutiram seus problemas, cada uma cantou e avaliaram os problemas de cada uma. As da "esquerda" e as da "direita" viram que suas divergências não as faziam melhores ou piores, era questão

de trabalho individual e que as falhas estavam interferindo negativamente no desempenho do grupo. Passaram a exercitar-se em grupo. Conversaram durante aquela aula toda (uma segunda-feira). A sonoridade do Soprano melhorou consideravelmente. As dificuldades ainda persistem (conversas fora de hora, isolamento do naípe, falta de exercícios para melhorar a colocação de voz etc.), mas o naípe cresceu em qualidade sonora. Na última avaliação do semestre, foi dito:

— "É, não houve nivelamento, mas conseguimos socializar os valores das vozes da fulana e da fulaninha".

Fim do exemplo.

Há, ainda, grandes dificuldades quanto ao entendimento do papel do "animador" da atividade. Coisas como — "Se existe um professor na sala, por que não assume logo a sala?" ou — "Alguma coisa deve ser retificada, e isto vem a ser a objetividade. Tergiversa-se muito"

Em sua avaliação sobre o processo desenvolvido no Coro, a Prof^a Júlia Figueiredo Rocha, dizia: ... "Acompanhei o trabalho da professora ... na fase referente à consolidação do Coral, quando perseguia ... o objetivo de oferecer aos coralistas a oportunidade de, vivenciando a atividade de Coral, adquirirem conhecimentos teóricos-metodológicos da música (ou do canto).

Percebi, desde o início, a natureza político-pedagógica das ações docentes da professora, caracterizadas por aspectos tais como:

1. A autoridade foi intencionalmente deslocada da pessoa do Regente (da professora) para o conteúdo: o saber musical".

A aluna quando perguntava "por que o professor não assume logo a sala..." estava sentindo falta da autoridade pessoal do professor e avaliava esta ausência sentida por ela. Ela sentia falta do professor. Não gostava de discutir sem alguém indicando os caminhos (creio que nós professores deixamos isto acontecer, na sala de aula, com muita frequência; "a escola na França impõe tipos de relações horizontais e verticais, que estão em total contradição com a cultura atual e com as

novas exigências da democracia" (48). A escola da França e a escola brasileira, também). Voltando à avaliação da Profª Júlia:

"2. O manejo do grupo, coerente com o princípio de autoridade adotada, caracterizou-se pela espera paciente da compreensão do grupo acerca do processo. Haja vista que, inicialmente, os coralistas faziam algazarra, falavam ao mesmo tempo e se conflitavam nas expressões de sentimento. Sem jamais pedir 'silêncio' a professora foi aguardando e aconteceu que a construção do saber levou o grupo a consciência da necessidade do silêncio e da concentração para o fazer musical" (49.1).

Depoimentos de coralistas

Eis, na íntegra, uma leitura consistente da individualidade (e seus conflitos interiores diante do que ocorria) e do próprio processo (às vezes eu pedia, no final de cada aula ou etapa, reflexões escritas acerca dos trabalhos).

Há tanto 'prá dizer' sobre o Coral da FACED... mas vou começar com uma história.

Foi perto da cantina quando pela primeira vez ouvi falar sobre a proposta de trabalho do coral, 'fazer da atividade coral uma atividade de socialização do saber' e formar regentes de corais infantis nesta perspectiva. Na época, eu estava começando a compreender melhor a questão 'da direita' e 'da esquerda' dentro da FACED. Estava desiludida com os métodos e a prática dos que se diziam críticos, dialéticos, socialistas pois eu sabia que a crítica tinha um limite. Por exemplo, podíamos criticar tudo que estava errado na escola mas não o que estava errado na Faculdade e isto tudo gerava uma angústia quase insuportável.

Então eu fiquei 'cismada' e 'desconfiada' com a proposta do coral pois eu estava cheia do discurso belo mas sem significado. Que adianta eu saber tudo o que está errado na escola se não me dão condições de ter uma prática diferente da que condeno? De que adianta o discurso 'libertador' e a prática 'autoritária'? (Não que você Izaíra fosse trabalhar assim mas, nós coralistas, corríamos o risco de, quando na escola, sermos autoritárias)

... ..

Fiquei observando os primeiros ensaios (falava muito pouco) e o tal 'medo' foi diminuindo mas não o nego completamente.

Sinto que a proposta deste trabalho nada tem a ver com as 'loucuras' desta faculdade. Ou será que é uma espécie de síntese e/ou antítese dos métodos, teorias, das práticas e das contradições que envolvem a faculdade? (acho que estou sendo ousada demais).

Lembro que no primeiro ensaio escrevi num lenço de papel (que dei a ...) que estava com medo de 'algo novo'. Durante o processo, diversas vezes a ... me mostrava o lenço e era como se perguntasse: 'E agora, ... ? O que você acha?'

Eu tentava compreender o processo, às vezes me encontrava com ele e, outras vezes, ficava perdida ... até que ponto eu estava aprendendo linguagem musical e vivenciando um processo de socialização de saber? Eu não sabia (acho que nem sei ao certo).

Posso estar sendo radical, mas, não sei até que ponto, nós coralistas estamos comprometidos realmente com a proposta e dispostos a pôr em prática? Particularmente, sei que sou muito individualista e não sei como socializar o que sei para o coral. E confesso, julgo-me irresponsável e acho que você merecia pessoas mais comprometidas com a proposta (ou será que nós é que merecemos nos dar a chance de nos comprometer?)

... ..

Sou uma pessoa muito 'fechada', tímida e até medrosa; por incrível que pareça a escola foi o local onde, apesar das mágoas que ficaram, me senti bem. De certa forma sou movida pela pressão e ao fato de ser considerada a 'melhor'. A escola era o local onde eu me sentia competente. Sinceramente, acho tudo isto muito mesquinho e eu tento mudar, mas é difícil e complicado. Mas o que isto tem a ver com a metodologia do coral?

A metodologia, usada nos ensaios, é inovadora: aprender não é ser 'mais' é, antes, saber que aquilo que é ensinado é importante para mim e para o grupo, usar o corpo e a mente num processo dialético, ser com os outros e com a ajuda dos outros. Mas isto é difícil e está além de tudo o que vivenciei como escola.

É maravilhoso constatar, que tenta-se, ao máximo, uma coerência entre a idéia do trabalho e os métodos usados no coro e isto me encanta e, de certa forma, põe um ponto final nos meus temores iniciais.

Entretanto, sei o quanto é difícil para o grupo compreender a proposta e vivenciá-la de forma plena. Pois, 'quantos de nós coralistas sabemos ser com os outros? Quantos de nós somos corpo e mente?'

Particularmente, eu me perco no processo e, às vezes, acho que cada componente do coral tem motivos muito pessoais para ser coralista e estes motivos não convergem para a proposta inicial do coro.

Mas sei que o grupo, apesar das dificuldades, sente a importância da experiência e busca vivenciá-la. O que é muito difícil, nós não fomos acostumados a trabalhar nesta perspectiva.

Quanto a mim, particularmente, descobri algumas coisas, por exemplo, posso ser extremamente preguiçosa quando faço algo apenas pelo prazer de fazer, quando tenho que tentar unir corpo, sentimento e pensamento (vide a flauta, a partitura musical e a técnica vocal).

Outra reflexão. Trata-se de um dos alunos que já tinha experiência em outros corais. Voz já trabalhada e uma vontade enorme de aprender mais. Durante o

processo, este aluno demonstrou facilidade surpreendente na aprendizagem das peças e nos solfejos e percepção de intervalos. A vivência anterior justificava isto. Transcrevo na íntegra sua avaliação, ela é importante, como tomada de consciência das coisas que ocorrem com ele, no processo.

Quanto ao coral da FACED, você sabe a sua história, porém a minha é um segmento do que eu já expus. É muito importante que a faculdade na qual se estuda, tenha um coral útil aos seus alunos. Eu sempre achei que a música é um ramo da educação, da tentativa de nos tornarmos 'gente', de nos fazer seres humanos, de despertar a nossa sensibilidade.

... ..

Quanto ao curso em si, eu posso dizer que está sendo difícil, mas muitíssimo interessante. Eu já aprendi umas coisinhas, por exemplo: quando eu tenho um determinado som, eu já consigo fazer um ditado com uma certa facilidade. A flauta já me é mais íntima. Os exercícios de respiração do coral me ajudaram a soprar melhor. E isso tudo sem que houvesse um estudo, uma maior dedicação. O que me faz mais falta no momento quanto ao curso é técnica vocal, principalmente para mim que já deveria saber mais. Não culpo os mestres que tive, absolutamente, a culpa é ou está minha. Eu ainda não fiz os exercícios que você pediu na aula passada, já são quatro e quarenta e cinco da tarde e eu sairei daqui a quinze minutos e me dirigirei à faculdade para fazê-lo, razão pela qual eu paro por aqui em forma de reticências...

Outra reflexão interessante, a que se segue. Feita por uma coralista que tinha como características principais o perfeccionismo, a mania de dar ênfase ao medo e o abandono de si mesma diante das dificuldades. No processo, ela foi a única que demonstrou ter uma audição polidimensional. Ela escutava tudo, todas as vozes. No "Azulão", ela experimentou reger e quase se afogou com a descoberta de saber escutar todas as vozes. Foi emocionante encontrar um ouvido tão pronto e foi frustrante perceber como a mania de perfeccionismo e a ênfase dada ao erro e ao medo de errar interferiram na sua atuação. Descobri-a totalmente musicalizada (que processo, que história construíram estas possibilidades?) e totalmente inconsciente/céptica disso. Perdi-a por tal. E a sociedade, talvez perdeu uma regente? Mas ela demonstra, nestas reflexões, saber algumas coisas sobre isto

Tenho sentido dificuldades em aceitar o meu não saber. E principalmente dificuldades em ter a paciência necessária para aprender o que não sei através da metodologia utilizada.

É uma metodologia que exige que o aprendiz faça ou elabore uma teoria, que atue ativamente para sistematizar os dados expostos. Dados estes que não podem ser apenas percebidos, sentidos através da experiência.

Não tem sido fácil para mim sistematizar os conteúdos e senti-los como algo que faz parte das minhas experiências. A minha não paciência e a supervalorização de outras atividades têm feito com que eu dedique muito pouco tempo para captar, compreender e sentir os conteúdos expostos.

A minha grande 'mágoa' ou a minha grande sensação de que não me empenhei bastante, de que fui negligente, impaciente e sobretudo não me permiti sentir a importância dos conteúdos trabalhados é o fato de não conseguir ainda discriminar as notas e não conseguir tirar as músicas que desejo na flauta.

Desde o início, não consegui distinguir e 'jogar' com as notas. Tirar músicas na flauta, foi meu grande desejo e meu maior desespero porque não me dava o direito de usar de tempo para trabalhá-lo, nem de errar para conseguir acertar.

Na verdade conseguir isso parece algo muito difícil, muito além de mim e não sei explicar porque. Era sempre frustrante quando eu não conseguia trabalhar a flauta. Perdê-la foi a solução encontrada para livrar-me da frustração.

Acho que este fato denota uma característica perfeccionista, a do tudo ou nada. Ou toco bem, rapidamente, sem muito esforço, nem frustrações ou não toco nada e não sofrer ao longo de um processo onde a qualidade envolve erros e esforço.

Acho que ainda não me conscientizei que a música merece meu tempo, meu esforço. É como se fosse algo ainda secundário para que eu me decida a enfrentar minha impaciência por aprender ou por fazer tudo certo, logo é minha angústia frente ao que não sei e frente aos erros.

Quanto ao relacionamento entre os integrantes, acho que evoluímos, nos tornamos um pouco mais solidários, mais próximos e principalmente após e durante as apresentações crescemos como grupo e conseguimos nos sentir parte de um todo, no qual éramos ou melhor, somos únicos e imprescindíveis. Pelo menos eu me senti assim, parte de um todo, mas inteiramente eu mesma.

Esta próxima reflexão foi feita por uma aluna que não aceitou o método adotado, sentindo falta do "professor" em cada momento. Ela é muito racional, também, bastante perfeccionista, com um grau de exigência tal, que não enxergou os ganhos do processo. Mas foi a única a experimentar, em seu Estágio, reger crianças.

É indiscutível o relativo fracasso das expectativas do grupo e da senhora quanto à aquisição do domínio da teoria musical de forma satisfatória. Não somente o aproveitamento nesse sentido foi nulo, como também não se registrou muito progresso no adestramento das

vozes. Em especial, as sopranos persistem com os mesmos cacóetes, em contraste com os contraltos, os tenores, e os baixos. Está faltando engajamento, aplicação, constância, não me furtando, eu também, a essas críticas. Se esse quadro continuar não estaremos habilitados para desempenhar a contento, as funções de regente de coral infantil e nem para melhorar a qualidade sonora do nosso coral, sempre principiante.

O cerne da questão reside no descaso que as pessoas têm com relação às atividades artísticas. Seu nexó pragmático encara o coral como mera atividade recreativa, sem compromisso com a produção do belo ante a apreciação de outrem. Como não há reversão de lucro, ou de status, o Coral torna-se atividade secundária, indigna de maiores esforços.

Embora eu não pense assim, meu desempenho foi um tremendo desastre, suas raízes não tem nenhuma relação com as acima apontadas deficiências do grupo. Penso que o espaço do coral serve como válvula de escape para as tensões acumuladas durante o dia, mecanismo esse muito contraproducente.

Para usar de franqueza, creio que uma coisa a ser retificada vem a ser a falta de objetividade nos ensaios. Tergiversa-se muito, enquanto se deveria aproveitar o tempo todo, aprimorando a técnica de canto até a perfeição. As longas discussões tomam esse tempo precioso.

Pessoalmente registro dificuldades na apreensão da teoria musical que reputo intrigantes e desafiadoras. Não sei se devo atribuí-las à incapacidade natural, desligamento inconsciente ou bloqueio de causa ignota. Meu objetivo é melhorar pelo compromisso comigo mesma, consigo, com o grupo. (49.2)

Continuando as reflexões da professora Júlia..."3. Cada um dos participantes foi levado a encontrar sua sonoridade, pela busca de si próprio, sem antecedência de explicações teóricas e a compreender a responsabilidade individual no coletivo".

Creio que isto foi difícil de ser percebido pelos participantes, devido à comparação que estes faziam entre o regente animador do coro didático e a figura do "Professor" já solidamente configurada em suas mentes. O professor que explica, que diz como é, que explana o assunto antes de levar o aluno a pensar sobre algo.

Deixarei outras reflexões para o capítulo 4, mesmo porque outras considerações dizem respeito às questões pedagógicas subjacentes ao processo, como, por exemplo, as questões de método.

CAPÍTULO 3
DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS II
(as questões pedagógicas subjacentes)

O método de trabalho usado no coro e suas bases teóricas.

Não estou, aqui, tratando da metodologia da pesquisa. Trata-se do método usado na sala de aula do coro, que, no fundo, configurava-se também como hipótese. Seria este o método correto para se fazer um coral didático?

Então entendemos, aqui, como método, todos os encaminhamentos processuais que nos nortearam ou nos fizeram, com clareza e esforço prazeroso, buscar os objetivos propostos no fazer o Coral da FACED.

Todo o trabalho processual, então, desenvolveu-se a partir de vivências dos novos conhecimentos, em constante analogia com a história das interrelações do coletivo da sala de aula. Tudo a partir do esforço da socialização de todas as novas descobertas e dos valores alcançados.

Aqui, novamente, fala a Professora Júlia:

A teorização, sempre posterior à experiência, aconteceu nos seguintes passos: a) encontro sonoro com identificação pessoal; b) explicação das normas usuais referente ao que foi integração entre o sentir musical vivenciado e as expressões tradicionais provenientes da cultura musical.

...a Professora conseguiu demonstrar que a música é excelente elemento de aprendizagem da autoconfiança, da responsabilidade individual no coletivo, bem como da busca do prazer legítimo, tão necessário ao equilíbrio do homem de hoje.

Faço a ressalva de que não foi a Professora quem conseguiu isto, mas a classe. Num processo lento de avanço e retrocesso, de dores e conflitos, que desembocavam em momentos de prazer e descoberta, e de beleza construída. E "a elaboração do conhecimento impulsionou ao encontro de forma e parâmetros de comunicação", diz, ainda, Júlia. E neste ponto, convém deixar claro, num coral didático, o regente do Coral é um animador, aquele que promove movimentos de

encontro, que possibilita dinâmicas. O regente, animador, no caso, há de ser persistente e desenvolver ao máximo sua capacidade de relativização, "adquirindo assim uma flexibilidade de consciência cada vez maior, capacitando-o para transitar nesse espaço simbólico. Sem essa qualidade, torna-se difícil para o pesquisador realizar um trabalho dessa natureza" (50). E, como veremos no capítulo de Avaliação de Projeto, havia, ainda, uma dimensão investigativa do processo. E isto fazia da regente animadora como que uma pesquisadora. Tal fato é que vai, então, conduzir-me às especulações que se seguem.

Nas vivências, as elaborações artísticas e intelectuais eram alcançadas a partir das intuições/percepções individuais que se interagem no coletivo da classe, quando concluíam descobrindo ou tomando consciência de algo. Às vezes, eu notava que a resposta era alcançada (as ações assim o diziam) mas os coralistas não percebiam com clareza. Aí, outras ações e outras proposições, outras situações eram levantadas, quando, afinal, de repente, eles percebiam a resposta. Mais uma elaboração artística e intelectual se fazia e abria-se um novo círculo da espiral. Digo que os movimentos eram circulares em espiral, porque sempre se voltava ou se passava pelo mesmo ponto: a individualidade de cada um e o coletivo. A música fazia esta mediação.

E o grupo, Coral da FACED, foi se tornando um corpo coletivo (com todas as debilidades de um recém-nascido), que tinha como princípio de unidade as opções de:

- a) cantar em coro;
- b) ser Coral da FACED;
- c) aceitar as regras do jogo;
- d) tentar assumir o compromisso de buscar fazer este coletivo com qualidade; e
- e) fazer coral com a perspectiva de preparar-se para ser regente de coros infantis.

Chamei o método usado nesta experiência (de sala de aula de coral) de "PASSEIO PELO/NO COLETIVO". Era uma pessoa, um ser individual quem passeava, mas o passeio só se realizava se esta, se cada passeante, fosse coletivo. "O homem torna-se indivíduo na medida em que produz uma síntese em seu EU, em que transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares de si mesmo e em que, desse modo, "socializa" sua particularidade. A distância é essencial à individualidade: distância com relação à própria particularidade e, ao mesmo tempo, com relação à própria integração, isto é, uma atitude livre com relação a essa integração" (51).

Neste método, os critérios básicos de aplicabilidade foram:

- I. partir do conhecimento trazido pelo aluno, o auto conhecimento, aquilo que alimenta a intuição;
- II. não explicar nada antes das vivências de todas as idéias que se quer vistas com clareza (só há explicações a partir de exigências dos alunos);
- III. explicitar, descortinar, coletivizar todas as ocorrências e experiências musicais, buscando sair das aparências, indo ao concreto, à estrutura, à causa das ocorrências e experiências musicais; e
- IV. comparar todas as ocorrências musicais com o cotidiano dos diversos coletivos (sala de aula, Faculdade, Cidade, País), demonstrando como a arte leva à leitura do mundo.

Os pressupostos básicos do método foram:

—aprender é diferente de ensinar e um não é, obrigatoriamente, consequência do outro;

—o professor aprende com o aluno o que ele deve ensinar;

—a realidade do aluno é parâmetro de contemporaneidade das vivências.

Os paradigmas do método são:

a) os princípios filosóficos contidos na "ESTÉTICA RELATIVISTA DO IMPRECISO E DO PARADOXAL", do músico pedagogo Hans Joaquin Koellreutter, que, a partir de suas descobertas, posicionou-se, na sua obra, contra a tendência ao "preciso", imposta pelo positivismo. Tudo é relativo, tudo se interrelaciona, nada é estanque. Tudo é vir a ser. Tudo é tendência, tudo tende, é impreciso, mas... "nada deve ser interpretado com tanta precisão quanto o impreciso" (regra estética de interpretação da música criada por Koellreutter). Não há, na música, valores que sejam absolutos e sozinhos. Toda música, em todas as épocas e culturas, tende a alguma coisa, está em relação com os dados históricos do seu tempo.

O repertório dos signos musicais é amplo e complexo e cada dia ganha novos elementos. A música de hoje já trabalha com ruídos e mesclas etc. Assim, a audição fisiológica é outra e haveria que se trabalhar outras percepções.

Os preconceitos devem ser desvelados e deve-se buscar os conceitos, ou seja, tudo deve ser conscientizado. E os conceitos qualitativos devem, obrigatoriamente, ser vivenciados nos processos de educação, mais hoje que antes, devido às inovações e transformações que se dão no imenso edifício do simbólico.

A conclusão que tiro é que o conhecimento sendo sempre localizado e relativo a, terá o professor que ser, hoje, artista do seu tempo, pesquisador de seu fazer, coreógrafo do seu espaço. Um contemporâneo da sua sala de aula, não perpétuo, parte da história de sua classe. O que importa é colaborar, descortinar possibilidades de formar seres vivos que percebam os graus de relações temporais, espaciais, eventuais, humanas (principalmente).

b) a proposta de EDUCAÇÃO DINÂMICO—DIALÓGICA do pedagogo Paulo Freire (52), que apresenta o professor como um artista e político. Sugere ao professor o livrar-se do domínio do método de transferência de conhecimentos, propondo o diálogo calcado no conhecimento, por parte do Professor, dos "níveis autênticos de desenvolvimento apresentados pelos alunos do início do curso", — "pesquisa os níveis cognitivos e políticos dos alunos no início do curso, para ver

que tipo de pensamento crítico, de instrução e de idéias políticas eles estão funcionando" (53) como meio de, junto com o aluno, "iluminar" o objeto estudado. O professor, que já tem domínio conceitual sobre o objeto, partindo da realidade cognicível do aluno, do concreto do aluno, do senso comum, faz uma releitura desse objeto, junto com o aluno e chega a uma leitura rigorosa da realidade. Da realidade sentida com a sensibilidade, que dá sentido ao todo e as partes da realidade.

O diálogo cria tensões transformadoras e o estudo situado (pois o professor tem um programa definido com objetivos claros a alcançar) "apresenta os objetos sociais como desafios aos dados de nossa vida" (54). No nosso caso, os objetos sociais são as criações musicais.

A proposta da pedagogia libertadora de Paulo Freire visa a formação da consciência crítica transformadora da realidade.

Estas idéias fazem-me acreditar que, na sala de aula, de qualquer disciplina, principalmente de arte, na relação com os alunos, hoje, deve-se, antes de mais nada, promover tensões, "causar problemas" que levem a discussões e reflexões que envolvam coletivamente a classe. Daí, o importante é a forma, o processo usado pelo coletivo para superar estes problemas improvisados e não o produto final ou as conclusões finais dos trabalhos propostos, seja: o Coral perfeito não era a finalidade do processo.

Os instrumentos de trabalho utilizados no processo de aplicabilidade do método foram: o corpo (sobretudo a voz), a flauta doce e a "parte" musical.

O CORPO — procurou-se ao máximo buscar a consciência da utilização do corpo como forma de ser neste planeta e de, a partir daí, interagir, sendo sujeito que ocupa espaço e tem conhecimento. Se o corpo ocupa um espaço, o todo do indivíduo deve ser consciente que é **senhor** do seu espaço e, daí, elemento constitutivo fundamental no processo do caminhar da história. Por ter corpo, habitado de possibilidades de vir a ser, constituiu-se um todo particular, que se faz interagindo no todo mais complexo, que é o contexto onde vive, que, por sua vez, é

cadeia no elo de fazer vivo o planeta, que é, no corpo. Todos os elementos que se podem apegar ao corpo para fazê-lo estender-se, ampliar-se, alcançar mais, são imprescindíveis no processo de desenvolvimento/crescimento/conscientização do corpo. Os problemas de voz, respiração e a própria voz (que dá ampliação ao corpo) foram os pontos de partida de todo o trabalho com o corpo. As razões são óbvias, tratava-se de um Coral. O exercício com a voz, respiração, o andar, marchar, correr, dançar, exercitando a audição e ampliando as possibilidades de percepção e de vivência rítmicas e musicais são possibilidades de leitura e de busca da consciência do corpo e nisto, sigo as recomendações de Dalcroze. O homem, quando se expressa amplia o tamanho de seu corpo, ocupa mais espaço no planeta — pois integra-se e interage — sem aumentar de volume. O corpo aumenta de tamanho para possibilitar a generalidade, através do mundo cultural, da linguagem, dos símbolos e de outros sinais. Quando o homem se expressa ele dá objetividade à sua subjetividade. Se esta expressão é feita através da arte, ainda que o corpo pereça, ele ainda se faz metaforicamente presente na fantasia que se faz real e concreta na obra de arte musical.

A consciência desta possibilidade dá mais qualidade à ação, dá mais força à qualidade da ação, dá mais singularidade ao ser. Quanto mais singular é o ser, mais possibilidades de história social ele terá, porque além de ser particular, será um indivíduo.

O corpo tem função cognitiva e sensível no mundo cultural. O corpo apreende, aprende, compreende, entende e age. Só no corpo o homem faz-se **TUDO**.

Já vimos que em 1891, Dalcroze sabia disto; "a fonte do ritmo musical são os ritmos naturais de locomoção do corpo humano" (55) e idealizou seu método denominado EURÍTMICA, tendo como base o uso do corpo, como já foi dito. Dalcroze influenciou todos os grandes pedagogos musicais deste século. Bem antes de Dewey, Cousinet e os demais escolanovistas, ele já dizia que, pelo menos

no campo da música, só se aprende, só se incorpora conhecimento vivenciando corporalmente o fazer.

A FLAUTA DOCE — a flauta doce (soprano) era considerada extensão do corpo. Quanto mais vivas as descobertas e o auto-domínio do corpo, mais amplas as possibilidades da flauta doce ser um bom instrumento. A consciência do RESPIRAR NATURALMENTE e ouvir melhor justificam o uso da flauta doce no processo. Ouvir os intervalos, memorizá-los com mais rapidez, treinar a capacidade de interpretação das obras estudadas, facilitar a capacidade de criar canções funcionais, tudo isso era facilitado pelo uso da flauta.

Levando em consideração tudo que se disse sobre o corpo, a flauta doce foi o instrumento mais útil na busca dos princípios propostos. É um instrumento pequeno que exige uso correto de respiração, que dispensa a visão e não é barulhento. Em comparação a outros instrumentos, tem menos complexidade de técnicas de manuseio. Além disso, é de fácil aquisição e de uso individual. A flauta doce seria encarada como extensão do corpo. O aluno deveria sentir-se prolongado quando tocasse flauta.

A "PARTE" MUSICAL — objeto e objetivo do método, a "parte" musical era um princípio de conhecimento teórico e o instrumento de manuseio e manipulação a ser dominado. Era o mediador entre o som e o sentido dele. O domínio desta linguagem, a busca de entendimento da função dos sinais/símbolos empregados, a analogia com as demais linguagens simbólicas utilizadas pelo homem e as relações de poder que daí surgem (aquele que domina um conhecimento torna-se um dominador de outros?) foi base constante desta abordagem teórica.

A TÉCNICA mais utilizada no processo foi a da participação coletiva. Todos os problemas/tensões para a chegada ao domínio do conhecimento eram postos para serem resolvidos em grupo, com ênfase na socialização das percepções e valores individuais. Havia o cuidado/exigência constante do compromisso individual no fazer-se coletivo.

A percepção era a chave deste método, o "botão" que o acionava e a "música", a estrada da caminhada.

As questões musicais e os espaços para reflexões

A primeira questão que se encara, no que se relaciona à música e esta experiência, é a grande dificuldade que um pedagogo musical construído no Brasil tem, em relação ao ponto de partida do método: a realidade, a história, o conhecimento que a classe de alunos possui a respeito da linguagem (um pedagogo musical de formação eminentemente brasileira jamais foi levado, em sua formação e durante sua prática, a contextualizar-se ou a contextualizar sua prática). —"Eu não me sinto pedagoga e muito menos educadora, mesmo trabalhando numa escola", é o que se pensa vendo a ação destes pedagogos no âmbito escolar.

Na escola há um programa a cumprir e objetivos e metas a serem alcançados e desenvolvidos. Tudo isto, tendo em vista ampliar as condições de leitura dos alunos acerca do mundo que os rodeia, seja, ampliar suas possibilidades de comunicação, de autoexpressão e de entendimento do mundo. Não se trata, então, de ensinar música, simplesmente, mas de dar à música uma função sócio-político-pedagógica e artística. Como disse Marcuse "a arte transformando as pessoas que transformarão o mundo" (56). Ampliar as possibilidades de visão do mundo, para que possam ver além das causas e efeitos. A escola não vai fazer outro Bach ou outro Mozart, eles foram expressões de seu tempo histórico e na medida que inovaram seus tempos foram condicionados à visão dos mesmos. Mas, como dizia Marx em certa ocasião (a respeito de uma querela entre organização de trabalho e questões de trabalho diretamente produtivo e o que não é diretamente produtivo, o que, aqui, não vem ao caso)",...não pensem que qualquer pessoa deva substituir Rafael, mas que quem traz dentro de si um Rafael deve poder desenvolver-se livremente" (57).

Claro que o ponto de partida terá que ser o que há de mais concreto para o aluno, sua realidade. O ponto de chegada, ajudar o aluno a sentir/perceber/fazer/refazer esta realidade que é o seu concreto.

Uma classe, por exemplo, como a do "Coral da FACED", é um corpo coletivo, possuído de uma vontade que anima a todos para ali estar. Aí, já há um coral? Qual a realidade?

Todos sabem cantar.

Todos cantam com ritmo. Todos são afinados, com raras exceções.

Todos repetem os intervalos musicais.

Todos aprenderam rápido uma melodia simples, e até, uma mais complexa.

Todos cantam as melodias das escalas maior e menor e sentem que uma é diferente da outra. Trinta por cento da classe reconhece onde está a diferença entre uma e outra.

Todos têm ritmo e dançam no ritmo. Sabem dançar e reagem, dançando, a uma mudança de compasso e de andamento.

Todos sabem o que é som e o que é música.

Todos sabem "teorizar" a respeito da música ser uma linguagem.

Todos sabem o que é "harmonia" em música.

Estes são dados concretos da realidade da sala de aula do Coral da FACED. A grande dificuldade inicial e que perdurou durante o processo até o mês de junho de 1990 (e até quando mais?) é CONVENCER ao aluno que isto tudo é conhecimento incorporado e, juntos, usar estes conhecimentos na sala de aula. Os alunos não sabem que sabem e há dificuldades em sair desta situação. Estaria aí a gênese de problemas como falta de compromisso com a responsabilidade de levar o coro para diante, de fazer análise de ganhos e de perdas? De dar continuidade ao trabalho, de fazer relações temporais e/ou espaciais?

Por exemplo:

— "Vamos cantar isto aqui, que copiamos no quadro":



Antes, em aulas anteriores, tínhamos feito exercícios de solfejo com todos os intervalos de "ASA BRANCA" e havíamos chamado a atenção para o fato. Haviam tocado na flauta uma pequena canção com os mesmos intervalos.



Agora fazíamos a proposta de cantar aquilo que estava copiado no quadro. Todos solfejaram, com relativa facilidade.

—"Que música é essa?" Ninguém reconheceu. —"Vamos cantá-la outra vez?" Cantaram outra vez. Ninguém sabia que música era aquela. Foi tocada na flauta a música "Asa Branca". —"Conhecem está música?" Todos conheciam. Foi proposto solfejar, então mais uma vez o que estava no quadro. Reconheceram a música só aí.

Fim do exemplo.

São afinados, cantaram a melodia rigorosamente correta (apenas um pouco mais lenta, devido às dificuldades de solfejo). Sabem que sabem cantar, mas não conseguiram ligar o som que descobriram na pauta com o som guardado neles — "ASA BRANCA" de Luís Gonzaga. Por que? Seria por que nunca fizeram ligação entre ocorrências da escola e aquilo que traziam armazenados em si? Será que não estão acostumados a fazer analogias, relações? Será que as noções aprendidas não tem valores significantes de realidade?

Uma outra questão, diz respeito à própria análise das canções trabalhadas. Dados como forma, estrutura, o que é uma em relação à outra; as relações de uma nota para outra (horizontais e verticais) numa melodia acompanhada; o entendimento de que uma vez cantada a primeira nota o que vem a seguir deve fluir como um todo, onde as partes estão sempre em relação, não há nada estanque; enfim, questão da qualidade, da qualidade da leitura. Aí, pode ser constatado, com certeza, que a leitura realizada na escola não foi trabalhada no sentido do entendimento do todo, das significações, do espírito, do todo e das partes neste

todo. A questão das variedades que dão unidades etc. Os sentidos e vontade dos alunos não estão objetivados para, realmente, realizar uma leitura.

Outra questão séria é a do entendimento da duração do som (figuras rítmicas). As dificuldades de leitura das figuras rítmicas são quase insuportáveis. Dada uma canção e, após a leitura do som, exercitar ler só as figuras rítmicas, ainda não foi possível. Não conseguem perceber que duração é espaço e que espaço está naturalmente relacionado com tempo e que a idéia de um não existe sem a idéia do outro. Nunca haviam encarado isto e, agora, já não conseguem ver importância no praticar isto. Entendem com o racional, mas não sabem praticar. Esta é uma das questões mais sérias, principalmente se ficar evidente que os envolvidos neste processo são futuros professores de crianças que viverão no século XXI. No século XX, o homem tomou noção plena do espaço e os alunos da Faculdade de Educação ainda não sabem sentir isto com seus corpos. E isto implica numa profunda dificuldade de leitura das ocorrências musicais de cada canção vista e a dificuldade amplia-se quando se vai relacionar estas ocorrências musicais, com ocorrências do social. Entender que uma tonalidade implica em representação de poder; que uma vez estabelecida a tonalidade, tudo se faz como obediência aos seus ditames e rigorosamente; saber que isto foi reflexo da ideologia que imperava em determinada época; saber que isto já foi rompido; pensar que o exercício e leitura disto é importante para se aprender e dar-se sentido às ocorrências das relações sociais, são coisas que "não passam pela cabeça" dos nossos alunos.

Por exemplo, para cantar uma pequena canção renascentista, deve-se, como exercício, imaginar a paisagem acústica daquela época, qual a idéia de velocidade que o homem da Renascença possuía, que tipos de relação e interdependência, inclusive econômicas, predominavam na época. As imagens que os alunos faziam estavam calcadas nos conhecimentos de história, sociologia, geografia etc., que eles possuíam, mais os filmes já vistos por eles, aliados à realidade de hoje. O hoje, com o conhecimento de velocidade ligado à existência (por nós sabida) de avião, de

foguete interplanetário versus o homem da Renascença, que conhece a velocidade da força de corrida de um cavalo, de um barco à vela ou do próprio homem. Então, a unidade de tempo, o andamento, o compasso de uma canção renascentista teria a precisão rigorosa de uma música popular nossa, de uma samba? Se a canção era italiana e falava de Martin e do amor da bela senhora e do canto do grilo numa leve manhã, dever-se-ia cantá-la como? Como seria este "allegro"? E se a canção fosse espanhola e falasse "falay miñamor, se no me falay, matayme, matayme"? Todas estas analogias e reflexões para interpretação da mais simples canção e a importância disto para se ler melhor as ocorrências do nosso concreto são questões que estão fora do interesse de nossos alunos. Isto não tem, para eles, nada a ver com entendimento de dimensões espaço-temporais deles e de outros homens. "Los hombres han intentado siempre eternizar lo que a ellos les parecía bello o significativo; a partir de tales dibujos y pinturas se puede reconstruir qué era para ellos bello o, por cualquier razón, significativo" (58) e no coral da FACED constitui um exercício de "malabarismo mental" — numa sala onde o diálogo é fundamental para as ações, assim como o nível de cognição dos alunos — conseguir discussões em torno disto ou o aluno sentir que cantou melhor por causa disto e não só porque superou problemas de respiração ou colocação de voz.

Isso implica para o professor artista (ou não), numa séria questão metodológica, que seus cursos de formação não estão encarando.

O fato de os alunos não terem tido experiência com canto (I) — principalmente experiências grupais quando crianças (vide o Pólo de Música de Messejana) aliado ao fato de se ter o costume de dar ao sentido de animação a significação de gritaria e balbúrdia — vide programas de televisão ou as festas carnavalescas de hoje — (II) e, ainda, a ausência ou o esquecimento das brincadeiras infantis cantadas e das rondas nas escolas e nos lares (III), leva a uma total falta de qualidade vocal e de interesse, principalmente dos rapazes, pelas atividades artísticas.

E aí está outra questão séria. Nossos corais, nossos grupos de canto, nossos conjuntos estarão sempre em defasagem na qualidade vocal e na interpretação de obras primas, acervo da qualidade da raça humana. E o nosso cotidiano empobrecido de expressões artísticas e do prazer do entendimento destas expressões traz como consequência as levas de populações sem acesso às expressões e produções artísticas significativas e, o que é mais desastroso, sem sentir falta das mesmas, por total desconhecimento. E é porque "la obra de arte constituye también la memoria de la humanidad. Las obras suscitadas por conflictos de épocas en la actualidad remota pueden ser gozadas porque el hombre actual reconoce en aquellos conflictos la prehistoria de su propia vida, de su propio conflicto: a través de ellos se despierta el recuerdo de la infancia y la juventud de la humanidad" (59).

O repertório a ser escolhido para o trabalho — com o aluno sem saber cantar, sem sentir-se estimulado para a participação, precisando ser estimulado como se fosse criancinha do jardim de infância — é outro ponto sério para reflexão. Se o repertório é folclórico, é preciso "plantar bananeiras" (forma de chamar a atenção) para se entender o valor real da canção e a importância de estar na escola. Por exemplo: numa das Oficinas de Coro, trabalhou-se a canção "Samba-lê-lê", um maracatu cuja letra era:

Samba lê-lê tá doente

Tá com a cabeça quebrada

Samba lê-lê precisava

De umas 18 lambadas

Samba samba samba lê-lê

Pega na barra da saia ô lá-lá

A proposta era criar um arranjo vocal a duas vozes e uma coreografia. Partiram céleres para a proposta. —"Esperem, vocês não vão ver o que significa esta letra e esta melodia primeiro, para depois desenvolver o exercício?" —"Nós já conhecemos". —"Então, vamos conversar sobre isso: Quem é ou o que é "Samba lê-lê? Existe aí, configurado, alguma relação de poder? Quem é oprimido e

opressor, aí? Esta música merece uma coreografia alegre ou triste?" —"Puxa, será que uma cançãozinha desta, merece perguntas tão pesadas?"

Foi sugerido que se pensasse e depois se voltasse a conversar.

Chegaram à conclusão que o "Lê-Lê" seria um negro, que "samba" seria trabalho; que o negro, aí, não tinha nem direito de ficar doente, porque estava sugerido na letra que isto poderia ser uma forma de ficar dengoso; que ele merecia, por este ato de fraqueza, era ir para o chicote — "umas 18 lambadas". Em resultado, a coreografia feita por dois grupos, um representando o "lê-lê" e o outro os carrascos do "lê-lê", em fila e depois em círculo, ficou belíssima e houve, então, mais sentido para as duas vozes (assumidas, cada uma, por um dos grupos). E ficaram felizes com o resultado, e nunca pensaram que poderiam pensar tanto a partir de uma simples canção folclórica. Imagine, se nós ainda fôssemos fazer analogias com outras relações, inclusive as próprias da linguagem musical? Imaginem se tivesse o prazer de ouvir, analisando e entendendo, grandes obras artísticas?

Fim do exemplo.

O lúdico e o alegre da sala de aula, a leveza dos conflitos trabalhados e as sínteses encontradas, traduzem o clima de dinâmica orgânica da sala de aula de arte. E esta é a questão a ser refletida com mais seriedade.

No país onde a música quer dizer FESTA, constitui-se um ponto de reflexão de alta valia buscar uma resposta ao "por que a música é alijada do contexto de sala de aula?" Por exemplo, em Fortaleza existem 1987 escolas públicas municipais, 460 escolas públicas estaduais, 319 escolas particulares, 148 escolas conveniadas com a Secretaria de Educação do Estado, 8 escolas públicas federais, 119 escolas filantrópicas e/ou comunitárias (segundo dados da DAVE-SEDUC-CE de 1991). Verifique que, deste quadro, oito escolas têm atividade coral desenvolvida (quatro particulares e quatro públicas). Fora isto, existe, desde março de 1989, o Projeto "Um canto em cada canto", da Secretaria de Cultura do Estado. Não há nenhum curso pedagógico de 2º grau com preocupação curricular sobre a formação

do artista pedagogo ou pedagogo artista. Houve duas experiências neste sentido iniciadas no Instituto de Educação do Ceará (1979 a 1984, mais ou menos) e no Colégio Municipal Filgueiras Lima (1967 a 1976), mas razões de ordem legalista levaram ambas as experiências ao aborto. Os professores envolvidos, diante de forças legais — que eram mais má vontade administrativa, já que as leis são mutáveis —, calaram-se e seguiram seus caminhos particulares.

O trabalho com o Coral da FACED reflete todos os transtornos advindos da falta de canto na escola. No plano individual — alguns sem voz (ou com a metade das possibilidades de boa emissão), sem noção da importância da respiração, sem consciência das possibilidades do aparelho fonador e plenos daquela timidez consequência da insegurança do não saber-se com qualidade e cômicos dos seus esforços. No plano coletivo — grandes dificuldades de relacionamento, presos a valores individualistas e preconceituosos, fechados ao diálogo e ao respeito pelo espaço seu e dos outros, desperdiçadores de auto-valores, com capacidade de leitura reduzida (em todos os sentidos).

Isto tudo leva às questões de dinâmica e ritmo de vida e do dar sentido aos processos vividos. Todos os encaminhamentos de processos de trabalho obedecem a uma visão personalista, sem perspectiva histórica ou dialética, uma visão de mundo limitada e presa à própria pessoa. O sentido de generalidade, do coletivo fora de foco.

Tudo é objeto de si mesmo, não há relação com o que vinha ocorrendo e com o que continuará a ocorrer. Tudo é centrado na pessoa, daí as "adorações", mistiscismos e mistificações.

Isto tudo tendo como base a questão da percepção.

A percepção

A arte faz parte da vida do indivíduo enquanto estratégia/meio de ampliação da sua presença (corpo, alma e divindade) na história do planeta — integração, interrelações, ser em plenitude.

"El arte es la autoconsciência de la humanidad: sus creaciones son siempre vehículos de la generalidad para-sí, y en múltiplos sentidos. La obra de arte es siempre inmanente: representa el mundo como un mundo del hombre, como un mundo hecho por el hombre" (60)

A arte amplia as possibilidades da pessoa fazer-se agente, porque descortina a possibilidade de LIVRE EXPRESSÃO, de AUTOEXPRESSÃO, abrindo, assim, as portas do encontro, da integração gente-mundo-gente. Aí, a expressão artística é sempre conseqüente de leituras do real, de ações exercidas pelo homem se fazendo tal — no trabalho, na festa, no êxtase, na reflexão — formando o que Luckman e Berger chamam de catedral de conhecimentos. As leituras, como as expressões artísticas, fazem-se a partir das capacidades de interpretação do real que cada pessoa e seu contexto possuem. As leituras são percepções da pessoa; as expressões são as percepções representadas em suas diversas formas até chegar a padrões fechados de linguagem. Na linguagem, a "experiência, tanto biográfica quanto histórica, pode ser objetivada, conservada e acumulada" (61). Então, a pessoa se expressa a partir de suas leituras acerca da realidade. As leituras são feitas em cima de percepções.

A percepção é um processo de interpretação que se dá na pessoa. Ela é dependente de fatores externos — a realidade que é objetivada em nossa mente cultural como sociedade — e de fatores internos — principalmente da imaginação. Mas direi que, com certeza, estes fatores externos e internos não têm suas fronteiras delimitadas.

Perceber é conhecer para.

Perceber é uma rara maneira de começar a ampliar o tamanho do corpo, de dar segurança ao espírito, de coletivizar/divinizar a atuação do homem. O homem que sabe perceber, torna-se profeta — aquele que denuncia e anuncia, que vive com e para.

O homem percebe e dá significação, dá sentido àquilo que percebe. Este sentido é dado através da expressão, que é uma ação do homem.

A percepção é a fonte, força matriz da ação de cada indivíduo. De toda ação, principalmente da ação expressiva, da ação da linguagem, daquela ação que diz do homem coletivo, que é genérico.

"A linguagem organiza o mundo percebido numa estrutura significativa, onde a ação pode ser orientada de maneira eficaz" (62).

O homem percebe e percebe-se na linguagem, na construção/vivência do seu mundo cultural. É neste mundo "que nos tornamos humanos, que aprendemos a organizar e construir o mundo, atribuindo-lhes significação" (63).

Foi dito que o ato de perceber é, também, dependente de imaginação. A imaginação é do homem, é individual. Não há homem sem imaginação. "A imaginação é, quanto ao essencial, rebelde à determinidade. A imaginação evidentemente não é efeito, mas condição do desejo, como já dizia Aristóteles: "não existe desejante sem imaginação". Assim, a alma nunca pensa sem fantasia. "A alma é de uma certa forma todos os seres; pois os seres são sensíveis ou inteligíveis, e o conhecimento (epistémé) é, de um certo modo, os conhecíveis (épistéta), e a sensação os sensíveis, pois não é a pedra que está na alma, mas a sua forma" (64). Existe, assim, uma espécie de imagem do mundo, de fantasia do mundo em cada um de nós. E tudo que percebemos, para ser transformado em representação, passa por este mundo da imaginação. Principal e essencialmente, a expressão artística.

"A imaginação ... é o traço distintivo do homem; através dela este transcende a imediatividade das coisas e projeta o que ainda não existe" (65). E cria a arte.

A arte, nesta perspectiva, então, é importante num processo de educação escolar. Não se trata, aqui, de colocar a arte a serviço da educação, não. Trata-se sim, como diz João Fco. Duarte Jr., de fazer uma educação com arte, onde cada professor é um esteta, melhor dizendo, um artista. Faz-se importantemente necessário a consciência da função do fazer artístico na preparação do fazer-se professor. O professor, como artista do processo de educação, entenderá com mais clareza a sua função de **animador** (aquele que dá ânima-alma) ao processo de construção do saber, de formação de gente. Há que ter sua capacidade de percepção desenvolvida, há que autoconhecer suas capacidades e limites para que possa ser bom leitor de capacidades ações, conseqüentes de percepções, e autêntico desinibidor de "doenças" neste campo.

Não há lugar, aqui, para desenvolver teses em torno de percepção.

A colocação é, apenas, para analisar uma das fases — razões da existência da experiência Coral da FACED — uma experiência de fazer coletivo e, até, com perspectiva politizadora.

Nesta experiência, podemos constatar (como um dado a ser pesquisado com mais rigor científico, futuramente) que nossos alunos padecem de sérias doenças de percepção: tem olhos mas não vêem, têm ouvidos mas não ouvem, têm olfato mas não cheiram, têm tato mas não sentem, têm paladar mas não degustam, têm aparelho fonador mas não falam/cantam. Não sabem querer amar, não sabem ter vontade em **plenitude**. Não estruturam/conhecem/reconhecem/sentem-se impulsionados para a ação. Sentem profunda dificuldade em fazer elaborações a partir de suas realidades. Estão com os sentidos limitados, presos às necessidades práticas vulgares. Não se sentem objetivados na perspectiva de leitura do mundo, não fazem ligações de momentos anteriores com o agora. O amanhã está muito longe. Não se sentem históricos.

EXEMPLOS:

1. Retomando aquele exemplo de uma "aula de sábado"...

... ..

Naquela aula relatada iriam copiar a música "Escravos de Jó", em Dó Maior.

Por que aqueles alunos fizeram tanta algazarra e abandonaram seus conhecimentos de aulas anteriores e suas próprias facilidades individuais?

Não seria por problemas de percepção? Por que não há o sentido de relação do ontem com o hoje?

Lá adiante, no mesmo exemplo, quando estavam buscando as notas da canção, passavam "por cima" de sons já reconhecidos antes, naquele momento mesmo da canção (a nota SOL, por exemplo, naquela canção, estava repetida 24 vezes; a nota DÓ, 6 vezes; a nota SI, 4 vezes etc.) e não conseguiam reconhecê-las logo. Trechos de sons iguais, incisos repetidos, cantavam corretamente e não reconheciam como trechos iguais. Por que? Os ouvidos não estavam objetivados para ouvir os sons como objetos conhecidos. A imaginação, abandonada, não movia nem a memória.

2. Estávamos trabalhando a música folclórica "A canoa não virou", com arranjo a duas vozes de Ana Maria Militão. Aprenderam as vozes sem "parte" musical. Foram analisar as relações intervalares das duas vozes. Como estava aquela música construída? Foram 45 minutos de tentativa só para sentir com o ouvido se os intervalos entre as vozes eram uníssonos, se "abriram-se" ou "fechavam-se". Ainda aí havia ouvidos que não têm no som objetos "iluminados". Lá mais adiante, após a música ser regida por quase todos, houve o seguinte diálogo:

—"Você nos regeu a todos e ficou lindo! Você tem poder, você demonstrou ter poder sobre nós todos, mas foi gostoso".

—"E o que tem, ter poder e ser gostoso?"

—"Ora, todo poder oprime!"

—"Mas o poder que ele exerceu foi um poder legítimo!"

—"Que história é esta? Qualquer poder é poder e oprime".

—“Esta coisa de opressão tem que ser bem olhada, porque existe opressão e “opressão”. Por exemplo: quando eu fiquei adolescente, não gostava dos meus seios crescendo. Eles eram grandes e, de repente, meu corpo passou a ser o meu grande opressor, mas isto, esta opressão, não é a mesma que a do trabalhador, a que sofre a classe trabalhadora, mal paga e vista como mercadoria. Nem é a mesma opressão do favelado, que não tem possibilidade de morar”.

—“É... o caso, aqui, é do opressor. Como eu, regendo um Coral, posso ser opressor? Só se tiver alguém aqui a força, sem querer.”

—“Também você pode ser opressor, se você usar o poder de ‘só você saber a partitura’ e chega aqui e impõe pra gente um jeito de realizar isto. A gente não estuda, a gente não entende, a gente não conversa. Aí você obriga a gente a cantar como você quer. Aí, você é opressor.”

—“É... há também o caso do oprimido que não nota ou não sabe que está sofrendo uma opressão”... ..

Lá adiante, na avaliação da aula ...

—“Puxa vida! Em vez de perdermos tanto tempo com discussões estéreis, poderíamos ter tido mais aula teórica, poderíamos aprender mais teorias musicais”.

Fim do exemplo.

A aluna que avaliou aquela discussão como estéril, é reconhecida como inteligente, e foi uma das duas únicas a demonstrar, no Teste de Sondagem, 100% de possibilidades de potencial de aprendizagem musical. Ela não está interessada em ler ocorrências do seu mundo real. Só teoria, mais teorias musicais. Que teoria?

Onde estão as causas destas distorções? A aluna quer ver através dos olhos dos outros? Quer ser gerenciada? Quer viver só para si?

Não se trata, ainda, de problema físico-orgânico-psicológico. Embora casos como o que se segue, tenham ocorrido: todos cantaram “A canoa não virou”. Conversaram, degustaram a beleza da arquitetura daquele arranjo. Analisaram os compassos, o andamento, os sentimentos, os desenhos mentais que aquela

pequena canção representava. Cada um da classe regeu. Cada um foi analisado, demoradamente, pelos demais:

—Você não deu a entrada do tempo "x"...

—Você matou o sistema nervoso da música, ela estava muito lenta.

—Você nos regeu a todos e ficou lindo! Você tem poder, você demonstrou ter poder sobre nós todos, mas foi gostoso.

Daí gerou-se a discussão, já apresentada, sobre poder.

—E agora, fulana, só falta você.

—Eu não vou.

—Por que?

—Eu não quero ir reger, deixa pra depois.

Esta aluna é sempre alegre, brincalhona, participante, ativa.

—Puxa fulana, é tão bom experimentar reger. Você vai perder esta chance?

—É. Vou perder. Eu não vou de jeito nenhum.

Um grupo de colegas, inclusive a professora, em tom de brincadeira, pegou a aluna para levá-la à frente para reger. Aí... a aluna chorou e chorou. Soltou-se dos outros e foi para o seu lugar. No outro dia mandou um bilhete para a professora:

"Izaíra,

Peço desculpas por ter causado aquele clima triste no ensaio passado. Não fique preocupada pois ninguém causou nada, este é um problema que já existe, aliás, sempre existiu, apenas vocês tomaram conhecimento desta..., uma pessoa que reage na maioria das vezes de maneira primitiva. (?) Um dia podemos conversar...

'Se dê a oportunidade...

Se dê a chance...

Se dê o prazer...

Se permita...'

Imagine um pássaro que sonha em voar, mas a sua gaiola alguém a trancou. Quem?

ALGUÉM? EU? ALGUÉM?

NÃO SEI! APENAS SEI QUE A CADA DIA ELA SE TORNA MENOR.

... ..

20.05.89

22:45hs"

Fim do exemplo.

Creio que não se trata de nenhuma patologia. Mas há um vácuo, quando se trata de auto-consciência, do uso das capacidades intrínsecas inerentes ao ser humano. Principalmente, uma ausência real de consciência das forças interiores do indivíduo, da sua imaginação, do seu fazer-se presença corporal, da sua autonomia relativizada pela sua generalidade, sua humanidade. Há uma morte prematura do corpo. Não se percebe em plenitude, porque não se sabe que o corpo existe. Não há conhecimento vivenciado e presente no todo de cada um acerca da essência humana e da essência de cada um.

Perceber com plenitude é estar aberto, com o todo individual sentindo/lendo/refletindo/atuando junto com. É estar objetivado para clarear e iluminar objetos, outros homens, a vida, o mundo cultural. É usar-se por inteiro para estar sendo junto com. É estar sendo constantemente, com a sua força de viver, que é só sua e é única e universal. "É estar presente no momento de suas descobertas" como disse a professora Júlia Rocha.

Perceber em plenitude é saber que se percebe semioticamente. Saber ler/entender as expressões, os símbolos, os sinais que a vida configura, é criar suas possibilidades de representação, saber a função das objetivações e significados. É saber o valor dos valores, seus e de sua generalidade.

Será que, com tamanhas possibilidades, com um corpo orgânico e organizado como é o do homem, só se vê com os olhos, só se escuta com os ouvidos, só se cheira com o nariz? Não será o corpo todo que percebe, que é inteligente; que pensa, sabe, aprende e atua?

A maior "doença" detectada na construção do Coral da FACED, até agora, é a ausência do corpo no processo. Coitado! O corpo tão bem vestido, perfumado, pintado e penteado não passa de cabide para os produtos tão bem propagados e vendidos nesta loucura do nosso capitalismo. O corpo se locomove, vem e vai, senta e levanta, respira, fala, vota, e até canta, mas não atua em plenitude. Nossos jovens têm vergonha de seus lindos corpos. Eles, prestes a serem reconhecidos pelo sistema, como habilitados na arte de SER PROFESSOR. E não têm

consciência de seus corpos. Isto é verdade. No planeta das formas, onde todo processo de comunicação exige **forma-espaco-ritmo-vigor** (alma, sentido, linguagem), nossos alunos não sabem ter corpo, não têm consciência da importância e da função que o corpo possui para se fazer histórico neste planeta. Durante todo o processo de educação destes jovens, eles estiveram sentados, comportados, obedientes e calados. Eram instrumentos e os professores os gerenciadores de tudo. O "tudo" sempre apresentado de maneira compartimentada e estanque com um deus soberano para cada tipo de saber. Hoje, eles estão com a musculatura flácida, os músculos intercostais e abdominais quase em disfunção, a respiração fora do lugar, a voz pela metade, o corpo cansado... com os cérebros poucos arejados de oxigênio. Não resistem a 5 minutos de "aquecimento", com simples exercícios de andar-correr-parar-pular. Ficam cansados e ofegantes e têm grandes dificuldades de concentração. Aquilo que exige o uso do corpo deles é **NOVIDADE** e a "cara de vergonha" logo aparece. Não há domínio — auto-domínio — do corpo.

Por exemplo:

Em uma aula, quando estávamos tomando contato com as figuras rítmicas, logo após os "Escravos de Jó", foi solicitado um exercício. Deviam andar a unidade, cantar as figuras apontadas no quadro e ouvir o sinal para mudança de figura rítmica dado pela professora. Era uma experiência (eles já sabiam dançar, correr, parar a um sinal, pular, cantar até a 4 vezes etc.). Que aconteceu? Quando andavam na unidade não conseguiam cantar as figuras apontadas e vice-versa, e não foi possível ouvir o sinal para mudança de figura. Forçados a realizar um esforço de concentração, diagnosticaram ser impossível para eles. Os exercícios de apoio para realizar este exercício continuaram. Até o final do semestre ainda não era exequível tal "fenômeno".

Fim do exemplo.

Não há domínio, nem auto-conhecimento das possibilidades do corpo. Alunos sabem qual é a capital de todos os países da Europa e não conhecem o único espaço físico-geográfico que realmente lhes pertencem: os seus corpos. E é

importante notar: não há "divindade" mais materializada que o homem. É pura matéria, mas plena de possibilidades de poder/força/fazer. Neste planeta, só se percebe com o corpo, porque tudo é forma. Então, a escola esteve trabalhando apenas com "um lado" destes alunos, durante o processo de formação deles, e isto é um crime ecológico tão sério, quanto é sério acabar com o ecossistema do Rio Cocó, em Fortaleza ou com a Mata Amazônica ou com a camada de ozônio que envolve a Terra.

Nestes termos, o sistema montado para dominar melhor através de anulação do homem está bem estruturado, sendo a escola parte desta montagem. Os alunos do Coral da FACED, futuros professores, demonstraram como esta escola vem sendo aparelho daquele poder. É importante notar que estes jovens pertencem à classe privilegiada que consegue ter acesso à universidade e que, possivelmente, em futuro próximo, estarão nos cargos de comando das escolas do país.

A falta de consciência das dimensões rítmico-espácio-temporais que a arte tão bem traz à vida do homem, — vide as "capoeiras" da Bahia, dança coletiva, com função social bem definida — é patente e se deixa explicitar com clareza na sala de aula do Coral da FACED. E nossos alunos não conseguem perceber isto com clareza, não sabem porque não se sentem "motivados" para o participar de atividades artísticas. Relembrando o que foi dito no depoimento de uma aluna — "o cerne da questão reside no descaso que as pessoas têm em relação às atividades artísticas. Seu nexo pragmático encara o Coral como mera atividade recreativa, sem compromisso com a produção do belo ante a apreciação de outros. Como não há reversão de lucro ou de status, o Coral torna-se atividade secundária, indigna de maiores esforços". A busca dos motivos, conforme esta avaliação, está "longe" de seus concretos, da realidade mesma desta aluna. Os motivos por ela apontados podem e têm consistência, mas não estão concretamente claros para ela. Ela também, na sala de aula, abandona-se e desaparece-se dela e, principalmente, do todo.

Para que maior crime ecológico que o de deixar seres humanos vivos, com os corpos aparentemente inteiros, sem capacidade de leituras perspectivicas, aquelas que descortinam rigorosamente a realidade? Como um homem pode ser e estar com outros homens, como poderá construir-se num todo coletivo consciente, com força de praxis transformadora, se só poderá fazer isto de corpo inteiro, com sua individualidade e isto não existe? Poderia haver uma "praxis" com qualidade transformadora, nesta perspectiva, se o aluno não tem nem ao lado de si, para despertá-lo, o sofrimento real das classes trabalhadoras ou dos que nem ser trabalhadores podem ser? O problema maior é que estes alunos são futuros pedagogos/professores.

É um prejuízo pedagógico de grandes proporções a ausência de arte na escola brasileira. E esta ausência é "ponto chave" no planejamento e na continuidade do sistema capitalista brasileiro. Para que alguns continuem acumulando cada vez mais, a custa do trabalho produtivo de grandes quantidades de homens e da fome de outros, para que a mais valia continue existindo e o homem continue a ser alienado, estranhado e a mercadoria continue a ter qualidade humana, é BOM, é MUITO IMPORTANTE, é PRIMORDIAL, que a arte esteja fora da escola, dos movimentos populares, das lutas sindicais. É comercialmente necessário vender arte em "pacotes", sempre iguais, exposta nas prateleiras dos supermercados, nos programas de "disk jockeys", nas galerias de bairros chiques, ou na televisão e teatros. É importante que se imponha, cada vez mais, a idéia de que só alguns homens podem ser artistas e que os artistas são sempre "DOIDÕES", drogados, desequilibrados. Acima de tudo, é prioritário que artistas e professores não sintam, não percebam, não reflitam, não atuem no sentido de mudar este quadro, no sentido de dimensionar a importância da arte, como instrumento de formação do sensível do aluno.

A arte, o fazer artístico, pode estimular, desbloquear a capacidade de percepção.

O Projeto Coral da FACED com o propósito definido de ser campo de pesquisa para experienciar um fazer artístico como expressão pedagógico-política e artística, coloca-se como fazer alternativo e mais uma estratégia de luta na busca da escola libertadora.

Tem sido difícil encaminhar o Projeto e ter presente os objetivos a serem alcançados. As especificidades culturais, conseqüentes de todas aquelas amarras de que fala Geertz, os preconceitos, a falta de compromisso individual com o coletivo, a obediência transformada em acomodação, a falta de experiência em experiências deste tipo (por parte da pesquisadora), o temor às relações de poder, o medo de ofender, de pecar etc., são empecilhos históricos tão fortes e permanentes, que envelhecem precocemente nossos jovens, sem que eles sintam/percebam isto.

Isto é posto aqui, porque é, também, um dado percebido.

O homem que percebe em plenitude pode saber procurar o concreto, o substancial, no todo aparente mais complexo, sem sofrimento. Pode fazer abstrações metafísicas e encontrar suas explicações para os aparentes enganadores sem atropelar ou desrespeitar ninguém. Pode fazer comparação das suas abstrações com o todo que lhe rodeia ou com os "pedaços", as partes, também complexos, deste todo, sem necessitar ser dogmático e intolerante. Pode entender os conflitos e suas razões, pode até fazer-se causa ou solução dos mesmos e pode perceber as riquezas da existência destes conflitos como, por exemplo, diz a Prof^a Ângela Linhares, falando daqueles monitores do "Canto em cada Canto": "até a reunião da Associação, criada por eles, para dirigir os rumos profissionais incertos e a precariedade das condições que lhes são dadas pela Secretaria de Cultura foi de uma objetividade, clareza de pontos de vista e explicação de conflitos surpreendentes, haja vista as dramáticas condições em que sobrevive com a arte no nosso Estado. O potencial revolucionário sendo colocado na criação artística e no trabalho político (da Associação) parece que aponta para um crescimento grupal inegável e antropofagicamente devora os conteúdos mais destrutivos que têm em todo agrupamento humano. O esquerdismo imobilizante, estéril e discursivo de muitos

grupos que têm um potencial grande, aqui nesse grupo não encontra vez pelo processo continuado de convívio num cotidiano que é grupal, intenso e cheio de vida. ...O canto Coral, se organizado e viabilizado como fio condutor de um processo educativo, não pode, decerto, criar um oásis de beleza, que alienadamente não desvela as contradições de mundo (do "macro") que o rodeia. Esse desvelar nossas resistências, acomodações, avanços, contradições num processo coletivo não deixa, porém, de ser, oferecer ... o espaço, o alimento, a oportunidade do novo." O homem que percebe pode começar tudo outra vez e sabe que isto tudo só poderá acontecer junto com outros homens. O homem que percebe sabe que tem um futuro a alcançar, ainda quando não possa livrar-se de todos os seus pequenos grandes problemas materiais. Sabe que, integrante de uma raça, constitutivo da natureza deste planeta, terá sempre porque ser revolucionário.

A percepção impulsiona à ação e o perceber em plenitude dará qualidade a ação do homem. E aí, tanto a arte quanto a ciência têm funções claras e definidas. A ciência — operando com conceitos puros e gerais, com sistemas conceituais próprios — e a arte — que leva o indivíduo a conhecer e atuar de forma diferente, com leituras próprias e únicas acerca do mundo — podem organizar, formar percepções próprias, não mais submissas ao senso comum. Isto pode acontecer no processo de educação escolar: onde a busca da verdade, aliada à busca da beleza, seria a base do agir do indivíduo em busca de sua humanidade (feliz e livre, livre e feliz).

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

1. DALCROZE, E. Jaques — "Le Rythme la Musique et l'Education". Lausanne, Foetisch Frères S.A. Editeurs, 1965, pág. 5.
2. Idem, pág. 102.
3. Idem, pág. 162.
4. LEME, Paschoal — "Memórias 2". Vol. 2. São Paulo, Cortez, 1988, pág. 137.
5. AZEVEDO, Fernando — "A cultura Brasileira". 5ª edição. São Paulo, Melhoramentos e Universidade, 1971, pág. 490.
6. VILLA-LOBOS, Heitor — "Solfejos". Vol. 1. Rio de Janeiro, Irmão Vitale, Editores, 1940, pág. 5.
7. Idem, idem.
8. Idem, idem.
9. LEME, Paschoal — op. cit., pág. 138.
10. ALMEIDA, J. M. — "Aulas e Canto Orfeônico". 36ª edição. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1958, pág. 13.
11. VILLA-LOBOS — op. cit., pág. 5.
12. NEVES, José Maria das — "Panorama da Música Brasileira". São Paulo, Ricordi, 1989, pág. 50.
13. VILLA-LOBOS, H. — op. cit., pág. 2.
14. Idem — "Canto Orfeônico". 2º vol. Rio de Janeiro, Irmãos Vitale, 1951, pág. 2.
15. Idem — "Solfejo", pág. 5.
16. NEVES, José Maria das — "Villa-Lobos, o choro e os choros". 1ª edição. São Paulo, Musicália, 1977, pág. 9.
17. Idem — "Panorama da Música Brasileira". pág. 58.
18. VILLA-LOBOS — op. cit., pág. 62.
19. NEVES, José Maria das — op. cit., págs. 60.
20. Idem, idem, pág. 62.
21. Idem — "Villa-Lobos...", págs. 8, 89, 90.

22. Entrevista concedida a autora pelo professor Orlando Vieira Leite, em setembro de 1992.
23. Idem.
24. Idem.
25. Idem.
26. Idem.
27. Idem.
28. ANDRADE, Carlos Drummond — "Poesia e Prosa". Rio de Janeiro, Nova Aguillar, pág. 24.
29. Pe. IVAN, Saleriano — "Ciranda do Amor" in FESTIVAL DE CIRANDAS, faixa 4.
30. CADES — Campanha de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Ensino Secundário. Ensino Supletivo para regularizar cursos não reconhecidos.
31. MOREIRA, Ágio Augusto — "Um sonho realizado (História de uma Escola Rural)". Brasília, Editora do Congresso Nacional, 1992, págs. 19 e 32.
32. PORTO, Ana Maria Militão — "Coral Infantil como Elemento Dimanizador da Educação (Relato de uma Experiência)". João Pessoa, UFPb, pág. 28.
33. "INCULCAR — dar a entender, fazer penetrar (uma coisa) no espírito à força de a repetir" in MODERNO DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO BRASILEIRO, pág. 430.
34. TOURRAINE, Alain — "O Pós Socialismo". São Paulo, Editora Brasiliense, 1988, pág. 171.
35. Idem, idem.
36. Idem, pág. 172.
37. Idem, pág. 173.
38. Idem, pág. 175.
39. "NORDESTE — Encontros Musicais da UFC" era um projeto de Extensão da UFC. Consistiu de Cursos, Seminários, Oficinas de Produção Artística e Espetáculos Musicais Diários, durante um mês. Professores convidados de todo o Brasil e estudantes de todo o Nordeste (houve até participação de

estudantes paulistas e do Paraná (82,83) e do Chile (85). Aconteceram de 1982 a 1986, financiados pela FUNARTE.

40. VIEIRA, Luíza de Teodoro — "Crianças e Corais", in PORTO, Ana Maria M., op. cit., pág. 38.
41. Idem, pág. 38.
42. Idem, pág. 38.
43. Idem, pág. 38.
44. Idem, pág. 39.
45. WILLEMS, Edgar — "As bases psicológicas da Educação Musical". Bienne (Suíça), RMH, 1970, pág. 28.
- 45.1. SNYDERS, Georges — "A Escola pode Ensinar as Alegrias da Música?". S.P., Cortez, 1992, págs. 28, 29.
46. PORTO, Ana Maria M. — op. cit., pág. 21.
47. WILLEMS, Edgar — op. cit., pág. 154.
48. TOURRAINE, Alain — op. cit. pág. 174.
- 49.1. ROCHA, Júlia Figueiredo — "Documento sobre Processo Educativo do Coral da FACED", 1989.
- 49.2. Reflexões escritas, de Coralistas da 1ª fase, no final da Etapa de Implantação do Coral da FACED, setembro, 1989.
50. NEVES, Leczy Consuelo — "A Casa do Mágico". Rio de Janeiro, Agir Editora, 1986, pág. 97.
51. HELLER, Agnes — "O Cotidiano e História". 3ª edição. São Paulo, Paz e Terra, 1989, pág. 80.
52. FREIRE, Paulo & SHOR, Ira — "Medo e Ousadia — o Cotidiano do Professor". 2ª edição. São Paulo, Paz e Terra, 1987, pág. 121 a 146.
53. Idem, idem.
54. Idem, idem.
55. CAMPOS, Denise Álvares — "Oficina de Música: uma Caracterização de sua Metodologia". Goiania, CEGRAF-UFG, 1988, pág. 26.

56. MARCUSE, Herbert — "A Dimensão Estética". São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1986, pág. 87.
57. MARX-ENGELS — "Sobre Literatura e Arte". 3ª edição. São Paulo, Global Editora, 1986, pág. 28.
58. HELLER, Agnes — "Sociologia de la vida cotidiana". 3ª edição. Barcelona, Ediciones Peninsula, 1991, pág. 201.
59. Idem, pág. 200.
60. Idem, pág. 200.
61. BERGER & LUCKMAN — "A Constução Social da Realidade". 9ª edição. Petópolis, Vozes, 1991, pág. 62.
62. DUARTE Jr., João Fco. — "Fundamentos Estéticos da Educação". 2ª edição. Campinas, Papirus Editora, 1988, pág. 50.
63. Idem, pág. 51.
64. CASTORIADIS, Cornelius — "Os destinos do totalitarismo & Outros Escritos". Porto Alegre, L&M Editores Ltda., 1985, pág. 67.
65. Idem, idem.

2a. PARTE

"SE A CANOA NÃO VIRAR, EU CHEGO LÁ"

CAPÍTULO 4

PONTUANDO DADOS CONCLUSIVOS

Dos Introdutórios

Se a Faculdade de Educação da UFC, como instituição, resolver adotar as sugestões apresentadas neste capítulo (conseqüentes do todo deste trabalho), o motivo/razão desta reflexão aqui sistematizada terá sido alcançado. "Se a canoa não virar, eu chego lá" quer expressar isto.

O aspecto extensionista do Projeto Coral da FACED está posto em evidência desde o Capítulo 2.

"A extensão, na universidade contemporânea, pode ser considerada uma síntese das funções atribuídas à instituição pela sociedade do século XX. Originária da universidade norte-americana como uma atividade diretamente comprometida com o desenvolvimento agrícola foi... se alastrando pelos demais campos do conhecimento e, atualmente, se constitui naquele canal onde a população acadêmica chega à comunidade através da qual retornam a universidade não só a cultura socialmente produzida como os anseios e as necessidades do meio" (1).

Era, então, isto o que se procurava, também, com o Coral da FACED, porque "a extensão não é uma função à parte no sistema superior; é, sim, um processo que pode acontecer pela via do ensino — quando se desloca o horizonte do aprendizado para fora da sala de aula ou do espaço formal de aprendizagem..." (2) A extensão na Universidade Federal do Ceará, apesar de já aparecer desde o nascimento da própria Universidade — o exemplo disto é a Resolução que criou o Curso de Canto Coral da Universidade, uma definição de projeto de extensão, quando não se pensava em tal na Universidade brasileira — é, ainda, um projeto de alguns, não se constituindo numa política ampla e de toda a Universidade. Sem tentar fazer um levantamento da Extensão da Universidade Federal do Ceará — quer histórico ou crítico — apenas quero localizar o Projeto Coral da Faculdade de

Educação da UFC na vida extensionista desta Universidade. Trata-se de um Projeto de Extensão da UFC que, pelas normas regimentais, é uma atividade catalogada como Ação Cultural da Faculdade de Educação. Não nasce no Ensino da Faculdade, é conseqüente de uma disciplina de Arte do Currículo do Curso de Pedagogia.

O Projeto teve, também, uma dimensão investigativa, quando buscava saber das possibilidades político-pedagógicas de formação de regentes de corais para nossas escolas de primeiro grau, as escolas públicas. Ao mesmo tempo, também, investigativamente, experimentava-se o método "passeio pelo/no coletivo", como facilitador daquele processo, um método baseado em princípios teóricos de J. H. Koellreutter e Paulo Freire, que tem como centro o aluno, encarado como ser social e ser de conhecimento, em busca da formação de sua individualidade. "O que se quer é mostrar que a extensão... é um processo que pode acontecer pela via do ensino... ou pela via da pesquisa quando esta acontece a partir de uma indicação do meio e se realiza com o envolvimento e participação da população" (3). No caso, os dados da realidade (vide pág. 104 deste trabalho) indicavam-nos a ausência quase que total da atividade coral nas escolas. Também, este trabalho já focalizou que significado/função tem a presença do coral nas escolas. Em se tratando de formação de professores que possam desempenhar esta atividade, os esforços institucionais são, também, quase inexistentes. Cria-se assim uma perigosa cadeia de desconhecimento. Os envolvidos no processo educativo escolar — docentes, outros trabalhadores da educação, pais de alunos e alunos — desconhecem a função da atividade, desconhecem os vácuos culturais e os problemas causados — no indivíduo — por conta deste estado de ignorância. Resultado: quantidades de docentes, discentes e pais satisfazendo suas necessidades estéticas com as imposições econômico-financeiro-artísticas da mídia internacional, sem sentir necessidades de qualidades estéticas. No caso em pauta, vislumbrei isto trabalhando no Curso de Pedagogia da UFC, principalmente nas relações salas de

aula — com alunos da disciplina Arte e Educação. Isto, também, foi focalizado neste trabalho, quando trato de dados percebidos no Coral da Faculdade de Educação.

A dimensão investigativa do Projeto Coral da Faculdade de Educação, no caso presente, advinha de necessidades expressas e captadas na realidade do sistema escolar de Fortaleza, muito embora tal necessidade não se expresse de forma consciente, quer entre professores, quer entre pais, quer entre alunos, de uma maneira geral. Foi este aspecto que deu à atividade o seu caráter investigativo. Uma pesquisa qualitativa, que se configurava como um estudo de caso. Observações participativas e diretas, relatórios e reflexões avaliativas dos envolvidos (algumas já expressas no corpo deste trabalho, por exemplo), o próprio método que intermediava o processo de fazer coral, uma revisão bibliográfica nas histórias singulares de autodidatas pedagogos musicais, testemunhos, teste de aptidão, o próprio cantar do coro, gravações — em cassete e vídeo —, foram alguns dos instrumentos e técnicas utilizados para análises, estudo, bem como o encontro de dados conclusivos.

Alguns estão presentes no corpo deste trabalho, como já frisei, e, até, compõem o mesmo, outros apareceram como apêndice, os demais, na medida do possível, serão, agora, expressos.

Como atividade de extensão e tendo em vista o programa traçado, objetivos propostos, processos e método de aprendizagem vivenciados, valores trabalhados, teorias e obras musicais estudadas, as representações dos diversos personagens que participavam do projeto e, ainda, as possibilidades de formação de regentes de coros, o projeto pode ser avaliado objetivamente. E esta avaliação, não pode perder de vista, como referencial, valores conceitualmente qualitativos.

Como o objeto a ser avaliado aqui, I. configura-se na ação de pessoas envolvidas em uma atividade artística; II. o vivenciar do que é artístico trabalha nas pessoas a percepção imaginativa — nas dimensões do sentimento e emoção, na maioria das vezes indizível ou dizível através da própria metáfora artística; III. a grande maioria dos envolvidos vivia, pela primeira vez, experiências deste teor; e,

IV. também, pela primeira vez, eu era observadora direta do meu fazer, a questão do rigor enquanto objetividade de critérios avaliativos, às vezes, parecem fugir do campo, chamado, científico.

Este risco aparece, porque se trabalhava com valores que, normalmente, são deixados fora do campo de análises científicas, principalmente, quando as leituras são feitas a partir da percepção imaginativa. Neste Projeto, trabalhava-se com a crença em valores como amor/paixão, vistos como força motriz de ações integrativas, de ações grupais. Trabalhava-se com a crença de que o coletivo faz-se no entendimento de um olhar, no roçar da pele, no abraço, na intimidade de saberes artisticamente construídos a partir desta crença e, também, mediados pela ação artística. Trabalhava-se com a possibilidade de aceitação da criatura do outro como condição do fazer-se singular e único (no campo das individualidades), na derrubada de máscaras como alternativas de encontros de unidades de critérios e normas grupais. Trabalhava-se com o construir o entendimento da arte de ser pessoa, fazendo de todos os valores aqui citados uma necessidade político-espiritual de aceitação e compromissos com a generalidade humana. Trabalhava-se com a crença de que cada um dos envolvidos deveria estar apaixonado-encantado com cada um, com o que se fazia e com o que se queria ver construído. Tudo isto era necessário para que se pudesse vencer os terremotos dos confrontos pessoais, dos conflitos com a aquisição de novos hábitos, dos confrontos que se geram no coletivo como consequência das mudanças que se instalavam a partir do nascimento do novo. Isto tudo era trabalhado, porque vivenciávamos um processo de trabalho educativo ao mesmo tempo que construíamos um edifício simbólico em torno daquele fazer pedagógico e artístico-pedagógico. E estes valores, como já citei, são, aparentemente, vazios de cientificidade. No entanto, são valores prioritários num projeto de educação. Assim, não se pode deixar de encará-los como componentes da ciência pedagógica. É como diz o Prof. André Haguette, "o problema não é o valor desprovido de cientificidade, mas a maneira de abrigar o valor".

O mundo da sensibilidade, assim, não poderia conduzir o trabalho ao risco de ser apenas uma experiência empírica a mais.

No cotidiano da atividade coral, quer pela repetição, quer pela transparência de atos, de expressões e atitudes resultantes das interrelações pessoais, surgem aspectos que podem ser objetivados linguisticamente, portanto, podem ser materialmente avaliados. Daí, há toda uma prática de audição, uma prática rítmica, aspectos da aprendizagem do que é teórico-musical, aspectos de base sensorial, as reações que expressam o desenvolvimento do sentido e da percepção rítmico-melódica, do ouvido musical, do reconhecimento da capacidade de cantar, da capacidade de interpretar pensamentos musicais, de reger pensamentos musicais interpretados por um coletivo de cantores, da capacidade de análise e leitura de símbolos musicais, da facilidade de executar cada vez melhor obras musicais mais complexas, participação positiva ou não na construção do coletivo musical, as possibilidades de integração musical, as possibilidades e impossibilidades do método adotado. São aspectos materialmente avaliáveis nas suas qualidades e intenções ou intensidades. E há o fato substancial de o coral ter uma personalidade própria, conseqüente do contexto onde ele era acontecimento. Era o Coral da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará. E isto era definitivo no sentido de encontro de possibilidades teóricas e/ou de geração de conhecimentos que levariam à formulações teóricas futuras ou de análise da realidade histórica deste momento. Por exemplo, no ensino do Curso de Pedagogia não há, ainda, instalado com solidez, o ensino da arte. O coral, então, é extensão, mas... de que ensino? No final, tratava-se mesmo era de uma atividade de ensino, que gerava dados a serem investigados, através da extensão. O Coral era uma atividade multifacetada.

Estes aspectos, se diagnosticados avaliativamente, podem projetar caminhos pedagógicos novos ou reparar rumos antigos.

Seguindo esta linha de pensamento, estes patamares teórico-artístico-pedagógicos, procurarei construir o edifício simbólico de avaliação do "Projeto Coral

da FACED — possibilidades político-pedagógicas de formação de regentes de coros infantil e infanto-juvenil para escolas públicas".

O Projeto na Perspectiva da Extensão e do Método Utilizado

A atividade coral enquanto serviço de ação cultural da Universidade Federal do Ceará — e como tal apresentava-se em teatros, igrejas, escolas, praças públicas e outros lugares — constituía-se num curso de extensão universitária.

Tanto no primeiro quanto no segundo caso, o coral era como um "cantar que expressava um ato político... que desoculta a verdade, que informa e sugere caminhos" (4), num processo de educação continuada e de preservação de valores culturais. "Preservar cultura é conhecer o 'saber de experiência feito', explicá-lo e fazê-lo crescer num processo extensivo e participativo garantindo a adesão de todos pelo conhecimento da verdade que não pode ser patrimônio, privilegiado, de poucos" (5).

Um processo de aprendizagem — lento, porém constante — instalou-se nos encontros do Coral da FACED. Aprendizagem que se fazia sentir e transparecer em cada um dos participantes, segundo a hierarquia de suas qualidades e dificuldades individuais. Isto já definia uma visão teórico-pedagógica. As vivências coletivas — instauradas e permitidas pelo método "passeio pelo/no coletivo" — facilitavam a aquisição e exercício dos conhecimentos. O processo era lento e difícil, porque, além das características e problemas individuais, havia a questão do desconhecimento do método. Havia, também, a questão dos preconceitos (ideológicos ou não) já aqui, antes, referida. Havia, ainda, o medo de participar e de se expor, tão característico das relações escolares. Havia a falta de costume de discutir com clareza e descobrir juntos a consciência de fazer-se ser pensante e

produtor de conhecimento. Havia a falta de hábito em fazer auto-reflexão e ausência de auto-conhecimento sobre isto. Finalmente, havia um quase que total desconhecimento do valor da vida-vivência coletiva. Estas coisas que não faziam sentido para o grupo, mas que sem as mesmas é impossível fazer coral, já que coral é canto coletivo.

Comparando esta experiência com outras e exemplificando com as da Prof^a Ana Maria Militão, a da Prof^a Ângela Linhares, já citadas, a experiência de Villa-Lobos e Dalcroze, os dez anos de experiência que vivi com o Coral da UFC, parece-me que as dificuldades aumentam na medida do desconhecimento, por parte dos participantes, dos conteúdos trabalhados. Se os mesmos não fazem parte da vida, do cotidiano do aluno, as dificuldades aumentam. No nosso caso, o trabalhar numa perspectiva de construção de processo de aprendizagem coletiva é o que estava fora do foco dos alunos, além do próprio conteúdo musical trabalhado. Estas dimensões de aprendizagem estiveram fora das vivências escolares dos participantes do Coral da FACED.

Vivemos, quer queiramos ou não, num universo simbólico, onde tudo tem origem "em processos de reflexão subjetiva, os quais, depois da objetivação social, conduzem ao estabelecimento de ligações explícitas entre os temas significativos que têm suas raízes nas várias instituições" (6). É um processo de construção cognoscitivo, que eu qualifico como um processo de construção cognoscitivo-imaginativo. No processo de exteriorização de cada um dos participantes do Projeto Coral da FACED, ficou evidenciado que a vivência coletiva não encontrou eco significativa naqueles participantes. Tal universo não foi trabalhado teoricamente na vida deles, e eles não têm, portanto, construções cognoscitivo-imaginativas sobre as mesmas. Conseqüentemente, aquilo não era, para eles, um fato social. E aí estava a base das dificuldades presentes naquele processo: ao lado da ausência de conhecimentos da linguagem musical, encontrava-se, também, a ausência de trabalho teórico-prático em torno do viver coletivo. Este dado era evidenciado pelo método que mediava aquele processo. Mas, também, ao mesmo tempo, o método

facilitou esta leitura e levou o grupo a refletir sobre tal fato, a entender a importância daquela vivência e a entregar-se com mais vontade à construção do coletivo Coral da FACED. Transformar-se em coletivo adquiriu características de valor objetivo para aquelas individualidades — isto intelectual e racionalmente falando — que facilitou a possibilidade de existência do grupo Coral da FACED. Isto foi básico como coisa aprendida e a ser aprendida, e deu margem para os demais processos de aprendizagem.

Conseqüentemente:

I. a qualidade sonora do grupo foi, gradativamente, melhorando. Um exemplo materialmente palpável disto, foi a participação do Coral no II Concurso de Corais da TELECEARÁ, em Fortaleza, 4 meses após o início do processo. Competindo com todos os corais de Fortaleza e com mais quatro corais de outros estados, obteve classificação entre os dez melhores corais do Encontro. A qualidade do coro, nesta apresentação, está gravada em vídeo pertencente ao acervo da Associação dos Empregados da TELECEARÁ, uma das promotoras do Evento;

II. as vozes de cada um foram se ajustando conforme seus ritmos e disponibilidades pessoais, e adquirindo qualidades que formavam naipes afinados e sonoramente consistentes;

III. as possibilidades de aprendizagem e os exercícios cotidianos foram se ampliando, e o repertório do coro cresceu em nível de complexidade estético-teórica, e isto já se fazia sentir três meses após a participação naquele concurso da TELECEARÁ;

IV. conhecimentos teóricos iam se materializando nas atitudes e práticas e deixavam-se transparecer, tais como: figuras rítmicas, notas musicais, unidades de tempo e de compasso, andamento (noções, em relação ao ritmo), claves, pautas, noções de harmonia e modalismo, noções sobre tonalismo, sobre estilos, sobre composições, sobre formas e estruturas das composições estudadas; e

V. houve desenvolvimento de Hábitos e Atitudes em relação a audição e interpretação das obras musicais estudadas e cantadas, concentração nos ensaios

e apresentações onde as peças eram mais complexas e o tempo gasto para aprendê-las era cada vez menor, capacidade de entendimento e reações mais precisas aos gestos de regência, capacidade de entendimento das estruturas e das formas (arquitetura) das peças trabalhadas; tudo expresso nas ações cotidianas. Presenças mais qualitativas e permanentes, com qualidade mais respeitável, menos dispersões, menos necessidade de explicações verbais, maior prazer e alegria no cantar e interpretar das peças.

Como já foi dito, tudo de forma lenta e difícil, com uma sensação de coisa inacabada — como é o cotidiano de uma escola — mas que dava chance a reflexões profundas sobre aquelas práticas.

Fica claro, neste ponto, como dado conclusivo, que a construção de estruturas educativas pautadas nos agentes, sujeitos singulares das ações, e não em propostas pedagógicas alheias ao contexto e as realidades, exige do professor, consciência das dificuldades a enfrentar, conhecimento claro, efetivo e eficaz — teórico-prático — das condições de trabalho e paciência não só histórica, mas estoica. Exige do professor um domínio seguro do universo simbólico da coisa tratada.

O que restaria a dizer sobre a atividade, na perspectiva da ação extensionista e do método empregado?

Através daquela experiência, pode-se ampliar e enriquecer a singularidade de cada individualidade — já que o coletivo torna-se mais consistente na proporção do crescimento da totalidade de cada um de seus integrantes — como, também, pode-se vivenciar possibilidades de entendimento de vida coletiva e da amplitude e profundidade da linguagem musical. Pode-se provocar reflexões e vivências em torno das riquezas e/ou falhas individuais que constroem e/ou destroem o coletivo. Pode-se provocar e construir momentos de auto-reflexão, e reflexões coletivas e individuais sobre os valores objetivos que conduzem à consciência do que é essência humana. Falo em essência humana na perspectiva de que "a essência humana consta de atividade de trabalho (objetivação), socialidade, universalidade,

autoconsciência, liberdade. Essas qualidades essenciais já estão dadas na própria hominização, enquanto meras possibilidades, tornam-se realidade no processo indefinido da evolução humana" (7), no dizer de Agnes Heller. E, como disse Berger & Luckmann, aqui já citados, tais qualidades tornam-se realidade na medida em que seus universos simbólicos são construídos teoricamente pelos homens, tomando cada uma delas objetivação social. O Coral da FACED, então, pode dar oportunidade — dado social que é, integrante do fazer de uma instituição social — a exercícios de reflexão e de construções teóricas, coisa que, no momento, configura-se com propósito pedagógico. A razão, aqui, é trabalhada na perspectiva da sensibilidade.

O Coral da FACED, quando realiza o método "passeio pelo/no coletivo" pode formar coralistas e ser o encontro das possibilidades descritas no parágrafo anterior.

O coralista aí formado, ao exercitar a possibilidade de desestranhar-se das estreitas condições de donos de papéis que as imposições sociais lhe destinam e exercitar-se em sua condição de ator-cantor, personagem, agente de vários papéis — todos com função individual, social e histórica — amplia-se em sua dimensão de hominização e participa ativamente do evoluir da escalada de humanização da humanidade. E o coral transforma-se assim num fato socialmente histórico, artístico e fundante.

O Projeto enquanto Dimensão Investigativa

Não olhei a atividade coral, aqui analisada, apenas como um sujeito manipulável, afastado de mim para ser observado, dissecado, dividido em partes, usado, enfim, como uma idéia isolada ou sem mobilidade, com vários outros elementos idênticos a ele com os quais eu compararia para chegar ao mundo das

conceituações. Não consegui levar o Coral da FACED para este mundo de objetos. Ele não se prestaria a tal enfoque tão positivista quanto parcial, por referendar, em geral, o quantitativo. Embora, como deixei dito na Introdução, eu esteja no mundo da ciência, cujo objetivo é na maioria das vezes atingir as generalizações do objeto estudado para, daí, obter respostas imediatas para determinados casos, em determinadas situações, para determinados fins. Apesar destas perspectivas, minha pergunta — "poderá uma atividade de extensão universitária, como o Coral da FACED, formar regentes de coros infantil ou infanto-juvenil para escolas públicas?" — continha outras dimensões para análise. Elas voltavam-se para a busca de especificidades tais como: um coral é atividade formadora de "mão de obra" para o ensino nas escolas públicas? O método por mim utilizado era facilitador destas possibilidades? Qualquer estudante de curso de licenciatura ou recém-graduado, ainda quando não dominasse a linguagem musical, poderia formar-se regente, através daquela atividade? Isto era um estudo de caso.

E "neste tipo de estudo a preocupação primordial é atingir a compreensão do objeto naquilo que ele tem de particular, conhecê-lo intensivamente e, se possível, em toda sua extensão. ... É um tipo de investigação que se preocupa com a qualidade mais do que com aspecto quantitativo do fenômeno" (8).

Eu buscaria, então, conhecer detalhadamente o máximo de informações possíveis a respeito da atividade, para obter as respostas, desejadas ou não, recolhendo dados precisos.

Villa-Lobos disse que a atividade coral é uma atividade ideal de educação musical para a escola pública brasileira. Orlando Leite acreditou nisto e trabalhou nesta perspectiva, tanto com o estudante como na formação do professor. Ele mesmo foi, de certa maneira, fruto do trabalho de Villa-Lobos na formação dos professores. Ana Militão e Ágio Augusto Moreira experimentaram as lições dos Mestres na perspectiva do alunato. Minha intenção era, em partindo desta idéia mestra, apontar para a perspectiva de formação do professor, superando a idéia de educação musical dada em escolas especiais (Conservatórios...) e trazer a

experiência coral para dentro das escolas. Tratava-se, pois, de um estudo de caso de natureza exploratória.

A observação direta foi uma das estratégias mais importantes neste estudo de caso. Havia um mundo de representações a serem vistas, um tecido sendo fabricado com necessidade de reserva de qualidade, seres individuais, antes desconhecidos, com linguagens próprias, num jogo de aqui e agora, respondendo a um convite, sofrendo a intervenção de um agente que queria realizar uma experiência com êles. Era uma gama de coisas a serem observadas. Uma "liga", porque tudo podia ser indivisível. Eu, como investigadora e agente provocadora de ações, estava muito envolvida para poder perceber o todo de forma clara. Neste ponto, a Prof^a Júlia Figueiredo Rocha, era, também, uma observadora, interessada em conhecer os caminhos e resultados da pesquisa. A participação dela foi essencial. Ela, no papel de segunda observadora, sistematizou e organizou dados como "conhecimentos em construção, conhecimentos construídos, aplicação do método, atuação do investigador, integração do grupo". Aponto a ausência de, pelo menos, mais um observador como uma falha grave. Muitos dados do cotidiano do coro, principalmente no que se relacionava à observação dos coralistas fora de suas ações no coletivo (e, até, construir pequenas histórias de vida) deixaram de ser colhidos e, talvez, isto fosse essencial no que toca a garantia das presenças de cada um para garantir a continuação do Projeto. Também, faltou uma análise mais detalhada das expectativas dos coralistas em relação à grande interrogação do projeto. Por que aquelas vinte e duas pessoas participaram durante nove meses de uma expectativa e, após isto, seus afazeres individuais foram prioritários em relação às suas vontades de querer ser regentes de coro infantil? Só uma destas vinte e duas pessoas quis passar pela experiência e, quando estagiava numa escola de primeiro grau (na disciplina Estágio e Prática de Ensino de 1º grau), organizou e implantou um coral naquela escola. E, nesta época, ela já estava fora da experiência. No apêndice deste trabalho está o relatório dessa experiência. Outros dois alunos regeram em público e conseguiram demonstrar uma plêiade de conhecimentos e

atitudes aprendidas. Estudaram sozinhos suas peças, conseguiram fazer análise para definir interpretações que queriam dar às peças escolhidas, ensinaram as respectivas peças ao coro, que reagiu positivamente, e regeram em público, como já foi dito. Mas seus afazeres particulares os impediam de experimentar reger coros infantis.

Relatórios diários e minuciosos de cada dia de ensaio do coro (vide exemplos no Apêndice) foi uma técnica definitiva para que os fios soltos voltassem a ser examinados em próximos encontros e fossem evitados curtos-circuitos. Esses relatórios permitiam uma análise precisa dos conflitos que se geravam no cotidiano, inclusive, às vezes, até garantiam a explicitação dos mesmos. Esses conflitos apareciam e não eram evitados, mas enfrentados de cheio, com análises detalhadas que, às vezes, impacientavam certos participantes. Quando as discussões eram, aparentemente, não musicais, alguns coralistas ficavam muito irritados, principalmente no começo da experiência. Há exemplos disto no corpo deste trabalho. Após uns quatro meses foi que começaram a perceber que determinadas discussões, até brigas, se não fossem consumidas pelo grupo, calariam o canto.

As reflexões, escritas e orais (que estão gravadas em cassete), são documentos importantes porque são termômetros valiosos dos caminhos e descaminhos do processo. A conclusão aponta para resultados positivos, principalmente naquilo que diz respeito à aprendizagem e às soluções, que reputo importantes, para a problemática da formação do pedagogo, quer de segundo ou de terceiro grau. Tanto da formação de pedagogos como a dos demais educadores, todos devem aprender sobre o valor/função da arte na vida escolar, bem como sobre os processos educativos desencadeados em sindicatos, associações de bairros, igrejas etc. Entender, aprender e fazer uso, na medida do possível, desta aprendizagem, no cotidiano profissional de cada um. Para isto, não basta ao futuro professor tomar contato com a História da Arte ou de artistas, Ciências Estéticas ou com Museus, Exposições ou Espetáculos. É necessário que haja, no processo de formação, vivências de atividades artísticas, pelo menos de uma arte. É necessário

superar a formação cognitiva pela formação da sensibilidade. A sensibilidade que é, em si, razão, intuição, imaginação, memória, sentimento, emoção, experiência corpóreo-sensorial, seja, o todo individual, na perspectiva da generalidade humana.

O Coral da FACED, em sua dimensão investigativa, aponta, também, para a alternativa de vivência de atividades artísticas nas escolas e para os frutos desta vivência.

Os elementos diagnósticos conseqüentes de uma análise avaliativa dizem I. de pontos que podem ser demonstrativos da ausência da arte na formação escolar dos participantes da experiência (daí se tem idéia do geral da situação escolar sem arte); e II. como, também, podem ser demonstrativos de alternativas viáveis que farão frente àqueles problemas percebidos.

Os participantes da experiência conviveram e viveram com a linguagem musical coralística. Passaram por transformações que posso chamar de válidas para a bagagem de futuros educadores. Uma das razões é porque a arte pode transcender à questão do conteúdo (exposto e referendado pela racionalidade), às formas sociais específicas (impostas, no nosso caso, pelas relações de produção e pelas hierarquias de organização de classes que o sistema capitalista cria e que chegam à sala de aula) e toca em cada aluno na essência de sua qualidade humana, dando margem ao entendimento vivenciado das idéias de liberdade, prazer, felicidade, universalidade de consciência humana, auto-consciência, socialidade. Coisas que têm sido abandonadas sistematicamente na escola, porque ela, desta forma, é reflexo da vida social. E o homem de hoje, o homem cearense, os participantes do Coral da FACED, cada vez mais, tornam-se, assim, estranhados de si e/ou dos valores da raça humana. Enfatizo, mais uma vez, estes elementos símbolos do abandono da dimensão da sensibilidade, como enfatizo, mais uma vez, a necessidade premente da presença da arte na escola, como possibilidade de reversão desta situação posta. Fato já enfatizado por Alain Tourraine, citado no início do segundo capítulo.

Estes elementos compõem dados que respondem às indagações propostas na perspectiva investigativa deste Projeto.

O Coral é uma atividade que amplia as dimensões de formação do pedagogo e do educador que trabalha ou trabalhará na escola pública.

O método "passeio pelo/no coletivo" é ideal para o encontro daquelas possibilidades. De fato, ele enseja aprendizagem, tanto de alunos pedagogos, como de alunos de outros cursos de licenciatura, conhecedores e não conhecedores da linguagem musical, mesmo quando nenhum deles tenha experiência anterior com o coral.

Quanto à questão que motivou o Projeto Coral da FACED naquilo que diz respeito à formação de regentes de coro para escola de primeiro grau, os resultados não são tão positivos. Diria, categoricamente, que as circunstâncias que acompanharam a experiência induzem-me a afirmar da impossibilidade de formar regentes de coros infantil ou infanto-juvenil para escolas públicas através desta atividade ou do método utilizado. E aqui, além do todo dito, para complementar as afirmativas e análises postas, apresento dados quantitativos que interferem no resultado e inferem novos valores à pesquisa.

1. Dos 22 alunos envolvidos desde o começo do processo, restaram 18, após seis meses de atividade — um percentual de 81,8% dos envolvidos;
2. Destes, somente 4 alunos experienciaram o ato de reger (o próprio coral, não um de crianças), seja 22% do total de 18 alunos;
3. Destes 4 alunos, somente 2 participaram assiduamente das atividades de regência e, até, regeram em público. Seja, 11% dos 18 alunos;
4. Dos 4 alunos, 3 haviam se encaminhado nos conhecimentos teóricos da linguagem musical (figuras e notas musicais, compassos, andamento e alguns sinais gráficos) e, por já terem experiência com outros corais, possuíam qualidades de vozes trabalhadas. Seja, um percentual de 16% dos 18 alunos. Estes alunos garantiram, durante o espaço da experiência, 95% de presença às aulas;
5. Na questão das presenças, foi este o quadro que se formou:

| | |
|----------------|---------------------------------------|
| 3 alunos | 95% de presenças em 9 meses |
| 2 alunos | 70% de presenças em 9 meses |
| 7 alunos | 50% de presenças em 9 meses |
| 6 alunos | menos de 50% de presenças em 9 meses; |

6. 83,3% do total de 18 alunos envolvidos não possuíam conhecimentos introdutórios sobre a linguagem musical;

7. 100% dos alunos envolvidos não cantaram em coral quando criança;

8. 16% dos alunos envolvidos tinham experiência de cantar em coro depois de adultos; e

9. 100% dos 18 alunos envolvidos não conheciam o método "passeio pelo/no coletivo".

Estas avaliações quantitativas, aliadas aos elementos qualitativos já apresentados, levam-me a deduzir que a atividade coral desenvolvida nestas circunstâncias pode preparar futuras professoras e professores para um curso de formação de regentes de coros para as escolas públicas, seja, pode musicalizá-los.

Devido à realidade que se nos apresenta onde determinados valores, embricados numa prática autoritarista, impõem estruturas de relações verticais e hierarquizantes ao processo ensino-aprendizagem nas escolas; onde professores e alunos esperam, sem discutir, que estas relações se estabeleçam; onde o tempo medido ainda é elemento essencial para dar qualidade/validade a um curso, as seguintes conclusões/sugestão que se seguem se nos impõem:

Para formar regentes de coros para nossas escolas públicas de primeiro grau, é necessário que se programe e implante um curso de pós-graduação — lato sensu — com:

- a) seleção para ingresso ao curso — para garantir conhecimentos musicais básicos, bem como material vocal já trabalhado e vontade de ser regente de coro de crianças;

- b) carga horária de 360 h/a, distribuídas entre os ensinos de
- Semiologia da Música Coral,
 - Integração Cultural,
 - Educação Vocal Infantil,
 - Reeducação Vocal para Adultos,
 - Psicologia Social da Infância,
 - Estágio Orientado de primeiro grau;
- c) o método "passeio pelo/no coletivo" seja vivenciado durante o trajeto do curso, como meio de considerar sua validade nas atividades de educação musical através do coro; e
- d) os alunos de cursos pedagógicos de segundo grau, desde que aprovados no teste de seleção, deverão freqüentar o curso, enquanto curso de extensão universitária.

Este é o principal dado, pontuado como conclusivo, desta avaliação. A dimensão investigativa do Projeto Coral da FACED conduz, então, a uma experiência de ensino. O quadro que faz a relação entre as escolas existentes em Fortaleza e aquelas que têm atividade coral; estas análises avaliativas aqui apresentadas; e as questões teóricas aqui levantadas são dados reais que apresento como justificativas para esta sugestão.

Em Junho de 1990 terminamos a fase investigativa do Projeto Coral da FACED. Desde setembro de 1989, o Coral já passara de uma fase de coral didático para busca de um coral artístico, preferencialmente. Daí em diante quando os alunos estavam relativamente maduros para iniciar um estágio em escolas públicas, somente 6 pessoas, das que estavam no coral desde a fase inicial, puderam continuar. As outras pessoas desistiram gradativamente. Aos poucos o número de freqüência média abaixo de 50%, subiu de 6 para 12 pessoas. Por motivos vários apresentados — desde doenças na família, até mudanças de horários nos cursos de graduação freqüentados pelo justificante. Foram abertas, então, novas inscrições e o Coral da FACED iniciou-se em nova fase. Era o mês de julho de 1990.

A realidade atual nos demonstra a urgência da presença de atividades corais na escola. Mas... onde formar regentes? Não será só através de um coral como atividade de extensão. Também, há de se criar anseios no coração, no interior do sistema educacional. Os prejuízos culturais causados pela ausência de atividades e vivências artísticas voltadas para a formação da sensibilidade do aluno são aparentemente invisíveis. Mas transparecem nas relações cotidianas, nas inconseqüentes ações históricas. São prejuízos ecológicos. Atrasam o processo de hominização cearense. O que o sistema capitalista impõe e que traz como resultado mais grave o processo de estranhamento do homem — coisa patente nas relações individuais e sociais que fazem o sistema educacional de Fortaleza, também transparentes nas ações dos coralistas da FACED, por exemplo — fica sem barreira. A ausência da arte na formação do professor agrava tal situação. É urgente, então, que esta situação seja desvelada e que hajam anseios, angústias e necessidades coletivas em torno disto.

A Faculdade de Educação da UFC, que goza de prestígio social pelo poder que sua história de luta lhe confere, há que tomar a si mais uma bandeira: a da luta pela criação de espaços de arte dentro de cada escola do Ceará. Isto pode começar por Fortaleza, a partir de um consistente Projeto de Estágio, concomitantemente à criação de uma Área de Concentração em Arte para o Curso de Pedagogia, e à instalação do Núcleo de Arte da FACED. E aí está o outro dado conclusivo que apresento como sugestão deste trabalho, dado este que, de certa maneira, já está sendo posto em prática no cotidiano da FACED.

Esta conclusão, quando aliada ao conhecimento da realidade do sistema educacional de Fortaleza, somada à realidade da experiência do Coral da FACED — onde todo crescer é tão lento, onde os traumas e ruídos das ausências da arte na vida de cada um são tão visíveis e o acordar para momentos de expressão do canto e da auto-consciência tarda, lembrem-me o poema de Carlos Drummond de Andrade, "O sobrevivente", que me tenta a quase pensar que é.

Impossível compor um poema a essa altura da evolução da hu-
[manidade.

Impossível escrever um poema — uma linha que seja — de verdadeira
[poesia.

O último trovador morreu em 1914.

Tinha um nome de que ninguém se lembra mais.

Há máquinas terrivelmente complicadas para as necessidades mais
[simples.

Se quer fumar um charuto aperte um botão.

Paletós abotoam-se por eletricidade.

Amor se faz pelo sem-fio.

Não precisa estômago para digestão.

Um sábio declarou a *O Jornal* que ainda falta
muito para atingirmos um nível razoável de
cultura. Mas até lá, felizmente, estarei morto.

Os homens não melhoraram

e matam-se como percevejos

Os percevejos heróicos renascem.

Inabitável, o mundo é cada vez mais habitado.

E se os olhos reaprendessem a chorar seria um segundo dilúvio.

(Desconfio que escrevi um poema) (9).

E eu também, com esta investigação relatada. E não me diga que ela não é
um poema acadêmico!

Neste poema vivenciei — com coralistas — as oito funções pedagógicas da
arte, apontadas por João Francisco Duarte Jr., quais sejam:

- I. A arte na escola "apresenta-nos eventos pertinentes à esfera dos sentimentos,
que não são acessíveis ao pensamento discursivo".

Exemplos temos muitos. Desde as dificuldades em vivenciar coletivamente
conhecimentos aprendidos — houve uma vez, em que todo o naipe de
sopranos conseguiu, de repente, após várias explanações e tentativas, emitir
as notas agudas da peça "O AZULÃO". Uma das coralistas não quis
acompanhar o naipe, queria que se dissesse se era o glote ou o palato quem
subia ou descia primeiro. Queria racionalizar "o corpo" para depois senti-lo —

até as descobertas individuais, que deixavam as pessoas estarecidas, pois não sabiam que podiam sentir aquilo que sentiam — como no dia em que a aluna que experimentava reger conseguiu ouvir as quatro vozes ao mesmo tempo, e ainda, sentir a dinâmica que deveria seguir na regência. Ela quase se afogou no prazer daquela descoberta. Foi incrível. Nenhuma disciplina trabalhada na escola enseja este tipo de conhecimento.

2. A arte agiliza a imaginação, libertando-a do pensamento rotineiro, constituindo-se, assim, num elemento libertador. Ela guarda "em si um convite para que a imaginação atue, em favor da vida dos sentimentos".

Aquela aluna que se sentiu como presa em uma gaiola, sem possibilidades de encontrar meios de libertar-se, seguiu adiante, descobriu-se limitada, sentiu-se com força interior para tentar superar seus problemas. Foi um exemplo palpável, um deles, de sentimento remexido, trabalhado, vivido. E veja, ainda não havia uma saída de si. Não era possível.

3. A arte não só liberta o sentimento, ela permite ou "propicia seu desenvolvimento, a sua educação". Os sentimentos se refinam pela convivência com os símbolos da arte. Na proporção que a linguagem pode condicionar a percepção e o pensamento — por carregar em si padrões e códigos simbólicos fechados — a arte traz a possibilidade de libertação, trabalhando com padrões e códigos simbólicos abertos. Sendo, portanto, mais expressão do indizível que linguagem.

Era impressionante ver/perceber/acompanhar como a emoção se soltava e o grupo seguia regências diferentes, com interpretações diferentes para uma mesma peça, e como isto dava força de saber ao grupo ... e como isto é, de certa maneira, indizível!

- 4 "Na experiência estética, a imaginação toma os sentimentos propostos pela obra, ampliando-os e combinando-os em novas modalidades do sentir" e ao voltar às dimensões práticas do cotidiano, as possibilidades de encontro, de sentidos e significados, ampliam-se, e o ser da experiência tem mais subsídios

para iniciar-se num processo de desestranhamento daquele existir alienado. O homem encontra-se com mais elementos para reflexão.

Nenhuma outra disciplina trabalhada na escola poderia dar margem àquelas discussões iniciadas a partir do prazer de reger e ser regido — já aqui enunciados — e que desocultaram tantas reflexões sobre o poder. O poder em relação ao indivíduo e em relação ao Estado, em relação aos humildes e desamparados socialmente. O poder de cada um, poder de todos.

5. A arte oferece possibilidades de sentir e vivenciar coisas impossíveis de serem experienciadas no cotidiano. Através dela, pode-se apossar de e viver pensamentos de homens de outras épocas, de outros povos, de outros países e experimentar o prazer de descobrir, pela imaginação e pelo sentimento, como cada povo possui uma forma própria de cultura e como há pontos de universalidade nas manifestações culturais e como é importante saber, sentir e viver isto. Pode-se, ainda, perceber como as qualidades de prazeres e alegrias são amplos e podem ser decodificados e codificados de formas várias e diferentes. Pode-se, também, acompanhar o evoluir dos modos de expressão da sensibilidade humana.

Os alunos, que durante todo o curso regular de suas escolas, sempre "estudaram" história, não estão abertos para estas possibilidades. E isto fica claro nas relações do Coral da FACED, em todos os momentos, principalmente quando estudavam uma peça renascentista ou uma do folclore brasileiro. É incrível como este fator antropológico artístico de alta significação ficou tão abandonado e, como o sentimento, a sensibilidade lê melhor isto, que só a racionalidade!

6. A arte "apresenta um importante elemento pedagógico, em termos interculturais pois o significado cultural que a arte propicia, amplia a visão da cultura — levando, à compreensão do sentido do aqui e agora, como, também, das transformações vividas ao longo da história".

Quando estas possibilidades não são trabalhadas desde as primeiras fases da formação escolar, tudo fica muito obscuro, difícil e lento. Isto se reflete, também, no trabalho do Coral da FACED.

7. Apesar de uma "certa correspondência entre os símbolos estéticos das diversas culturas" com a arte de hoje, e de isto ser "um excelente meio de acesso à visão de mundo de outros povos", apesar deste caráter de quase universalização, "a arte tem se mostrado como um meio eficaz para a invasão cultural". Assim, a educação artística, que pode ser a educação do sentimento, não pode ser negligenciada. Ela é um importante meio de reflexão no processo de desalienação cultural, principalmente nestes tempos em que a televisão serve a outros interesses se não os da educação que aqui propomos e quando esta TV invade a intimidade do cotidiano de cada lar.
8. "Deve-se considerar o elemento utópico envolvido na criação artística. A utopia diz sempre respeito à proposição daquilo que (ainda) não existe". Isto é importante porque numa realidade como a nossa, tão necessitada de transformações, crer na utopia, envolve uma dimensão de relevância num processo de educação escolar (10).

O próprio Projeto Coral da FACED, em todo o seu desenrolar, foi uma expressão de utopia feita real. Um exercício como esse, onde se revolveia escuridões e poeiras, onde se passava a limpo coisas nunca pensadas, onde se tirava do sério velhices institucionalizadas — só pode ser proporcionada numa atividade artística.

Estas dimensões, uma a uma, foram vividas pelo Coral da FACED. Creio que isto também dimensiona e referencia a seriedade pedagógica da experiência aqui relatada bem como tenta demonstrar qual a função da arte no processo educativo. É a tentativa de resposta àquelas perguntas da Introdução deste trabalho — "quem educa o educador-artista e que função pedagógico-político-social e artística tem a ARTE na ESCOLA". É como diz o jovem poeta Marcos Dias.

A arte criou a si
Amadureceu
Abraçou o comum
Beijou a ciência
Amou a filosofia
Chegando
Muitas vezes
A superar a vazão da própria arte.

Recebeu
No entanto
A arte
Um encargo dos Deuses
Ainda em sua fase pré-natal
O de servir
Eternamente
A um determinado ser
O HOMEM (11).

Não sei se por encargo dos Deuses, mas sei que por falta de anseio do coletivo, esta função de servir da arte, em Fortaleza, no Ceará, ainda não é realidade concreta, ainda é utopia de alguns.

Eis um resultado de minhas crenças, que não são só minhas, são antigas e de muitos outros. Trata-se de um testemunho. O meu testemunho. Uma descoberta intelectual. Uma representação poético-científica, se assim o permitirem os homens da ciência.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

1. SÁ, Maria Ivoni Pereira — "Cursos de Extensão: Mecanismos de Educação Continuada" in Extensão Universitária, um Canal de Dupla Mão. Fortaleza, Edições UFC, 1986, pág. 63.
2. ROCHA, Roberto Mauro Gurgel — "Considerações sobre o Funcionamento da Extensão Universitária". In op.cit. pág. 58.
3. Idem, pág. 59.
4. SILVINO, Maria Izáira — "Ação Cultural pela Arte". In op. cit. pág. 85.
5. LUCENA, Iveraldo — "Universidade e Cultura". In op. cit. pág. 47.
6. BERGER & LUCKMANN — "A Construção Social da Realidade". Petrópolis, Editora Vozes, 1991, pág. 142.
7. HELLER, Agnes — "O cotidiano e a História". 3ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, pág. 78.
8. NEVES, Leczy Consuelo — "A Casa do Mágico". Rio de Janeiro. Agir Editora, 1986, pág. 87.
9. ANDRADE, Carlos Drummond de — "Poesia e Prosa". Rio de Janeiro, Nova Aguillar, pág. 25.
10. DUARTE JR., João Francisó — "Fundamentos Estéticos da Educação". 2ª edição. Campinas, Papirus, 1988, pág. 103 a 111.
11. DIAS, Marcos — "Programa do Espetáculo Show no Alto", Teatro José de Alencar, Fortaleza, Julho de 1991.

BIBLIOGRAFIA

1. Fontes primárias

1.1 Entrevistas

LEITE, Orlando Vieira — Fortaleza-CE. Setembro, 1992.

MILITÃO, Ana Maria Porto — Fortaleza-CE. Setembro, 1992.

MOREIRA, Ágio Augusto — Crato-CE. Dezembro 1991.

LINHARES, Ângela Maria Bessa — Fortaleza-CE. Agosto 1992.

1.2. Apontamentos e Diários de Classe. Cursos de:

KOLLREUTTER, H. J. — "Didática e Metodologia do Ensino e da Educação Musical". "Atualização em Música do Século XX", Fortaleza, UECE.

Especialização em Música, 1987/88 — (Apontamentos de Aulas).

MORAES, Ma. Izaíra Silvino — "Arte e Educação", Fortaleza, FAGED/UFC — Curso de Pedagogia, 1987.2, 1988 a 1990 — (Apontamentos de Aulas).

1.3. Relatórios

MORAES, Ma. Izaíra Silvino —

"Nordeste 82 — I Encontro Musical da UFC".

"Nordeste 83 — II Encontro Musical da UFC".

"Nordeste 84 — III Encontro Musical da UFC".

"Nordeste 85 — IV Encontro Musical da UFC".

"Nordeste 86 — V Encontro Musical da UFC".

JIMENEZ, Suzana V. — "A Cursista da Logos II é a Profª Socorro", 1989.

1.4. Avaliação e Reflexões —

De alunos participantes do Coral da FAGED — 1988/89/90.

Da Profª Júlia Figueiredo Rocha — 1989.

1.5. Outros

KOLLREUTTER, H. J. — Correspondência. Rio de Janeiro. 18 de Agosto de 1992.

Gravação em Vídeo — "III Coratel - Concurso de Corais da TELECEARÁ", Teatro da EMCETUR, 1989.

Disco "Festival de Cirandas", faixa 4 — "Ciranda do Amor", Pe. Ivan, Gravado em Recife, 1978.

Fitas cassetes (60 min.) — seis — com avaliações e reflexões orais de alunos do Coral da FACED, 1989/90.

Programa do espetáculo "Show no Alto" — Teatro José de Alencar, Fortaleza, julho, 1991.

2. Fontes Secundárias

2.1 Obras Citadas

ALMEIDA, Judith Morisson — "Aulas de Canto Orfeônico". 36ª edição. São Paulo, Compahia Editora Nacional, 1958.

ANDRADE, Carlos Drummond de — "Poesia e Prosa — organizada pelo autor". Rio de Janeiro, Editora Nova Aguillar, 1988.

AZEVEDO, Fernando — "A Cultura Brasileira". 5ª edição. São Paulo, Melhoramentos e Universidade, 1971.

BERGER, Peter J. & LUCKMANN, Thomas — "A construção Social da Realidade". 9ª edição. Petrópolis, Vozes, 1991.

CASTORÍADIS, Cornelius — "Os destinos do Totalitarismo & outros Escritos". Porto Alegre, L&M Editores Ltda, 1985.

COLEÇÃO DOCUMENTOS UNIVERSITÁRIOS — "Extensão Universitária, um Canal de Dupla Mão". Fortaleza, Edições da UFC, 1986.

DALCROZE, E. Jaques — "Le Rythme, la Musique el l'Éducación". Lausanne, Foertish Freres S. A. Éditeurs, 1965.

- DUARTE Jr., João Fco. — "Fundamentos Estéticos da Educação". 2ª edição. Campinas, Papirus Editora, 1988.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira — "Medo e Ousadia — o cotidiano do Professor". 2ª edição. São Paulo, Paz e Terra, 1987.
- GEERTZ, Clifford — "A interpretação da Cultura". 2ª edição. Rio de Janeiro, Zaha Editores, 1978.
- HELLER, Agnes — "O Cotidiano e a História". 3ª edição. São Paulo, Paz e Terra, 1989.
- — "Sociologia de la Vida Cotidiana". 3ª edição. Barcelona, Ediciones Península, 1991.
- LEME, Paschoal — "Memórias 2", São Paulo, Vol. 2, Cortez, 1988.
- LUKÁCS, Georg — "Estética I — La peculiaridad de lo Estético". Vols. I e IV. Barcelona, Instrumentos 19, Grijalbo, 1992.
- MARCUSE, Herbert — "A Dimensão Estética". São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1986.
- MARX, K. & ENGELS, F. — "Sobre Literatura e Arte". 3ª edição. São Paulo, Global Editora, 1986.
- MORAIS, Régis — "Estudos de Filosofia da Cultura". São Paulo, Edições Loyola, 1992.
- MOREIRA, Ágio Augusto — "Um Sonho Realizado (História de uma Escola Rural)". Brasília, Editora do Congresso Nacional, 1992.
- NEVES, José Maria — "Villa-Lobos, o choro e os choros". 1ª edição. São Paulo, Musicália, 1977.
- — "Panorama da Música Brasileira". São Paulo, Ricordi, 1989.
- NEVES, Leczy Consuelo — "A Casa do Mágico". Rio de Janeiro, Agir Editora, 1986.
- READ, Herbert — "O Sentido da Arte". 6ª edição. São Paulo, IBRASA, 1987.

- SANTAELLA, Lúcia — "(Arte & Educação) equívocos do elitismo". 2ª edição. São Paulo, Cortez, 1990.
- SNYDERS, Georges — "A Escola pode Ensinar as Alegrias da Música?". São Paulo, Cortez, 1992.
- TCHEKHOV, Anton — "Contos e Novelas". Moscovo, Edições Ráduga, 1987.
- TOURRAINE, Alain — "O Pós Socialismo". São Paulo, Editora Brasiliense, 1988.
- VILLA-LOBOS, Heitor — "Solfejos". 1º Vol. Rio de Janeiro, Irmão Vitale Editores, 1940.
- — "Canto Orfeônico". 2º Vol. Rio de Janeiro, Irmãos Vitale Editores, 1951.
- WILLEMS, Edgart — "As Bases Psicológicas da Educação Musical". Bienne (Suíça), RMH, 1970.

2.2. Monografias

- CAMPOS, Denise Álvares — "Oficina de Música — uma caracterização de sua metodologia". Goiania, CEGRAF-UFG, 1988.
- MORAES, Maria Izaíra Silvino — "Relato de uma experiência — O Coral da FACED-UFC, da sua criação ao dia 5/7/89". Fortaleza, UECE — Curso de Especialização em Música, 1989.
- PORTO, Ana Maria Militão — "Coral Infantil como Elemento Dinamizador da Educação (Relato de uma Experiência)". João Pessoa, UFPb — Curso de Especialização em Educação Artística, 1985.
- WOLFF, Marcus Straubed — "O Modernismo Nacionalista na Música Brasileira". Rio de Janeiro, PUC-Rio História, 1991.

2.3. Obras Genéricas

- ABENDROTH, Leo Kofler-Wolfgang e HOLZ, H. H. — "Conversando com Lukács". Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- ADORNO/HORKHEIMER — "Dialética do Esclarecimento". 2ª edição. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1990.
- ALTHUSSER, Louis — "Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado". 3ª edição. Lisboa, Editorial Presença, 1980.
- BENJAMIN, Walter — "Obras Escolhidas — Magia e Técnica, Arte e Política". Vol. I. 4ª edição. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.
- — "Reflexões: A Criança, o Brinquedo, a Educação". 3ª edição. São Paulo, Summus Editorial.
- BUSONI, Ferruccio — "Ensaio para uma Nova Estética da Arte Musical". Salvador, UFBa, 1966.
- CHARBONNIER, Georges — "Arte, Linguagem, Etimologia — Entrevistas com Claude Lévi-Sttraus". Campinas, Papyrus, 1989.
- COSTA, Pedro Ferreira — "Ordem na Música — teoria elementar". Natal, Editora Universitária, 1980.
- DUARTE Jr., João Fco. — "O que é beleza". 3ª edição. São Paulo, Brasiliense, 1991.
- — "Por que a Arte e Educação". Campinas, Papyrus, 1983.
- ELAN, Stanley — "La Educación y la Estructura del Conocimiento". Buenos Aires, Editora El Ateneo, 1973.
- FERRAZ, Maria Eloísa C. de & SIQUEIRA, Idméa S. P. — "Arte-Educação — vivência, experiência ou livro didático?". São Paulo, Edições Loyola, 1987.
- FREITAG, Bárbara — "Política Educacional e Indústria Cultural". São Paulo, Cortez, 1987.

- FISHER, Ernst — "A Necessidade da Arte". 9ª edição. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1987.
- FREGTMAN, Carlos D. — "O Tao da Música". São Paulo, Editora Pensamento, 1987.
- GARAUDY, Roger — "O Ocidente é um ~~O~~cidente — por um diálogo das civilizações". Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.
- GAZZI DE SÁ — "Obras Completas — Música Sacra". João Pessoa, Editora Universitária — UFPB, 1980.
- GOFFMAN, Erving — "A Representação do Eu na Vida Cotidiana". 3ª edição. Petrópolis, Vozes, 1985.
- GOLDMANN, Lucien — "Crítica e Dogmatismo na Cultura Moderna". Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1973.
- HUIZINGA, Johan — "Homo Ludens — o jogo como elemento da cultura". 2ª edição. São Paulo, Editora Perspectiva, 1980.
- LÖWY, Michael — "Ideologias e Ciências Sociais — elementos para uma análise marxista". 2ª edição. São Paulo, Cortez, 1986.
- LUKÁCS, Georg — "Estética I — La peculiaridad de lo estético". Vol. II e III. Barcelona, Instrumento 18, Grijalbo, 1982.
- MARCELINO, Nelson Carvalho — "Pedagogia da Animação". Campinas, Papirus, 1990.
- McLAREN, Peter — "Rituais na Escola — em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação". Petrópolis, Vozes, 1992.
- BERMAN, Marshall — "Tudo que é Sólido Desmancha no Ar". 5ª edição. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- MARX, Karl — "Contribuição para a Crítica da Economia Política". 5ª edição. Lisboa, Editorial Lucitec, 1977.
- MARX, Karl & ENGELS, F. — "A Ideologia Alemã (Feuercach)". 6ª edição. São Paulo, Editora Lucitec, 1987.

- MOLES, Abraham A. & Outros — "Semiologia dos Objetos". Petrópolis, Vozes, 1972.
- MORAES, J. Jota de — "Música da Modernidade — origens da música do novo tempo". São Paulo, Brasiliense, 1983.
- — "O que é música". 6ª edição. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- MORAIS, Regis de — "Educação em Tempos Obscuros". São Paulo, Cortez, 1991.
- (organizador) — "Sala de Aula — que espaço é esse?". 4ª edição. Campinas, Papyrus, 1989.
- OLSCAMP, Paul J. — "Introdução à Filosofia". Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1980.
- OSTROWER, Fayga — "Criatividade e Processo de Criação". 6ª edição. Petrópolis, Vozes, 1987.
- PESSOA, Fernando — "Obras em Prosa". Vol. único. Rio de Janeiro, Editora Nova Aguillar, 1986.
- PIGNATARI, Décio — "Semiótica da Arte e da Arquitetura". 2ª edição. São Paulo, Cultrix, 1989.
- — "Universos da Arte". 7ª edição. Rio de Janeiro, Campus, 1991.
- SCHAFF, Adam — "História e Verdade". 4ª edição. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- SCHILLER, Friedrich — "Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade". 2ª edição. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1992.
- STEFANI, Gino — "Para Entender a Música". 2ª edição. São Paulo, Editora Globo, 1989.
- WILLEMS, Edgar — "Educación Musical — Guia Didático para el Maestro". Buenos Aires, Ricordi Americana, 1966.

2.4. Revistas

"Educação Municipal" — Ano 2, Nº 5. São Paulo, Cortez, novembro, 1989.

"Lua Nova" — Nº 20. São Paulo, Editora Marco Zero, maio, 1990.

"Novos Estudos — CEBRAP"— Nº 30. São Paulo, Editora Brasileira de Ciências Ltda., julho, 1991.

"Revista Brasileira de Música" — Vol. XXVII. Rio de Janeiro, UFRJ, 1989-1988.

II. COPIAS DE PARTE DOS...
APÊNDICES

1. CÓPIAS DE PARTE DOS RELATOS DIÁRIOS DE CADA ENSAIO (UM INSTRUMENTO DE ESTUDO DE CASO AQUI TRABALHADO)

Coral da FACED

Diário do dia 06.04.90

Plano do dia

Início das atividades

Apresentação, tradicional de cada um

Razões da existência do coro (um pouco de sua história)

Noções teóricas (introdução) do fazer artístico coral e da metodologia adotada.

RELATO

Dos vinte inscritos (inscrições abertas durante o mês de março), quinze estavam presentes neste primeiro encontro: Rosana, Jorge, Ladislau, Cícero, Ana, Junior, Vânia, Gigi, Adi, Kelly, Alessandra, Úrsula, Morais, Auxiliadora, Irapuan e Júlia (como observadora participante). Seis deles pertenciam ao primeiro grupo, o do Coral Didático.

Cada coralista apresentou seus motivos particulares para estar ali, quais sejam: melhorar a voz, desenvolver-se como cantor, conhecer a atividade, buscar o prazer de cantar e havia os que estavam retornando, porque queriam continuar o trabalho (6 alunos). Após se ter falado sobre os motivos/razões/funções do coral, principalmente deste coral, que pertence a uma instituição educativa, e de possibilidades ligadas a minha dissertação de mestrado, foi proposto um trabalho/vivência a ser desenvolvido pela classe e em equipe. Cada equipe, que se deveria formar a partir do desconhecimento de cada membro um pelo outro, procuraria criar uma música, utilizando como texto básico e motivo da canção os nomes de cada componente. A partir desta proposta, naquele primeiro contato, toda a classe cantaria e, ao mesmo tempo, haveria possibilidades de aprender os nomes de todos. Aceita a proposta e formadas as equipes—não sem muita balbúrdia, principalmente porque só queriam trabalhar com quem já conheciam—gerou-se um clima de descontração e alegria, com cada equipe desempenhando seu afazer. O

prazo para terminar o trabalho era de 15 minutos. Ocuparam mais 10 minutos e todos haviam terminado suas criações em 25 minutos.

As criações estavam feitas e decoradas por cada equipe. Para que não se perdessem no esquecimento—enquanto cada equipe apresentava seu resultado—o grupão, como um todo, cantou as diversas criações, ao mesmo tempo. Formou-se uma imensa massa sonora, aparentemente caótica, no princípio, mas, após a terceira execução, tomando uma forma definida, com grandes ondas de sons, com silêncios belíssimos. Essa massa tomou conta da turma. Havia um ar de prazer rondando o ambiente. Aquela massa sonora belíssima fora criada pela turma e isto teve um significado expresso na cada de prazer da turma.

Em seguida, cada equipe apresentou sua canção. Das oito equipes que se formaram, apenas uma não demonstrou prazer em apresentar seu trabalho—fizeram censura à sua criação e cantaram bem baixinho.

Desta experiência, partiu-se para exercícios de audição: o grupão, de olhos fechados, escutava um som emitido por alguém, que era indicado a um toque e, após três emissões, procurariam descobrir a origem do som e qual timbre estava sendo usado.

Estas vivências motivaram as explicações a respeito de como a teoria passaria pelas experiências.

A última atividade daquele ensaio foi: o grupão, em círculo, aprendeu o cânone "Viva o sol".

D.C.
ad.lib

Cantamos o cânone, em, até, 4 vozes. Exercitamos o "levar", bem como o gesto "inicial" e "final" de regência.

Também houve a tentativa de uma análise descritiva da peça, a partir do que sentiram da mesma. Foi copiado no quadro a canção para indicarem o que estava sendo analisado.

Aparentemente, há homogeneidade no grupo e interesse geral pela atividade, embora que de uma maneira difusa e sem consistência. Creio que será importante intensificar o processo de interação grupal, para que se possa desenvolver a aprendizagem de forma mais sadia.

Fim do relato

Coral da FACED

Diário do dia 09.04.90

Plano do dia

Revisão

"Viva o sol", análise e interpretação

Introdução aos exercícios de regência

Conversa sobre o repertório

Cânone "Viva o sineiro da matriz"

DEVER DE CASA - cada equipe procurar criar uma partitura, usando os sinais que quiserem—encontrar significados para os seus sinais—das composições do primeiro encontro.

RELATO

Presença de muitos alunos novos, que não estavam na classe no primeiro dia e ausência de três dos presentes ao encontro anterior. Duas das ausentes são integrantes do grupo passado. Creio que estão querendo desistir mas não sabem como dizer-me isto. Acho que por ser esta classe nova, as ações são mutáveis e as pressões deste novo grupo não lhes dizem nada.

O encontro teve início às 18h30m.

Conversamos sobre a aula anterior. Foi pedido que os alunos que vieram àquele encontro relatassem aos novos tudo o que houve. M., G., A. e Júlia emitiram suas opiniões. Disseram dos fatos e, principalmente, do prazer sentido no trabalho de criação. K., instada, mostrou o que houve para que seu grupo não se sentisse à vontade naquele exercício; acharam que as outras músicas criadas eram muito bem feitas e que a que eles criaram era feia e fraca, daí perderem o prazer de mostrá-la. Foram muito rigorosos em seus julgamentos, mas acham que não estavam errados. Que é melhor ser rigoroso que fazer "besteira". Isto foi discutido pelo grupo e chegou-se a falar sobre o peso da "obra prima" nas gerações novas.

Vinte pessoas estavam presentes neste encontro.

A K., integrante do grupo antigo, quis saber o porque de cada exercício da aula anterior e porque havia algo de diferente. Procurei mostrar que, a partir dos erros ou desacertos acontecidos com o grupo anterior, procuraremos, agora, eliminar o peso da necessidade de se fazer regentes, e procuramos, agora, trabalhar na perspectiva de formar coralistas mais comprometidos com o fazer um coral artístico. Daí, seria importantíssimo trabalhar mais a audição e capacidade criativo-musical de cada coralista. Principalmente, procuraríamos ter mais cuidado com a consciência do saber teórico adquirido.

Na segunda parte do encontro, reaprendemos o "Viva o sol". Continuamos tentando a análise descritiva (busca do entendimento das estruturas componentes da pequena canção, estrutura formal). Alguém disse que aquela frase musical tinha um sentido de "pergunta/resposta". Viram os incisos, como eles estavam formados, rítmica e melodicamente. Sentiram a relação texto/melodia e conversaram sobre as reflexões feitas e a questão da interpretação.

Daí, quiseram experimentar reger a peça, principalmente exercitar as questões de "entrada" e "final" e a audição do todo. FALTA VER, QUANTO A ISTO, A "ANACRUSE"—O CUIDADO QUE O GRUPO TEM QUE TER COM A INTENÇÃO DO GESTO, ANTES, ATÉ, QUE ELE ACONTEÇA.

Duas alunas experimentaram reger.

Foi "genial". Cada uma com o seu estilo. Conversamos sobre a questão da função do gesto, de que cada gesto deve estar impregnado do sentido da intenção, significado para o grupo e da FORÇA/MAGIA que deve se desprender do maestro e do grupo no momento de dar vida ao pensamento do autor, que é a composição. As convenções a serem acertadas e entendidas. Foram bastante ricas as observações feitas a respeito de tal assunto.

Ambas as regentes, a A. e a V., esforçaram-se e conseguiram, sem muito drama, ouvir o grupo e reger a peça. V. até ousou experimentar gestos de entradas que exigiam mais precisão. Ambas conseguiram sair-se bem.

É impressionante a CAPACIDADE DE SENTIR/ENTENDENDO que os alunos têm.

Na terceira parte da aula, aprendemos o "Viva o sineiro da matriz", outro cânone. Cantamos até a quatro vozes. Exercitamos ouvir o todo e as relações que se geravam quando se cantava a mais de uma voz, seja, quando as melodias se superpunham.

Foi passado o "dever de casa".

A Juraci assistiu esta aula.

Fim do relato

Coral da FACED

Diário do dia 16.04.90

Plano do dia

Leitura do Relato da aula anterior e dever de casa.

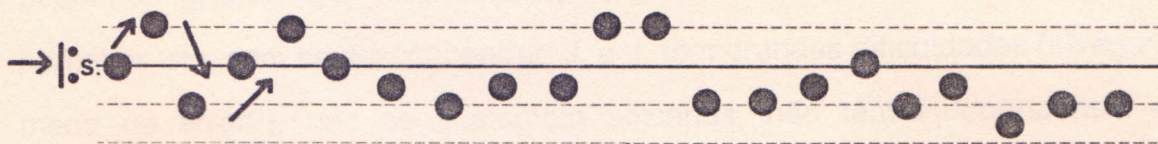
"Viva o sineiro" - cantar, ouvir, analisar (determinar forma, estrutura etc.), ouvir, encontrar forma de interpretação.

RELATO

Início da atividade: 18h30m.

Havia, apenas, cinco pessoas. Ao todo, só 14 pessoas compareceram naquele dia.

Após a leitura do relato, passamos a revisão do "dever de casa". Apenas duas pessoas haviam feito o dever. Então, como não podíamos deixar para depois o exercício com sinais gráficos, abandonamos as canções criadas por cada equipe e passamos ao cânone "Viva o sol". Buscou-se ver como se interrelacionavam cada som daquela estrutura, a partir do primeiro som, aquele que dava origem a todos os outros sons. Com a idéia de subindo e descendo, embora tenhamos conversado sobre a idéia de que o som propaga-se e não "sobe e desce", iniciamos o exercício, que teve o seguinte resultado:



A linha contínua, decidiram eles, era a linha do som inicial que, segundo eles, repetia-se muitas vezes e por isso seria o referencial. Foram procurando som por som. Quando tinham dúvida, voltavam a segurar, cantando, o som inicial.

O resultado, acima grafado, ficou muito perto da grafia musical tradicional. Creio que foi porque já havia muita gente que conhecia e até usava e entendia a mesma.

Na análise, que se fez outra vez, lembrando as conclusões do outro encontro, disseram que a peça "Viva o sol" era um conjunto de duas semifrases que formavam uma frase, que tinha, claramente, um início e um fim. A primeira semifrase, com dois incisos, tinha um sentido de pergunta e a segunda semifrase, que, também, tinha dois incisos, tinha um sentido de resposta. Que os dois primeiros incisos começavam da mesma forma. E que o inciso que dava origem à segunda semifrase tinha um, disseram, novo tema, que determinava o novo sentido da semifrase. Que o último inciso usava todos os elementos da peça, mas em sentido decrescente, terminando com um apoio, como numa brincadeira. Tudo isto foi conclusão do grupo.

SERIA BOM QUE, NA PRÓXIMA AULA, EU COPIASSE TUDO NO QUADRO, OUTRA VEZ, E REPETISSE A ANÁLISE FEITA, PARA PROCURAR AS SOLUÇÕES DE INTERPRETAÇÃO, SEJA, DAR A FUNÇÃO DA ANÁLISE.

Em seguida, passamos para o novo cânone, o "Viva o sineiro". Após cantá-lo, fizemos exercício de audição. O grupão em círculo, e fui levando o cânone de uma em uma pessoa (quartetos). Depois que todos estavam cantando, vários quartetos dentro do grupão, cada um foi procurar a voz que estava cantando igual a sua. Aí, formavam os grupos, os quatro grupos. Pouquíssimos desencontros. Muita atenção e interesse na proposta. Sentiram prazer em encontrar seus parceiros e formar os pequenos grupos e, principalmente, alegraram-se com a capacidade de poder perceber isto, sem se desconcentrar. J. e J. têm grandes dificuldades (insegurança? medo de errar?), não se sustentam sozinhos, não têm independência e não sustentam os seus sons.

K. e C. faltaram. E. ainda não voltou ao coral, nem deu satisfação quanto ao fato.

Em seguida, o terceiro momento do encontro: exercícios de regência. Desta vez, a G. foi a regente. Várias informações circularam a respeito da função do regente, principalmente foi reforçado o sentido do domínio que ele deve ter sobre a partitura, e a questão de socializar este conhecimento, na medida do possível, para

cada um dos membros do grupo. Foi reforçada a questão da significação e do sentido de cada gesto e que cada gesto não pode ser destituído de vontade, pois, neste caso, o grupo não reage ao gesto, não responde ao gesto. A G. tem boas características: boa percepção, capacidade de ouvir, domínio razoável do corpo, **PRECISO LEMBRAR A ELA SOBRE OS SEUS OMBROS. ELA SOBE OS OMBROS.** Só observei isto quando estava escrevendo este relato.

Foram pedidos esclarecimentos a respeito do que é melodia—no caso deste cânone, chamavam de "voz"—e o que é harmonia. Nas explicações, falou-se, também, sobre noções de polifonia e um pouco sobre a história dos pensamentos e visões que ocasionaram aquelas idéias. Usou-se, além do cânone, o órgão.

O grupo, também, procurou saber o que era compasso. Buscamos a idéia do compasso no próprio "Viva o sineiro". Cantando e batendo palmas onde sentissem que havia um apoio ou necessidade de fazer isto. Encontrou-se a idéia do quaternário. Daí, passou-se ao gesto de regência para o compasso quaternário. Muitos exercícios. Estudar o gesto em casa para trazer na próxima aula, foi o dever de casa proposto.

Fim do relato

Coral da FACED

Diário do dia 20.04.90

Plano do dia

Audição analítica e vivenciada

- uma música dos Beatles, com a garganta profunda
- uma música de Bach—área da 4ª corda

(para ouvir, sentir, reagir com o corpo e analisar o que se sentiu e os aspectos formais das composições ouvidas).

RELATO

Somente nove pessoas presentes. É impressionante a ausência total da necessidade interior de ter um compromisso com a qualidade estética do grupo a partir da participação individual contínua de cada um dos coralistas. Creio que esta falta de percepção da importância da sua presença, como elemento importantíssimo do fazer histórico, constitui-se um dos maiores saques que a nossa colonização praticou por estas bandas... e ninguém na escola nota. Mas isto faz-se presente como um termômetro, a medir nosso inconsciente coletivo, no fazer coral.

Para a atividade de hoje, a participação de todos seria uma condição de linha de continuidade da proposta. Como posso, realmente, contribuir para construir um processo contínuo de ampliação das possibilidades de existência de um grupo coletivo de produção artístico-musical, se não tenho o todo dos componentes deste coletivo participando de cada uma das suas estratégias de construção? É como construir uma casa sem cuidar dos alicerces; chega um dia a casa cai, porque não suporta todos os elementos constitutivos de se fazer casa. Aqui no Coro é do mesmo jeito. Falo isto com os presentes... mas... e os ausentes, como vão entender isto se não participaram da atividade e não podem perceber o que perderam e que era importante como constitutivo deste todo com mais qualidade?

Escutaram as músicas, uma por uma, em silêncio. A 2ª vez, agora, com os olhos fechados. A 3ª vez, com os olhos abertos e podendo fazer comentários ou anotações particulares em pedaços de papel. A 4ª vez, agora, ouvindo em pares,

podendo conversar sobre o que sentem ou o que desperta esta música que está sendo ouvida. Conversam sobre as emoções e as idéias que têm a respeito das músicas ouvidas, comparando-as uma com a outra. O grupão se separa e ocupa todo o espaço da sala. Ouvem as músicas (5ª audição) e se entregam a reagir com o corpo. Melhor, ouvem a música e reagem corporalmente, como se os movimentos do corpo estivessem expressando o seu entendimento acerca daquele som ou simplesmente você, sem racionalizar nada, entrega-se a dançar aquelas músicas. Após, silêncio total. Só o entregar-se à sensação do que restou na sua alma daquele prazer ou desprazer ou qualquer outra coisa sentida. Uns três MINUTOS DE TOTAL SILÊNCIO. Alguns andaram pela classe, outros fecharam os olhos, outros queriam conversar (mas ainda não era o momento). Após, a 6ª audição e mais movimentos. Desta feita tentando entender os movimentos que fossem análogos aos seus e tentar estabelecer um diálogo de movimentos. Depois, mais três minutos de silêncio. Agora, as reflexões sobre tudo o que havia acontecido até aquele momento. Que havia de comum entre este momento e os momentos dos outros encontros anteriores?—Estas duas músicas eram quaternárias, o mesmo compasso das outras.—O meu gesto deveria estar conjugado com o sentido que o compositor e sua composição, que eu estava ouvindo, queriam. Era um encontro, do meu corpo, do meu sentir, da minha vontade, com outro corpo (ou forma) de outra pessoa, com sua vontade, com o seu pensar expresso alí, naquelas composições. — É... e isto é regência! Que barato! Isto é regência, havia uma intenção do som! ... E muitas outras observações, belíssimas, a respeito do que aconteceu alí. Acima de tudo, uma necessidade de expressão e um encontro com esta necessidade, de forma consciente. SOM É MOVIMENTO, É ESPAÇO OCUPADO, É UM PENSAMENTO EXPRESSO, É UMA NECESSIDADE DE ENCONTRO, É UMA BUSCA DO OUTRO. Isto tudo foi concluído por aquelas nove pessoas presentes. Uma experiência singular, uma história que passou e nunca mais será sentida e terá o sentido daquela vez. E os outros jamais, JAMAIS, poderiam saber o que não puderam ganhar.

Fim do relato

Coral da FACED

Diário do dia 23.04.90

Plano do dia

Exercício com o quaternário.

Aprendizagem da primeira frase do "Vira virou", de K. Ramil, num arranjo para coro misto a quatro vozes, arranjo meu.

Explicações sobre a metodologia do ensaio, para maior entendimento da dimensão das presenças e ausências.

RELATO

1. A realidade da classe determinou uma mudança total dos planos estabelecidos, que ficou assim:

- noções preliminares do conceito de RITMO.
- comparação/distinção de RITMO, PULSAÇÃO, COMPASSO.
- aprendizagem do cânone de Mozart, "o du esselhafter Martin".

Iniciamos a aula procurando, cada um, sentir o seu pulso (ou pegando com uma mão o pulso do outro braço, ou segurando a frente, ou o pescoço). Na medida que cada um fosse sentindo o pulso e se acostumando com as batidas ou as pulsações sentidas, criavam um pequeno som para emitir no mesmo contínuo da pulsação, seja, cada um imitava a sua pulsação com um som qualquer. A classe toda já havia encontrado o contínuo da pulsação de cada um e já imitava isto com um som. Surge a pergunta por mim formulada: —Que é ritmo? Respostas: —É frequência periódica. —É ordem. —É organização sistemática. —É ordenamento.

Nova pergunta: - Isto que nós fizemos aqui, há pouco tempo, isto é ritmo?

Foi proposto que fosse a pequenos grupos, procurar respostas às questões propostas. Só que cada grupo teria que procurar suas respostas a partir da busca de comparações da pulsação do seu corpo, com a pulsação da canção "Viva o sineiro". Quinze minutos de discussões naqueles grupinhos e voltar-se-ia ao grupo, para um debate das respostas alcançadas.

No grupão, discordâncias e concordâncias.

Concordâncias: na música, também, há uma pulsação.

Discordâncias: uns achavam que aquela pulsação era ritmo, outros achavam que não, que havia algo de rítmico naquela noção, mas que aquilo não era ritmo.

Cantamos, falamos, discutimos, procuramos outra vez as nossas pulsações, ... mas nada de se chegar a uma conceituação de ritmo. Continuava a pergunta —Que é ritmo? —Pulsação é ritmo?

Resolvi, então, sair da pulsação e chegar à idéia de compasso. Cantamos o "Viva o sineiro". Daí, pedi para baterem palmas quando sentissem que havia um apoio, uma força maior sobre determinadas pulsações em relação às outras. Daí, entenderam que as pulsações eram organizadas em grupo de quatro. Mostrei que isto estava dentro do mundo conceitual de ritmo, mas que isto era "compasso". Mostramos que o compasso é uma forma de organizar o espaço, por exemplo, se eu coloco um ponto sobre um ponto, eu ocupo o espaço de uma superfície assim : .

Mas eu posso ocupar esta superfície assim .. ou assim .*

Isto nos leva à noção de compasso, que constitui a maneira como, na música tradicional ocidental, a gente organiza as pulsações, para dar suporte à questão de continuidade de uma determinada obra, ou para dar equilíbrio àquela forma. Daí, vimos que estas pulsações são organizadas de forma binária (ou quaternária, que é um desdobramento deste binário) e de forma ternária. Assim: . : .

Mas ... que é ritmo?

Havia necessidade de se buscar reflexões escritas a respeito disto. Um levantamento bibliográfico a respeito do tema foi o dever de casa. Daí, passou ao cânone de Mozart. Só da melodia. Com as vogais pó-pó-pó. Aprenderam todo o cânone. Há dúvidas nos compassos 16 e 26, bem como na entrada dos compassos 12 e 25, que deve ser trabalhado na próxima aula. Tentou-se cantar o cânone a quatro vozes. Foi possível terem noções das entradas de cada parte, mas perdiam a pulsação, no meio da execução e, por tal, perdiam o ritmo. Foi dito isto, para se refazer, no final da aula. —Que é ritmo?

Fim do relato

Coral da FACED

Diário do dia 27.04.90

Plano do dia

Continuação do estudo do cânone.

Continuação do assunto ritmo (exercícios com pulsações, andamento, exercícios rítmicos)

Obs.: LEMBRAR QUE HÁ ALGUMAS FICHAS INCOMPLETAS E QUE SE DEVE COMPLETÁ-LAS SEM FALTA, HOJE.

RELATO

15 pessoas presentes. —Ai, meu Deus!

Houve um transtorno. Por motivos particulares, cheguei atrasada ao encontro. Por tal, houve uma ligeira alteração nos planos.

A Júlia havia iniciado os trabalhos e aproveitava a oportunidade para fazer uma avaliação da turma. Cada um dizia, à vontade, o que estava achando do processo vivenciado e a Júlia ia gravando tudo. Abaixo, transcreverei as avaliações.

Após a avaliação, passou-se ao cânone. Cantou-se várias vezes, pensando e exercitando a pulsação, analisando-se as falhas mais freqüentes, e que apareceram no encontro anterior. Os compassos 20, 21, 28, 29 e 30 trouxeram problemas que demonstravam o desconhecimento do uso correto do aparelho fonador, principalmente naquilo que tange à respiração diafragmática. Foram introduzidas noções de exercícios com o diafragma e estes exercícios foram repetidos em cada um dos presentes, para que fossem repetidos diariamente por cada um.

Cantou-se o cânone a quatro vezes. Dois grupos demonstraram grandes dificuldades em cantar a última frase da peça. A E. acha que a dificuldade advém da falta de técnica vocal que faz com que não se cante as oitavas desta sessão e, conseqüentemente, o que vem depois, que é a frase aludida, fica difícil de ser cantada, principalmente, devido à altura da frase. Foi ensinado que o impulso de

apoio do diafragma se dá na nota grave da oitava e não no agudo e que isto facilita na emissão correta do final do cânone. A fim de facilitar a percepção dos campos dialogais dos vários momentos de encontro das melodias em cânone, cantou-se várias vezes o cânone a duas vozes. A princípio, os grupos cantavam um querendo suplantar o outro, para não ouvir o outro e não se "atrapalhar". Mas esta foi a postura inicial, resultante de uma educação que direciona a capacidade de ouvir só em uma direção e os alunos ficam "doidos" com a perspectiva de ouvir duas vozes ao mesmo tempo.

PRECISO OBSERVAR MELHOR PORQUE A ÚLTIMA FRASE DO CÂNONE É TÃO ESQUECIDA. SERÁ QUE É SÓ PROBLEMA DE TÉCNICA VOCAL OU A GESTALT EXPLICA MAIS ALGUMA COISA?

Avaliações de cada um dos envolvidos:

M. - Veio a cinco encontros. Pertencia ao grupo anterior. Antes, não entendia bem a proposta. Agora, aos poucos, está se entrosando melhor com o método. É interessado em regência. Percebeu que, como estudante de música, aqui as coisas são melhor refletidas, por causa das discussões. As discussões geram mais interesse em torno dos assuntos abordados e se apreende melhor as questões. As discussões dão vontade de se ir aos livros. Nele, deram vontade de praticar, sozinho, a flauta doce, não esperar um direcionamento para o seu processo interior de aprender. A partir destes encontros, sentiu-se mais motivado para estudar e ir em busca dos conhecimentos.

A. - É nova no coral. Nunca havia cantado em coro, mas é capaz de dar a vida por música. Adora cantar. Foi convidada por um coralista do grupo. A linguagem e os conhecimentos falados na sala de aula são totalmente desconhecidos para ela. Mas, porque adora cantar, sente-se impulsionada a buscar significação da linguagem que usa. Tem ido aos livros e tem ampliado seus conhecimentos. Fez, inclusive, um dicionário no seu caderno. No início sentiu-se totalmente deslocada, isolada por causa de sua falta de conhecimento. Agora, já se sente melhor. Gosta da atividade.

S. - Novata. Perspectivas: conhecer o processo de criação de um coro, usar o corpo, refletir sobre isto. Tem preocupação em fazer a música mais presente em sua vida. Não conhece nada de música, apesar de ser filha de um mestre de banda do interior. Interessa-se pela teoria e pela perspectiva metodológica do trabalho.

M. - Só assistiu uma aula. Expectativas pequenas (não está pronta, com um pensamento formado a respeito das aulas). Acha que só veio para a segunda aula, mas que aprendeu um bocadinho de coisa, tem certeza. Mas não sabe dizer o que aprendeu. Durante a aula, não percebe o processo de aprendizagem pelo qual está passando, só vai perceber isto no outro dia.

E. - Só faltou ao primeiro encontro. Gostaria mesmo era de cantar no coral da CUT, mas como lá é muito longe, está neste. O que ela quer mesmo é cantar. Só cantar, não quer aprender nada, não. Mas... já que vislumbra aprender e tem aprendido algumas coisas, vê a perspectiva de formar um coral com as crianças da sua família (cerca de uma trinta crianças). Será que vai dar certo já para este Natal? É perfeccionista e exigente. Estar no coral e cantar em um coral para ela é um real momento de felicidade pessoal. Porque é muito ocupada e passa, no momento, por alguns problemas. Então, quando chega aqui, na segunda, descansa das agruras do final de semana. Quando chega aqui, às sextas, renova-se para agüentar os baques do fim de semana. Que o coral, realmente, tem um lugar na sua vida. Ficou assustada com as perspectivas teóricas novas e desconhecidas e com o peso do repertório. Poderá ser capaz de cantar?

A.C. - Perspectivas: pensou que fosse só um curso de partituras. Ficou encantada com a possibilidade de exercitar-se em regência. Adora coro e principalmente cantar em coro. É bom descobrir a forma singular de ver um processo de criar um coral. Gosta da liberdade, do clima de liberdade que se gera nesta sala de aula.

A. - A perspectiva de entender melhor o que é um coral é um bom motivo para estar na sala de aula. Não gosta da forma descompromissada como se faz coral aqui em Fortaleza. Não quis usar o gravador.

S. - Acha que todos falaram o que ele sente. Sente que, apesar das expectativas de cada um, há um ponto comum em todos: o coral, que chega e começa a dar uma unidade. O coral está ligado à sua vida, às suas perspectivas pessoais (planejou que aos 22 anos seria um músico). Acha que não tem talento musical, mas que a música preenche muito o espaço de suas carências. Gosta, também, de compor músicas e de fazer letras. O dia a dia é pesado para ser encarado. A música é uma forma de amaciar a vida. O coral ajuda a carregar o peso da vida, inclusive, muda a vida. Chegando aqui, a gente acumula energia para encarar a semana. A sexta-feira é o encanto do fim de semana.

C. - Já fez cursos de teatro e jornalismo. Também de fonoaudiologia. Voltou ao coral (já havia cantado em outros corais, inclusive no da UFC, já havia sido regida pela Izaíra), porque não agüenta mais o sufoco do dia a dia. Não sabia qual era o esquema deste coral. Teve, inclusive, medo de não se adaptar. É difícil cumprir os horários, vai tentar fugir da acomodação e entrar no esquema do coro. Acha tudo muito pesado, está fora do esquema, não tem tempo. Precisa de força de vontade. O que puder fazer, fará. Quer aprender a tocar um instrumento.

Retirado da Fita "Pioneer", lado A, Coral da FACED, fita 1 (27.04.90), do arquivo da Júlia Rocha.

Fim do relato

**2. ALGUMAS CÓPIAS DE DOCUMENTOS E DE FICHAS DE INSCRIÇÃO PARA O
CORAL DA FACED**

2. DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E CÓPIAS DAS FICHAS DE INSCRIÇÃO

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DE DOCENTE EM PROJETOS DE EXTENSÃO

Nome: MARIA IZAÍRA SILVINO DE MORAES

Departamento: Teoria e Prática do Ensino

Centro (Faculdade): Faculdade de Educação

Título do Projeto: CORAL DA FACED - GRUPO MULTIPLICADOR

Código: 89.1.20.002.5 Carga horária no Projeto: 05 hs/semanais

1. AÇÃO CULTURAL (x) 2. AÇÃO COMUNITÁRIA () 3. AÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA ()
10. CURSO PERMANENTE ()
11. CURSO TEMPORÁRIO ()
20. SERVIÇO: x

1. Assessoria ()
2. Laboratorial ()
3. Atenção de Saúde ()
4. Tradução ()
5. Preservação Cultural (x)
6. Outros ()

30. DIFUSÃO CULTURAL:

1. Encontros ()
2. Espetáculos ()
3. Exposições ()
4. Divulgação através dos multimeios ()
5. Outros ()

40. INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE/EMPRESA ()

50. GERAÇÃO E ADAPTAÇÃO DE TECNOLOGIA ()

Participação no Projeto na qualidade de Docente

Divisão de Educação Continuada da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará, em 10 de agosto de 1989.

Maria Norma de Carvalho e Silva
Maria Norma de Carvalho e Silva
Divisão de Cursos e Serviços de Extensão
DIRETORA

VISTO:

Prof. José Nelson Espíndola Frota
Prof. José Nelson Espíndola Frota
Vice-Reitor de Extensão

[Handwritten signature]

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA

Ofício Circular nº 06

Em: 12/09/88

De: Coordenação do Curso de Pedagogia
Para: Prof. Izáia Silveira
Assunto: Convite (faz)

Prezado Senhor:

Dando prosseguimento aos MOMENTOS CULTURAIS promovidos pela Coordenação do Curso de Pedagogia e C.A. Paulo Freire para alunos professores e pessoas da Comunidade ligadas à Educação, faremos realizar no próximo dia 14/09/88, quarta-feira às 17:30 horas, no ~~no~~ Auditério da FACED, o 13º Momento Cultural da FACED.

Estamos, por meio deste oficializando nosso convite para V.Sia. coordenar este encontro, fazendo uma reflexão sobre: "A função pedagógica de um coral" e apresentando o coral da UFCA. Certas de contarmos com sua presença, desde já agradecemos.

Maria Estrela Araújo Fernandes
Prof.ª Maria Estrela Araújo Fernandes
Coordenadora

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PEDAGOGIA

Of. nº —

De: Coordenação do Curso de Pedagogia

Para: Profa. Izilda Silveira


Assunto: Agradecimento (faz)

Prezado Senhor:

Venho, por meio deste, agradecer em nome da Coordenação do Curso de Pedagogia e do C. A. Paulo Freire, a sua valiosa participação na 5ª Oficina Educacional da FAFED: "Canal da FAFED", como coordenadora da Oficina realizada no período de 24/09 a 15/10/88, totalizando 12 h/a. Suas reflexões ^{práticas} em muito contribuíram para o enriquecimento do encontro.

Renovando nossos agradecimentos, apresentamos nossas cordiais saudações.

Atenciosamente,


Prof.ª Maria Estrela Araujo Fernandes
Coordenadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

ANTIGO
225.38 04

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: ÉTA DE CASSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES

2. CURSO: PEDAGOGIA / 1843670 SEMESTRE: IV

3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: SIM

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: SOU COMPONENTE DO "CORAL DA FACED" DESDE A FUNDACÃO

TEM FLAUTA DOCE: SIM

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: NÃO

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

POR JÁ CONHECER O TRABALHO DE IZAIRA E TER AFINIDADE COM MÚSICA.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

ANTIGO
249 42 64

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: IZAIRA MORAES DA SILVA MAGALHÃES

2. CURSO: PEDAGOGIA SEMESTRE: 5º

3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: NÃO

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: NÃO

TEM FLAUTA DOCE: NÃO

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: NÃO

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

Porque vou aprender destrezas artísticas e vou me desenvolver, e que talvez me dê a oportunidade.

[Handwritten signature]

ANTIGO

243.5384 (v.12.)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

CORAL DA FAGED - FICHA DE INSCRIÇÃO

- 1. NOME: MARIA AUXILIADORA SILVA BEZERRA - 874089
- 2. CURSO: PEDAGOGIA SEMESTRE IV
- 3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: NÃO

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: SIM
 TEM FLAUTA DOCE: AINDA NÃO COMPRAR
 JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: SIM

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FAGED?

Por ter necessidade de aprender mais da arte coral.

ANTIGO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

Rita

CORAL DA FAGED - FICHA DE INSCRIÇÃO

- 1. NOME: TALICEANA MARIA SIMÃO TOMAZ
- 2. CURSO: PEDAGOGIA - 883647 SEMESTRE: II
- 3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: NÃO

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: SIM. CORAL DA FAGED
 TEM FLAUTA DOCE: SIM
 JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: SIM

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FAGED?

Porque eu adoro a experiência, adoro estar com gente e quero continuar.

[Handwritten signature]

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

- 1. NOME: Ana Cristina Souza Chaves
- 2. CURSO: Pedagogia SEMESTRE 2º
- 3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: Não

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: Sim - Ibeu - Crito Rei

TEM FLAUTA DOCE: Não

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: Sim

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

Porque gosto de cantar e acho importante para uma pedagoga que gosta de crianças, como é o meu caso.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

- 1. NOME: Eliane David Silva
- 2. CURSO: Pedagogia SEMESTRE: II
- 3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: não

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: não

TEM FLAUTA DOCE: não

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: sim

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

Para poder transmitir um pouco dos meus conhecimentos para os meus alunos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

243 18 62
131 2A 22 (Tema)
281.20.91

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: Wagner Augusto (Lopes)
2. CURSO: Pedagogia SEMESTRE IV
3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: Sim

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: Sim

TEM FLAUTA DOCE: Sim

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: Sim

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?
Para aprender música e
cantar com os alunos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: PARONDA DE OLIVEIRA DAVID
2. CURSO: Pedagogia SEMESTRE 9º
3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: não

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: não

TEM FLAUTA DOCE: não

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: sim

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?
Para adquirir um conhecimento mais aprofundado e ter um maior
envolvimento com a música.

[Handwritten signature]

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

CORAL DA FAGED - FICHA DE INSCRIÇÃO

- 1. NOME: Joséary Cleonice Braga
- 2. CURSO: Pedagogia SEMESTRE II
- 3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO Não

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL : Sim

TEM FLAUTA DOCE : Não

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS : Sim

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FAGED?

Porque já participei e gostei bastante.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

CORAL DA FAGED - FICHA DE INSCRIÇÃO

- 1. NOME: Maria Lideima Casimiro de Andrade
- 2. CURSO: Pedagogia SEMESTRE II
- 3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO Não

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL : Não

TEM FLAUTA DOCE : Não

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS : Sim, e trabalho atualmente

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FAGED?

Porque acho importante para a minha profissão.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

- 1. NOME: Mrs de Lourdes Teles de Lacerda
- 2. CURSO: Pedagogia SEMESTRE: VI
- 3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: não
- JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: sim
- TEM FLAUTA DOCE: não
- JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: sim

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?
Porque já participei e gostei bastante
e pretendo continuar pois já o coral já
faz parte de mim.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

- 1. NOME: Franческа Virginia Rodrigues da Silva
- 2. CURSO: Pedagogia SEMESTRE: Habilitação
- 3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: sim
- JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: não
- TEM FLAUTA DOCE: não
- JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: sim

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?
Desenvolver o espírito artístico,
bem como a sensibilidade para
com a arte.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

CORAL DA FAGED - FICHA DE INSCRIÇÃO

- 1. NOME: SELMA AMARAL BARBOSA LEITE
- 2. CURSO: PEDAGOGIA SEMESTRE: BÁSICO
- 3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: NÃO
- JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: NÃO
- TEM FLAUTA DOCE: NÃO
- JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: SIM

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FAGED?

POIS CONSIDERO IMPORTANTE PARA MINHA VIDA
PROFISSIONAL SERÁ MAIS UMA EXPERIÊNCIA.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

CORAL DA FAGED - FICHA DE INSCRIÇÃO

- 1. NOME: JORGE LUIV ALVES
- 2. CURSO: PEDAGOGIA SEMESTRE: HABILITAÇÃO
- 3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: _____
- JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: _____
- TEM FLAUTA DOCE: _____
- JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: _____

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FAGED?

Por que ter participado de coral

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: MARIA VAJCOLENEA DE VASCONCELOS
2. CURSO: PEDAGOGIA SEMESTRE _____
3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO NÃO

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: NÃO

TEM FLAUTA DOCE: NÃO

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: SIM

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

para obter maiores conhecimentos, procurando-me integrar na música.

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: Geiziane Oliveira Brito dos Santos
2. CURSO: Pedagogia SEMESTRE 2º I
3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO Não

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: Não

TEM FLAUTA DOCE: Não

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: Não

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

Sinto vontade de fazer parte de uma música, não sei onde está essa coisa de coral.

Geiziane

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: Priscila Gersonia Monte
2. CURSO: Pedagogia SEMESTRE 1º
3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: não

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: já

TEM FLAUTA DOCE: tinha

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: não

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

Gosto muito de música, tanto de cantar
como tocar algum instrumento; mas não
sei se vou ter tempo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: Romeudo Brito da Silva
2. CURSO: Pedagogia SEMESTRE: I
3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: Não

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: Não

TEM FLAUTA DOCE: Não

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: Sim

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

Porque já tenho um pouco de música,
como por exemplo, toco guitarra e "arranjo"
no órgão. Por isso pretendo estudar para o e.FACED.

[Handwritten signature]

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

- 1. NOME: YPERBÓSEA HELENA DA SILVA
- 2. CURSO: LETRAS SEMESTRE SEGUNDO
- 3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO _____

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL : NÃO

TEM FLAUTA DOCE : SIM

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS : NÃO

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

PORQUE EU ME IDENTIFICO MUITO COM MÚSICA E
PRETENDO ATRAVÉS DO CORAL, ME APERFEIÇOAR
AIINDA ^{MAIS} NESSE ASSUNTO TÃO INTERESSANTE PARA MIM.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

29/ 21/97

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

- 1. NOME: REGINA STELLA BEZERRA FERREIRA
- 2. CURSO: LETRAS SEMESTRE 2º 883935
- 3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO _____

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL : SIM, FACED

TEM FLAUTA DOCE : SIM

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS : SIM

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

Porque me encanta a possibilidade de conhecer um
país mais minha voz e minha capacidade de
cantar em grupo. Com isso, fazer nascer
uma cultura musical

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

225.19 51

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: CELAUDIO CELSO DE ARAUJO LOPES

2. CURSO: ECONOMIA SEMESTRE: CONCLUÍDO

3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: NÃO

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: IBEU

TEM FLAUTA DOCE: SIM

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: NÃO

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

POR QUE GOSTO DE MÚSICA E DE CANTAR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

231 60 31 - *rua*

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: Maria de Fátima Silva Barbosa

2. CURSO: Sociologia SEMESTRE: II

3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: NÃO

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: IBEU

TEM FLAUTA DOCE: SIM

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: SIM

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

Porque eu adoro a didática da regente e acredito com isso, adquirir mais conhecimentos.

[Handwritten signature]

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: LUIS CARLOS FLEURY

2. CURSO: PEDAGOGIA EM EDUCAÇÃO SEMESTRE: ---

3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: NÃO

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: NÃO

TEM FLAUTA DOCE: SIM

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: SIM

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

Porque de tudo porque é com a professora
Isabel. Em segundo lugar porque pretendo me
aprofundar em algumas questões sobre arte, música, etc
desenvolvendo o potencial da minha voz.

MATRÍCULA - 882403

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

Almeida

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: América de Maria Lima Cavaleiro

2. CURSO: --- SEMESTRE: ---

3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: Sim

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: Sim

TEM FLAUTA DOCE: Sim

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: nao

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

Porque adoro cantar, faz parte
da minha vida. Amo a música.

LA

CORAL DA FAGED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: Tânia Maria dos Santos Benfim

2 CURSO: Trunçês SEMESTRE: VII

3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: não

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: sim, Casa de Cultura Frances

TEM FLAUTA DOCE: não

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: sim

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FAGED?

Para facilitar-me em maior desempenho
no grupo vocal CCF.

CORAL DA FAGED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: Biduína Maria Simão Tomaz

2 CURSO: 3º Grau SEMESTRE: concluído

3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: não

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: não

TEM FLAUTA DOCE: não

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: sim

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FAGED?

Porque adoro música e gosto muito de me
comunicar com pessoas.

[Handwritten signature]

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

CORAL DA FAGED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: Maria Alice Silva de Sousa
2. CURSO: Pedagogia SEMESTRE _____
3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO SIM

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: NÃO

TEM FLAUTA DOCE: NÃO

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: ~~NÃO~~ SIM

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FAGED?

PORQUE PARTICIPEI DA OFICINA DE CORAL E GOSTEI TANTO! QUE RESOLVI FICAR.

MATRÍCULA - 893771

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

225.6850

CORAL DA FAGED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: Antônio Carlos Sousa de Moraes
2. CURSO: _____ SEMESTRE _____
3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO Fundamental de piano

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: IBEL, PETROBRÁS & UECE

TEM FLAUTA DOCE: sim

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: sim

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FAGED?

Porque gosto de cantar em coral e quero ter noções de regência.

gsh

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: LAURA JEANE SOARES LIMA
2. CURSO: PEDAGOGIA SEMESTRE: HABILITACAO
3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: SIM
- JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: NÃO
- TEM FLAUTA DOCE: SIM
- JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: SIM

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

Porque acredito em todas as formas de expressão
artística, dessa forma o coral também atua como
um dos canais de libertação do homem, além da
questão de próprio gosto individual pela música.

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: Andréa Maria Lucilene Sousa
2. CURSO: Pedagogia SEMESTRE: II
3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: não
- JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: não
- TEM FLAUTA DOCE: não
- JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: Sim

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

Porque cantar em Coral é
uma experiência sensorial que
está além do verbal, e com o qual
se costuma comunicar. É ótimo.

[Handwritten signature]

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: Thaís Cláudia Martins Lima

2. CURSO: Pedagogia SEMESTRE: I

3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: Não

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: Sim

TEM FLAUTA DOCE: Não

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: Não

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

Para obter conhecimento em música e colocar em prática na minha profissão, também por que gosto de cantar no coral.

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: Thaís Cláudia Martins Lima

2. CURSO: Pedagogia SEMESTRE: II

3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: Não

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: Não

TEM FLAUTA DOCE: Não

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: Sim

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

Porque cantar em coral é uma experiência sensorial, onde você deixa a mente e corpo falar, se sente completamente e livre.

JH

CORAL DA FAGED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: Luiz Carlos Oliveira
2. CURSO: Pedagogia SEMESTRE VI
3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO estou cursando

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: do mesmo coral

TEM FLAUTA DOCE: tem

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: sim

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FAGED?

Por que acredito que a arte é a ca
minha para o homem se encontrar a si
e ao próximo, e que deste encontro
nascera uma perspectiva para um mun

ANTIGO

CORAL DA FAGED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: Maria Alice Silva de Sousa
2. CURSO: Pedagogia SEMESTRE _____
3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO SIM

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: NÃO

TEM FLAUTA DOCE: NÃO

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: SIM

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FAGED?

PORQUE PARTICIPEI DA OFICINA DO CORAL E GOSTEI
TANTO! QUE RESOLVI FICAR.

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: LENY REGINA FERREIRA OLIVEIRA 873741
2. CURSO: PEDAGOGIA SEMESTRE: 3º
3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: SIM
JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: SIM
TEM FLAUTA DOCE: AINDA NÃO
JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: UM POUCO
4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

Porque quero aprender a tocar
sem prejudicar minha voz, e quero
ser portadora e quero ser mais
descoberta (esse é um projeto
de comprometimento)

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: LAURA JEANE SOARES LORRÃO
2. CURSO: PEDAGOGIA SEMESTRE: HABILITAÇÃO
3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: SIM
JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: NÃO
TEM FLAUTA DOCE: SIM
JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: SIM
4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

Porque acredito em todas as formas de expressão
artística, dessa forma o coral também atua como
um dos canais de libertação do homem, além da
questão de próprio gosto individual pela música

gnd

231.26.68

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: BEATRIZ FERREIRA COSTA

2. CURSO: Pedagogia SEMESTRE: 3ª

3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: SIM

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: SIM

TEM FLAUTA DOCE: NÃO

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: UM POUCO

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

Porque quero aprender as canções
sem prejudicar minha voz, e quero
ser partituras e quero ser melhor
desenvolvida (esse é um dos
os compromissos)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

225.55.98

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: LAURA JEANE SOARES LIMA

2. CURSO: PEDAGOGIA SEMESTRE: HABILITAÇÃO

3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO: SIM

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: NÃO

TEM FLAUTA DOCE: SIM

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: SIM

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

Porque acredito em todas as formas de expressão
artística, dessa forma o coral também atua como
um dos canais de libertação do homem, além da
questão de próprio gosto individual pela música.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

CORAL DA FACED - FICHA DE INSCRIÇÃO

1. NOME: JOÃO BOSCO VIANA RIBEIRO
2. CURSO: ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS SEMESTRE 8º
3. JÁ CURSOU ARTE E EDUCAÇÃO NÃO

JÁ FEZ PARTE DE ALGUM CORAL: SIM

TEM FLAUTA DOCE: SIM

JÁ TRABALHOU COM CRIANÇAS: NÃO

4. POR QUE QUER FAZER PARTE DO CORAL DA FACED?

Porque gosto de cantar e tocar e quero me desenvolver

3. REPERTÓRIO TRABALHADO

RELAÇÃO DAS PARTES, POR ORDEM DE USO

PARA FLAUTA DOCE SOPRANO

1. Exercícios de sala de aula
2. "Asa Branca" - de Luis Gonzaga e Humberto Teixeira
3. Pequeno estudo - criação grupal
4. "Escravos de Jó" - folclore
5. "Greenleeves to a ground" - anônimo do século XVII
6. Escalas

PARA CORAL

1. "Caiu um cravo do céu sodade"
2. "A canoa não virou"
3. "O caderno"
4. "Acalento nº 2"
5. "Pega no ganzê"
6. "Canção do grilo e de Martin"
7. "Azulão"

CAUTA - 1

SOL LA SI DO RE DO SI LA SOL FA

QUAN-DO-LHEI A TER-RA DE DO QUAL FO-CHEI-RA DE S JOAO

EU PER-CUN-TEI A DEUS

RE DO SI SI SOL RE DO SOL SI RE DO SI

4. 0000-2

ASA BRANCA

LUIS PONZAGA / H. TEIXEIRA

FORTALEZA. 9/04/89

A MUSICA NÃO TEM FRONTEIRAS
E SIM SEGUIDORES E AMANTES

LA 6000 13

PEQUENO ESTUDO.

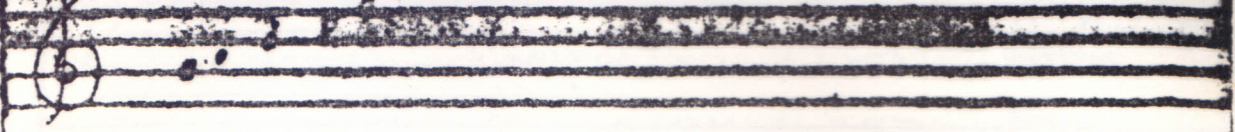
2 Sol

2 VEZES

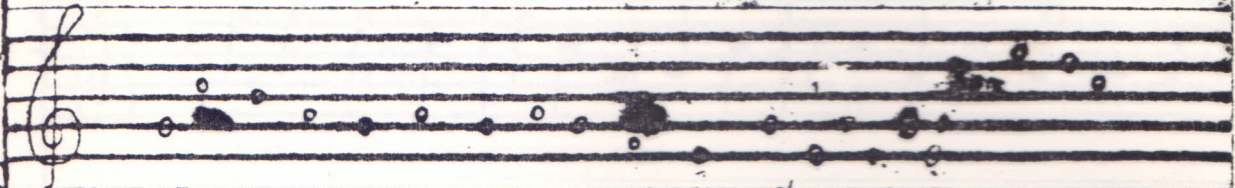
NOS VI E NOS PO JE - BOM: II - PRA DE NOS SOL LA SI SI LA SOL

[Handwritten signature]

FLAUTA
PIANO



ESCRITOS DE JO



cartas de Jy
para frente

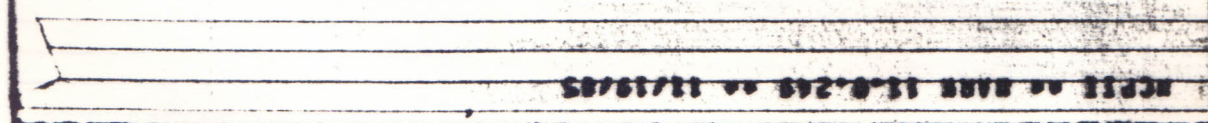
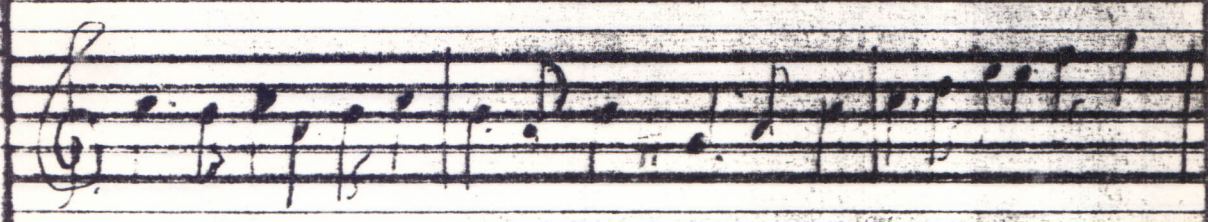
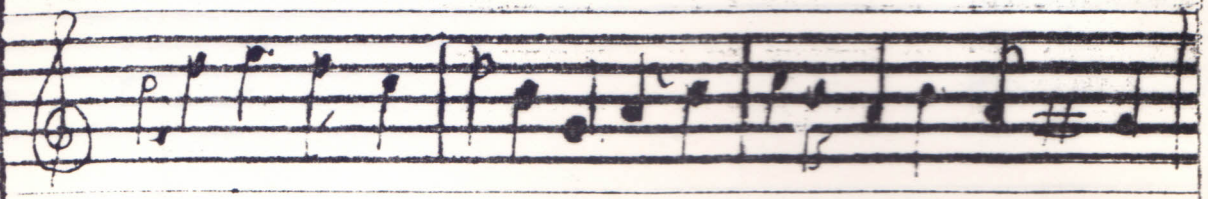
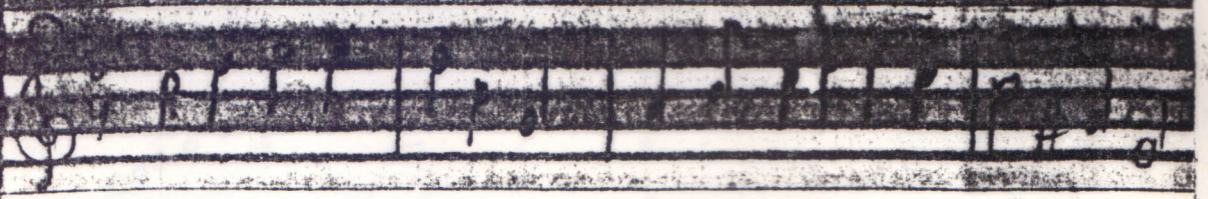


[Handwritten signature]

LA FLAUTA

CALL ME BY YOUR NAME

ANGELINA 5122 5/11/18



REPT. DE MAR. 13.0.248 de 12/19/05

DO MAIOR

I II III IV V VI VII VIII

DO MAIOR

DO RE MI FA SOL LA SI DO

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2 | 3 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|

[Handwritten signature]

RA CORO

CAIU UM CRAVO DO CÉU SÔDA

Folclore
An. Am. ...
Música

1

ca- iu um cra- vo do céu sô- da- de de tão alto do- jo- e-
ca- iu um cra- vo- sô da- de ai! des- jo- e-
da- de quem qui ser ca- sa- co- mi- go- ai sô- da- de vá pe
da- de quem qui- ser sô- da- de ai
3
dir a quem me vi- ou sô- da- de ca- iu da- de
vá pe - dir oô da- de ca- iu da- de

CÂNONE A CANOA NÃO VIROU EDINO KAN

MI - NHA CA - NO - A NÃO VI - ROU POR QUÊ EU SOU UM BUEN
MAS SE EU NÃO FOS - SE UM RE MA DOR EU COM PRA - RI - A UM BAR - CO

CORAL DA FACED
UFC
1980

Rita de Cassio

05/89 Coral da FACED

PARA VOZ

O CADERNO

TOQUINHO & MUTINO
ARR. CÉLIA CORTEZ

SOU EU QUE VOU SEGUIR VO-CÊ DO PRI-MEIRO RA-DIS-CO-A-TE O DE-A ①
 SOU EU QUE VOU SER SEU CO-DE GA SEVE PRO-BLE-MAS A-JU-DAR A RE-SOL- ②
 SOU EU QUE VOU SER SEU A-MI-GO VOU LHE DAR A-BRI-GO DE VO-CÊ QUI ③
 QUE ES-TÁ ES-CRI-TO EM CO-MI-GO FI-CA-VA GUAR-DA-DE SE LHE DA PRA- ④

BA' EM TO-DOS OS DE-SE-NHOS CO-LO-RI-DOS VOU ES-TAR ①
 VER SO-FRER TAMBÉM NAS PED-RAS BI-MES-TAL UN-TO A VO-LÊ ②
 SCA - - - QUAN-DO SUR-BI-REM DEUS PRI-MEIRO SAI-DO DE MU-LHER ③
 ZER - - - A VI-DA DE-GUE SEM-PRÉ EN-FREN-TE DE QUE SE NÃO DE FA-ZER ④

A CA-BA, A MON-TA-NHA DU-AS NU-VENS NO ①
 SE REI SEM-PRE SEU CON-FI-DEN-TA FI- ②
 A VI-DA SE A-BRI-RA NEM FE-ROZ CAR-ROS- ③
 SO PE-FOA VO-CÊ UM FA-VOR DE PU ④

CEU E O SOL A GOR-RIR NO PA-PER ①
 EL SE BEU PRAN-TO MO-LHAR MEU PA-PEL ②
 BEL E VO-CÊ VAI RAD-GAR MEU PA-PEL ③

DER NÃO ME FA-QUE-ÇA NUM CAN-TO QUAL-QUER ④

Lucia
11/2/06
ell

PARA VOZ

Acajanto Nº 2

Evil Matos

BR/UFPA

ADÁGIO (FRUTUANTE)

Soprano (S): DOR - ME DOR - ME MEU AN - JO NESTA NOITE

Contralto (C): DOR - ME DOR - ME MEU AN - JO NESTA NOITE

Tenore (T): DOR - ME DOR - ME MEU AN - JO NESTA NOITE

Baixo (B): DOR - ME DOR - ME MEU AN - JO NESTA NOITE

Soprano (S): FRI - A DOR - ME SO - NHA EM PAL NOS BRACOS MEUS

Contralto (C): FRI - A DOR - ME SO - NHA EM PAL NOS BRACOS MEUS

Tenore (T): FRI - A DOR - ME SO - NHA EM PAL NOS BRACOS MEUS

Baixo (B): FRI - A DOR - ME SO - NHA EM PAL NOS BRACOS MEUS

Soprano (S): DOR - ME MEU ANJO

Contralto (C): DOR - ME MEU ANJO

Tenore (T): DOR - ME MEU ANJO

Baixo (B): DOR - ME MEU ANJO

Handwritten notes: Bom, Bom, Bom, Bom

Handwritten notes: Os olhos estuprados, de OPERATEL

Handwritten signature

Carlos Alberto Pinto / onseca "Pega no ganzê"

Ganone feito em Salvador durante o curso de regência para o curso de Educação Musical

PARA CANTO - 5

Maio

Musical staff with notes and lyrics: tumtxi ki tumtxi tumtxi ki tum txi

Musical staff with notes and lyrics: Ô-lê lê ô-lá lá pega no ganzê pega no ganzá

Musical staff with notes and lyrics: ô-lê lê ô-lá lá pega no ganzê pega no ganzá!

Musical staff with notes and lyrics: Ô-lê-lê-ô pega no ganzê ô-lê-lê-ô pega no ganzá!

Musical staff with notes and lyrics: pega no ganzê pega no ganzá pe-ga no ganzê

Musical staff with notes and lyrics: pega no ganzê pega no ganzá pe-ga no ganzá!

Musical staff with notes and lyrics: Ô-lê-lê ô-lê-lê ô-lá-lá

Musical staff with notes and lyrics: ô-lê-lê ô-lê-lê ô-lá-lá!

Rita de Cássia / CORAL DA FACED

Handwritten signature

13/05/13

Handwritten initials

1. quando la se: ra can-til gri-o- lin bel- gri-o- lin
 2. la mia si- gno- ra fa' chia- mar Mar- tin bel- lo Mar- tin

1. quando la se- ra can-til gri-o- lin bel- gri-o- lin
 2. la mia si- gno- ra fa' chia- mar Mar- tin bel- lo Mar- tin

1. quando la se- ra can-til gri-o- lin bel- gri-o- lin
 2. la mia si- gno- ra fa' chia- mar Mar- tin bel- lo Mar- tin

1. quando la se- ra can-til gri-o- lin bel- gri-o- lin
 2. la mia si- gno- ra fa' chia- mar Mar- tin bel- lo Mar- tin

Balla Mar- tin canta Martin faninun fa- ni- nun

Balla Martin canta Martin faninun fa- ni- nun

ca-ro Mar- tin salta Martin faninun faninun

ca-ro Martin salta Martin faninun faninun

fa- ninun nena nena cara Ma- donna que lo fa- tea me me, lo fa- tea me

fa- ninun nena nena cara Ma- donna que lo fa- tea me me, lo fa- tea me

fa- ninun nena nena cara Ma- donna que lo fa- tea me me, lo fa- tea me

fa- ninun nena nena cara ma- donna que lo fa- tea me me, lo fa- tea me

Handwritten signature or initials.

AZULÃO

LETRA: MANUEL BANDEIRA

MÚSICA: JAIME OVALLA
ARR. REGINALDO DE CARVALHO

Handwritten musical score for the first system of "AZULÃO". It consists of four staves: three vocal staves and one bass line. The music is in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). The lyrics are: "vai a-zu-lão, a-zu-lão. Com-pa-nhe-ro vai, vai vai" and "vai a-zu-lão, a-zu-lão, Com-pa-nhe-ro vai a-zu-lão vai vai".

Handwritten musical score for the second system of "AZULÃO". It consists of four staves: three vocal staves and one bass line. The lyrics are: "minha in-gra-ta. Diz que sem e-la o ser-tão não é mais ser-tão Ai" and "minha in-gra-ta. Diz que sem e-la o ser-tão não é mais ser-tão a-zu-lão".

Handwritten musical score for the third system of "AZULÃO". It consists of four staves: three vocal staves and one bass line. The lyrics are: "Vo-a-a-zu-lão vai con-tar com-pa-nhei-ro vai." and "Vo-a-a-zu-lão vai con-tar com-pa-nhei-ro vai." and "Vo-a-a-zu-lão vai con-tar com-pa-nhei-ro vai.".

Fotado em 1936
por Rolo

[Handwritten signature]

4. RELATO DA EXPERIÊNCIA DE UMA ALUNA

MAGALHÃES, Suzana Marly da Costa - "Relato de sua experiência de Regência de Coro", in Relatório de Estágio e Prática de Ensino de 1º Grau, 1991.

Alteração do Plano (última parte do trabalho)

A mudança mais significativa do meu plano de estágio foi a formação de um coral com uma parte das alunas da 4ª B. Uma das razões que motivaram tal iniciativa prende-se à minha própria experiência de coralista: a constatação do quanto a atividade coralística pode aproximar as pessoas. Se em certo sentido eu enfrentava problemas de relacionamento com o grupo de reforço, essa seria talvez a forma de atenuá-las.

Havia também outras razões, mas de ordem teórica para a implantação do Coral. Diziam respeito a objetivos completamente descurados em nossa Educação formal: a organização das experiências vitais (seleção de valores), auto-conhecimento, auto-expressão. Uma nova perspectiva de Educação, alternativa, que eu buscava, compreendendo como "(...) um processo em que se leva o educando a criar um sentido pessoal para sua vida a partir da análise, crítica e seleção de sentidos vinculados em sua cultura, buscando a harmonia entre o pensar, sentir e agir." (Fundamentos estéticos da Educação, p. 116)

Considerando-se que o advento da revolução industrial acarretou gradualmente a cisão entre as dimensões intelectual e emocional, no primado de uma lógica racionalista, um exame mais detido da Educação moderna só pode destacar o seu caráter parcial, no estrito desenvolvimento de habilidades específicas passíveis de um encaixe no mercado de trabalho. A plenitude do ser humano encontra-se ainda adormecida, a grosso modo. Por conta disso, qualquer proposta de Educação consequente deve procurar resgatar o "homem total", com todo o seu repertório de virtualidades e inesgotável potencial criador, especialmente como um sujeito "arbitrador de sentidos" e não como um ser "domesticado" em uma redoma de convicções mumificadas".

A efetivação desses ambiciosos objetivos (mesmo de forma muito parcial e incompleta) enfrentou vários obstáculos. Um deles foi a oposição entre as perspectivas de arte, das adolescentes, em relação à minha. A Arte para elas se constituía muito mais como uma atividade, um fazer, do que um objeto sujeito à fruição estética. A atividade artística adquiria características lúdicas, ou seja, a ação em si era o objetivo mais do que o seu produto final. Por conta disso a expressão vocal não se buscava pautar em quaisquer parâmetros visando à produção de obras bem acabadas e

harmoniosas. De resto, elas nem possuíam. A apresentação do Coral da FACED não alterou sua atitude perante a qualidade vocal do coro. Faltava-lhes a ambição da conquista.

Daí que o meu perfeccionismo frequentemente colidisse com aquela resistência passiva e as informações acerca de técnica vocal (mesmo exíguas e simplificadas) de certa forma caíssem no vazio. Esse purismo esteta meu também pode ser explicado. Prendia-se a uma formação musical mais próxima do erudito, que por sinal vem de longas datas. Para ser franca, o meu propósito sempre foi disseminar novos valores musicais num meio de tremenda indigência cultural. Objetivamente ainda creio que aquelas criaturas vivem privadas do que há de melhor nas produções culturais da Humanidade, não apenas porque não conheçam Da Vinci ou Mozart, mas pelo fato de viverem imersas numa cultura de massas que as mantém restritas no seu âmbito de uma forma quase "hipnótica". Na minha opinião, é contraproducente tamanha homogeneização; o ideal é a difusão de uma grande diversidade de manifestações artísticas. Se é inevitável a perda da identidade cultural regional com a influência tremenda dos meios de comunicação, que pelo menos ao lado da tentativa de preservação de alguma coisa de sua "pureza" original exista a pluralidade, o não diretivismo.

Paralelo a essa questão, havia a antinomia Cultura popular/Cultura letrada, sempre presente em meu espírito. A Cultura popular vilipendiada, "primária", "alienada", "infectada" pela Rede Globo e a Cultura letrada, legado ancestral da civilização européia. Sempre fui consciente de que era uma autêntica representante de uma cultura de "transplante". De fato, desde as "escolas de ler e escrever" dos Jesuítas estabeleceu-se a configuração básica do 'transplante'. Padrões exógenos de mistura a remanescentes do amálgama de raças que aqui se formou. Especialmente nas Américas os europeus operaram com assombrosa brutalidade, efetivando uma culturação drástica em pouco tempo. Houve a adoção de novos esquemas axiológicos, religiosos, novas instituições políticas. As populações residuais das culturas pre-Colombianas, por exemplo, refletem o estranhamento da própria Cultura. Apesar de imersas no seu próprio espaço cultural e linguístico, contudo conservam algo por se constituírem numa minoria étnica e um tanto refratária à absorção total dos padrões culturais dominantes—é um penoso estado intermediário. "(...) O Brasil é um caso único de transplantação para a zona tropical e subtropical, o que nos faz desterrados em nossa própria terra (...). Reproduzindo em seus monumentos os padrões obrigatórios do modelo europeu, os setores enriquecidos mais influentes da

sociedade local reconstroem simbolicamente o seu passado."(O que é Cultura Popular, p.17)

A minha iniciação musical ocorreu no Coral da FACED, no ano de 1989, onde a Professora Izaíra Silvino estava então desenvolvendo um projeto de formação de regentes para corais infantis. Confesso que não possuía interesse pelo projeto. A música para mim era um saber desinteressado, não se vinculando à prestação de serviços, somente à fruição. Estava empenhada na descoberta da linguagem musical, do canto. E Izaíra não era uma regente convencional. Não funcionava como paradigma, dado que sua postura problematizava o meu tradicionalismo pedagógico e estático, congelando a ação. O receio do erro, da inovação e, paradoxalmente, da transgressão do novo, estava presente.

O encantamento com a semântica da música foi a maior aquisição desse período. Até hoje, faço uma associação estreita entre música e magia. Não consigo concebê-la apenas como uma relação matemática de sons, cuja reprodução depende de habilidade manual e alguma técnica. Há algo de ignoto, de imponderável. O próprio reino do sentimento. O meu intelectualismo pedante começou a ruir, bafejado pelo sopro da sensibilidade e da emoção. O educando deixou de ser a razão fria, passível de receber e reciclar o máximo de conteúdos sacramentados pela tradição. Tornou-se menos absurda a expressão liberta de liames formais de que antes era escrava. Era compromisso da expressão do ser enquanto ser, sem a exigência da qualidade, como um primeiro passo a ser dado. Naquela época essa perspectiva era um horizonte remoto, mas perturbador, apenas entrevisto. Tempos depois, quando apareceu a oportunidade de reger um coral infantil no Colégio Sagrado Coração, ressurgiram com ímpeto as dúvidas e dilemas.

Destarte, foi um verdadeiro exercício de paciência, demolição de preconceitos, acatar o "barbarismo" musical de um coral iniciante, totalmente indiferente em relação ao seu próprio progresso.

Havia ainda outros obstáculos: a minha falta de habilitação no tocante à regência. Se com relação ao reforço de matemática o meu desconforto já era imenso, apensar de escudada em alguma teorização consequente, que direi do Coral, para o qual eu não possuía nem de longe a formação compatível? É verdade que eu adoro cantar, detestando matemática. Necessário é, não obstante, não obscurecer os fatos. Não domino bem nenhum instrumento, tendo apenas noções de piano e flauta. Leio partituras pouco e ruim. Nunca havia regido na minha vida. Acho eu, não sou desafinada, mas no

Coral da FACED a preocupação excessiva com a minha própria emissão me abstraía de atentar para o conjunto das vozes. Apesar de tudo isso, resolvi tentar. Depois de revirar céus e terras atrás de um repertório adequado, escolhi "Caderno", de Toquinho, num arranjo a duas vozes, por conta da relativa facilidade das linhas melódicas e do meu conhecimento prévio das mesmas, não sendo preciso recorrer a um teclado.

Sem uma bibliografia esclarecedora, recorri a pessoas com um passado de regência em corais infantis. Esse apoio foi de imensa valia. Sentia-me um tanto perdida. O fato de não contar com algum referencial teórico era desconcertante.

A grosso modo, depois de atentar para as vozes de cada coralista, dividi-as em dois grupos, passando a realizar ensaios em separado. A minha insegurança na classificação de vozes não era pouca. Decidia-me pelo timbre característico e pelo alcance de graves e agudos. Expliquei a razão de ser da cisão do Coral, usando a terminologia própria (contraltos, sopranos) que não provocou estranheza mas que demorou a ser assimilada. Só recentemente se categorizam dessa maneira, preocupando-se em classificar logo os novos integrantes do Coral.

As sopranos, mais jovens e cordatas, progrediram com uma velocidade surpreendente. As contraltos, adolescentes turbulentas, são mais desinteressadas. Apresentavam problemas sérios de percepção musical, à exceção de Teresa e Valdicleide.

Já havia dito antes algo acerca do dilema entre autoridade/autoritarismo. Ele ressurgiu aqui substancialmente. As meninas encararam a minha liberalidade como um passaporte para a falta de respeito. A repreensão cortante não surtia efeito, somente uma sanção brutal elicitava alguma reação.

As rivalidades e disputas que o sistema competitivo do estágio ensejava, afloravam repetidas vezes o que muito tolhia o rendimento dos ensaios. Em alguns casos, beiravam a agressão física. Aliás, existia pouca camaradagem entre as alunas, viviam num clima de indiferença recíproco. Algumas se afeiçoaram a mim, mas a postura majoritária era a amorfia. Os ensaios eram desgastantes também pela falta de condições. Salas apertadas, em pé, com tempo corrido. Outro detalhe importante era o fato de muitas alunas buscarem no coro um pretexto para se evadirem da sala de aula, não gostando da atividade em si.

Não tinham nenhum compromisso com a qualidade do coro, a princípio. Este vem se formando aos poucos. Atualmente elas mesmas se incomodam quando gritam demais. De resto, nem se apercebem da própria desafinação.

A reunião dos naipes ocasionou problemas previsíveis (e imprevisíveis). A atrapalhão das vozes está entre os primeiros e a rivalidade entre contraltos e sopranos entre os segundos. Vale destacar que:

- a) As sopranos são bem comportadas (mais dóceis), boas alunas (em sua maioria), são menores e cantavam melhor no começo;
- b) Eu sou soprano, e me sinto mal cantando fora desse registro. A minha voz de contralto é feia, forçada, artificial, tirando, portanto, a referência das contraltos;
- c) A flauta não resolvia esse problema por ter que se colocar a melodia do "Caderno" é difícil de tocar, cheia de sustenidos e bemóis.

Houve muitos "quiprocós", atualmente resolvidos.

Após a primeira apresentação apareceu um fenômeno muito comum no meio artístico seja ele qual for: o estrelismo. Já cansei de ver sopranos enfatizadas porque conseguem um "fá", um "sol", em corais mais maduros, mas num de apenas um mês foi surpreendente. No entanto, isso era compreensível porque extensão da situação de certos alunos na sala de aula. Além de suscitar malquerenças das colegas, um dos resultados foi uma insubordinação tremenda dentro do coro, que incomodou à minha pessoa. Tenho a firme convicção de que nunca distingui essa menina das outras pela sua melhor afinação, o que algumas testemunhas dos ensaios confirmam.

A dinâmica usual nos ensaios consistia no seguinte: uma fase de aquecimento, em que usava de diversas cantigas de roda, "O Sineiro da Matriz", "O Cravo brigou com a Rosa", "Carneirinho carneirão..." etc., com letra, com "lá lá lás". Evitei introduzir uma técnica mais apurada a princípio. No sexto ensaio usei "pó pó pós" que, como era de se esperar, provocaram a hilaridade geral. Subia, descia escalas com essas linhas melódicas. Depois passava para o "Caderno", usava bastante gestualização na representação dos sons. No "Caderno" era premente a regência — rápido assimilaram as convenções básicas ("baixo", "alto", "devagar", "rápido", "silêncio", "início da música"). Quando incrementei o repertório com "Quem me ensinou a nadar" e "Desperta no bosque" houve a oportunidade de ensinar exercícios rítmicos interessantes. Para acertarem a batida da palma, recorri a pancadas na mesa, batidas de pés, emissão vocal — o que

redundava numa zoadada infernal, mas muito divertida. "Desperta no bosque" com seus tralalás acelerados ainda não foi bem fixada. Tive aí que usar a representação visual dos sons.

A forma do cânone usada no "Sineiro da Matriz" foi introduzida no "Desperta no Bosque" com relativo sucesso. Tive que distanciar um tanto os dois grupos para evitar as atrapalhões das vozes. Com o tempo, fixaram a melodia e seguiram o naipe.

O ingresso (premeditado) das meninas da 4ª A, turma de desempenho intelectual muito superior à 4ª B, e de faixa etária muito inferior (10 a 12) representou um incremento da qualidade vocal do coro. Embora os antagonismos entre as duas turmas tenham atrapalhado num primeiro momento, a distribuição das novatas nos dois naipes amainou os ânimos. Essas meninas são mais afinadas, têm maior interesse no Coral do que as outras. Começo a notar agora o início da formação de uma identidade de naipe.

Quando me lembro do primeiro ensaio (foram 15, ao todo), acho assombroso os progressos dessas meninas. Continuam cantando mal, mas diminuíram significativamente o grau de desafinação. Algumas contraltos (Tereza e Valdicleide) são bastante promissoras. Esta última parece realizar esforço de impostação de voz.

A regência em si significa uma oportunidade de criação de novas e variadas formas de gestualização possíveis de decodificação pelo grupo. Não segui orientação básica com relação ao desenho dos compassos em favor de uma mímica mais expressiva, compatível com as necessidades do coro (tal como me foi aconselhado). Além do que, embora tenha lido sobre o assunto, não quer dizer que o dominasse de fato. Sentia-me muito insegura a esse respeito. Descobri, por exemplo, que "Quem me ensinou a nadar" prescindia de uma regência ininterrupta, nuançada como no "Caderno". Seria aí preferível dançar. Realmente nesse Coral não descobri nenhuma "fórmula pronta" que me pudesse nortear de forma razoável.

Uma consequência indireta da criação do Coral foi a difusão de todo o seu repertório entre as crianças de outras séries. Substituíram "Subindo para o Céu" pelo "Sineiro" e o "Caderno". Pedem as letras pelos corredores.

Foi uma experiência muito gratificantes, apesar dos muitos percalços. Houve momentos em que me sentia tão desalentada que queria desistir. Em outros momentos me antevia como uma regente "de verdade". O fato é que estou amadurecendo a idéia de continuar o Coral no próximo semestre.

BIBLIOGRAFIA

1. Arantes, Antônio Rodrigues, "O que é Cultura popular", 13ª ed., Ed. Brasiliense, Coleção Primeiros Passos 36, 1988, 82 pg
2. Duarte Jr., João Francisco, "Fundamentos estéticos da Educação", E. Papirus, 2ª ed. revista e ampliada, SP, 1988, 150 pg
3. Storti, Carlos Alberto, "Introdução à regência", EDUFU, 1987, Uberlândia, 29 pg
4. Zandler, Oscar, "Regência Coral", 2ª ed., Ed. Movimento, Coleção Luis Cosme, vol. 11, 1979, Porto Alegre, RS, 330 pg
5. "Música na escola primária", Biblioteca da professora brasileira, 1962, programa de Emergência, MEC, 272 pg