



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

MARIA DAS DORES BEZERRA

**AS AULAS DE MÚSICA ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CRÍTICA E
IDENTITÁRIA: DA LOCALIZAÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS ÀS PEDAGOGIAS
QUE FAZEM SENTIDO NO CHÃO DA ESCOLA**

FORTALEZA

2018

MARIA DAS DORES BEZERRA

AS AULAS DE MÚSICA ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CRÍTICA E
IDENTITÁRIA: DA LOCALIZAÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS ÀS PEDAGOGIAS QUE
FAZEM SENTIDO NO CHÃO DA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Artes. Área de concentração: Ensino de Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes

FORTALEZA

2018

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

- B469a Bezerra, Maria das Dores.
AS AULAS DE MÚSICA ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CRÍTICA E
IDENTITÁRIA: DA LOCALIZAÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS ÀS PEDAGOGIAS QUE FAZEM
SENTIDO NO CHÃO DA ESCOLA / Maria das Dores Bezerra. – 2018.
144 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de
Pós-Graduação em Artes, Fortaleza, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes.
1. Diálogo e cotidiano. 2. Inovação no ensino de música. 3. Música e identificações. 4. Escola e
sentido. . I. Título.

CDD 700

MARIA DAS DORES BEZERRA

AS AULAS DE MÚSICA ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CRÍTICA E
IDENTITÁRIA: DA LOCALIZAÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS ÀS PEDAGOGIAS QUE
FAZEM SENTIDO NO CHÃO DA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes, do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Artes. Área de concentração: Ensino de Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes

Aprovada em ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. João Emanuel Ancelmo Bevenuto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Marcelo Mateus de Oliveira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À Deus.

À memória de meu Irmão Francisco de Assis
Bezerra.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio e, principalmente por, através dos mestrados profissionais, oportunizar aos professores da Educação Básica a inclusão no mundo da pesquisa científica.

À Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes por transcender o trabalho de orientação neste trabalho. Obrigada pelos ensinamentos e por sua valiosa amizade. Guardarei os aprendizados por toda a vida.

Aos professores participantes da Banca examinadora Dr. Luiz Botelho Albuquerque, Dr. Marcelo Mateus de Oliveira e Dr. João Emanuel Ancelmo Bevenuto pelo tempo dedicado à valorosa apreciação da minha pesquisa.

Aos alunos com os quais vivenciei incríveis descobertas, ressignificando a minha prática docente e possibilitando diversos caminhos de sentido.

À Escola de Ensino Fundamental Jerônimo Freire dos Santos, pela possibilidade de imersão em seu cotidiano. Saí desse *lugar de sentido* mais confiante de que é no chão da escola junto com meus pares que me construo professora.

Aos amigos da turma de mestrado, pela companhia, reflexões, críticas e sugestões. E aos amigos de longos anos cuja contribuição é impagável. Obrigada pelo carinho, encorajamento e auxílio financeiro.

Aos professores, músicos e demais artistas que colaboraram com a pesquisa e a formação crítica e artística dos alunos.

Aos meus irmãos e irmãs (Cristiane, Cícera, Silvânia, Roberto e Marcos) que tanto me ajudaram a superar as dificuldades e adversidades da vida.

Aos meus pais, Seu Antônio e Dona Nenê, que com tão pouco fizeram tanto! Obrigada pelos ensinamentos que me construíram a mulher que sou.

À minha filha Jéssica, razão de minhas lutas e alegrias.

E ao Miguel, meu companheiro de todas as horas e projetos. Obrigada pelo amor, paciência, coragem e, principalmente, por estar ao meu lado nos momentos mais difíceis.

“É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. (BONDÍA, 2002, p. 25)

RESUMO

Essa pesquisa investigou as preferências musicais dos alunos de uma escola municipal de Juazeiro do Norte-CE, partindo de suas vivências cotidianas, localização social e identificações. Reconhecendo a impossibilidade de ignorar o acesso massificado dos alunos às obras artísticas propagadas pela Indústria Cultural (ADORNO & HORKHEIMER, 1947), defendemos a inovação do ensino de música na escola a partir da apreciação musical, do diálogo e da formação crítica dos estudantes, de modo a lhes favorecer uma postura crítica acerca da cultura de massa. Negar a influência desse acesso no cotidiano não corrobora com o diálogo (BOHM, 1998) entre escola, experiência (BONDIA, 2002; BENJAMIN, 1987) e sentido (DUARTE JÚNIOR, 2000). Constituindo-se em uma pesquisa social, as metodologias adotadas foram a qualitativa, por permitir a evidência das informações à luz dos sujeitos investigados (MINAYO, GOMES e DESLANDES, 2009) e, a pesquisa-ação, por possibilitar ao pesquisador a análise dos dados coletados e sua atuação como participante no processo investigativo (BRANDÃO, 1987). Perceber que os *hits* da Indústria Cultural não representavam a música dos alunos constituiu-se um dos principais achados dessa pesquisa. Ao defenderem suas identificações (HALL, 2004, 2005) e localização social, os alunos criticaram os meios de comunicação de massa e a marginalização da sua música, elencando e posicionando o *RAP* no topo de suas preferências. Essa análise apontou para a construção de uma metodologia que fizesse sentido no chão da escola, que aproximasse escola e aluno, considerando suas vivências cotidianas e reverberando em uma fluência pedagógica para o ensino de música na escola.

Palavras-chave: Diálogo e cotidiano. Inovação no ensino de música. Música e identificações. Escola e sentido.

ABSTRACT

This research investigated the musical preferences of the students of a municipal school in Juazeiro do Norte-CE, starting from their daily experiences, social location and identifications. Recognizing the impossibility of ignoring the mass access of students to the artistic works propagated by the Cultural Industry (ADORNO & HORKHEIMER, 1947), we defend the innovation of music teaching in school based on musical appreciation, dialogue and critical formation of students, in order to favor a critical stance on mass culture. To deny the influence of this access in the daily life does not corroborate with the dialogue (BOHM, 1998) between school, experience (BONDIA, 2002; BENJAMIN, 1987) and sense (DUARTE JÚNIOR, 2000). The methodologies adopted were qualitative, allowing the evidence of the information in the light of the investigated subjects (MINAYO, GOMES and DESLANDES, 2009), and the action research, since it enables the researcher to analyze the data collected and their role as participants in the investigative process (BRANDÃO, 1987). Realizing that Cultural Industry hits did not represent student music was one of the main findings of this research. In defending their identifications (HALL, 2004, 2005) and social location, the students criticized the mass media and the marginalization of their music, listing and positioning *RAP* at the top of their preferences. This analysis pointed to the construction of a methodology that made sense on the floor of the school, which approached school and student, considering their daily lives and reverberating in a pedagogical fluency for teaching music in school.

Keywords: Dialogue and everyday life. Innovation in teaching music. Music and identifications. School and sense.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Objetivos da pesquisa	13
1.2	Metodologia	14
2	DO LUGAR DA ARTE AO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA: UM DIÁLOGO INICIAL SOBRE A PESQUISA.....	16
2.1	A escola e o bairro enquanto localização social dos sujeitos.....	29
2.2	Os sujeitos da pesquisa.....	41
3	O PROCESSO IDENTITÁRIO E A FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ALUNOS DA EEF JERONIMO FREIRE DOS SANTOS.....	47
3.1	A influência da Indústria Cultural nas identificações dos alunos.....	53
3.2	As aulas de música na escola.....	57
4	AS VIVÊNCIAS DO COTIDIANO E AS PREFERÊNCIAS MUSICAIS DOS ALUNOS.....	63
4.1	A roda de conversa musical e o trabalho colaborativo em educação musical....	68
4.2	O <i>RAP</i> na escola enquanto preferência musical dos alunos.....	78
4.3	Sarau João Cabral: cantado, falado e amostrado.....	92
5	PEDAGOGIA E INOVAÇÃO: METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA.....	103
5.1	A fluência docente em educação musical a partir da educação dos sentidos.....	109
5.2	Engajamento Musical Transformativo: Uma abordagem centrada no aluno...	114
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
	REFERÊNCIAS.....	126
	APÊNDICES.....	138
	APÊNDICE A – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA PESQUISA.....	138
	APÊNDICE B – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DO SARAU.....	139
	APÊNDICE C – PROGRAMAÇÃO DO SARAU.....	140
	APÊNDICE D – FICHA DE INSCRIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NO SARAU	141
	APÊNDICE E – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO SARAU.....	142
	APÊNDICE F – ORÇAMENTO: PRODUÇÃO E REALIZAÇÃO DO SARAU.....	143

1 INTRODUÇÃO

À luz da literatura fundamental na elaboração e desenvolvimento desse trabalho, percebo no diálogo uma aproximação horizontal entre alunos e escola. Um processo dinâmico que possibilitou diversos achados e encontros, inclusive comigo mesma. Parafraseando Bohm (*apud* MARIOTTI, 2001), o diálogo irá operar como instrumento para pensarmos e percebermos as mesmas questões, mesmo de forma distinta, suspendendo temporariamente nossas certezas. Com isso em mente, peço licença à comunidade acadêmica e aos demais leitores para escrever o que chamarei aqui de *diálogo com o leitor* de forma que o farei em primeira pessoa pois, penso que assim contarei melhor de mim, de minhas inquietações sobre o ensino da arte na escola e dos ensinamentos e aprendizagens que me conduziram ao caminho da pesquisa e da busca por pedagogias que façam *sentido*. Enquanto professora da educação básica, acredito que esse trabalho representa uma oportunidade de dialogar com meus pares. Creio que tal diálogo contribua com o ensino de música na escola e aponte para a construção de metodologias e caminhos inovadores e colaborativos aos ensinamentos e aprendizagens e à formação crítica e artística dos estudantes.

Mais que pretensão, dialogar com os professores se constitui em uma esperança de que juntos possamos transformar a qualidade do ensino das artes na escola. Embora pareça incoerente às normas acadêmicas convencionais, seguir dialogando dá sentido à apresentação dessa pesquisa e, sinergicamente, aproxima o leitor de um cenário engendrado de significações (DUARTE JÚNIOR., 1981, p. 26). Encorajada nas obras de autores experientes nessa forma de escrever – Bohm (1998), Gomes (2015a; 2015b), Bondía (2011), O’Neill (2012; 2014), Tripp (2005) – enveredei por esse caminho, porém, sem fugir dos procedimentos metodológicos e critérios da pesquisa acadêmica.

Desenvolver um diálogo sobre o que pesquisei diz respeito também às minhas vivências e concepções. Nesse sentido, “[...] o pesquisador deve possuir um conhecimento íntimo da sociedade, cujos depoimentos ele interpreta” (CELLARD, 2008, p. 300). Apesar de ter crescido em um bairro vizinho ao local da pesquisa, infância e adolescência foram construídas num mesmo contexto pois, a separação política e geográfica dos bairros não era percebida pelos moradores. As ruas, casas, favelas e pontos comerciais possuíam as mesmas características em ambas as localizações. A estrutura familiar e o comportamento poderiam ser também assim equiparados. Já adulta, casada e professora, optei em morar no mesmo bairro onde estão localizados o campo e os sujeitos da pesquisa. Isto é, integrando uma realidade análoga a dos

sujeitos investigados, compreendi e aceitei minha parcialidade enquanto pesquisadora-participante (BRANDÃO, 1987, p. 8).

Deste modo caro leitor, organizei esse diálogo em seis capítulos, os quais creio nos conduzirão a uma viagem prazerosa, encorajadora e profícua. Perceba que o primeiro capítulo se refere a este texto introdutório, no qual descrevo os objetivos da pesquisa, as questões que a embasaram e a metodologia utilizada. No segundo capítulo, conto um pouco de mim e de minha trajetória artística rumo à docência e das razões que me transformaram em uma professora pesquisadora. Considerando que esse diálogo visa publicitar os achados da pesquisa, penso que contar um pouco de mim contribui para adentrarmos nesse cenário chamado chão da escola (MELO, 2009, p. 392), incluindo os seus atores, suas histórias, anseios e saberes. Dialogaremos também a respeito do ensino de música – e das artes - nas escolas públicas municipais do Cariri, em especial as que integram o Triângulo CRAJUBAR, suas propostas pedagógicas e os sistemas de ensino que as regem. Será possível já nesse primeiro capítulo conhecer o local da pesquisa e os sujeitos pesquisados, além percebermos algumas características do seu cotidiano - familiar e escolar.

O terceiro capítulo expõe e analisa diversas reflexões acerca da influência da Indústria Cultural (ADORNO & HORKHEIMER, 1947) nas identificações e preferências musicais dos sujeitos da pesquisa. A base teórica apresentada nesse capítulo contribui para um melhor entendimento acerca da relação entre as preferências musicais dos alunos, o seu processo identitário e sua formação crítica. Desse modo, vamos adentrar no universo das identificações dos alunos pesquisados, nos permitindo uma imersão em seu cotidiano e em suas vivências musicais. Contudo, será no quarto capítulo que conheceremos a música dos alunos. Os *terceiro e quarto capítulos* apresentam ainda os instrumentos para coleta e análise dos dados da pesquisa. É nesse cenário imbuído de significações, que as vivências musicais dos alunos serão dialogadas e compartilhadas a partir de trocas e propostas de atividades e metodologias inovadoras de ensinamentos e aprendizagens.

No quinto capítulo, apresentarei duas grandes abordagens teóricas concretas e coerentes ao chão da escola: A educação dos sentidos (DUARTE JÚNIOR, 2000) e o engajamento musical transformativo (O'NEILL, 2012; 2014). Creio que neste capítulo, encontraremos caminhos que poderão nos conduzir à qualidade educacional que almejamos em nossos anseios, práxis e discursos. Proponho aqui a inovação de metodologias e ações que podem, inclusive, partir do que estamos acostumados a ver no cotidiano escolar. No entanto, essencialmente, tal inovação deverá considerar o cotidiano dos alunos e suas identificações. Veremos que não se tratam de modelos metodológicos, mas de vivências e experiências exitosas e significativas

que, talvez, em outros contextos escolares possam também indicar um lugar de sentido (DUARTE JÚNIOR., 1981, p. 91) para alunos e professores. Trata-se de uma ruptura com costumes e rituais que tanto distanciaram a escola dos seus alunos. É nesse sentido que proponho algo que chamarei de fluência docente. Creio que tal habilidade contribuirá para diminuirmos a distância entre aluno e escola. Suponho que possa também indicar aprofundamentos futuros gerando melhorias para o ensino de música e de outras linguagens artísticas nas escolas públicas municipais da Região do Cariri.

Longe de concluir o diálogo com o leitor, no sexto e último capítulo apresento as considerações finais da pesquisa, traçando um breve panorama a respeito das descobertas e caminhos que poderão nos conduzir à um lugar de sentido.

1.1 Objetivos da pesquisa

Geral

O objetivo dessa pesquisa foi perceber como a apreciação, o diálogo e a reflexão sobre as preferências musicais dos alunos contribuíram para a sua formação crítica e identitária.

Específicos

- Analisar a influência das obras e expressões artísticas acessíveis no modo de massificação proposta pela indústria cultural na formação identitária dos alunos;
- Perceber as expressões musicais dos alunos no intuito de, através do diálogo e de uma abordagem centrada no cotidiano, aproximar os conhecimentos socialmente construídos dos conhecimentos acadêmicos;
- Compreender o papel desempenhado pelo professor de Artes em um processo de ensino e aprendizagem em Música dialogado com o cotidiano do aluno e focado na colaboração e construção de sua percepção crítica.

1.2 Metodologia

Entendo a seriedade das normas científicas no que se refere à precisão dos dados coletados. Reconhecer-me parcial não comprometeu a veracidade das informações. Longe disso, revelou um retrato fidedigno do real. Com isso em mente, *optei pela pesquisa-ação*

enquanto metodologia de pesquisa, pois “[...] existe entre a pesquisa e a ação uma interação permanente [...] A ação é a fonte do conhecimento e a pesquisa se constitui, ela própria, uma ação transformadora.” (BOTERF, 1984, p. 72). Seguindo as orientações do autor, busquei intervir em uma situação real, partindo de uma limitação voluntária de ação de maneira a desenvolver uma fluência docente no processo educativo e investigativo. Trata-se de um processo participativo que supõe uma provocação no trabalho do pesquisador e dos sujeitos envolvidos, indicando a troca de experiências e constituindo-se em uma forma de democratização do saber produzida por uma abordagem social. Nesse sentido, os participantes da pesquisa “vão adquirindo domínio e compreensão dos processos e fenômenos sociais nos quais estão inseridos, e da significação dos problemas que enfrentam”. (BALDISSERA, 2001, p. 8).

Creio que compartilhar do mesmo contexto marginalizado, fez-me sujeito dialogando com os sujeitos da pesquisa. Manter minhas proposições em suspenso, apenas escutando os alunos em determinadas etapas da investigação, evidenciou minha presença naquele contexto, pesquisando e participando (BRANDÃO, 1984, p. 13), reconhecendo-me sujeito de uma mesma localização social (SOUZA, 2009, p. 61).

Tomando por base o ensino das artes nas escolas públicas municipais da região do Cariri, especificamente do Triângulo CRAJUBAR¹, e as metodologias de ensino desconexas ao cotidiano dos estudantes, “pois, [...] há que se fazer referência ao utilitarismo, ao pragmatismo, ao funcionalismo de nossos dias, já que os olhares se perdem nos horizontes do lucro e das vantagens [...]” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 102), suponho que, dessa maneira, os sistemas de ensino tenham contribuído com a construção de metodologias pedagógicas rígidas e repetitivas, distanciando professor e aluno de aprendizagens e ensinamentos que façam *sentido* (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 13). Com esse pensamento, além de contribuir para o ensino de música e reconhecimento do lugar da Arte na escola, pretendo aqui um diálogo fluente, inclusive com os professores de Arte da *Educação Básica*², pois procedendo de uma realidade análoga na qual buscando a efetividade e a eficiência apregoadas em nossas propostas de ensino, somos conduzidos muitas vezes, por caminhos incertos e sem significados.

¹ Diz respeito à RCM - Região Metropolitana do Cariri instituída pela Lei Estadual n.º 78, de 29 de junho de 2009. A abreviação corresponde à primeira sílaba dos nomes Crato, Juazeiro e Barbalha, municípios localizados na região Sul do Ceará. Disponível em <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj9j6l9XTAhXGhpAKHRinBwwQFggsMAE&url=http%3A%2F%2Fimage.ns.seplag.ce.gov.br%2FPDF%2F20090703%2Fdo20090703p01.pdf&usq=AFQjCNHnQmPvdy8I3VS4a85KzC6TvnI8A>. Acessada em 04 de maio de 2017.

² De acordo com a LDB 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e BNCC, Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), a Educação Básica compreende as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Como lume para o caminho que aqui traçamos, tivemos as perguntas da pesquisa: 1) Como as obras e expressões artísticas acessíveis no modo de massificação proposta pela indústria cultural influenciam na formação crítica e identitária dos alunos? 2) Diante dos produtos midiáticos massificados na sociedade, que práticas pedagógicas dialogam fluentemente com o ensino de música na escola? 3) Nesse sentido, qual o papel social do professor de Artes com relação ao ensino de música?

Mostro que *esse estudo também tem um caráter qualitativo*, não apenas por se tratar de uma pesquisa social, mas, por envolver as interpretações (HALL, 2004; 2005) e significações dos sujeitos da pesquisa. “Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados”. (MINAYO, GOMES e DESLANDES, 2009, p. 22). O objetivo aqui foi compreender o ponto de vista dos envolvidos acerca das situações e experiências por eles vivenciadas. Nesse sentido, utilizei entrevistas semiestruturadas envolvendo perguntas geradoras - como por exemplo, um cartão contendo a pergunta *qual é a minha música?* - e diálogos iniciados a partir de um roteiro e temas embasados no planejamento das aulas. Enquanto instrumentos para levantamento e análise de dados, foram utilizadas as oficinas de história de vida e de musicalização, as quais cito: a oficina T(r)ocando Músicas, a Roda de Conversa Musical e o Sarau João Cabral: cantado, falado e amostrado. Os dados foram analisados a partir do registro das observações realizadas durante a pesquisa, dos depoimentos e respostas dos sujeitos e das atividades planejadas e desenvolvidas nas aulas de música. Dito anteriormente, os detalhes, a análise e resultados obtidos serão dialogados com maior profundidade nos terceiro e quarto capítulos deste trabalho.

Na perspectiva de exposição dos pesquisados e de outros participantes da pesquisa, no intuito de preservar a identificação dos alunos com menor idade e, ao mencionar outros participantes, utilizo suas iniciais e nomes fictícios, respectivamente. Conforme normas acadêmicas e artigos do 17 ao 20 do Código Civil Brasileiro, a divulgação dos nomes de alguns colaboradores, assim como a exibição de suas imagens, encontram-se devidamente autorizadas a partir de um termo de autorização de uso de imagem, registrados em duas cópias, uma em guarda da pesquisadora e a outra, dos colaboradores envolvidos.

Vamos em frente? Será um diálogo e tanto!

2 DO LUGAR DA ARTE AO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA: UM DIÁLOGO INICIAL SOBRE A PESQUISA

Com base no que Bondía (2002, p. 25) defende, posso afirmar que a experiência enquanto pesquisadora me atravessou. Apesar de ter percebido bem antes, que me faço professora a partir das experiências vivenciadas no *chão da escola*, foi através do Bondía que entendi que essa construção só é possível porque as experiências nos tocam. Fazer referência ao chão da escola, remete à minha formação docente, ao processo de ensino e aprendizagem e aos caminhos que me conduziram à pesquisa. Creio ter chegado em um marco legítimo e revelador das experiências que me fizeram e - ainda fazem - professora. Contarei do início de minha carreira docente, porém, primeiro, preciso dizer que a arte já integrava a minha vida bem antes da docência.

Nasci numa família musical em que minha mãe fora corista em lapinhas³ e meu avô compunha canções e tocava banjo⁴ em viagens pelo interior do Ceará. Aos 15 anos de idade, o gosto pela música foi avivado e tornei-me cantora, interpretando obras da música popular brasileira em barzinhos e restaurantes do Triângulo CRAJUBAR. Após 8 anos, a instabilidade da carreira artística levou-me a estudar Pedagogia na perspectiva de uma profissão que viabilizasse manter a mim e uma filha de 5 anos de idade.

Então, por que estudar Pedagogia e não Licenciatura em Música? Há uma explicação para isso: Em 2003, o curso de Música mais próximo era o da UECE – Universidade Estadual do Ceará, em Fortaleza. Dessa maneira, suspendi o desejo por uma formação musical e investi no curso de Pedagogia por identificar-me com suas características e possibilidades de atuação profissional. Além disso, poderia estudar e trabalhar sem mudar de cidade. Já no segundo semestre do curso, a convite de uma colega da turma, comecei a trabalhar em *sua escola*, localizada em Juazeiro do Norte. Fora minha primeira experiência em sala de aula. Atuei no primeiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, aprendendo mais com os meus alunos do que os ensinava.

³ Diz respeito à uma manifestação folclórica realizada no período natalino. Segundo a tradição, um presépio vivo é montado representando a Sagrada Família: Jesus, Maria e José. Outros personagens que constituem a lapinha – anjos, cigana, esperança, entre outros – dançam em torno do presépio, homenageando o nascimento do Menino Jesus. Disponível em <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/lapinha-santa-clara-festeja-centenario-em-juazeiro-1.55441>. Acessado em 04 de maio de 2017.

⁴ De acordo com o Dicio, Dicionário *Online* de Língua Portuguesa (2009-2018), “banjo é um instrumento musical de cordas. Para ser tocado, precisa ser tingido com os dedos ou com o auxílio de uma palheta” <https://www.dicio.com.br/banjo>. Acessado em 04 de maio de 2017.

Em 2006, estagiei na Educação Infantil, contexto em que minha experiência artística começou a fazer sentido no âmbito educacional. A escola era outra, porém, o ensino também era de caráter privado. Nessa instituição de ensino, as possibilidades de interação com os alunos ganharam outras proporções. As aprendizagens diversas entre alunos e professora permitiram relacionar os conhecimentos acadêmicos com a prática pedagógica na escola. No ano seguinte, finalizando a experiência de estágio, me submeti a uma seleção interna na mesma instituição, quando coordenei os cursos livres de Formação de Professores, Pré-vestibular e Idiomas, distintos à Educação infantil, porém, de competência da Pedagogia. Paralelamente, fui bolsista no ensino à distância, atuando como tutora nas disciplinas pedagógicas do Curso de Matemática da Universidade Aberta do Brasil - UAB. Entre reflexões e aprendizados, a tutoria oportunizou-me crescimento profissional no âmbito da formação inicial e continuada de professores.

Em 2012, a aprovação em concurso público do município do Crato-CE, e a atuação direta na rede municipal de ensino, inspirou-me como professora e artista a pensar o ensino de música nas aulas de arte. A fase de lotação⁵ mostrou-se conflituosa. Trabalhei em três escolas nesse mesmo ano. Não conseguia me adaptar ao modelo de ensino e de gestão nessas instituições. Perceber que a democracia contida nos discursos educacionais não era abstrusa apenas no ensino privado, configurou-se na maior de minhas inquietações.

A ausência de uma pedagogia democrática no ensino público levou-me a participar de uma seleção para gestores escolares do Estado do Ceará. Com isso, não objetivava abandonar a rede municipal de ensino. Longe disso, pretendia uma aproximação com os processos que geriam a educação pública municipal. Acreditava que assim compreenderia a distância entre o discurso e a prática no ensino público municipal. Explicando melhor: Em 2013, a Prefeitura Municipal do Crato constituiu seu quadro de gestores escolares a partir da primeira fase do Edital 001/2013⁶, referente à regulamentação da seleção pública para composição de banco de gestores escolares da rede estadual de ensino. A saber: a primeira fase constou de uma prova objetiva de caráter eliminatório e classificatório, obrigatória a todos os candidatos da seleção. Através desse certame, assumi o cargo de diretora em uma escola pública no município do Crato, passando a conhecer e aprender os processos administrativos e pedagógicos da rede municipal de ensino.

As vivências na gestão educacional suscitaram questões que, diante de sua complexidade, não daria conta enquanto professora. Tais questões diziam respeito à

⁵ Etapa em que as secretarias municipais de educação constituem o quadro de professores nas escolas da rede, conforme normas específicas de cada município e legislações vigentes.

⁶ Disponível em <http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2013/>. Acessado em 12 de maio de 2017.

administração de procedimentos técnicos e financeiros que estabeleciam o ensino na escola. Um processo que demandava a articulação de instâncias hierarquicamente superiores. Como afirma Azevedo (2014):

[...] que era (é) mais cômodo as Secretarias de Educação trabalharem com uma visão polivalente de Arte, porque enxergar sua inadequação era (é), obviamente, mexer no financeiro, por um lado, e por outro lado, exigir das universidades a formação de arte/educadores, respectivamente, preparados em cada uma das linguagens da Arte. (AZEVEDO, 2014, p. 197)

Com a vivência na gestão da escola pública, percebi que as redes municipais de educação não conseguiam cumprir, em sua totalidade, as determinações das leis educacionais vigentes. Nesse sentido, a ausência das artes na escola pode ser facilmente diagnosticada, em contraposição ao que apregoa a Lei n.º 13.278 (BRASIL, 2016), a qual estabelece que o ensino de arte deve estar presente em todas as etapas da Educação Básica, incluindo dança, artes visuais, música e teatro. Não quero aqui generalizar tal situação. De maneira oposta, reconheço que em alguns municípios cearenses, o ensino de música na escola pública municipal começa a ganhar força e notoriedade. Diversas pesquisas apontam para isso, a exemplo de Fortaleza (NASCIMENTO, M.A.T. et. al., 2015), Caucaia (SOMBRA, 2012; BARBOSA & SOMBRA, 2016), Cruz (ARAÚJO, 2014) e Sobral (FERREIRA, 2016).

Creio que a colaboração entre gestores e docentes possibilitaria a construção de uma proposta para o ensino das artes na escola e o reconhecimento de que a Arte enquanto componente curricular contribui para a aprendizagem dos alunos. A exemplo disso, em Caucaia, o diálogo entre SME e professores de música possibilitou não apenas um projeto pedagógico, mas a construção de uma sala de música em uma escola pública municipal.

Sombra relata que decidiu escrever o projeto pedagógico a ser adotado nos planos de aula após o diálogo inicial com o grupo gestor da escola, onde nenhuma estrutura foi apresentada devido a inexistência de sala disponível e de ferramentas pedagógicas básicas para as aulas de música. Após esse primeiro passo, uma sala foi disponibilizada para as aulas de música e foi desvelada a insuficiência de verbas para estruturá-la minimamente. A partir daí, foi iniciado um diálogo com a Secretaria Municipal de Educação na tentativa de solucionar o problema da falta de estrutura para as aulas de música. O projeto obteve sucesso e desencadeou um processo licitatório para tentar suprir minimamente as necessidades não só dessa escola, mas dos sete professores de música do município. (BARBOSA & SOMBRA, 2016, p. 5)

Apesar disso, suponho que em Caucaia, essa realidade ocorre de forma isolada e que a escola em que o professor Daniel Sombra trabalha seja a única a disponibilizar uma sala para o

ensino de música. Dessa maneira, penso que gestão e docência ainda caminham por caminhos distintos e, em alguns contextos, em sentidos opostos.

O Plano de Educação de Fortaleza – PME (2015), indica o desenvolvimento de ações voltadas para o ensino das artes, como por exemplo, a construção de salas de arte (PME, 2015, p. 46) e a criação de centros artísticos (FORTALEZA, 2015, p. 75). Embora seja uma iniciativa reconhecida da arte no espaço escolar, o caminho que Fortaleza tem buscado é análogo ao de outros municípios que, de forma alternativa e temporária, adotam atividades artísticas através do Programa Mais Educação:

Esse Programa tem como foco central promover, nas redes estaduais e municipais de ensino, a construção da agenda de educação integral que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo sete horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Previsto para desenvolver-se no contraturno escolar, o programa objetiva ampliar os conceitos de tempo e espaço educativo para além dos muros da escola, através de parcerias intersetoriais e da concepção de reconhecimento da cidade como lugar de educação. (FORTALEZA, 2015, p. 93)

Sem querer aprofundar-me no PME - Plano Municipal de Educação de Fortaleza, digo que o Programa Mais Educação, na prática, não atende à proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394 de 1996, que em seus artigos 34 e 87 estabelece uma jornada escolar de sete horas diárias. De acordo com o Programa Mais Educação Passo a Passo (BRASIL, 2011, p. 22):

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de educação integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de educação integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com toda a comunidade.

Tais orientações não dialogam com a proposta de melhorias de ensino contidas no PME de Fortaleza no que se refere a construção de salas de arte e de centros artísticos.

Na Região Metropolitana do Cariri – RMC, as Secretarias Municipais de Educação – SME e, conseqüentemente, suas unidades de ensino, orientam que algumas ações do Programa Mais Educação poderiam ser desenvolvidas em espaços diversos como, por exemplo, a sombra de um cajueiro. Reconhecendo que grande parte das escolas municipais do Ceará, não têm estrutura física e pedagógica para a implementação do ensino integral como salas de aula arejadas, espaços para banho, descanso e refeições, algumas escolas desenvolvem as ações em

casas alugadas, sem a oferta das condições necessárias à ampliação da jornada orientada pela Lei 9394/96.

Explicar aqui algumas características do Programa Mais Educação (BRASIL, 2010) é relevante na medida que, em grande parte das escolas cearenses, tal programa é desvirtuado e se distancia de seus macrocampos⁷, cedendo lugar a aulas de reforço em atividades de Língua Portuguesa e de Matemática do ensino regular. No que diz respeito às atividades artísticas, estas ocorrem desvinculadas da proposta de ensino da rede municipal e dos Projetos Político Pedagógicos – PPP⁸ - das escolas.

Voltando ao nosso diálogo, a situação velada a qual me refiro diz respeito à condição da arte nas escolas públicas da rede municipal da Região Metropolitana do Cariri, localizadas nos municípios do Triângulo CRAJUBAR. Pesquisas anteriores (ALVES et al, 2012; SIQUEIRA, 2016; BRITO et al., 2015; BRITO et al., 2016), equiparam o ensino de Arte nas escolas municipais da região do Cariri. Explico: em algumas escolas não havia uma proposta de ensino e em outras, a proposta pedagógica não apresentava uma fundamentação teórica e procedimentos metodológicos coerentes com as linguagens artísticas. Ou, ainda, apesar de existir uma proposta de ensino de Arte na escola, esta não fazia parte da bibliografia consultada pelos professores em seu planejamento de aulas.

Não encontrar propostas pedagógicas que orientem o ensino das artes nas escolas de Juazeiro do Norte, destoam do que está posto, inclusive, em sua legislação. Por exemplo, a Lei nº 3649 de 22 de março de 2010, institui o ensino de teatro enquanto disciplina complementar nas escolas públicas municipais de Juazeiro do Norte, no entanto, ainda não há evidências de que tal lei fora cumprida.

Uma pesquisa numa escola municipal de Juazeiro do Norte, destaca a fala de professores e alunos, demonstrando que:

[...] não há proposta pedagógica, nem mesmo um livro didático para nortear essas aulas, ficando a critério somente do interesse do educador em elaborar aula e incluir a arte nas suas atividades, foi perceptível o interesse da professora em introduzir a arte em suas aulas fazendo um diálogo entre disciplinas mesmo sem um acompanhamento por parte dos setores responsáveis (a secretaria de educação e a coordenação pedagógica da escola). (BRITO, et al., 2015, p. 8)

⁷ São atividades organizadas por áreas ou temas interligados com as quatro áreas de conhecimento constantes no currículo da base nacional comum – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. (BRASIL, 2017a, p. 9).

⁸ É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (VEIGA, 2008, p.13)

No município de Barbalha, a situação é análoga: ainda não foram pensadas propostas específicas para o ensino das artes na escola.

Outra pesquisa realizada em uma escola municipal de Crato-CE, descreve que uma professora utilizava o livro didático, slides e trabalhos práticos em suas aulas de Arte. Porém, ao entrevistarem os alunos e assistirem uma aula da professora, as pesquisadoras verificaram algumas contradições. “Isso porque a aula se remetia a muita teoria fora do contexto de artes (Pois a mesma estava sendo transmitida e focada no ensino religioso)”. (BRITO et al., 2016, p. 4). Considero, tal prática destituída de embasamento teórico quanto ao uso de abordagens e procedimentos metodológicos. Na década de 1990, em minha época de aluna do 1º grau de ensino⁹, a escola já funcionava dessa maneira. Tal situação nos remete à herança histórica de uma escola tradicional, fragmentada e excludente.

A constituição dos chamados "sistemas nacionais de ensino" data de meados do século passado. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do "Antigo Regime", e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado "livremente" entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino [...] A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos [...] Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI, 1999, p. 17-18).

Ainda em Crato, as propostas pedagógicas para o ensino de Arte nas turmas do 6º ao 9º Ano (CRATO, 2012), mostram que as artes visuais são contempladas em todas as séries e bimestres letivos¹⁰. A dança seria *trabalhada* no 7º e o Teatro no 8º Ano. No que se refere à música, os alunos teriam aulas no 6º Ano dentro do conteúdo *Circo* e no 9º Ano, de maneira teórica, os estudos seriam baseados no conceito de música, canção, estilos e instrumentos musicais. Podemos visualizar melhor essa sistematização no quadro 1:

⁹ Instituído a partir da Lei n.º 5.692 de 1971.

¹⁰ Período organizado no calendário escolar para a sistematização dos 200 dias letivos previstos na Lei 9394 de 1996.

Quadro 1: A música nas aulas de Arte do Ensino Fundamental do Crato-CE (séries finais)

Período: 3º Bimestre		
Série	6º Ano	9º Ano
Descritores	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar e pesquisar sobre o mundo do circo. • Estimular a imaginação e pôr em prática os conhecimentos e observações sobre o circo 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a música e saber um pouco sobre essa modalidade artística. • Refletir sobre a influência da música nos estados emocionais.
Conteúdos/ Detalhamento	Circo <ul style="list-style-type: none"> • A origem do circo • O circo e as artes plásticas • Música 	Música <ul style="list-style-type: none"> • O que é música • Estilo musicais e instrumentos • Canção
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de dinâmicas de acordo com o conteúdo ministrado. • Trabalhar desenho de roupas. • Desenvolver apresentações artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a música e saber um pouco sobre essa modalidade artística. • Refletir sobre a influência da música nos estados emocionais. • Desenvolver dinâmicas que façam os alunos refletirem sobre a influência da música nos estados emocionais. • Interpretação de músicas
Avaliação	Diagnóstica, qualitativa e quantitativa.	Diagnóstica, qualitativa e quantitativa.

FONTE: Proposta Pedagógica de Arte para as séries finais do Ensino Fundamental. Crato-CE (2013)

Apesar do primeiro contato com o ensino público ter sido *frustrante* e intimidador, este não me causou conformismo. Caro leitor, reivindicar o lugar da Arte na escola tem sido um caminho longo e difícil. Certamente, a história do ensino da Arte no Brasil, desde a concepção de sua nomenclatura à formação do professor especialista, influenciou as acepções pedagógicas nas escolas caririenses. Nessa lógica, o art. 7 da Lei n.º 5.692 de 1971, incluiu a Educação Artística no currículo escolar precedendo a elaboração de outros documentos que definiram as áreas: Desenho, Música, Artes plásticas e Artes Cênicas. (FIGUEIREDO, 2013, p. 34). Nesse mesmo sentido, o autor explica que a formação dos professores de Educação Artística configurou-se:

[...] inicialmente como uma licenciatura curta, com duração de dois anos, onde se apresentava elementos das 4 áreas artísticas previstas. Com esta formação aligeirada a ideia era formar rapidamente professores para atuarem nas escolas, de acordo com a nova legislação. [...] A partir desta licenciatura curta, as instituições de ensino

superior criaram as licenciaturas plenas dirigindo a formação para uma das 4 áreas específicas da educação artística. Assim, os dois primeiros eram voltados para uma formação geral em todas as artes, e outros dois anos eram dedicados a uma especialização em uma das linguagens. Os diplomas da licenciatura plena indicam claramente que o curso é de Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em uma das 4 áreas artísticas. (FIGUEIREDO, 2013, p. 34).

A partir das inferências do autor, ratifico que dessa proposta de formação resultou uma herança histórica entranhada no chão da escola. Atualmente, professores de arte utilizam em suas aulas, abordagens desconexas à aprendizagem dos alunos. Em alusão às Artes Cênicas e à Música, o ensaio de peças teatrais e canções contemporâneas para apresentações em datas comemorativas são práticas comuns na escola. Não há, nesse fazer, uma imersão nos conteúdos e experiências estéticas essenciais à aprendizagem. No Desenho e nas Artes Plásticas, colorir imagens impressas e colar papel ou algodão em diferentes superfícies ocupam o tempo de alunos e professores durante as aulas de Arte. Siqueira (2016) mostra como tais práticas ocorrem na escola:

Com o componente curricular “Didática da Educação Artística”, ministrado por uma pedagoga, aprendi a desenvolver técnicas com papel crepom e seda, incorporando-as, posteriormente, às situações didáticas nas minhas aulas de Artes Visuais [...] Todas essas atividades eram feitas aleatoriamente, sem um planejamento prévio e nenhuma referência artística, apenas pautadas em experiências que vivi quando era estudante da escolarização básica e do curso Normal Médio [...] As outras aprendizagens dos componentes curriculares da Pedagogia vieram posteriormente, mas não supriram a necessidade de oferecer uma educação estética e artística de qualidade aos meus estudantes (SIQUEIRA, 2016, p. 44-46)

Repare¹¹ leitor que, apesar da implementação de novas leis como, por exemplo, a Lei n.º 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - que instituiu o ensino de Arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, descrevi o ensino atual em algumas escolas caririenses, utilizando ainda a nomenclatura da Lei n.º 5.692 de 1971. Propositamente, o fiz para ilustrar a involução do ensino das artes na escola. Nesse cenário de interpretações diversas, a presença de professores com formação específica nas diversas linguagens artísticas ainda não é uma realidade nas escolas municipais do Cariri. Nesse sentido, Pereira (2012) afirma que:

[...] tem-se a Licenciatura, destinada a formar professores de música para a escola regular – que não tem, em sua estrutura, uma disciplina Música. Formava-se, desta

¹¹ Repare vem do verbo reparar. O mesmo que: conserte, constate, emende, note, recondicione, refaça, remende, restaure (DICIO, 2009-2018). Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=repare>. Acesso em 29 de janeiro de 2018. Tal palavra tem referência no diálogo cotidiano de grande parte do povo caririense, incluindo a pesquisadora.

forma, um profissional para atuar num campo de trabalho praticamente inexistente – praticamente porque a música estava diluída na Educação Artística e, posteriormente, nos conteúdos da área de Arte [...] Os alunos dos cursos de licenciatura ainda se recusam a ingressar na escola – terreno inóspito para a concretização das práticas musicais aprendidas. Mas acabam por enfrentar este desafio “quando nada mais parece dar certo”. (PEREIRA, 2012, p. 232, grifo do autor)

Com base no currículo nacional comum e na LDB 9394/96, as escolas públicas municipais da Região do Cariri seguem as orientações das propostas pedagógicas de suas respectivas redes de ensino, no entanto, a Arte passa por um demérito em comparação às outras disciplinas, principalmente, as de Português e Matemática, hierarquizadas por um sistema educacional dúbio. De acordo com Figueiredo (2013, p. 30), “a diversidade de entendimentos sobre as artes [...] gera também uma diversidade de ações que correspondem às expectativas previstas nos currículos escolares com relação às várias áreas de conhecimento”. Nesse contexto, a meu ver, há alguns *equivocos* relacionados à interpretação dos profissionais que atuam na gestão dos sistemas de ensino e àqueles diretamente envolvidos com a aprendizagem dos alunos na escola.

Citando alguns desses *equivocos*, sumarizo: em determinadas escolas, as aulas de Arte ocorrem quinzenalmente, quando as próprias propostas curriculares das redes municipais determinam uma carga horária específica de uma aula semanal de cinquenta minutos; professores com formação em outras áreas são lotados na disciplina de Arte como complemento à sua jornada de trabalho e não por serem qualificados e habilitados para o exercício da função; conteúdos isolados sobre história da arte, práticas de desenho livre e pinturas em gravuras impressas têm sido a base das experiências estéticas propiciadas aos alunos; ausência de propostas pedagógicas para no ensino das artes na escola; quando localizadas, tais propostas não são consultadas nem fundamentam a prática docente; entre outros.

O quadro situacional nas redes municipais de ensino, indica que o SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará, não em sua essência, mas, em sua aplicabilidade, mostrou-se um dos fatores que mais gerou inquietações e interpretações equivocadas. Pretendo aprofundar esse fenômeno em outros trabalhos, no entanto, o compartilho aqui enquanto acepção no intuito de melhor compreender o seguinte: Avaliar a aprendizagem dos alunos a partir das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, influenciou um emaranhado de situações equivocadas. De acordo com a Secretaria da Educação – SEDUC - do estado do Ceará, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - CAEd/UFJF -, as avaliações são

instrumentos que objetivam analisar a qualidade da educação no que se diz respeito ao trabalho docente e à gestão nas escolas públicas estaduais e municipais. Sobre isso:

Criado em 1992, o SPAECE fornece subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade a todos os alunos da rede pública do Ceará. Para isso, a cada edição, são aplicados testes de desempenho e questionários contextuais que possibilitam extrair dados, visando traçar um panorama da qualidade da educação dos alunos. (CEARÁ, 2017)

No entanto, nas escolas municipais, percebe-se um empenho antagônico e desproporcional no que se refere aos objetivos e procedimentos do SPAECE. Isto é, as instâncias apresentam aceções conflitantes: O Estado atribui aos municípios resultados positivos referentes à qualidade do ensino e aprendizagem. Por sua vez, os municípios encarregam suas respectivas secretarias de educação do provimento de ações e estratégias que possibilitem esses resultados. As secretarias municipais compartilham essa responsabilidade com os gestores de escolas que, sem desviar desse percurso hierárquico, estabelecem que os professores lotados nas turmas a serem avaliadas tenham uma dedicação mais efetiva à aprendizagem dos alunos. Ao se dedicarem exaustivamente para garantir excelentes números nos resultados dessas avaliações, a instância *cobrada* emprega atitudes hostis na rotina escolar com os colegas, pais e, principalmente, na aplicabilidade dos procedimentos e estratégias com os alunos. O foco seria atingir o resultado *Escola Nota 10*¹², comprovando, conseqüentemente, o slogan¹³ *escola de qualidade*. Nesse cenário confuso, em que não há lugar para o ensino das artes, podemos inferir que não há ensino de música nas escolas do Triângulo CRAJUBAR. Nesse sentido:

[...] há uma grande dificuldade quanto ao ensino de arte nas escolas públicas ao que remete a falta de recursos didáticos e a desvalorização da disciplina devido ao foco das aulas estarem voltadas ao ensino de Português e Matemática, devido a estas questões a aula de arte se limita apenas ao desenho. (BRITO, et al., 2015, p. 8).

Em algumas escolas municipais de Crato, Juazeiro e Barbalha, as aulas de arte e de outras disciplinas consideradas menos importantes são suprimidas em detrimento às aulas de Português e Matemática, cujos conteúdos são avaliados no SPAECE. Nessas escolas não há instrumentos musicais, práticas e metodologias específicas para o ensino de música. Em

¹² Nomenclatura atribuída à escola ao atingir a cor verde escuro, nível estabelecido no SPAECE ao nível desejável de aprendizagem.

¹³ Frase publicitária ou de propaganda, breve e incisiva.

algumas exceções, podemos flagrar monitores do Programa Mais Educação¹⁴ desenvolvendo oficinas de canto coral, flauta doce e fanfarra. Nesse sentido, o Programa acaba sendo desvirtuado para garantir uma aprovação nos moldes do SPAECE nas escolas. Nessas escolas, as atenções estão voltadas para as aulas de reforço escolar através das *atividades Letramento e Matemática*, macrocampos do Programa Mais Educação. Caro leitor, se a Arte não tem lugar nessa concepção de escola, tampouco o têm as diversas linguagens artísticas.

No que diz respeito ao ensino à Educação Musical, durante muito tempo, a música foi tratada como algo à parte da formação discente, ocorrendo na escola apenas para fins de entretenimento em datas comemorativas. “Cabe ainda destacar que a música nem sempre esteve vinculada à área de artes nos currículos, havendo momentos específicos onde estas experiências se constituíam como atividades distintas no currículo escolar” (FIGUEIREDO, 2013, p. 31). Pereira (2012), afirma que apesar do que diz a Lei N. ° 9394/96,

A proposta polivalente persiste e os conteúdos musicais permanecem longe da proposta de ensino de música na escola. A música na escola não se consolida, portanto, como área de conhecimento. Está associada sempre aos benefícios que traz para a coordenação motora, para o aprendizado de matemática e outras matérias realmente consideradas como importantes, para o desenvolvimento da criatividade e o favorecimento da expressão, para a recreação e para a ornamentação das festas escolares – enfim, como ferramenta, como meio, nunca como um fim em si mesma. (PEREIRA, 2012, p. 62)

No chão da escola, tal aceção é aceita sem questionamentos, revelando o consenso de que a arte, enquanto disciplina, não traz um aprendizado fundamental para os alunos. Trata-se, no mínimo, de uma atitude conformista e discriminatória. Com isso em mente, concordo com Gomes (2015a, p.106) em três de suas declarações: 1. Quando a autora afirma não negar a relevância das outras disciplinas; 2. Que há uma inferiorização da música no contexto escolar; 3. Quando, nesse mesmo sentido, defende uma atitude ousada e crítica por parte dos professores a partir de sua própria prática.

Com tudo o que foi exposto, a condição do ensino das artes na escola colide com a falta de formação de professores e de uma proposta metodológica na rede municipal de ensino.

Dessa maneira, enquanto professora integrante da rede municipal de ensino, percebi que os projetos e ações que desenvolvia no intuito de possibilitar o acesso de crianças e adolescentes às diversas linguagens artísticas não impactavam de acordo com os objetivos a que se propunham. Não quero dizer com isso que as identificações dos alunos e as questões

¹⁴ Trata-se de estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acessado em 03 de maio de 2017.

pedagógicas imprescindíveis ao processo de ensino e aprendizagem foram desconsideradas. De outro modo, com tais características, especificamente, no que se refere ao ensino das artes, sobreveio a descoberta de que algo não estava consoante ao processo de aprendizagem e, portanto, não atendia à formação plena dos alunos, proposta no Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP. Havia uma lacuna impedindo que minhas ações cumprissem com esse objetivo. Os excessos de trabalho, informação e opinião (BONDÍA, 2011, p. 24), não resultavam em ações impactantes na escola. As experiências não *nos* tocavam. Penso que o mesmo ocorria com os ganhos artísticos e pedagógicos que a música poderia nos proporcionar. Apesar dos esforços dedicados aos projetos de musicalização, nada *nos*¹⁵ passava porque nada *nos* ocorria:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2011, p. 24)

As pausas não ocorriam naquele contexto. O diálogo e o cotidiano dos alunos constituíam as atividades pedagógicas, no entanto, não eram utilizados como instrumentos metodológicos de pesquisa e aprendizagem. Constatar essa situação gerou uma série de reflexões: como viabilizar tais instrumentos sem uma proposta de ensino específica e orientada pelas instâncias educacionais da rede municipal de ensino – SME¹⁶ e escola? Seria possível oportunizar aos alunos o ensino das artes na escola de forma isolada e contrária à essas orientações? De que maneira uma pedagoga enfrentaria tal situação se nem mesmo os profissionais com formação na área se articulavam nesse sentido? Tais questionamentos não seriam a base dessa pesquisa. Estes se revelavam na medida em que o ensino das artes na escola não fazia sentido. O que quero dizer é que estas reflexões me perseguiram cotidianamente e esbarravam em minha formação acadêmica, na rotina do trabalho escolar ligeira, inflexível e fragmentada, e na ausência de uma proposta coerente ao ensino das artes. Esses desafios coíbiam a busca por embasamento e por uma formação acadêmica específica que garantisse a eficácia das metodologias de ensino na escola. Foi preciso romper com isso.

Quando cursei Pedagogia, entre os anos de 2003 e 2007, o curso habilitava um professor polivalente a atuar na Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e na Gestão da Escola de Educação Básica. Assim, sem

¹⁵ Sujeitos envolvidos nas ações e projetos desenvolvidos na escola: alunos, professores e funcionários.

¹⁶ Abreviatura para Secretaria Municipal de Educação.

qualificação acadêmica específica, o pedagogo qualificado nessa estrutura, ensinaria os conteúdos de Português, Matemática, Ciências, Arte, Geografia, História, entre outras disciplinas que integram o currículo escolar da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. É um universo de conhecimentos a ser articulado por um professor, apenas.

Realizar experiências musicais como cantar em um coral, tocar um instrumento, participar de uma banda, de uma orquestra, de um grupo de rock, por exemplo, não significa automaticamente estar preparado para ser professor de música. Para o senso comum, a habilidade de tocar um instrumento, por exemplo, já significaria a condição para ensinar este instrumento, desconsiderando as questões pedagógicas envolvidas nos processos de aprendizagem e ensino [...] Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, predominantemente atuam professores habilitados em cursos de pedagogia, cuja função é lidar com todas as áreas do conhecimento escolar. Nesta perspectiva, este pedagogo também poderia incluir a música, considerando a obrigatoriedade da arte no currículo, mas evidentemente é preciso formação adequada para assumir também esta tarefa na prática pedagógica dos anos iniciais da escola. (FIGUEIREDO, 2013, p. 32-37)

Ter vivenciado uma carreira musical e cursado Pedagogia não significava estar apta a ensinar música na escola. Faltava algo que após a pesquisa, nomeei *fluência docente*. Por enquanto, não aprofundarei essa concepção já que dialogaremos sobre isso no último capítulo desse trabalho. No entanto, posso dizer que essa fluência dialoga com a relação entre professor e aluno e com o sentido das trocas e vivências entre ambos. Com esse pensamento, concluo não ter sido apenas motivação a me conduzir ao caminho da pesquisa. Aceitar a necessidade de uma formação específica na área, entender a sua relevância para a aprendizagem dos alunos e aliar pedagogias no intuito de sistematizar uma proposta eficaz e que fizesse sentido na escola, pressupunham as condições inerentes à essa busca.

Supunha que, ao investigar, escutar e dialogar com a musicalidade dos alunos, imergindo em seu universo, poderia ressignificar algumas *pedagogias*, fundamentar os questionamentos que suscitavam embates desiguais e incentivar a escola a perceber a música como um componente de aprendizagem transformativo (O'NEIL, 2014). Sair da prática de pedagogias isoladas e conceber a escola como o espaço ao qual, a priori, se destina: espaço de ensinamentos e aprendizagens. Nesse seguimento, pretendia encontrar metodologias, abordagens de ensino centradas no cotidiano do aluno que ampliassem a discussão no sentido de *provocar* o senso comum dos sujeitos. A proposta era ir mais além: encontrar algo que permitisse aproximar os conhecimentos socialmente construídos dos temas abordados na academia. Nesse contexto acadêmico e enquanto instituição de educação, incluo a escola e o seus profissionais munidos de conhecimentos e concepções e empoderados de uma crítica social transformadora.

Partir de uma investigação sobre o papel social do ensino da música na aula de Artes e da sua função no que se refere a intervenção numa sociedade dinâmica, certamente, configurou-se em uma decisão extremamente ousada, no entanto, possível de acontecer. Olho adiante e vislumbro uma pedagoga a ensinar e aprender música em colaboração com seus alunos, numa fluência carregada de sentido (DUARTE JÚNIOR., 2000).

Sendo assim, convido a comunidade acadêmica e demais leitores a continuarmos juntos nesse diálogo igualitário e transformador. Mais à frente, vamos conhecer a localização social dos sujeitos da pesquisa. Veremos que não se trata de um texto informativo, somente. Essa localização nos mostra em que contexto esses sujeitos constroem suas concepções e identidades. Vamos adentrar num cenário rico em significações e tentar perceber qual o sentido de se investigar a música dos sujeitos da pesquisa, o que isso tem a ver com a aprendizagem na escola e em que ponto os achados poderão encaminhar novas pesquisas em Educação Musical.

2.1 A escola e o bairro enquanto localização social dos sujeitos

Caro leitor, vamos agora, conhecer a escola enquanto local de pesquisa e de localização social dos alunos. Dessa forma, podemos compreender melhor o bairro no sentido de *território* social, geográfico e político no qual a escola está inserida.

Alinhando esse pensamento:

Uma *região* ou *bairro* são, enquanto tais, espaços definidos, basicamente, por identidades e intersubjetividades compartilhadas; são, portanto, “lugares”, espaços vividos e percebidos. Mas, uma região e um bairro podem ser nitidamente ou intensamente *territórios*, em função de regionalismos e bairrismos, ou mesmo porque foram “reconhecidos” como aparelhos de Estados como unidades espaciais formais a serviço de sua administração ou de seu planejamento, ou ainda porque movimentos sociais ali passaram a exercer, fortemente, um *contrapoder* insurgente. (SOUZA, 2009, p. 61, grifo do autor)

A EEF Jerônimo Freire dos Santos foi inaugurada no dia 07 de abril de 1987, recebendo esse nome em homenagem a um ilustre farmacêutico juazeirense que trabalhou a serviço de comunidades pobres da Região do Cariri. Na época, tal equipamento público foi criado para atender às necessidades educacionais dos moradores do bairro João Cabral, no entanto, de acordo com a Lei n.º 3535 (2009, p. 4), atualmente, a escola localiza-se à Rua Virginia de Mendonça, n.º196, *Bairro Lagoa Seca*.

Em 2016, a escola atendeu 527 alunos do 6º ao 9º Ano, dos quais 489 residiam no vizinho bairro João Cabral.

Uma vez ao ano, recebe recursos provenientes do Governo Federal, através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE – e Programa Mais Educação. Esses recursos são aplicados em atividades pedagógicas desenvolvidas diretamente com os alunos. Através da Secretaria Municipal de Educação - SME –, a Prefeitura Municipal de Juazeiro do Norte, encarrega-se de complementar esse recurso para que a escola funcione de forma plena e eficaz. Do mesmo modo, a merenda escolar provém de recursos federais através do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. De acordo com FNDE – Fundo Nacional da Educação¹⁷, há outros recursos federais criados para assistirem às escolas municipais, como por exemplos, o PROINFO¹⁸, PNLD¹⁹, PROINFÂNCIA²⁰, PNBE²¹, entre outros. A EEF Jerônimo Freire dos Santos utiliza os dois primeiros, já que os dois últimos são destinados apenas à Educação Infantil.

Diferente dos demais programas do Governo Federal que são aplicados e executados pela Prefeitura Municipal e Secretaria de Educação, os recursos do PDDE e do Mais Educação são transferidos diretamente para uma Unidade Executora - UEx - própria da escola com inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas – CNPJ. Na EEF Jerônimo Freire dos Santos, a unidade executora é a Associação de Pais e Comunitários que, dentre suas funções, deve aplicar, executar e fiscalizar a utilização dos recursos. Todo esse processo é normatizado por leis e resoluções criadas pelo Governo Federal. Apesar disso, percebi na escola a falta de um acervo variado na sala de leitura, de reparos em sua estrutura predial e de equipamentos suficientes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e de acolhimento aos alunos.

A escola foi construída em planta baixa numa área de 4.200m², compondo em 2016: 9 salas de aula, 1 sala de professores, 1 laboratório de informática, 1 sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE –, 1 sala de leitura, 1 sala para direção e coordenação escolar, 1 secretaria, 1 banheiro para professores e funcionários, 2 banheiros masculinos e 2 femininos para alunos, 1 lavanderia, 1 cozinha, 1 pátio coberto e 1 descoberto. Por não possuir quadra de esportes, as aulas de Educação Física são realizadas na quadra coberta da Escola *Rotary*, localizada no bairro Lagoa Seca.

¹⁷ Disponível em <http://www.fnde.gov.br>, acessado em 07 de junho de 2017.

¹⁸ Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

¹⁹ Programa Nacional do Livro Didático.

²⁰ Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escola Pública de Educação Infantil.

²¹ Programa Nacional Biblioteca da Escola.

Figura 1: Frente da escola



FONTE: A autora (2017)

Figura 2: Pátio descoberto



FONTE: A autora (2017)

Figura 3: Pátio coberto



FONTE: A autora (2017)

Dos equipamentos que dão suporte às atividades administrativas e pedagógicas, podem ser citados: um ventilador em cada sala, 1 impressora jato de tinta, 1 impressora multifuncional a laser, 1 lousa interativa, 1 TV LCD, 2 caixas de som amplificadas, 1 mesa de som de 4 canais, 1 computador para a secretaria e 08 para o laboratório de informática. Há ainda dois bebedouros industriais. Os alunos consomem a água fornecida pela Companhia de Água e Esgoto do Ceará - CAGECE –, enquanto professores e funcionários compram água mineral a partir de recursos próprios.

Desde 2013, a gestão escolar é composta por quatro profissionais indicados pela SME: uma diretora administrativa, uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora de gestão e uma secretária escolar. Esse quadro permanece em 2017.1, quando o município planeja estratégias para renovar o seu quadro de gestores. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, o PPP, os organismos colegiados - Conselho Escolar, Associação de Pais e Comunitários e o Grêmio Estudantil - apoiam a gestão nas situações de aprendizagem e funcionamento administrativo da escola. A meu ver, as orientações do PPP não são aplicadas de forma que esses organismos atuem efetivamente. Durante a pesquisa, não foram percebidas ações que legitimassem a presença desse segmento na escola.

Após uma semana de diálogos com a gestão da escola, alunos e professores, meu primeiro contato com as turmas ocorreu a partir de observações, em junho de 2016. Pretendia com isso, perceber as metodologias dos professores de Arte e a interação dos alunos durante as

aulas. Para não cometer o equívoco de uma análise precipitada sobre o trabalho docente, observei as aulas em quatro turmas do turno da manhã, durante dois dias consecutivos - os 9º anos A e B e os 8º Anos A e B. Dessa maneira, seria possível equiparar os dados e obter uma análise fidedigna da dinâmica das aulas de Arte.

Antes, fiz um estudo acerca das orientações e diretrizes disponíveis na escola, como por exemplo, o PPP, o Regimento Escolar, propostas do ensino das disciplinas específicas do currículo escolar, atas de planejamento, entre outros documentos que regem o funcionamento da escola. Não fiquei surpresa ao constatar que não haviam orientações, diretrizes ou uma proposta pedagógica para o ensino de Arte. De acordo com a coordenadora pedagógica, os professores utilizam o livro didático para planejar e ministrar as aulas. Sobre isso Pereira (2016), defende que:

Se as finalidades educacionais apregoadas na contemporaneidade afirmam preocupar-se com a formação de um cidadão crítico, autônomo e que adote uma postura de respeito à diversidade, o monopólio de um sistema ideológico educativo que orienta uma seleção curricular ligada a uma prática musical específica – que é, sem dúvida, importante e essencial que figure nos currículos – parece deveras equivocada [...] Não se trata de rechaçar e eliminar dos currículos, dos livros didáticos e da prática cotidiana do professor o trabalho com a notação musical ou com a música erudita. Ao contrário, trata-se de permitir que a diversidade faça-se presente: diversidade de repertórios, de práticas, de sistematizações, de conhecimentos, de culturas, de vidas. Pois, se assumimos que o currículo não apenas representa, mas também realiza a inclusão ou a exclusão na sociedade, precisamos lutar para que a seleção curricular que hoje pensamos para o trabalho musical nas escolas, em pleno debate acerca da Base Nacional Comum Curricular, seja um testemunho visível de nosso amadurecimento como professores de música diante das questões sociais. (PEREIRA, 2016, p. 31-32)

Apesar de ministradas por professores diferentes, nas quatro turmas que observei, as aulas apresentaram rituais (BONATTO & FUÃO, 2014, p.4) semelhantes. A priori, as abordagens apresentavam-se bastante engessadas. Explico: Com duração de 50 minutos, toda a aula era centrada no professor. Não percebi imersões no universo do aluno ou nas linguagens artísticas. A relação entre professor e aluno naquelas turmas revelou-se distante e fechada ao diálogo. Os professores falavam e os alunos ouviam. Sumarizando as atividades realizadas durante a aula, cito: a realização da frequência dos alunos no início da aula a partir do número de cada um no diário de classe, a escrita do conteúdo no quadro negro (verde), a transcrição destes para o caderno pelos alunos e a explicação dos conteúdos pelos professores. Com um tempo insuficiente, a continuação das aulas ficou para a semana seguinte.

Os alunos demonstravam resistência à determinadas aulas. Mesmo não fazendo o barulho repreendido pelos professores, percebi alguns alunos olhando para o vazio, outros

desenhando no caderno e ainda, alunos com fones de ouvido, no fundo da sala onde os professores não conseguiam visualizá-los. Aqueles que conseguiam permissão para ir ao banheiro ou tomar água, demoravam mais tempo do que o necessário para retornar à sala de aula. Bonatto & Fuão abordam esses rituais de resistência, relacionando uma problemática que diz respeito ao tempo e ao espaço na escola:

Se levarmos em conta o comportamento repetitivo que o aluno e o professor tendem a assumir em uma sala de aula, poderíamos, então, dizer que espaço, tempo e os papéis de aluno e professor estão relacionados a uma performance que traz em si a repetição, e ao mesmo tempo, a possibilidade de ruptura. (BONATTO & FUÃO, 2014, p. 4)

Não satisfeita com esse primeiro contato, incluí nessa análise as vivências na *sala dos professores*. Entendo que este seja um espaço dinâmico de diálogo e interação. Com isso em mente, esperava ver um pouco mais do cotidiano dos professores na escola e descobrir o que esses profissionais pensavam a respeito da escola, das metodologias, dos ensinamentos e das aprendizagens e, principalmente, saber um pouco mais sobre a relação professor e aluno. Tais registros seriam relevantes na construção de novas metodologias que objetivassem ensinamentos e aprendizagens fluentes.

A sala funcionava como um ambiente de trabalho efetivo. Nela, os professores em horário de estudo e planejamento ou com *janelas*²² planejavam, corrigiam provas, atividades, socializavam informações com os colegas sobre o comportamento e desempenho dos alunos, entre outros assuntos. Nesse espaço, havia também momentos de descontração proporcionados por professores ou funcionários que passavam por ali para socializar suas experiências escolares e/ou extraescolares, socializar informações, deixar xícaras, café e lanche.

Seguindo a metodologia da pesquisa, durante uma atividade e outra, na hora do cafezinho, iniciei uma conversa espontânea com 5 professores, dentre estes, dois eram professores de Arte. Ao redor de uma grande mesa de 12 lugares, dialogamos sobre as seguintes questões: 1. Qual o maior desafio na sala de aula? 2. Como o aluno aprende? 3. Se o aluno não aprende, que estratégias são desenvolvidas no intuito de superar tal situação?

Com igual espontaneidade, os professores colocaram suas aceções. Para a primeira questão, comentaram que um dos grandes desafios da sala de aula era a *indisciplina* do aluno. Três professores disseram que os alunos não queriam nada, outros dois falaram da existência de problemas familiares que dificultavam a aprendizagem. Relataram ainda casos de violência doméstica, tráfico de drogas, assassinatos, roubos, alcoolismo não apenas dos pais, mas, dos

²² Horário livre entre aulas.

próprios alunos, entre outros problemas. Nesses relatos destacaram que o bairro onde os alunos moravam, o João Cabral, era por si só bastante violento e cheio de mazelas. E poderia ser o berço de toda a violência e a falta de interesse dos alunos. Na segunda questão, todos colocaram que o resultado das provas era a forma de saberem o que o aluno aprendeu nas aulas. Se a nota fosse baixa – ou vermelha - era porque não conseguiram aprender. E se tirassem uma nota melhor – azul – foi porque aprenderam. Para a terceira pergunta, a resposta foi curta e unânime: “Não tem jeito de recuperar, os que não aprendem é porque não querem nada mesmo!”

Pensando o processo de aprendizagem como algo bem mais complexo, no que diz respeito à prática docente na escola e, especificamente, nesse ponto do nosso diálogo, essas questões não serão tomadas como um desenho definitivo do real. Conforme os dados pesquisados e analisados forem revelando-se a nós, vamos juntos perceber a pedagogia ou pedagogias desenvolvidas na escola e de que maneira essas abordagens fazem sentido para os envolvidos nos ensinamentos e aprendizagens. Para tanto, com base em meus primeiros dias de investigação e nas observações nas quatro turmas, uma questão me inquietava: Nesse contexto em que não há uma imersão no universo artístico e pedagógico dos alunos, como desenvolver um diálogo fluente sobre música, especificamente? Talvez, mais adiante, ocorram respostas ou indicações nesse sentido. O que quero dizer aqui, por enquanto, é que essa falta do artístico e do pedagógico nas aulas de Arte pressupunha que não havia lugar para a Arte, tampouco, para o ensino de Música na escola campo.

Isso posto, vamos adentrar numa discussão fundamental para os achados da pesquisa. Trata-se de um diálogo sobre a divisão política dos bairros Lagoa Seca e João Cabral que limita a localização exata da escola campo. Com vista de frente para uma favela e vizinhança a partir de moradias sem planejamento, a escola integra a mesma localização com uma vizinhança de casas de teto baixo e metragem 3m X 15m, construídas, inicialmente, em terrenos invadidos embaixo da rede elétrica de alta tensão. Sem a intervenção do poder público e já constituído em bairro, exibe uma paisagem de esgotos a céu aberto, becos e favelas.

Compreendamos melhor: A Rua Virgínia de Mendonça é a linha divisória entre os bairros Lagoa Seca e João Cabral. Essa divisão política fixa a escola em um bairro nobre desconexo à localização social de seus alunos. Cercado por outros centros de vizinhança (PDDU, 2000, Lei n.º 2570, p. 27), geograficamente, o João Cabral não se localiza na periferia extrema da cidade, vista que faz limites com o vizinho bairro Lagoa Seca ao sul e, bairro Romeirão pela lateral Norte.

Figura 4: Favela vista de frente da escola



FONTE: A autora (2017)

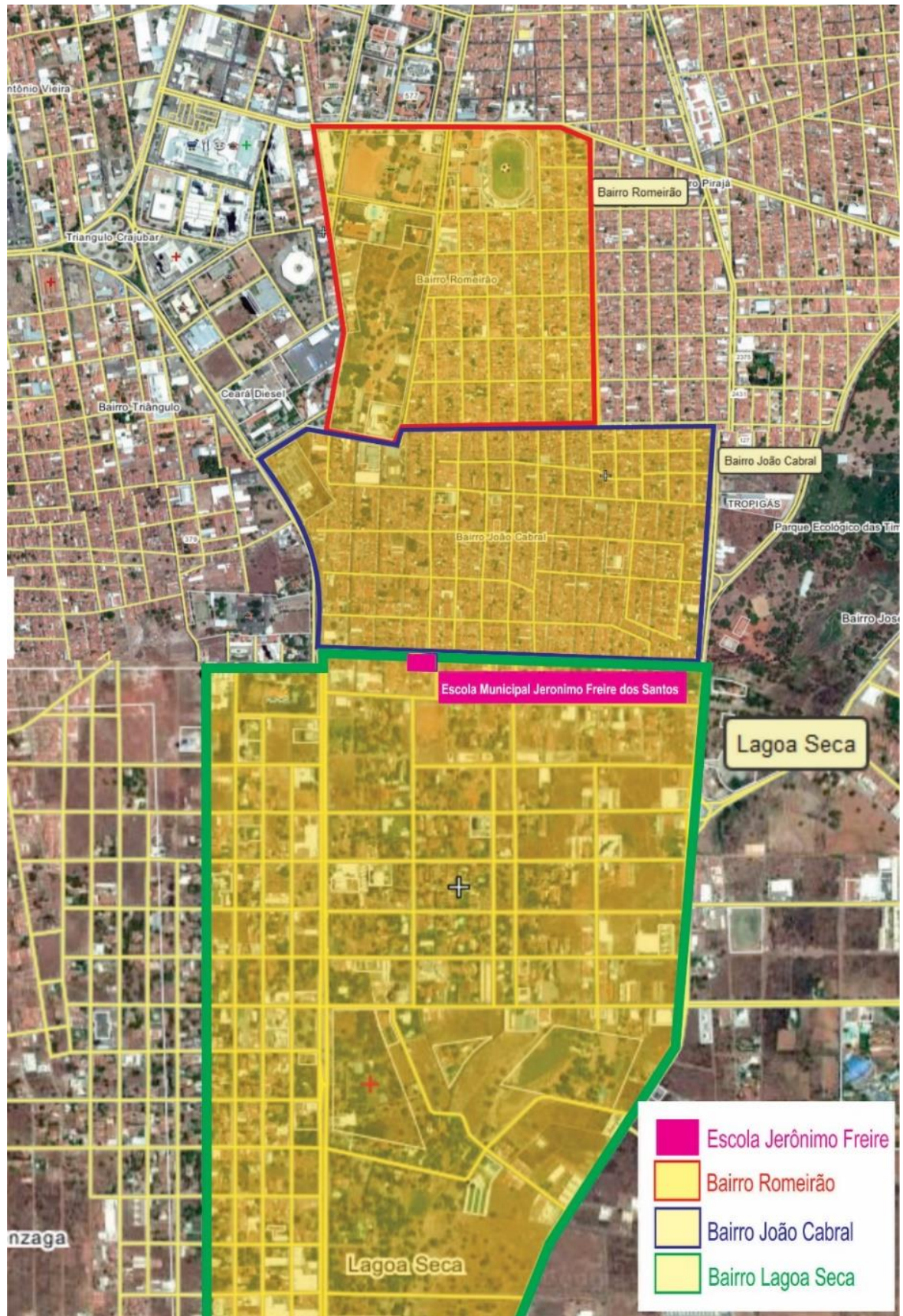
De acordo com a Lei n.º 3535 (2009, p. 4), a divisão política dos bairros Lagoa Seca e João Cabral ocorre exatamente na Rua Virgínia de Mendonça em que a face Sul da via, onde está localizada a escola campo, pertence ao bairro Lagoa Seca, e o outro lado ao João Cabral. A divisão política dos bairros, a bem da ordenação urbana não considerou a discrepância existente, pois em contraponto ao João Cabral, a Lagoa Seca concentra mansões, condomínios, universidades particulares, clubes sociais, e toda uma infraestrutura necessária possibilitada reiteradamente, pela gestão da cidade. De acordo com a sua comunidade escolar, a divisão política dos bairros não representa a realidade dos seus moradores.

O depoimento de membros dessa comunidade sugere que tal divisão aferiu privilégios a proprietários de mansões e condomínios que, sem a intervenção instituída na Lei n.º 3535 (2000, p. 4), não seriam proprietários de imóveis localizados no bairro Lagoa Seca. Certamente, a grandiosidade desses imóveis destoa da paisagem do bairro João Cabral²³.

Contendo 7,15% da população de Juazeiro do Norte, o João Cabral é considerado o bairro mais populoso do município.

²³ Antes do que fora instituído na Lei n.º 3535 (2009, p. 4), conforme a antiga divisão de bairros, as mansões e condomínios citados *pertenciam* ao bairro João Cabral que, ao contrário do Lagoa Seca, é um território estigmatizado por um fama de miséria e periculosidade.

Figura 5: Mapa político que explica a localização da EEF Jerônimo Freire dos Santos e a divisão entre os bairros Romeirão, João Cabral e Lagoa Seca



FONTE: WIKIMÁPIA (2017). Mapa adaptado pela autora.

Conforme dados do IBGE (POPULAÇÃO, 2010), sua população é de 17.859 habitantes, no entanto, de acordo com suas *Agentes Comunitárias de Saúde*²⁴, em 2016, mais de 20.000 habitantes foram registrados em seus instrumentais de atendimento. Considerando o número de habitantes, os equipamentos comunitários (PDDU, 2000, Lei n.º 2570, p. 13) são insuficientes para garantir as necessidades básicas da população. Tais equipamentos são: uma escola de ensino fundamental (séries iniciais), uma creche, uma cozinha comunitária, um posto de saúde, uma quadra de esportes e um centro de referência e assistência social. Apesar de, geograficamente, não se tratar de um bairro periférico, pois é cercado por outros centros de vizinhança (PDDU, 2000, Lei n.º 2570, p. 27), o João Cabral pode ser considerado um *território marginalizado*.

Por outro lado, com 5.136 habitantes (POPULAÇÃO, 2010), o Lagoa Seca é um bairro de mansões e grandes empreendimentos privados, como hotéis, condomínios e restaurantes de luxo. A EEF Jerônimo Freire atendeu em 2016, 7,2% dos estudantes cujas residências, em decorrência da divisão política dos bairros, passaram a residir no bairro Lagoa Seca.

Durante a investigação, não encontrei fontes que explicassem a origem do bairro João Cabral, a história do nome ou data de sua constituição. Pretendia com esses dados, compreender melhor em que contexto o poder público passou a *intervir* naquele espaço geográfico. Certamente, poderíamos equiparar a localização social dos sujeitos com os aspectos sociais, econômicos, políticos e filosóficos ocorridos no mesmo período de sua instituição.

Sobre essa origem, Pereira (2013), contribui com o seguinte:

O **Bairro João Cabral** localiza-se distante do centro da cidade, e inclusive sua formação tem origem na ocupação de terreno com geologia irregular, antes denominado de “grotá”, que formava imensas valas. Devido a este fato, hoje o bairro é constituído de longas ladeiras, considerado um bairro grande, com um número significativo de habitantes. Historicamente, o bairro desenvolveu-se após a construção do Estádio de Futebol Dr. Castelo Branco, conhecido como “O Romeirão”, em homenagem aos romeiros, que se situa no bairro Pirajá, o qual, passando por uma expansão, originou o bairro João Cabral. (PEREIRA. 2013, p. 112, grifo nosso).

De acordo com seus moradores, *JC, João Cai bala, Jones Caybrol, Grotan City*, entre outros, são os nomes contemporâneos atribuídos ao bairro João Cabral. Sua fama de periculosidade e miséria pode ser percebida facilmente em sites jornalísticos e em imagens

²⁴ Profissional cujo trabalho é uma extensão dos serviços de saúde dentro das comunidades e possui um envolvimento pessoal com sua comunidade. Agente de saúde. Disponível em https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0aUKEwitmraTztfTAhUDDZAKHUWdAgQFggzMAI&url=http%3A%2F%2F189.28.128.100%2Fdab%2Fdocs%2Fpublicacoes%2Fgeral%2Fmanual_acs.pdf&usq=AFQjCNF4Dt7HfCYbELpReGpiqCe-EtKENA

divulgadas na internet. Apesar das referências, os seus moradores acolheram as iniciais JC. Talvez, por não aferir apologias ao preconceito e marginalidade do bairro. Perceba, caro leitor, que em momentos diversos, farei uso dessas iniciais, afinal de contas, sendo uma de suas moradoras, me identifico e entendo tal referência.

Assisti à um vídeo no qual a escritora nigeriana Chamamanda Adichie (2009) palestrava sobre *o perigo da história única*. Creio que sua teoria dialoga com o estereótipo entranhado na concepção construída sobre o bairro João Cabral, quando a autora expõe que tornar pública uma única história, repetidamente, sobre um povo [ou um lugar²⁵], cria um estereótipo incompleto de sua realidade. Penso que contar do JC como um bairro violento e miserável é o que Adichie definiria como *superficializar a experiência*. Mas, assim como defende Adichie, há outras histórias. E “[...] histórias importam [...] podem capacitar e humanizar [...] histórias podem destruir a dignidade de um povo mas, também, podem reparar essa dignidade perdida”.

As notícias poderiam ser substituídas ou, pelo menos, mescladas com outras que não depreciassem o bairro e sua comunidade. O JC é considerado um celeiro artístico no município de Juazeiro do Norte. Bandas de música, grupos de tradições como o reisado, lapinhas e quadrilhas juninas, reúnem artistas independentes, famílias e comunidades artísticas. Nesse sentido, várias pesquisas que tratam do imaginário de cada comunidade foram publicadas valorizando a arte e a cultura do JC (BARROSO, 1997; 2007; FARIAS, 2009; 2010; ROMEU, 2016; 2017). Trata-se de uma história que não é evidenciada, *repetidamente*, através da mídia - emissoras de rádio e televisão, blogs e sites jornalísticos, entre outros – como foram divulgadas as notícias que resultaram em uma fama maléfica, reverberando, dessa maneira, na relação entre território, sujeito e sociedade.

Com esse pensamento, sublinhar bairro e escola enquanto localização social dos sujeitos da pesquisa, nos diz que: “Os processos de localização social caracterizam-se, também, pela produção da diferença e do sentimento de pertencimento, de indivíduos e de grupos sociais, dando origem, em suas relações, às *identificações*” (ENNES & MARCON, 2014, p. 289. Grifo nosso).

A EEF Jerônimo Freire dos Santos é a unidade escolar mais próxima dos estudantes que moram no JC e cursam as séries finais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, é correto afirmar que a comunidade não apenas necessita da escola, mas, dela apropria-se enquanto equipamento público e espaço social acessível.

²⁵ Acrescentei a palavra *lugar* por compreendê-la na fala da autora e para, também, evidenciar o estereótipo marginalizado do bairro João Cabral.

Figura 6: Lateral da escola sem cerca elétrica



FONTE: Google Maps (2011)

Os relatos dessa comunidade permeiam o campo do pertencimento e, ao mesmo tempo, da resistência em perder algo que os acolhe e lhes atende em suas necessidades. Falo aqui da transferência da escola para outro bairro. A partir do relato dos moradores e dos dados registrados a partir de sua fundação, sabemos que a escola fora construída com vistas a atender as necessidades educacionais apresentadas naquele território. Apartar a escola dessa comunidade menospreza a razão de sua existência e a sua relação com os moradores do bairro JC. Creio que a decisão municipal transcendeu a uma mera divisão política de bairros. Tal decisão desconsiderou as identificações dos sujeitos e, sobretudo, negou a sua localização social.

Antes, do lado de fora da escola de muros baixos, era possível visualizar a movimentação de alunos, professores, funcionários, pais, visitantes, dentre outros. Agora, com muros altos e cerca elétrica há um limite no ir e vir de quem dela usa e necessita. De acordo com a gestão da escola, as estratégias de segurança citadas nesse parágrafo poderiam garantir a proteção do patrimônio público municipal. Os relatos descrevem vários arrombamentos nos quais foram subtraídos equipamentos pedagógicos como televisores, notebook, microfones, entre outros. Tal proteção diz respeito ao bairro JC pois, sendo um território de alta periculosidade é, agora, a unidade de vizinhança da escola e não mais a sua localização.

2.2 Os sujeitos da pesquisa

A imersão nas localizações sociais – bairro e escola – dos sujeitos da pesquisa, nos conduz a saber sobre suas identificações (HALL, 2004, p. 106) e preferências musicais. Aqui, o sujeito da pesquisa é o aluno pois, é ele, também, o sujeito da aprendizagem. É para o aluno que a escola existe. É ele o foco das políticas públicas educacionais que geram recursos, formação de professores, abordagens em sala de aula e materiais didáticos e pedagógicos. Com isso em mente, vamos refletir juntos: Se o aluno é o centro de todos os esforços educacionais, porque a escola ainda não o considera um sujeito envolvido e participante no processo de ensino e aprendizagem? Por que não ouvir o aluno, considerando suas vivências e saberes? Caro leitor, não tenho respostas para esses questionamentos. O que tenho são apenas inquietações embasadas em concepções teóricas e em minhas vivências escolares. Creio que tais inquietações advêm da herança de uma *pedagogia tradicional de ensino*²⁶. Sobre isso, Saviani explica:

À teoria pedagógica acima indicada correspondia determinada maneira de organizar a escola. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente [...] Ao entusiasmo dos primeiros tempos suscitado pelo tipo de escola acima descrito de forma simplificada, sucedeu progressivamente uma crescente decepção. A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de escola tradicional. (SAVIANI, 1999, p. 18)

A práticas tradicionais ainda ditam o professor como o centro do ensino escolar. Há um arcabouço de normas e rituais que servem de parâmetros a definir o tipo ideal de professor a atuar na escola. Nesse cenário, o aluno não atua como coadjuvante. O seu papel é de um espectador disciplinado e rígido. Não seguir tais padrões significa estar à margem do processo educacional. É assim ainda em grande parte das escolas públicas municipais da região do Cariri.

Ainda sobre minhas inquietações, todas as manhãs, antes de ir trabalhar, observava o movimento dos alunos que, apressadamente, dirigiam-se à escola. Pude observar que usavam chinelos gastos, alguns com mochila e outros com os cadernos e livros embaixo do braço. Da

²⁶ O que nomeio aqui enquanto pedagogia tradicional refere-se à pedagogia que repete acriticamente os rituais pedagógicos, tal como colocam Saviani (1999, p. 18) e Bonatto & Fuão (2014, p. 4).

porta de minha casa, via um aglomerado de alunos aguardando que abrissem o portão da escola. Não via ali, a euforia própria da idade e o barulho que percebia em outras escolas, por exemplo, onde eu trabalhava. Embora, a simplicidade no modo de vestir caracterizasse a simplicidade desses alunos, não lhes faltava o celular guardado no bolso do jeans, evidenciado apenas pelo uso dos fones de ouvido. Perceba, caro leitor, que embora a simplicidade do vestir e a mudez evidenciassem algumas características desses alunos, estar de posse de um aparelho celular conectado à internet revelava um outro aspecto desses estudantes. Apesar de estarem a margem da sociedade juazeirense, o acesso a determinados equipamentos e mídias, os colocava dentro de um outro processo tão infundido quanto a marginalidade de seu território: O mercado capitalista de consumo. No que defende Adorno (1947, p. 62):

A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido. Assim como os dominados sempre levaram mais a sério do que os dominadores a moral que deles recebiam, hoje em dia as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-sucedidos. Elas têm os desejos deles.

Aprofundaremos esse assunto mais adiante quando dialogarmos sobre a influência da Indústria Cultural nas identificações dos sujeitos da pesquisa, no entanto, introduzir já esse assunto nos conduz a uma lógica de que a escola ainda não incorporou nas aulas de Arte considerar o discurso do aluno. Não há um diálogo em torno da diversidade musical ouvida pelo aluno no espaço da aula de Arte. A prática do *não dialogar* talvez pudesse explicar a falta de interação entre escola e aluno. Neste ambiente de aprendizagem e de pertencimento – a sala de aula - os produtos *consumidos* pelos alunos não eram considerados enquanto recurso de ensino e aprendizagem. Não foram oportunizadas situações em que os alunos pudessem expressar anseios, preferências e suas impressões de si e do mundo. Talvez, tal situação explicasse o estado de mudez a caminho da escola. Talvez quisessem estar ali, porém pressuponho de que não havia compreensão acerca do sentido de algumas práticas da escola.

Alguns alunos moravam próximo à escola, na mesma vizinhança que eu. De maneira que posso dizer como esses adolescentes se expressavam no ambiente extraescolar. As conversas animadas à noite nas calçadas de suas casas, som ligado num volume muito alto, gritos no meio da rua, brincadeiras em grupos, namoricos, destoavam do desânimo percebido no início das manhãs. As palavras de Benjamim (1987) podem explicar a mudez desses alunos quando o autor descreve que uma nova barbárie surge da incapacidade do sujeito em transmitir

experiências. Através de seu amigo Scheerbart²⁷ o qual admirava, o autor cita Lesabéndio, um romance de ficção cujo assunto é a construção de uma torre de aço e vidro a se conectar com uma estrela-mãe. A torre é construída por personagens chamados pallasians, criaturas do planeta Pallas. Sobre a arquitetura de vidro, Scheerbart, diz que: “Não é por acaso que o vidro é um material tão duro e tão liso, no qual nada se fixa. É também um material frio e sóbrio. As coisas de vidro não têm nenhuma aura” (BENJAMIM, 1987, p. 117).

Quando me referi a mudez dos alunos a caminho da escola, não quis dizer com isso que estes eram vazios, sem anseios ou sem história. De maneira oposta, considero o aluno um sujeito sensível, tal qual descrito por Duarte Júnior (2000), alguém que não é rígido, sóbrio, frio ou liso, para que nada se fixe nele. Creio na legitimidade dos saberes construídos em seu cotidiano, e na possibilidade de serem tocados, transformados (BONDIA, 2002, p. 26) por situações vivenciadas em diversos contextos sociais. A escola pode ser o lugar que fomenta a experiência e, portanto, que possibilita a construção e problematização das identificações dos sujeitos. Quero dizer com isso, caro leitor, que em minhas acepções, não havia oportunidades na escola para que o aluno *transmitisse* suas experiências, que a meu ver, dizia respeito ao seu cotidiano, à *sua música*, seus saberes, dificuldades, potencialidades, enfim, ao seu universo.

Com isso em mente, preciso dizer de minhas primeiras interações com os sujeitos da pesquisa e com a sua história de vida. Antes, irei descrever os procedimentos utilizados para chegar aos alunos.

Na primeira semana de vivências na escola, apresentei e expliquei o projeto de pesquisa à equipe gestora enfatizando, principalmente, o trabalho em Educação Musical. Equiparo a receptividade daquela equipe com a motivação de quando iniciei minhas atividades no ensino público. Tocou-me naquele primeiro momento, a disponibilidade de colaboração, no entanto, causou-me estranheza a proposta posterior. Tal sugestão seria desenvolver a pesquisa nas duas turmas de 8º Ano do turno da manhã e com isso evitar um possível *sentimento* de exclusão por parte dos alunos não atendidos. De acordo com a equipe, as turmas competiam desde o 6º ano, apresentando rivalidades em diversos aspectos. Segundo a gestão, as turmas não interagiam e alguns alunos nem se cumprimentavam. Acrescentaram ainda, que o 8º B era uma turma problema, formada por alunos repetentes, fora da faixa etária e com sérias dificuldades de aprendizagem. De maneira oposta, no 8º A, estavam os melhores alunos, os mais comportados e que apresentavam as melhores notas nas avaliações.

²⁷ Paul Karl Wilhelm Scheerbart (1863-1915) foi um romancista, dramaturgo, poeta, crítico do jornal, relator, visionário e proponente da arquitetura de vidro (WIKIWEND, 2016).

Envolver duas turmas na pesquisa apontava para mudanças no planejamento das atividades e em meu tempo na escola. A pesquisa foi pensada, inicialmente, a se desenvolver em uma turma de 33 alunos. Trabalhando com duas turmas, esse número chegaria aos 65. Certamente, algumas atividades e seus respectivos procedimentos teriam que ser modificados.

Aceitei o desafio por duas razões: A primeira dizia respeito ao rótulo atribuído aos alunos – esses melhores, aqueles nem tanto. A segunda, tratava-se das mudanças necessárias no chão da escola. Aquelas as quais ansiava quando me tornei professora-pesquisadora. Era um ponto de partida para começar a fazer o que Bondía (2011, p. 24) diz: “Ter paciência e dar-se tempo e espaço”.

Enquanto pedagoga, o meu trabalho limitava-se à uma turma apenas, na qual ajustava-se uma carga horária de 40 h/a semanais. Pensava não haver tempo nem recursos para elaborar estratégias de aulas diferenciadas, inclusive, pensando em outros espaços da escola e em outras turmas. Não havia consonância entre a minha prática e a proposta de ensino da escola. As metodologias e abordagens adotadas por mim eram isoladas, sem a colaboração de outros professores. Semelhante ao que ocorria em outras escolas, penso que as aulas de Arte serviam apenas para abrilhantar as datas comemorativas da escola. Dessa maneira, apesar de num primeiro momento proporcionar ao aluno o acesso às diversas linguagens artísticas, após alguns dias, tal acesso tornavam-se registros, somente, e não conduzia à um planejamento colaborativo, político e democrático para o ensino das artes na escola.

Creio que quanto mais a comunidade escolar se envolve em situações de aprendizagens, mais sujeitos são impactados, no sentido de vivenciarem e reverberarem a eficácia do ensino. Pensei que essa segunda possibilidade representaria uma amplitude não apenas de 65 alunos, mas, uma quantidade maior de professores e de famílias. Essa ideia não mudaria o foco da investigação, e sim o oposto, possibilitaria a colaboração pensada à luz das teorias que embasaram a pesquisa. Supus que cada aluno seria agente propagador das experiências vivenciadas na escola. As atividades planejadas para as aulas de música, poderiam gerar uma prática de diálogo a transpor os muros da escola. Assim, a importância da Arte ganharia um espaço de discussão mais amplo e democrático. Acreditei na premissa de que as famílias pudessem colaborar na medida em que dialogassem com os filhos sobre suas experiências anteriores, reavivando memórias e vivências musicais.

Por enquanto, vamos guardar essas pretensões e seguir dialogando sobre o ponto principal desse tópico: os sujeitos da pesquisa.

Caro leitor, abro parênteses aqui para dizer da persistência dos equívocos também na escola campo. Apesar de todos os procedimentos que antecederam à pesquisa, a equipe gestora

se referia à pesquisa como se esta fosse um estágio acadêmico, e eu uma estagiária aprendendo a experiência professoral (SILVA, 2005). Creio que apenas professores e alunos compreendiam o processo de investigação naquela unidade de ensino. Assim como orienta Bondía, suspendi o automatismo da ação e parei para explicar à equipe gestora a respeito das características da pós-graduação *strictu sensu*. Superada essa fase, segui o cronograma de atividades, ampliando a divulgação da pesquisa na escola.

Após apresentar o projeto de pesquisa à gestão, um planejamento coletivo e específico foi organizado no intuito de que todos pudessem conhecer a pesquisa e as atividades a serem realizadas com os alunos. Nesse planejamento, participaram a coordenadora pedagógica, a professora de Artes e professores de outras disciplinas lotados nas turmas de 8º Ano. Dessa maneira, firmamos um acordo didático e pedagógico no intuito de beneficiar a aprendizagem dos alunos.

Seguindo o ritual da lotação de professores, para complementar a sua carga horária de 40 horas semanais, a professora *Berenice*²⁸, formada em Língua Portuguesa, foi lotada na disciplina de Arte nas turmas dos 8º Anos A e B do turno da manhã. Ao tomar conhecimento dos procedimentos da investigação, Berenice demonstrou alegria e certo alívio pois, dividiria a *carga horária da disciplina* comigo. O acordo didático e pedagógico consistiu no seguinte: A professora Berenice encarregou-se das aulas de Artes nas últimas quartas-feiras de cada mês e nos *sábados letivos*²⁹, continuando o ensino dos conteúdos do seu plano anual de curso. As aulas que ocorriam nas demais quartas-feiras seriam destinadas à pesquisa. Dessa maneira, a Música poderia ser *introduzida* enquanto linguagem artística da disciplina de Artes. A pesquisa seguiu a rotina escolar normal, com planejamento de duas horas/aulas por semana com a coordenação e os outros professores de Arte. Todas as aulas foram registradas em diário de classe, com frequência de alunos e a realização de avaliações com atribuição de notas e médias bimestrais.

O diálogo com os professores de outras disciplinas facilitou a troca de horários e, conseqüentemente, o desenvolvimento de algumas ações planejadas para um tempo maior de aula, como por exemplos, a oficinas de história de vida e as rodas de conversa.

De acordo com o horário, as aulas de música tinham duração de 50 minutos, uma no terceiro e outra no quarto horário, nos 8º B e 8º A, respectivamente, com um intervalo de 20 minutos entre cada horário. Os trabalhos iniciaram já com a troca e adequação de aulas entre os

²⁸ Nome fictício, a fim de preservar a identidade da professora efetiva participante da pesquisa.

²⁹ Devido a greves e paralisações, alguns sábados foram incluídos ao calendário escolar para o cumprimento obrigatório dos 200 dias letivos de aulas e outras atividades pedagógicas efetivas com os alunos.

professores. Com as duas turmas juntas no segundo e terceiro horário, foi possível otimizar o tempo em 1h:40min de aulas sem interrupção.

Em minha primeira aula, dos 67 alunos matriculados nas duas turmas, 55 estavam presentes. Todos receberam um cronograma para que acompanhassem o detalhamento das ações podendo modificar e/ou sugerir outras atividades.

Da disposição das carteiras organizadas em círculo ao convite para a participação democrática e ativa em sala de aula, percebi ali uma ruptura da prática a qual os alunos estavam habituados a vivenciar diariamente na escola. E não foi um momento tão fácil de gerir. Ocorreram conflitos. Alguns alunos demonstraram timidez. Outros, pareciam não saber lidar com a proposta de cooperação, articulando brincadeiras que não contribuía com a proposta da aula. Foi necessário parar as atividades por um momento e dialogar com esses alunos no intuito de que compreendessem a proposta da pesquisa e pudessem participar e colaborar com as atividades. Fazê-los entender que, embora pudessem ser prazerosas e diferentes de suas experiências escolares cotidianas, as aulas de música teriam a mesma sistematização e relevância curricular de outras aulas e *disciplinas*, além de desafiador, representou o primeiro acordo didático dessa relação entre professora-pesquisadora e alunos. Esse acordo foi essencial para possibilitar o desenvolvimento da pesquisa.

No terceiro e último momento da primeira aula, os alunos receberam um cartão contendo a pergunta “qual é a minha música?”, um espaço para identificação do aluno e demais informações sobre os elementos constitutivos de sua música - cantor, compositor e estilo musical. Se o aluno não soubesse o nome da música, poderia escrever uma parte dela ou o seu refrão. Esse cartão simples e desinibidor, foi a *primeira entrevista semiestruturada* realizada com os alunos no intuito de investigar as suas preferências musicais. A ideia do cartão foi deixá-los à vontade para contar sobre a sua música, sem receio de serem criticados por suas preferências. Como o diálogo não fazia parte de sua realidade escolar, pensei que essa, talvez, fosse uma oportunidade de quebrar rituais (BONATTO & FUÃO, 2014, p. 4) e utilizar tal instrumento como uma forma de aproximação com os alunos e a sua música. Falaremos mais sobre isso nos próximos capítulos. Até breve!

3 O PROCESSO IDENTITÁRIO E A FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ALUNOS DA EEF JERONIMO FREIRE DOS SANTOS

Neste capítulo, vamos adentrar no universo das identificações dos sujeitos da pesquisa, isto é, dos alunos da EEF Jerônimo Freire dos Santos. Destaco também neste capítulo, *a oficina de história de vida enquanto instrumento metodológico* utilizado para o levantamento de dados da pesquisa.

Caro leitor, com base nas experiências que compartilhamos e nas contribuições teóricas citadas no capítulo anterior, entendemos que a escola é um espaço social de ensinamentos e aprendizagens, onde se manifestam uma diversidade de experiências advindas do cotidiano dos sujeitos e ressignificadas na dinâmica escolar. “ É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos [...]” (HALL, 2004, p. 109). Dessa maneira, é na escola que vamos caminhar rumo à compreensão do processo identitário dos alunos e da formação de sua criticidade. Com base nos estudos de Hall (2004, 2005), o sujeito pós-moderno é descentrado, fragmentado e suas identidades estão em constante mudança e transformação. Sua teoria sobre identidades e identificações sustenta a análise sobre o processo identitário dos alunos, permitindo considerar as suas representações, escolhas e localização social. Aqui, me propus a analisar esse processo nas aulas de música, imergindo no universo dos alunos no intuito de dialogar com o seu cotidiano e vivências musicais. Para isso, se faz necessária a percepção acerca de identidade e identificações.

Para Cuche (1999), o conceito de identidade passou por diversas definições e reinterpretações, caracterizando, assim, sua polissemia e fluidez. Numa concepção *objetiva*, o autor aponta duas abordagens: Em primeiro lugar, está a naturalização da identidade, na qual a herança biológica a partir do vínculo com um determinado grupo define o indivíduo e a sua autenticidade. Nessa concepção, a vinculação do indivíduo é inata, estável e definitiva. Em segundo lugar, Cuche explica a abordagem culturalista cuja ênfase está na herança cultural. Ambas apresentam características semelhantes, isto é, o indivíduo não pode escapar da identidade do grupo ao qual pertence. Nessa concepção, a identidade é imposta, automática, definida desde o princípio. Por outro lado, a concepção *subjetiva* defende que a identidade não é definitiva. Aqui, a relevância está nas representações que o indivíduo faz da sua realidade social. Tal concepção pode se tornar arbitrária, se, de maneira extrema, levar o indivíduo à livre escolha de suas identificações. O autor explica que essas escolhas podem ser fantasiosas e influenciadas por ideologias de objetivos implícitos. (CUCHE, 1999, p. 178-179).

Cuche (1999, p. 183) defende que “Não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a uma outra”. Dessa maneira, as identidades são temporárias e voláteis. Já a identificação está intimamente ligada à diferenciação entre o *nós* e os *outros*. Vinculadas à uma abordagem relacional, identidade e alteridade se afirmam ou se reprimem num diálogo centrado nas trocas sociais. “Os significados como os significantes devem ser examinados com maior atenção”. (CUCHE, 1999, p. 239). É nesse sentido que, “ao invés de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação* e vê-la como um processo em andamento”. (HALL, 2005, p. 39. Grifo do autor). Tal processo se encontra emaranhado nas dimensões política, histórica e social, envolvendo principalmente, as influências dos contextos sociais.

O aporte teórico que melhor define o termo *identificação*, o qual vamos defender nesse trabalho, nos é dado por Hall (2004):

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção [...] Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao jogo da *différance* [...] ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui. (HALL, 2004, p. 106)

Na concepção do autor, as fronteiras simbólicas construídas nas relações sociais e ressignificadas a partir das mudanças dos contextos sociais e históricos, definem ou demarcam o eu/nós e o nós/outros. Hall, então, anuncia o sujeito da pós-modernidade, um sujeito descentrado e fragmentado de identidades abertas, contraditórias e inacabadas. Apesar de apontar o nascimento e a morte dos sujeitos cartesiano³⁰ e sociológico³¹ (HALL, 2005, p. 23-34), a escola ainda os mantém em suas concepções e pedagogias sem sentido (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 15). Tais pedagogias ainda submetem alunos e professores a rituais (BONATTO & FUÃO, 2014, p. 4) que a meu ver, têm distanciado os alunos da escola. Creio que transpor os *instrumentos de pesquisa*³² para os planos de aula foi como perverter o ritual didático e o ensino de Arte na escola (GOMES, 2015a, p. 109).

³⁰ Diz respeito à concepção do sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento. Tal concepção foi postulada por René Descartes, o qual colocou o sujeito individual no centro da mente, constituído por sua capacidade de raciocinar e pensar. Daí a dualidade corpo e mente, o *Cogito ergo sum* - Penso, logo existo. (HALL, 2005, p. 27).

³¹ Se refere ao sujeito centrado, unificado e predizível. (HALL, 2005, p. 11-12)

³² Instrumentos para levantamento de dados, a saber, as oficinas de história de vida e de musicalização (Roda de Conversa Musical, Sarau no João Cabral, dentre outros, os quais apresentaremos no quarto capítulo deste trabalho).

Tão necessário quanto dialogar com os alunos, foi romper a distância de um semestre de aula iniciado com outra professora. A meu ver, esse tempo com outras metodologias de ensino permitiu a construção de um vínculo pedagógico próprio da relação entre professor e aluno. Constituiu-se um desafio e tanto, caro leitor! Principalmente, partindo do *instrumento metodológico* escolhido para me aproximar dos alunos e do seu cotidiano: a oficina de história de vida. Na concepção de Andrade Neto (2015)³³, incentivar os alunos a contarem suas vivências não é uma tarefa fácil e requer todo um processo que envolve diálogo, envolvimento, sensibilidade, solidariedade, tempo, planejamento e interação do grupo. De acordo com o autor, a oficina de história de vida deve ocorrer em um período de quatro horas seguidas, observando um *acordo de cooperação e aprendizagem*³⁴. No entanto, as condições de tempo e espaço disponíveis na escola, levaram à adaptação de alguns procedimentos. Por exemplo: Na pesquisa, o tempo de duração da oficina resultou em três momentos pois, esse planejamento contava com a colaboração dos professores no que se referia à troca de horário das aulas. Dessa forma, a oficina foi realizada em três manhãs consecutivas, cada uma com duração de uma hora e quarenta minutos, isto é, duas aulas de cinquenta minutos.

Considerarei uma estratégia bastante ousada. Por razões diversas, os alunos comprometidos com as funções propostas no acordo de cooperação e aprendizagem, poderiam faltar, comprometendo a atividade e, conseqüentemente, a coleta dos dados. Não tivemos ausências durante a oficina de história de vida. Tal atitude me fez pensar que talvez os alunos sentissem a necessidade de contar de si, de compartilhar o seu cotidiano extraescolar e, ao mesmo tempo, talvez quisessem conhecer a história de vida dos colegas. Em minha concepção e parafreando aqui O'Neill (2012, p. 67), desenvolver a oficina de história de vida (e de musicalização) representou uma possibilidade “ainda não tocada” de ensinamentos e aprendizagens na escola. Até aqui, estávamos, então, caminhando juntos na pesquisa. Caro leitor, acreditava que instigar os alunos a contarem suas vivências, os levaria a sair da sua condição de mudez, assumindo o papel de sujeitos de discursos particulares e se construindo enquanto sujeitos aos quais se pode falar (HALL, 2004, p. 112).

A oficina de história de vida oportunizou o diálogo com o cotidiano dos alunos e nos aproximou, instigando uma relação colaborativa e de confiança mútua. Além disso, revelou

³³ Palestra sobre Histórias de vida e Aprendizagem Cooperativa ministrada pelo Prof. Dr. Manoel Andrade Neto do Departamento de Química Orgânica e Inorgânica da UFC. Publicada em 20 de março de 2015. Casa UFC; Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j_4GQI3kJdQ. Acesso em 02 de julho de 2017.

³⁴ Combinados entre professor e alunos antecedendo a realização da oficina de história de vida. Tais combinados referem-se ao respeito mútuo, à cooperação e ao trabalho em grupo. Em outros contextos, é chamado de acordo didático.

algumas situações nas quais os alunos demonstraram sentimentos e sensações diversas, como indignação, revolta, frustrações, tensão, anseio, alívio, desejo de mudança e de conquista, entre outros.

No primeiro dia, apresentei-lhes a proposta da oficina, os procedimentos referentes a divisão de trios, de cada função e firmamos o acordo de cooperação e aprendizagem.

Quando apresentei a proposta da oficina de história de vida aos alunos, lhes disse que seria uma oportunidade de diálogo e, conseqüentemente, de troca de vivências entre os participantes. Expliquei que se talvez, nos conhecêssemos melhor, professora e alunos, poderíamos desenvolver juntos o projeto de pesquisa de maneira colaborativa e consciente de todas as atividades que iriam acontecer durante as aulas de Arte.

No que se refere a divisão da turma em trios de alunos, os participantes deveriam desempenhar as funções de: 1. Entrevistador, 2. Escritor/ relator e 3. Guardador do silêncio e do acordo de cooperação e aprendizagem. Essas funções seriam rotativas, por exemplo, enquanto um aluno atuava como entrevistador do seu colega de trio, o terceiro seria o guardador do silêncio e do acordo de cooperação e aprendizagem. Depois, os papéis se invertiam, de forma que todos atuassem nos três papéis, compartilhando suas histórias entre si. Ao final, os entrevistadores organizariam as respostas dos colegas em um texto narrativo a ser socializado com a turma no último momento da oficina.

A finalização dessa primeira etapa ocorreu a partir do acordo de aprendizagem e cooperação, o qual consistia em combinados que iam desde as regras que deveriam ser seguidas pelos participantes durante as etapas da oficina ao respeito pela história de vida do colega, durante a entrevista e no momento da leitura de sua história pelo entrevistador/ narrador.

No segundo dia, ocorreram as entrevistas e a produção dos textos narrativos, os quais recolhi para analisá-los posteriormente. Após reforçarmos o compromisso do acordo de cooperação e aprendizagem, iniciamos as atividades, quando alguns grupos preferiram utilizar o pátio da escola, enquanto outros permaneceram na sala de aula. Quando terminamos os trabalhos, perguntei-lhes como se sentiram durante a entrevista e ao escutarem a história do colega. Alguns responderem que estavam cansados. Caro leitor, olhando para os alunos, percebi que eles pareciam mesmo exaustos. Outros, disseram estarem aliviados e alguns responderam que foi difícil responder a entrevista – nestes últimos, notei algo que lembrava conflito, confusão.

No terceiro dia, devolvi as narrativas aos trios, para que os entrevistadores/ narradores apresentassem à turma. Observei que a turma escutava atentamente os relatos de vida dos colegas, desde os sonhos de morar no Japão, ser médico ou um jogador de futebol famoso à

luta por sobrevivência refletida nas dificuldades de fome, violência e vícios. O olhar solidário trocado entre os alunos, o silêncio profundo e a cumplicidade entre alguns, indicavam ali possíveis transformações.

Descrevo a seguir, duas situações a respeito do relato da história de vida dos alunos.

A primeira se refere IJD. No exato momento em que o colega lia uma parte significativa da sua história, o mesmo pediu licença para sair da sala, só retornando após trinta minutos, quando já se iniciava outra apresentação. Durante a narrativa, o entrevistador/ narrador demonstrava revolta que, talvez, IJD tenha lhe passado no momento em que compartilharam suas histórias. Era a narrativa de um filho que contava do dia mais triste de sua vida, quando aos sete anos de idade, presenciou o assassinato do pai na calçada de casa. O narrador contava sobre a situação de vícios e drogas que poderiam destruir uma família. Um trecho da narrativa me chamou a atenção: “Minha família foi vítima da violência e do esquecimento. Todo mundo da rua viu o bandido e ficaram calados. Até hoje, ninguém foi preso. A morte do meu pai ainda não foi vingada!” A meu ver, o aluno se referia à falta de segurança pública e à situação de descaso e impunidade vivenciada em seu bairro.

Ele faz alusão, também, à um fato muito comum em algumas comunidades de Juazeiro do Norte. Trata-se da vingança de uma vida pela outra. A turma parecia hipnotizada e emocionada com a narrativa. Observando a expressão dos alunos, percebi que, apesar de uma interação entre risos e brincadeiras com IJD, os mesmos não conheciam a sua história de vida. Se as identificações de IJD se referenciavam em seu cotidiano extraescolar, ele ainda não as tinha expressado aos colegas. Estas, apareciam por intermédio de outras *fronteiras* ou *marcadores simbólicos*, quer seja através da narrativa de sua história de vida, quer seja através de seus desenhos e forma de vestir. IJD vestia roupas escuras, escrevia letras das músicas de bandas de rock metal e quase sempre era flagrado desenhando caveiras e zumbis nas carteiras da sala de aula. Seus desenhos remetiam a cenas de violência e morte.

A segunda situação diz respeito à DRL, considerado um aluno indisciplinado por colegas e professores. Alguns professores se referiam a DRL como “esse aí é da turma barra pesada do JC”.

Caro leitor, antes de compartilhar um pouco do cotidiano de DLR, é importante relatar sua segunda aula de música, a qual coincidiu também com o primeiro dia da oficina. Logo no início da aula, DLR me perguntou por que eu não trabalhava de verdade e se eu considerava aquilo que estávamos fazendo um trabalho. Usou o termo *vagabunda* para expressar suas acepções. Prosseguindo, disse trabalhar duro, acordando todos os dias de madrugada para ajudar o pai na feira. E depois, ainda tinha que ir para a escola. Entendi que sua incompreensão

a respeito da oficina ocorria por ele ter faltado à primeira aula, ocasião em que expliquei o projeto de pesquisa aos alunos. Pretendendo desfazer suas aceções equivocadas, o convidei para, após a aula, dialogarmos acerca do projeto e das atividades previstas na pesquisa. A meu ver, o aluno compreendeu a proposta pois, fez várias observações e sugestões de atividades. Enquanto isso, duas alunas relatavam a sua versão do ocorrido à equipe gestora. Momentos depois, DRL fora chamado à sala da direção para onde seguimos juntos. Assinando o *livro de ocorrência*³⁵, o aluno recebeu uma suspensão das aulas durante um período de três dias por ter proferido um termo inadequado desrespeitando a professora. DLR e eu não conseguimos dialogar com a gestão da escola. Apesar dos seus argumentos e de minha intervenção, não houve acordo entre nós. A história de vida de DLR continha relatos de dificuldades e superações. De acordo com o narrador, DLR era de uma família evangélica e a sua história falava de fé, da igreja que frequentava e dos costumes familiares. O seu sonho era ser jogador de futebol profissional. Todos os dias da semana, acordava às três horas da madrugada para ajudar o pai a transportar sacos e caixotes de verduras para vender na feira. Seria essa a razão dos seus atrasos à chegada na escola. Provocando risos nos colegas, o narrador contou haver dias em que não dava tempo nem para DLR tomar um banho, chegando na sala de aula com o cheirinho do mercado.

Caro leitor, analisando a narrativa a respeito de DLR, percebemos uma dissonância entre suas vivências cotidianas e o estereótipo construído por alguns professores da escola. Rotular o aluno como uma parte barra pesada do JC o deixava a margem do ideal de aluno pensado pela escola. Penso que afastar o aluno do convívio escolar o colocou no mesmo rol de inadequação do termo por ele proferido. Conforme Explica Dayrell:

Na construção do papel de aluno, entra em jogo a identidade que cada um veio construindo, até aquele momento, em diálogo com a tradição familiar, em relação com escola, e com suas experiências pessoais em escolas anteriores. É um diálogo com estereótipos socialmente criados, que terminam por cristalizar modelos de comportamento, com os quais os alunos passam a se identificar, com maior ou menor proximidade: o "bom aluno"; o "mau aluno", o "doidão"; o "bagunceiro"; o "tímido", o "esforçado". Concorre para essa escolha a tradição que a própria escola, e seus professores, mantêm, relacionada com uma concepção de aluno, naquele espaço. (DAYRELL, 1996, p. 20)

Em alguma medida o poder e a desigualdade fazem parte de todas as relações. O que interessa pontuar é que, em geral, a escola não se reconhece como sendo esse campo de batalha

³⁵ Livro no qual são registrados os casos referentes à transgressão e desrespeito às normas da escola por parte dos alunos. Três ocorrências equivalem à suspensão do aluno às aulas e, dependendo da gravidade do caso, podem resultar em sua transferência para outra unidade de ensino.

que reproduz o jogo desigual de poder. Nas palavras de Dayrell (1996, p. 2), “trata-se de uma relação em contínua construção de conflitos e negociações em função de *circunstâncias determinadas*” (grifo nosso). Parafraseando o autor, creio que as normas e regras da escola podem unificar e delimitar a ação dos alunos. Na prática, longe daquilo que está posto em seu Projeto Político Pedagógico, a escola desfaz de maneira apolítica o seu discurso de comunidade participativa e democrática, funcionando apenas como *um lugar* onde o professor ensina e o aluno *apreende*. Talvez, se a escola não desprezasse as relações de poder existentes em seu interior, a noção de democracia por ela apregoada poderia começar a fazer sentido para os membros de sua comunidade, inclusive para o aluno, que resiste contra o poder estabelecido pela escola.

Nesse sentido, afirmo que as vivências extraescolares de DLR não condiziam com a sua fama de mau aluno. Apesar disso, ele a aceitou durante os anos anteriores em que esteve matriculado na escola. De acordo com o livro de ocorrências daquela unidade de ensino, nas séries anteriores DLR já não seguia as normas da escola, e os problemas que causava, quase sempre, resultavam em suspensões. Aqui, a hipótese era de que, ao aceitar o rótulo de aluno indisciplinado, DLR se identificava com tal estereótipo. Todavia, ao se mostrar, revelando o seu cotidiano através da sua história de vida, o aluno rompeu com um modelo a ele atribuído e cristalizado pela escola.

Perceba, caro leitor, que as identificações dos alunos estão relacionadas ao seu cotidiano, ao convívio escolar, familiar e comunitário no qual estão inseridos. Partindo desse cenário histórico e social, imbuído em limitações, transgressões e na sensação de pertencimento, podemos inferir que o processo identitário dos alunos está imbricado à sua localização social, entendida nesse contexto, como o *seu* bairro e a *sua* escola. Dessa maneira, o processo identitário dos alunos pode ser analisado a partir da interação entre os mesmos e de uma sobredeterminação atuante sobre eles a partir do seu cotidiano, de suas experiências e das suas significações. Nesse sentido, vamos aprofundar um pouco em suas identificações, focando no acesso dos alunos às obras artísticas no modo de massificação da Indústria Cultural e à influência deste em seu processo identitário e em sua formação crítica.

3.1 A influência da Indústria Cultural nas identificações dos alunos

No capítulo anterior, levantei a hipótese de que a escola não considerava o cotidiano do aluno enquanto recurso de ensino e aprendizagem. Uma realidade que ocorre em grande parte das escolas públicas municipais da região do triângulo CRAJUBAR. Comentei ainda que,

apesar das roupas simples e chinelos gastos com que os alunos se dirigiam à escola, não era raro flagrar alguns com fones de ouvido e o indicativo de que o aparelho celular se encontrava no bolso da calça. Creio, caro leitor, que talvez ali estivessem as respostas, ou pelo menos, alguns indícios de que os alunos tinham acesso à *sua música* dentro da escola. Tais suposições possibilitaram dialogar e analisar as influências desse acesso na formação crítica e identitária (HALL, 2004; 2005) dos alunos. Essa análise requer de nós, caro leitor, um olhar inquiridor e, ao mesmo tempo, pedagógico, para o consumo antropofágico³⁶ dos alunos acerca das obras artísticas acessíveis no modo de massificação da Indústria Cultural. Nesse sentido, Adorno afirma que:

O que a indústria cultural trama é que não existem regras para uma vida feliz, nem uma nova arte que adote responsabilidade moral, mas antes exigências a adaptar-se aquilo que propicia vantagens aos mais potentes interesses. O consenso que ela propagandeia, reforça uma cega, irracional autoridade. Se se medisse a indústria cultural conforme o lugar que ocupa na realidade e as pretensões que oferece, não a partir de sua própria substancialidade e lógica, mas a partir de seu efeito, se se preocupasse seriamente com aquilo que ela continuamente se remete, o potencial de efeito que exerce deveria precisamente nos alarmar. (ADORNO, 1963, Conferência Radiofônica).

Analisando a condição da música enquanto mídia de massa e o seu papel construtivo na educação dos alunos e em suas representações sociais, chegamos ao cerne dessa investigação. Em meio à essa dinâmica, a Indústria Cultural rega a vida cotidiana de tal forma que a tecnicidade e rapidez em que ocorrem as transformações do mundo atual dificultam a valorização do saber sensível. Nas palavras de Duarte Júnior (2000, p. 220):

Porque nossa crise moderna, devido exatamente a esse apartamento entre a sensibilidade e a racionalidade (esta, conduzida ao seu extremo instrumental), vem nos colocando numa situação regressiva tão acentuada que não está muito distante daquilo que poder-se-ia denominar de “barbárie tecnológica”: comportamentos brutais e violentos cujo poder destrutivo se aprimora com o desenvolvimento de tecnologias cada vez mais sofisticadas. Um mundo de especialistas insensíveis à realidade cotidiana produzindo instrumentos, técnicas e conhecimentos colocados à disposição de massas anestesiadas que necessitam emoções cada vez mais violentas para sentirem alguma coisa e afirmarem sua existência.

Segundo Adorno (1963), “Aqui a técnica se refere à organização da coisa em si, à sua lógica interna [...], sendo a priori uma técnica de distribuição e de reprodução mecânica,

³⁶ Esse termo refere-se à explosão de ideias inovadoras difundidas na Semana Moderna de 1922, que aboliaram por completo a perfeição estética tão apreciada no século XIX. (ENCICLOPÉDIA BRITÂNICA, 2016). Aqui, antropofágico é equiparado à rapidez do consumo, no sentido de “engolir” as obras artísticas no modo de massificação da Indústria Cultural.

permanece sempre externa à própria coisa”. Ainda nas palavras de Adorno (1947, p. 77), “A cultura é uma mercadoria paradoxal [...] É por isso que ela se funde com a publicidade”. Refletindo nessa concepção Adorniana, é possível verificar que a propagação das obras artísticas através da *mass media*³⁷ se relaciona diretamente com o consumo desenfreado dessas obras. Isto é, a medida que tais obras são veiculadas nos programas de rádio, televisão e internet, rapidamente, as mesmas são consumidas e substituídas por outras de igual *valor*. Mudam-se os rótulos e os formatos, no entanto, continuam a reproduzir o idêntico. No que se refere às músicas, a padronização é estimulada por intermédio do enaltecimento do artista, no qual os sujeitos se reconhecem, consumindo seus *hits*³⁸ de maneira antropofágica. Há aí um prazer fugaz induzindo o sujeito a uma efêmera e aparente sensação de identificação e pertencimento (WEIXTER, 2016, p. 19). Nessa acepção, Hall defende que:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempo, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente” (HALL, 2005, p. 75).

Destarte, a Indústria Cultural encarrega-se de um modo de produção massificado, tendo como princípio o entretenimento, empregando para isso, métodos a indicar que tipos de sujeitos irão consumir determinados produtos. Trata-se de uma homogeneização cultural (HALL, 2005, p. 76), na qual os produtos massificados constituem características simbólicas visando o lucro do mercado capitalista. Dessa maneira, as obras artísticas acessíveis no modo de massificação da Indústria Cultural corroboram para a manutenção das desigualdades sociais, induzindo uma passividade no *consumidor*, que por sua vez, passa a trocar suas preferências por uma inclusão social ilusória.

Analisando a teoria Adorniana, Gradiski (2010, p. 116) dialoga com esse trabalho ao defender que “Com uma consciência mais crítica, a pessoa num processo de formação da consciência pode romper com a ideologia e agir sobre o mundo, criando mecanismos de atuação e mudança das estruturas sociais, a partir da instrução, da apreensão do conhecimento”. Nesse viés, creio que considerar o cotidiano e as vivências de massa dos alunos não significou acatá-las como “certas ou erradas”, mas sim tomá-las como objetos a serem problematizados, dialogando e agindo com o “real”. Geralmente, a exclusão prévia do cotidiano pela escola, ao

³⁷ O termo é formado pela palavra latina *media* (meios), plural de *medium* (meio), e pela palavra inglesa *mass* (massa) e significa meios de comunicação de massa (televisão, rádio, imprensa, etc.). (WEIXTER, 2016, p. 20. Nota de rodapé).

³⁸ Plural de *hit*. Quer dizer sucesso. (LONGMAN, 2008, p. 177)

contrário do que alguns parecem pensar, não garante sua superação, mas apenas sua manutenção acrítica. Dada a onipresença da Indústria Cultural, há uma disparidade de forças entre o seu processo de massificação e o processo de ensino e aprendizagem na escola. No entanto, a escola poderia não concorrer com a Indústria Cultural, mas dialogar com as identificações dos alunos a partir de suas representações. “Olhar a instituição escolar pelo prisma do cotidiano permite vislumbrar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior” (DAYRELL, 1996, p. 17).

Na escola, há um paradoxo entre o que seja pejorativo nas músicas que os alunos escutam e o seu direito à livre expressão. Concordo com Batista & Canda, quando as autoras defendem que:

Enquanto nosso pensamento cotidiano busca segurança, prudência, rigor, resultados palpáveis e a convergência com o que está estabelecido, o pensamento criativo envolve riscos e busca o crescimento, a descoberta de novos caminhos e a divergência do padrão adotado socialmente. E esta conduta de transgressão é que nos retira dos estados superficiais de existência e nos mobiliza a interagir com a capacidade de vislumbrar novas possibilidades de construir ações, idéias e comportamentos no meio social. (BATISTA & CANDIA, 2009, p. 113, grifo nosso).

Com relação à musicalidade dos alunos, O’Neill (2012) nos diz que:

Como não existem dois aprendizes iguais e não há o jeito certo de aprender algo, cada aprendiz de música experimenta o fazer-música através de suas próprias lentes históricas e culturais particulares ou de sua moldura perceptiva consciente. (O’NEILL, 2012, p. 172 apud GOMES 2015a, p. 112, tradução da autora)

Dessa maneira, encontramos aqui um ponto relevante: “Só há música em relação aos sujeitos” (GOMES, 2015a, p. 109). Nessa perspectiva, há um entendimento de que a música é *do e para* o sujeito. Rotular a priori que tipo de música seria certo ou errado, desconsiderando autonomia e identidades, inferioriza e atrofia a capacidade crítica do aluno. O diálogo sobre a massificação proposta pela indústria cultural em detrimento às obras musicais artísticas, abriu possibilidades de interação, reflexão e escolhas. Creio que a compreensão de que o aluno é um ser pensante e reflexivo, além de considerar suas vivências, a sua relação com o cotidiano, sua comunidade e localização social, corroborou para a sua formação crítica e identitária.

A seguir, vamos adentrar nas aulas de música e perceber de que maneira estas se constituíram em espaço de formação para as identificações e criticidade dos alunos. Caro leitor, é nesse momento que vamos nos aproximar da música dos sujeitos da pesquisa e de sua percepção crítica acerca dessas preferências.

3.2 As aulas de música na escola

Como vimos no primeiro capítulo dessa dissertação, até o momento, não há uma proposta de ensino de Arte nas escolas de Juazeiro do Norte-CE. Portanto, no período de desenvolvimento da pesquisa, a Escola de Ensino Fundamental Jerônimo Freire dos Santos, não contava ainda com práticas pedagógicas e metodologias que dialogassem com o cotidiano dos alunos e favorecessem o acesso às diversas linguagens artísticas. Dessa maneira, no intuito de imergir no universo dos alunos, adotei procedimentos metodológicos que corroborassem para a construção de uma abordagem colaborativa aberta aos ensinamentos e aprendizagens entre professora e alunos. Tal abordagem precisava indicar caminhos para que os alunos refletissem a respeito de sua musicalidade e identificações. Com base no que vi e pesquisei sobre a realidade escolar na Região do Cariri, concordo com O'Neill (2014, p. 30), quando autora defende que as aulas de música podem ser “um ambiente transformador de aprendizagem”. Com esse pensamento, minha pretensão era, através da Educação Musical, sair de uma pedagogia que pensava o aluno enquanto sujeito cartesiano (HALL, 2005, p. 27) para uma pedagogia que o considerasse um sujeito sensível aberto às particularidades do mundo (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 178). Tratava-se de uma mudança de paradigma radical e conflitante, passiva de intervenções práticas e teóricas.

Retomando o diálogo sobre a realidade da escola, com tantos números para representar os resultados da aprendizagem dos estudantes, através de avaliações externas e internas, a escola tornou-se demasiadamente séria, rígida e antagonista ao saber sensível. O conhecimento engessado de respostas prontas não permitia os sentidos diários do homem comum. A escola criou uma redoma separando os saberes cotidianamente construídos dos conhecimentos acadêmicos. Por essa razão, caro leitor, digo que provocar o senso comum dos alunos, aproximou-se de um *Convite à Perversão* (GOMES, 2015a). Esse convite, indicou que transpor o não ensino de música na escola, abrindo um diálogo sobre as preferências musicais dos alunos além de se constituir uma prática inovadora, naquele contexto, representou um desafio envolvendo a quebra de *status* e paradigmas.

No que diz respeito às preferências musicais dos alunos, Quadros Júnior & Quiles (2010), defendem que:

Atualmente, a formação musical está muito influenciada por fatores que compõem a realidade dos indivíduos, ganhando destaque os meios de comunicação e o entorno sociocultural no qual eles estão imersos [...] Dessa maneira, a educação informal se torna a principal vertente responsável pela construção do conhecimento musical na

sociedade. Tal realidade pode ser observada em um maior grau na adolescência, período no qual se destacam aspectos como rebeldia, protesto, necessidade de busca de uma identidade social e influência dos amigos no estabelecimento das preferências (moda, música, entretenimento, etc.). (QUADROS JÚNIOR & QUILLES, 2010, p. 1)

Nos dias em que observei as aulas dos outros professores de Arte, ao mesmo tempo em que registrava dados relevantes à pesquisa, refletia de que maneira aqueles alunos desprovidos das vivências artísticas no contexto escolar, receberiam as aulas de música e se iriam interagir positivamente com as atividades previstas em meu planejamento. Um receio momentâneo que me fez rever algumas metodologias. Busquei formas de dialogar com o conhecimento musical dos alunos construído em seu cotidiano. Com isso em mente, reuni dinâmicas e jogos musicais para as primeiras aulas e em momentos a serem desenvolvidos em outros espaços da escola.

Nossa primeira aula, minha e dos alunos, mostra a pesquisa-ação enquanto metodologia dessa pesquisa. A aula objetivando uma ação investigativa para o levantamento de dados, ocorreu tal qual relatei no primeiro capítulo desse trabalho: uma dinâmica de apresentação e envolvimento, apresentação do projeto e uma pequena entrevista semiestruturada a qual objetivava saber qual era a música dos alunos. Propositamente, essa pergunta pretendia que os alunos respondessem o que primeiro veio em suas mentes. Sem um tempo maior para pensar ou escolher uma música diferente daquela de sua preferência. Para as aulas seguintes, planejei o desenvolvimento de duas oficinas, uma de história de vida e uma de musicalização (A oficina T(r)ocando músicas). Cada uma com tempo de duração e metodologias distintas. Alguns dados coletados durante a oficina de história de vida foram apresentados no texto introdutório deste capítulo. Porém, daqui em diante, os dados apresentados referir-se-ão à oficina de musicalização. Dessa maneira, iniciaremos o diálogo neste tópico, continuando no próximo, quando as vivências do cotidiano e a percepção musical dos alunos irão nos conduzir à diversas reflexões.

E será dialogando, que a seguir, compartilho as duas primeiras etapas da oficina de musicalização, realizadas em aulas distintas, uma vez por semana, com duração de cinquenta minutos. Entendamos, caro leitor, que as oficinas nas aulas de música ocorrem como desenvolvimento dos instrumentos para o levantamento de dados da pesquisa. Na sequência, compartilho a primeira etapa da oficina, na qual a musicalidade dos alunos começa a ser *desvelada*. Durante o horário de aula normal e, em turmas separadas, a oficina *T(r)ocando Músicas*³⁹ objetivava saber qual era a música dos alunos, confrontando suas preferências desse

³⁹ Uso aqui uma estratégia semântica indicando que a expressão *trocando* músicas pode ser entendida como *tocando* músicas. Ao mesmo tempo, deixa de ter sentido figurado na medida em que os alunos escutam e valorizam a música do outro, trocando preferências e identificações.

momento com a entrevista semiestruturada realizada no primeiro dia de aula, quando os alunos receberam um cartão contendo a pergunta “Qual é a minha música?”

No intuito de apreciarmos coletivamente as músicas dos alunos, nos dias que antecederam as aulas de Arte, o planejamento das etapas da oficina fora socializado no grupo *Projeto Musical* formado pelos alunos no aplicativo *WhatsApp*. Devido a distância entre uma aula e outra, esse grupo facilitou a organização das atividades e a cooperação entre as turmas. Os poucos alunos que não tinham aparelho celular, usaram mensagens através do aplicativo *Facebook*. Dessa maneira, 85% dos 67 alunos matriculados nas duas turmas conseguiram *trocar* a sua música.

Alguns apresentaram as músicas no celular e outros em *pendrive*. Caixas amplificadas foram utilizadas para que todos pudessem escutar com uma maior qualidade e amplitude. Apesar de parecerem ansiosos em mostrar a sua música, conseguiram seguir a ordem das apresentações decidida através de um sorteio.

Percebi que algumas músicas não coincidiam com as que foram indicadas na entrevista realizada no primeiro dia de aula. Outras se repetiam, sendo desnecessário escutá-las mais de uma vez. O momento da escuta foi silencioso, porém, ao dialogarmos a respeito da música do outro, suscitaram divergências e consonâncias sobre a letra, ritmo ou outras características apreciadas pelos alunos. Em alguns momentos transcrevo falas dos alunos destacadas entre aspas. Percebam que, apesar de algumas respostas demasiadamente curtas – porque a música é legal, ou porque é boa – outras, apresentaram argumentos convincentes. Como por exemplo, o aluno FLRSN, que discorreu a respeito da crítica apresentada nas letras de *RAP*⁴⁰. Segundo o aluno, no *RAP* havia protesto e lição de vida. Não se tratava apenas de “uma batida legal”. Em suas palavras, “além de ser uma poesia, o *RAP* era o reconhecimento da realidade do MC⁴¹ e da sua comunidade”. Perguntei ao aluno por que alguns *RAPs* continham palavras pejorativas. Segundo ele, alguns tipos de *RAP* eram lixo e não contavam. Outros, mesmo com *palavrões*, levavam uma mensagem importante. FLRSN defendeu que “antes de criticar, as pessoas deveriam escutar a mensagem do *RAP*. Assim como em outros tipos de música, no *RAP* também tinha lixo só para vender”. Outro aluno defendeu a sua música *gospel* – o único da turma a apresentar esse estilo musical. O aluno DLR, lembram dele? Aquele cuja história de vida destoava do estereótipo carregado durante anos de sua vida escolar?

⁴⁰ A sigla *RAP* é, pelo inglês, originária das iniciais de *Rhythm And Poetry* - Ritmo e Poesia. *Rap* é o discurso rítmico com rimas. Disponível em: <http://refensdasociedade.no.comunidades.net/qual-e-o-significado-do-rap>. Acesso em 03 de julho de 2017.

⁴¹ Significa Mestre de cerimônia.

Ao apresentar a sua música aos colegas, solicitou que os mesmos não apenas escutassem, mas sentissem a música porque era “massa, da hora!”

Outros três alunos apresentaram uma banda enquanto estilo musical, a *Player Tauz*, no entanto, o que os músicos tocavam também era *RAP*. Tratava-se de uma banda que, através da internet, homenageava personagens das culturas *Geek* e *Gamer*, como heróis e vilões de animes e *mangás*. Considerei pertinente dialogamos acerca desse acesso. Questionei aos alunos de que forma eles começaram a pesquisar essa banda, o porquê dessa e não outras? Quem a indicou? Foi fácil encontrá-la na internet? A aluna AHAS, disse que as outras músicas tocavam no rádio ou na televisão. Já a *Player Tauz* só poderia ser encontrada na internet, principalmente no *You Tube*. FLRSN completou a sua fala, informando que era “igual aos vídeos do *RAP* da galera do bairro, que só dava para escutar nos canais do *Youtube*”. Perguntei a FLRSN quem era a galera do bairro e FLRSN me respondeu com alguns nomes: *Skinny*, *Rafer*, *Maciel Voraz*, *TTK*, *Nayara Rav*, *Johnny Positive* e outros. Após a aula, fiz uma busca na internet e o que encontrei foram matérias sobre os MCs cariocas e paulistas e um MC cearense que se destacava nas batalhas⁴² universitárias de Brasília-DF. Após uma busca demorada, encontrei os MCs do bairro JC e suas músicas que versavam sobre o contexto político brasileiro atual, a situação marginalizada do bairro e do município, a valorização do *RAP*, entre outros temas.

Diferente do que ocorre com os MCs e *funkeiros* famosos, os mestres de cerimônia do JC não eram encontrados facilmente na internet por contarem com um número bem pequeno de acessos e de seguidores. No que se refere ao *Player Tauz*, suas músicas não são evidenciadas nos programas de rádio e televisão. Sua divulgação ocorre apenas na internet, por intermédio de crianças, adolescentes e adultos do mundo todo.

No geral, retirando as repetições, das dezesseis músicas t(r)ocadas em sala de aula, destacaram-se o *RAP*, *Player Tauz*, *Rock Nacional*, *Rock Metal*, *Funk* e *Sertanejo Universitário*, nessa ordem, respectivamente. Analisando esses dados, afirmo que o *RAP* estava no topo das preferências musicais dos alunos.

Na segunda etapa da oficina foram trocadas doze músicas, nove na turma B e onze na A. Sendo algumas comuns entre os alunos, não houve necessidade de escutá-las mais de uma vez. Porém, não foram os resultados da oficina que me chamaram à atenção. Explico:

Abro parênteses aqui, caro leitor, para dizer de uma sugestão dos alunos. Os mesmos solicitaram que nas aulas fossem incluídas outras oficinas: de desenho, cinema, *games*, *anime* e *mangá*. Expliquei-lhes que eu não tinha como desenvolver tais oficinas pois nos desviaríamos

⁴² Modo de cantar o *rap* de forma improvisada, com versos feitos na hora, baseados nos versos dos seus adversários. Geralmente os MCs participam de disputas, nas quais um tenta ser melhor do que o outro.

do cronograma da pesquisa e das aulas de Música. Em minha trajetória docente, jamais subestimei a criticidade e a percepção dos alunos, no entanto, me senti instigada ao vislumbrar naquele espaço excludente das vivências cotidianas, percepções muito mais amplas do que poderia supor. Percebi que ao querer o acesso às diversas linguagens artísticas, os alunos não demonstravam apenas um anseio ao novo, mas naquele momento, sua sugestão, representava uma forma de perceberem na escola um espaço onde as artes poderiam ser oportunizadas. Minha mente já articulava uma maneira de atendê-los, sem com isso, comprometer o andamento da pesquisa. Lembrei do meu esposo, o Miguel, além de artista e apreciador da cultura *POP*, era também estudante do curso de administração pública e Gestão Social e um grande incentivador e colaborador dos meus projetos educacionais.

Com isso em mente, busquei junto à gestão da escola e à professora Berenice um acordo de colaboração para as aulas dos sábados letivos. A partir desse diálogo, foi possível que o Miguel e outros colaboradores desenvolvessem oficinas abordando a Cultura *POP* em seus diversos temas, como: Cinema, *Games*, Desenho, HQ, *Mangás* e animes. Dessa maneira, o Miguel, a professora Berenice e eu planejamos as oficinas que ocorreram em três sábados letivos programados no calendário da escola mais uma sexta-feira 13, configurando em uma noite de cinema e *Halloween*. Decidimos por uma aula de introdução à Cultura *POP* e três oficinas: desenho, cinema & *games* e outra de HQ, envolvendo animes e *mangá*. Descrever esse acordo não aponta para um aprofundamento no tema, porém, considero relevante compartilhar aqui que a sugestão dos alunos constituiu uma iniciativa artística e pedagógica possível de acontecer. A partir desse momento, percebi que os alunos poderiam ter acesso à outras linguagens artísticas na escola. E registrei enquanto dados da pesquisa, a percepção dos alunos acerca daquilo que lhes faltava na escola.

Voltando a dialogar sobre as preferências musicais dos alunos e suas identificações, é comum no atual universo midiático, músicas do *funk* carioca ao forró eletrônico nordestino (COSTA, 2014, p. 94), que pouco variam em letra e ritmo, envolverem as pessoas de tal forma, que concordamos com Adorno quando o autor afirma que “O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (ADORNO, 1947, p. 59). Pela indústria cultural somos expostos à diversão, ao aprazível como sendo características necessárias, dentre outras coisas, indicando que estamos todos emaranhados em sua gigantesca e inevitável homogeneização. E estamos, na verdade. No entanto, nem todos passam por esse processo de maneira passiva e acrítica. No pensamento de Weixter (2016):

A formação humana completa em todas as suas facetas será promovida por meio da interligação entre os níveis micro e macro da realidade. Nesse processo, a inclusão de temáticas germinadas nos canteiros da arte, da cultura e da música podem se transformar no tempero que vai dar cor, cheiro e sabor à rotina escolar e, além disso, vir a proporcionar a verdadeira alegria imbricada à emancipação do sujeito, no que diz respeito à verdadeira compreensão da sua realidade, com condições de transformá-la de forma crítica, autônoma e livre. (WEIXTER, 2016, p. 141)

Apesar dessa premissa, antes de conhecer as músicas dos alunos, meu pensamento era de que suas identificações giravam em torno dos *hits* propagados, diariamente, nos programas de rádio e televisão. A letra destes *hits*, elaborados rapidamente, constituíam poucos arranjos e narravam histórias de bebedeiras, baladas, traições, sedução, apresentação da mulher enquanto objeto sexual, entre outros temas, configurando uma produção em série estandardizada pela ideologia do igual.

Nesse sentido, o campo que o fetichismo musical mais domina é o da valorização pública dada às vozes dos cantores. O atrativo exercido por estes últimos é tradicional, bem como o é a vinculação estreita do sucesso com a pessoa do cantor dotado de bom "material". Entretanto, nos dias de hoje, esqueceu-se que a voz é apenas um elemento material. Ter boa voz e ser cantor são hoje expressões sinônimas para o vulgar apreciador materialista da música. (ADORNO, 1996, p. 75)

Dessa maneira, quando pensei no projeto de pesquisa, ponderei a respeito da possibilidade de trazer à comunidade acadêmica a discussão acerca das preferências musicais dos alunos que, em minha concepção, elencavam o *funk* de *Valeska Popusuda, Anita e Ludmilla* e o forró eletrônico de *Wesley Safadão e Aviões do Forró*. Não fiquei surpresa pelo fato de não serem apenas essas as músicas dos alunos. Após a realização das duas primeiras etapas da oficina de musicalização, minha reflexão e, talvez, *um dos maiores achados da pesquisa*, se referia à apreciação crítica e estética que os alunos demonstraram a respeito de sua musicalidade.

Encontrar o *RAP* enquanto música principal dos sujeitos da pesquisa apontava para uma descoberta a ser investigada. Caro leitor, sem modificar os instrumentos de pesquisa, aprofundi o diálogo sobre as identificações musicais dos alunos no que se refere ao *RAP* e estendi o meu tempo na escola campo, observando os alunos nos diversos tempos e espaços da escola. Meu objetivo era perceber se de alguma maneira eles expressavam a sua música na escola.

O *RAP* enquanto identificação dos alunos será uma temática a ser aprofundada no próximo capítulo dessa dissertação. Antes, continuaremos dialogando acerca do cotidiano dos alunos e das suas percepções musicais. Até daqui a pouco!

4 AS VIVÊNCIAS DO COTIDIANO E AS PREFERÊNCIAS MUSICAIS DOS ALUNOS

No decorrer da pesquisa, a Roda de Conversa Musical e o Sarau no João Cabral, até *então elencados enquanto instrumentos para o levantamento de dados*, transformaram-se em metodologias de sentido no que se refere ao cotidiano dos alunos, as suas preferências musicais e ao chão da Escola Jerônimo Freire dos Santos. Adiante, nosso diálogo será a respeito dessas metodologias e dos ganhos artísticos e pedagógicos por elas proporcionados.

Em quinze anos de trabalho docente, jamais subestimei a capacidade de refletir, criar e dialogar dos alunos. Porém, confesso a você leitor que pressupus que o *funk* e o forró eletrônico se constituíam as preferências musicais dos sujeitos da pesquisa. Isso porque, inevitavelmente, até eu escutava esses *hits* na vizinhança do JC. Alguns moradores escutavam esses *hits* quase o dia inteiro através das rádios locais e programas de televisão, inclusive nos finais de semana, durante a faxina da casa ou nos momentos de lazer, quer seja na bebedeira com os amigos em bares e restaurantes, quer seja nas festas de casamento e/ou aniversário realizadas na casa de familiares. Pensei que a imersão dos alunos nessas situações e o acesso constante e inevitável aos *hits* da Indústria Cultural poderiam gerar falsas expectativas, influenciando dessa maneira, a construção de suas identificações.

Caro leitor, minha pressuposição acerca das preferências musicais dos alunos figurou-se em um ledão engano. Tal equívoco poderia significar que esta pesquisadora fora generalista e/ou preconceituosa. Porém, defendendo-me que ao utilizar a expressão *falsas expectativas* refiro-me às ambiguidades que facilmente podem confundir as pessoas, levando-as a incorporar e expressar os estereótipos da Indústria Cultural.

Talvez, não fosse necessário morar no JC para identificar a rotina das pessoas e, ao que nos interessa aqui, o cotidiano dos alunos. Bastaria se aproximar e perceber as suas condições de vida. No entanto, a meu ver, a percepção de um mero observador difere da percepção de quem mora no bairro na medida em que o cotidiano deste tem a ver com a sua sensação de pertencimento, identificações e sentido (HALL, 2004, 2005; DUARTE JÚNIOR, 2000).

Tratando-se de música, as preferências podem ser construídas tanto de maneira autônoma – a partir da eleição consciente do indivíduo do que quer escutar em seu cotidiano – como de modo induzido – a partir da escuta involuntária por imposição do meio ou por influência de outros. Quando a preferência por algo se torna freqüente, ela transpassa ao nível de gosto, ou seja, uma preferência estável e de longo prazo. [...] De maneira habitual, os gostos musicais das pessoas são identificáveis pela música que estas elegem escutar, pelas gravações que compram e pelos shows aos quais costumam assistir. Sociologicamente, é possível medir a *preferência e o gosto musical* a partir de dispositivos orientados à qualificação da audiência de emissoras

de televisão e rádio ou por meio da quantidade de acessos em páginas de Internet. (QUADROS JÚNIOR & QUILES, 2010, p. 2, grifo nosso).

Com base nessa influência e, apesar de *ser* parte da mesma localização social dos alunos, o equívoco acerca de suas preferências musicais, constituiu uma relevante contribuição para a *análise e interpretação dos dados* da pesquisa. Foi possível, inclusive, me aproximar do que considero ser *um dos maiores achados da pesquisa*: a capacidade de crítica dos alunos no que diz respeito à sua musicalidade. Tais procedimentos não seriam possíveis sem um diálogo de pressuposições suspensas (BOHM, 1998, p. 12), sem a troca de experiências e a aceitação da música do outro.

Caro leitor, não tenho intenção aqui de levantar novas questões para as quais, talvez, nem tenha respostas. No entanto, há aqui uma questão pertinente ao diálogo desenvolvido na escola. Durante as atividades práticas da pesquisa e até mesmo, a partir de algumas leituras no intuito de melhor compreender a preferência musical dos alunos, muitas vezes, vi que *preferência* era substituída pela palavra *gosto* e, em outros momentos, essas expressões eram definidas de modos distintos.

Para Adorno (1996, p. 65), as críticas a respeito do gosto musical “são, na prática, tão antigas quanto esta experiência ambivalente que o gênero humano fez no limiar da época histórica [...]”. Segundo o autor, *o conceito de gosto* está ultrapassado de forma que nem mesmo os indivíduos conseguem justificá-lo. Nessa *lógica*, não há liberdade de escolha. O que está posto é uma valoração do idêntico, na qual o sujeito para igualar-se aos demais, acompanha o modismo ditado pela *mass media*, ou seja, os *hits* tocados nas rádios e programas de TV. Saber qual *hit* é primeiro lugar no ranking estabelecido pelos grandes empresários da Indústria Cultural, se configura em uma condição para a manutenção do *status quo* disseminado através dos meios de comunicação de massa. Aqui não há a composição de novas músicas. A proposta é que expressando a música que está na moda – a que *todos* escutam - as pessoas se percebam iguais entre si.

Vale dizer que nessa concepção, a padronização do gosto não é atribuída apenas às músicas consideradas inferiores, como por exemplo, o forró eletrônico e o *funk* carioca. Tal característica é atribuída também à música clássica, como por exemplo, a comercialização das obras de *Beethoven*. Adorno defende que “esta espécie de música é afetada pela mudança, e isto precisamente em virtude da seguinte razão: proporciona, sim, entretenimento, atrativo e prazer, porém, apenas para ao mesmo tempo recusar os valores que concede” (ADORNO, 1996, p. 66). Nesse mesmo sentido, o autor explica que:

Os produtos do espírito estilizados pela indústria cultural não são também mercadorias, mas são já mercadorias de cima a baixo. O deslocamento é qualitativamente tal, que provoca fenômenos absolutamente novos. Finalmente, a indústria cultural não tem mais necessidade de perseguir diretamente e em qualquer lugar o lucro para o qual nasceu. Este interesse se objetivou na sua própria ideologia; as mercadorias culturais que devem ser **engolidas** em qualquer caso, podem também emancipar-se da obrigação de serem vendidas. A indústria cultural transforma-se em *public relations*⁴³, em produção de *good will*⁴⁴ pura e simplesmente. O cliente é procurado para um consentimento geral e acrítico; faz-se reclame para o mundo, assim como cada produto da indústria cultural é seu próprio reclame. (ADORNO, 1963, Conferência Radiofônica, grifo nosso).

Para Weixter (2016, p. 92), “Tal desejo é administrado pela indústria e o ‘gosto’ não é intrínseco ao ser que diz gostar. Em síntese, a indústria cultural reproduz um fetiche característico da sociedade do ter: fetichismo da mercadoria cultural”. Com base nas palavras da autora, auferimos que, a partir da veneração dos produtos comercializados, há aí uma estratégia da Indústria Cultural induzindo as pessoas ao consumo. Dessa maneira, o gosto é inculcado nas pessoas resultando na construção de uma falsa noção de identificação e pertencimento. Ainda na concepção da autora,

[...] a variedade musical do sempre o mesmo, ao contrário de contribuir para a ampliação dos sentidos, contribui não apenas para danificá-los, mas fazer regredir, ainda mais, a capacidade sensível, o pensamento autônomo e, desta forma, a intensificar o recrudescimento da regressão da capacidade de ouvir e sentir. (WEIXTER, 2016, p. 93)

A respeito da condição da música enquanto mídia de massa e influenciadora do gosto musical, Adorno explica que:

[...] poder-se-ia perguntar: para quem a música de entretenimento serve ainda como entretenimento? Ao invés de entreter, parece que tal música contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação. A música de entretenimento preenche os vazios do silêncio que se instalam entre as pessoas deformadas pelo medo, pelo cansaço e pela docilidade de escravos sem exigências. Assume ela em toda parte, e sem que se perceba, o trágico papel que lhe competia ao tempo e na situação específica do cinema mudo. A música de entretenimento serve ainda — e apenas — como fundo. Se ninguém mais é capaz de falar realmente, é óbvio também que já ninguém é capaz de ouvir. (ADORNO, 1996, p. 67).

De acordo com Squeff (1990, p. 53), a música “[...] realiza este seu objetivo como um processo de sua própria natureza de práxis”. Parafraseando o autor (*idem*, p. 53), há aí uma *corporificação* da música, processo pelo qual a música se faz música para o sujeito. Tal

⁴³ Relações públicas (Tradução nossa)

⁴⁴ Boa vontade (Tradução nossa)

concepção nos leva a crer que, paralela a essa prática manipuladora do *gosto*, a música do aluno funciona como uma espécie de cartão de visitas a dizer algumas informações a seu respeito, contando ao outro da sua necessidade de se expressar e de ser ouvido.

Realmente, a música não existe para além do ouvido de quem a escuta. Uma música pode ser apenas para seu intérprete; *ela pode inexistir para quem não aprecia este ou aquele gênero*; mas, a rigor, ela não se realiza sem a ressonância direta de alguém que a faça, tanto no gesto de sua concretização ativa quanto no ato de escutar - o que, em última análise, redundando no mesmo. E, embora existam diferenças entre o ato de "fazer a música" como intenta o intérprete e o processo de construí-la como faz o ouvinte, há sempre, *em qualquer condição*, uma construção real [...] (SQUEEFF, 1990, p. 53, grifo nosso).

A partir desse embasamento, eis a questão da qual falamos no início deste tópico: Estamos dialogando aqui a respeito do gosto ou da preferência musical dos alunos (isso se discute)? Escher (2012, p. 1), em uma matéria no site *Slow Food Brasil*, defende que:

No dia-a-dia, é frequente escutarmos que isso ou aquilo é “questão de gosto”, ao que segue a sentença: “gosto não se discute”. Como se no comportamento de consumo das pessoas não houvesse nada de interessante ou importante para ser refletido do ponto de vista social e objetivo, por tratar-se de algo dado naturalmente por fatores de ordem individual e subjetiva. Em oposição a essa ideia, argumenta-se, seguindo Bourdieu (1983), que o gosto, especificamente o gosto alimentar, é constituído socialmente e tem função importante na diferenciação social, na medida em que por meio dele formam-se estratégias de distinção, que exprimem diferentes estilos de vida e posições hierárquicas na estrutura de classes [...] Antes de qualquer coisa, é importante notar que a palavra gosto tem, pelo menos, dois significados. O primeiro refere-se diretamente ao sabor como atributo sensorial de alguma coisa (alimento), já o segundo à disposição de um indivíduo em realizar determinadas escolhas a partir das condições com que se depara, como sua posição de classe. De acordo com Seymour (2005, p.3), o conceito bourdieusiano de *habitus* “representa a ligação entre os componentes subjetivos e objetivos da classe, ou seja, classe como fruto de fatores amplamente econômicos, e classe como um conjunto de práticas, predisposições e sentimentos” tipicamente característicos de determinadas coletividades humanas. Assim o *habitus*, enquanto um conjunto de predisposições, propensões e tendências a pensar, comportar-se e agir de maneira que os membros pertencentes a uma determinada classe social consideram natural, óbvia e sensata, e não de outra, considerada inadequada, é um elemento que condiciona os gostos e as escolhas individuais.

Assim como afirma Gradiski (2010), acredito que apesar da influência dos simulacros⁴⁵ da *mass media*, geradores de um acesso antropofágico do qual não se pode escapar, o aluno pode “[...] refletir sobre o conflito entre obedecer a ótica da racionalidade instrumental ou romper com o aprisionamento de consciências em tal alienação”. (GRADISKI, 2010, p. 115). Dessa maneira, conforme dialogamos no segundo capítulo deste trabalho, entendo que através

⁴⁵ “[...] construções virtuais realizadas principalmente pelos meios de comunicação e que se superpõem, como um sonho dourado, sobre a verdade endurecida do mundo real” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 21).

da capacidade crítica do indivíduo, há diversas possibilidades de escolha, de modo que o mesmo possa optar por um ou vários destes caminhos.

Apesar de sua característica funcional – a de servir a algo - a criação da música móbil do compositor *Eric Satie*, no início do século XX (FONTERRADA, 2007, p. 29), me faz crer que os alunos podem ter essa diversidade de opções, a partir dos sentidos – de sua sensibilidade - e dos significados que atribui às suas percepções e identificações. Nas palavras de Fonterrada (2007), quando *Satie* criou a música móbil, não seria para ser escutada,

[...] mas servir de fundo às conversas sociais que se desenrolavam no espaço, enquanto era tocada. Conta-se que, durante a apresentação de sua música-móbil, quando *Satie*, passando pelo salão, identificava pessoas em atitude de escuta, imediatamente as abordava, falando alto e gesticulando, para espanto de todos: “conversem! conversem!” [...] (FONTERRADA, 2007, p. 29).

Semelhante aos produtos da Indústria Cultural, mesmo criada para um determinado fim, a música móbil de *Satie* não impedia o interesse das pessoas. Os sentidos lhes permitiam ouvir e apreciar aquela *música de fundo*⁴⁶. Dessa maneira, acredito que as preferências musicais dos alunos não devem ser discutidas com base em opiniões e pressuposições enraizadas (BOHM, 1998, p. 3). Penso que estas podem ser *dialogadas em colaboração* com os alunos e com outros sujeitos que, para além de uma linguagem artística, percebem a música como uma forma de expressão de suas subjetividades e identificações. Com isso em mente, partindo das concepções de Squeff, Gradiski, e Adorno⁴⁷, proponho não discutirmos o *gosto* dos alunos, mas abrir aqui um diálogo acerca de suas *preferências musicais*.

Considerando a localização social dos alunos, concordo com Escher (2012, p. 2), quando o autor afirma que:

[...] o “bom gosto”, valor socialmente construído desde o século XVII, converte-se em uma importante virtude social, reconhecida por quem a possui e pelos outros, tanto seus pares como aqueles de quem ele se distingue, pois representa demonstração de superioridade em termos de capital cultural ou mesmo econômico, pois “ter bom gosto sai caro”.

Posto desse modo, contarei das atividades colaborativas desenvolvidas na escola. Essa prática oportunizou momentos e espaços na aula de música para que os alunos fossem ouvidos e pudessem se expressar, contando não apenas com a pesquisadora, mas com outras pessoas

⁴⁶ De acordo com Fonterrada (2007, p. 29), é uma música “onipresente nos espaços públicos e privados, a qual ouve passiva e acriticamente”.

⁴⁷ Quando o autor defende que o conceito de gosto é ultrapassado (ADORNO, 1996, p. 65).

sensíveis à sua percepção musical, sem pressuposições ou recusa. A inclusão de outros colaboradores no processo de pesquisa surgiu da necessidade de ampliar o diálogo e as trocas de vivências musicais entre os envolvidos.

Caro leitor, entre oficinas e produções artísticas, o convido a conhecer a música do aluno, imergindo em suas escolhas e identificações. Antes, será necessário dialogarmos a respeito de uma das atividades mais relevantes da pesquisa. Esta representa um marco entre o que sabíamos acerca da musicalidade dos alunos e o que eles tinham a nos dizer sobre a sua música, capacidade de crítica, de diálogo e da sua compreensão de si e do mundo. Refiro-me aqui à Roda de Conversa Musical que, elaborada como instrumento para a coleta de dados, se tornou posteriormente, uma metodologia para as aulas de música na escola. Perceba o meu entusiasmo em contar as descobertas da pesquisa! O aprofundamento desse diálogo diz respeito apenas ao quarto capítulo! Vamos guardá-lo por enquanto, tudo bem? Sigamos adiante conhecendo a Roda de Conversa Musical, a música e a musicalidade dos alunos.

4.1 A Roda de Conversa Musical e o trabalho colaborativo em educação musical

De acordo com Fonterrada (2007, p. 31),

Considera-se que, hoje, a relação homem/música não possa mais ser pensada simplesmente nos antigos moldes de aprendizado de instrumento e canto; desse modo, procura-se investigar a importância do fazer musical para indivíduos e comunidades, como facilitador da expressão e comunicação. Já existem inúmeras experiências que atestam o poder transformativo da música e é digno de nota o fato de que não existe comunidade oral que não se manifeste musicalmente, ocupando a música lugar de proeminência no cotidiano.

Após alguns anos de prática docente, entendo que assim como o diálogo, a colaboração pode funcionar como um instrumento pedagógico eficaz aos ensinamentos e aprendizagens no chão da escola. Em Educação Musical, especificamente, a colaboração é um instrumento indispensável, haja vista as acepções equivocadas (FIGUEIREDO, 2013) e o *não lugar* que as Artes ocupam na escola (GOMES, 2015b). Creio que o trabalho colaborativo em Educação Musical será possível quando considerarmos o contexto em que essas práticas estão sendo propostas e desenvolvidas, a localização social dos alunos – escola e bairro - e suas identificações. Nesse ínterim, a colaboração é um *grande gargalo* para a efetivação de metodologias que façam sentido na escola. Pois, pelo que temos dialogado nesse trabalho, a escola ainda não compreendeu as transformações nas quais o mundo inteiro está imerso. A

escola não é uma instituição isolada e, portanto, há de se abrir ao diálogo com os sujeitos que a integram.

Dessa maneira, assim como Bohm teoriza:

Pode-se dizer que o pensamento comum que ocorre em uma sociedade, é “incoerente” – ele vai para tudo quanto é direção, com uns pensamentos entrando em conflito e cancelando-se uns aos outros. Mas, se as pessoas estivessem pensando juntas de uma maneira “coerente”, o resultado teria um poder tremendo. Esta é a nossa sugestão. Se nós tivermos uma situação de diálogo – o que ocorre em um grupo que tenha mantido diálogo por um bom tempo, de forma que as pessoas tenham se feito conhecer umas as outras – iremos ter um movimento coerente de pensamento, um movimento coerente de comunicação. (BOHM, 1989, p. 7)

A opção por uma metodologia que fizesse sentido para os alunos e, ao mesmo tempo reverberasse em sua formação crítica, emancipação, interação coletiva e a colaboração mútua, se sustentou nas palavras de Ujiiie (2013, p. 15), quando a autora explica que a metodologia “vem de cada professor e de sua interação com o mundo, com o conhecimento, com os alunos e com o processo educativo”.

Inicialmente chamada Círculo de cultura, a ideia de contextualização da roda de conversa surgiu em 1950, na região nordeste do Brasil, a partir do método de trabalho do educador Paulo Freire⁴⁸. Sua concepção pedagógica tomava por base as práticas transformadoras, instigando o diálogo, a curiosidade, a compreensão, a contextualização e a democracia, objetivando assim, a criticidade, a autonomia e a liberdade dos sujeitos. A proposta era que os participantes se engajassem na busca de soluções, se comprometendo com a sua própria aprendizagem e com a dos outros. Freire definia isso como uma educação de consciência para as consciências. O educador entendia que as experiências da vivência de mundo, não podiam ser ignoradas no processo de ensino-aprendizagem. A partir da ideia de círculo de cultura, na defesa de uma escola popular e comprometida com as relações sociais, Freinet⁴⁹ cria uma metodologia aberta ao diálogo, isto é, a roda de conversa para a educação de crianças. Com base no trabalho e na livre expressão, ele defende que seja o aluno e não mais o

⁴⁸ Paulo Freire (1921/1997) foi um pernambucano, advogado de formação, católico "progressista" e, hoje, cidadão do mundo, que dedicou mais de cinquenta anos da sua vida a combater pela educação dos excluídos da educação sistemática, contra a educação feita, exclusivamente, para os setores médios e de elite da população brasileira. Realizou uma vasta obra, composta por vinte e cinco livros, além de textos, artigos, seminários, conferências etc. Influenciou grande número de pesquisadores em todo o mundo, constando catalogadas mais de 6.000 publicações que têm as suas idéias e a prática delas, como referência direta (SCOCUGLIA, 1999, p. 8 *apud* SILVA, 2012, p. 43).

⁴⁹ Considerado o precursor da incorporação da Roda de Conversa ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, o estudioso francês Celèstin Freinet (1896-1966), engajou-se nas questões políticas, defendendo o princípio liberal da propriedade privada, o anticlericalismo, a luta pela igualdade social e pela ajuda mútua e incentivo à cooperativa (SILVA, 2012, p. 48-49)

professor, o centro do ensino e aprendizagem, rompendo assim, com a pedagogia tradicional de ensino (SILVA, 2012, p. 43-49). “Os princípios foram disseminados, saindo até das Instituições Infantis, atingindo outros tipos de Instituições, Empresas, etc., sofrendo novas interpretações [...]” (*idem*, p. 54).

Durante a elaboração do projeto de pesquisa, pensei em várias possibilidades de atividades de imersão focada na musicalidade dos alunos, no entanto, nenhuma das ideias suscitadas convergia para o objetivo dessa etapa da pesquisa: *a coleta de dados* através de um diálogo de pressuposições suspensas (BOHM, 1989, p. 12).

Refletindo nessa definição, lembrei do período de estágio na Educação Infantil de uma instituição particular de ensino, quando em 2006, convidei os pais dos alunos e alguns colegas músicos para interagir com as crianças. Tratava-se de um projeto musical, no qual a roda de conversa oportunizava o diálogo, a apresentação de diferentes músicas, instrumentos musicais, aparelhos de reprodução como o toca-discos, o próprio disco de vinil, entre outros. Percebi que as interações com os artistas possibilitavam às crianças a percepção do seu cotidiano e de suas músicas. Em minha concepção atual, acredito que esse trabalho ocorreu sem um embasamento teórico *específico* e, principalmente, sem a noção de que a Arte não tinha um lugar na escola. Apesar disso, imergir nessa experiência anterior, contribuiu para a elaboração da roda de conversa enquanto instrumento de pesquisa.

A saber, a roda de conversa consiste em:

[...] um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta. (LIMA & MOURA, 2014, p. 101)

Com isso em mente, transpus tal metodologia para as aulas de música, a nomeando Roda de Conversa Musical, possibilitando que os alunos expressassem suas preferências, suas concepções, opiniões, anseios, habilidades e identificações musicais.

Normalmente é assim que começamos uma Roda de Conversa. Todos olham para o centro e diretamente nos olhos de cada um. Cria-se um sentimento de estranhamento, vergonha. [...] Mas, também, ao abrir a roda, cria-se um sentimento de pertencimento, de autonomia. Eu tenho meu lugar aqui, estou participando, eu também sou capaz de. Portanto, a Roda de Conversa, não é um ato banal, como é vista na maioria das vezes, pois, não estou me referindo ao ato de falar só por falar, conversar ou passar o tempo [...] O objetivo de se realizar uma roda de conversa é um aprendizado mútuo com a troca de experiências. É sempre compartilhar um fato, seja ele bom ou ruim, uma inquietude ou uma satisfação, uma dúvida ou afirmação, descoberta ou indignação,

decisão ou uma solução, ou seja, independente de qual for o motivo, ela sempre levará à aprendizagem pela troca e reconstrução de conceitos dos participantes. (SILVA, 2012, p. 55)

A seguir, detalho alguns procedimentos da Roda de Conversa Musical e de sua realização na escola, bem como a análise e interpretação dos dados da pesquisa.

No intuito de que os alunos compreendessem a roda de conversa, desde a sua proposta ao que pretendíamos fazer na escola, foram necessárias *duas aulas* de imersão, envolvendo pesquisa, diálogo, o conceito da roda de conversa e *a vivência dessa dinâmica em sala de aula*. Durante a primeira aula de imersão, trocamos ideias e planejamos de que maneira poderíamos desenvolvê-la na escola. Naquele momento, não havia proposto ainda um nome específico para a roda de conversa. A partir do que ouvi dos alunos, de suas perspectivas e oportunidades de dialogarem a respeito de sua música e da música do outro, de conhecer artistas e suas trajetórias e o mais importante, da possibilidade de que essa atividade fosse realizada na escola durante a aula, percebi que as atividades engendraram nossas identificações, minhas e dos alunos. Assim, quando proferi pela primeira vez o nome Roda de Conversa Musical, os alunos não demonstraram surpresa ou estranhamento. Em suas atitudes, percebi aceitação e aprovação. A meu ver, essa primeira aula representou o momento em que a Roda de Conversa Musical⁵⁰ começa a configurar-se uma metodologia construída em colaboração com os alunos.

Na segunda aula de imersão, organizamos o cronograma das aulas e buscamos conhecer um pouco mais a respeito dos artistas e professores convidados a atuar como colaboradores. Nesse sentido, há um detalhe que se fez condição necessária para que a RCM ocorresse da forma como planejamos. Foi preciso negociar a troca de horários de aula com professores de outras disciplinas⁵¹. Ao invés de duas aulas, teríamos cinco aulas consecutivas com duração de três horas e vinte minutos, das sete horas às onze e meia da manhã. Dessa maneira, o cronograma incluiu acolhida, discurso de boas-vindas, apresentação dos colaboradores, relato individual de cada um, intervalo para lanche e, por último, o momento de perguntas e comentários dos participantes. Tudo cronometrado, porém com a previsão de possíveis imprevistos. Para isso, organizamos jogos e dinâmicas no intuito de envolver os participantes e evitar dispersões. Ainda nessa segunda aula de imersão, com base no que pesquisaram na internet, os alunos formularam algumas perguntas, entendendo que os participantes contariam suas histórias de vida enfatizando suas experiências musicais.

⁵⁰ Vez ou outra, abreviarei com as iniciais RCM.

⁵¹ De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017a), disciplina passou a ser chamada Componente Curricular.

Se acreditamos que a educação musical transcende as atividades institucionais, se inserindo nos mais diversos processos culturais, temos que estar cientes de que o ensino de música se estabelece também a partir do trabalho de outros profissionais da música, que não são necessariamente professores com a finalidade específica de ensinar. Segundo Swanwick (2003), a educação musical deve abranger não somente o ensino da música em escolas, universidades e aulas específicas em instituições não formais, mas também deve contemplar o trabalho de outras pessoas que facilitam o acesso da sociedade à música, sem necessariamente se conceberem como professores: produtores, compositores, performers, críticos, pessoas da TV, de cinema e rádio, organizadores de festivais, examinadores e os que fazem música informalmente e são ativos nas comunidades. (QUEIROZ, 2004, p. 102)

Com isso em mente, convidamos: alguns alunos do 9º Ano da Escola Jerônimo Freire dos Santos, professores de Arte (polivalente) e de música e artistas locais – cantores, compositores, Mestres de Cerimônias (MCs), Discos Jóqueis (DJs), entre outros.

Figura 7: Artistas e alunos convidados da RCM



Fonte: A autora (2017)

Na noite anterior à realização da Roda de Conversa Musical, com a ajuda de alguns colaboradores – familiares e funcionários da escola – local e recursos foram preparados, desde o equipamento de som à uma pequena decoração objetivando a acolhida dos participantes. Organizamos também, um lanche diferente daquele ofertado no cardápio da escola. Esse planejamento ocorreu de maneira a atender às expectativas dos alunos. Tal objetivo caminha junto com uma das principais propostas dessa pesquisa: buscar metodologias que dialoguem com o cotidiano dos alunos de modo a contribuir com a sua formação crítica e identitária. Creio

que, se não fosse possível organizar toda a logística de lanche, decoração, som, dentre outros equipamentos, infere-se que ainda assim, teríamos uma participação dinâmica e expressiva dos alunos. Essa convicção não parte de uma modéstia professoral, mas da compreensão da realidade dos alunos e das metodologias de ensino anteriores. Trata-se de um contexto no qual *o novo* tardou a chegar, porém chegou, finalmente. Para os alunos da Escola Jerônimo Freire dos Santos do Bairro João Cabral, a RCM poderia ocorrer na sala de aula, no pátio, na biblioteca ou em outros espaços internos ou externos da escola. Essa metodologia representava *o novo*, ou seja, uma grande oportunidade de os alunos expressarem suas identificações, contarem de si e serem ouvidos. Algo que, segundo eles, parecia impossível de acontecer.

Caro leitor, a partir desse depoimento, podemos considerar que os alunos participam de maneira colaborativa com a Roda de Conversa Musical. Dessa maneira, decoração e local não são nem deverão ser os elementos mais relevantes da atividade. O diferencial será a participação colaborativa dos alunos e qual ou quais significados a Roda de Conversa poderá lhes proporcionar.

No dia de realização da Roda de Conversa Musical, um dos colaboradores convidados atrasou uma hora e quarenta minutos para chegar à escola. No entanto, não houve necessidade de articular as dinâmicas e jogos planejados para tal ocorrência. O atraso não dispersou os alunos. Eles não reclamaram nem demonstraram inquietações. Um número maior de participantes aguardou sentado nas cadeiras dispostas em círculo e, outros dialogavam em pequenos grupos em uma calçada alta que servia como um grande banco de cimento.

Enquanto colaboradores, participaram da Roda de Conversa Musical, os alunos do 8º Ano, o Professor Me.⁵² Alexandre Magno, a cantora e musicista sanfoneira Maria Luíza, o compositor e músico sanfoneiro Fábio Carneirinho, o MC Mistério, o DJ Daniel, o instrutor de desenho e estudante do curso de Administração Pública e Gestão Social Miguel Ferreira, o aluno DFS do 9º Ano, professores de Arte e funcionários da própria escola. E essa pesquisadora que vos fala, participou enquanto colaboradora e mediadora da Roda de Conversa Musical.

Caro leitor, geralmente, as dedicatórias são redigidas na parte pré-textual das dissertações, no entanto, peço licença mais uma vez, para dedicar esse tópico em memória do músico, professor e educador musical Alexandre Magno Nascimento Santos, que em sua trajetória artística e docente, contribuiu com a formação musical de alunos da Educação Básica e Ensino Superior da Região do Cariri.

⁵² Abreviatura de Mestre (Dicionário *online* de Português, 2009-2018).

O professor Mestre Alexandre Magno participou da Roda de Conversa Musical como artista e professor de música, dinamizando o diálogo e demais atividades da roda. O Professor Alexandre Magno iniciou o diálogo regendo os participantes numa orquestra que os instigou a fazerem música com o corpo e com a voz. Notamos que, ao narrar suas vivências musicais, o professor despertou a curiosidade e o interesse dos participantes. Ele contou do início de sua carreira artística, da descrença dos amigos e familiares em perspectivas futuras. De acordo com o professor, para seus familiares, tal carreira não proporcionava retorno financeiro nem *status* profissional. Diziam que a sua profissão não poderia ser considerada um emprego. No entanto, apesar das adversidades, em sua narrativa o professor contou de sua persistência e superação, concluindo que toda a dedicação e esforço valera a pena. Segundo ele, através de sua arte, conseguiu firmar-se na profissão provendo o sustento de si e da família.

Figura 8: Participação do Professor Me. Alexandre Magno



Fonte: A autora (2017)

Sua participação consistiu em um diálogo focado, suscitando questões relevantes sobre o lugar da Arte na escola. O professor Alexandre falou também da importância daquele momento e parabenizou os alunos pela iniciativa e participação, destacando as possibilidades de aprendizagens e de quão longe os alunos poderiam ir se passassem por experiências artísticas na escola. Abordou um tema em diálogo no país: a Reforma do Ensino Médio. Para ele, tal

proposta de mudança poderia representar um distanciamento entre a escola, as linguagens artísticas e os alunos.

Já na atuação da segunda colaboradora, os alunos pareciam admirados com a narrativa de suas vivências e com seu instrumento musical: a sanfona. Maria Luíza começou o diálogo destacando o seu encontro com a música. Falou de quando o pai lhe presenteara com a sanfona e do quanto ele era importante em sua aprendizagem musical e no seu amor pela música. Contou dos desafios e do preconceito por ser a primeira mulher da região a tocar sanfona e participar de festivais de música, sendo premiada em diversas ocasiões. Afirmou ter sido discriminada por atitudes machistas não apenas por homens, mas também, por mulheres.

A artista teceu críticas severas à Indústria Cultural por considerar a música como mercadoria e fez um apelo aos alunos. Pediu que não assistissem apenas a emissora de TV Globo ou outras que tinham a mesma finalidade: vender e propagar o consumo. Sugeriu que os alunos conversassem mais com a família, pais, tios e avós, perguntassem sobre a sua música e também buscassem informações na internet, em sites compromissados com a notícia e não com o consumo. Perguntou aos alunos se eles conheciam o forró-pé-de-serra⁵³ e ouvindo poucas afirmativas, contou a história daquela música e, em seguida, os convidou a falarem sobre suas preferências musicais. Vários alunos se expressaram e percebi que Maria Luíza os ouvia com atenção para, em seguida, os convidar a ouvir a sua música, que segundo ela, tratava-se do “autêntico forró pé-de-serra”.

Terminou o diálogo tocando e cantando algumas músicas de Luiz Gonzaga e, por último, até cantei ao som de sua sanfona, acompanhada também por artistas que tocaram sanfona, pandeiro e triângulo. Os outros participantes acompanharam nas palmas.

O terceiro colaborador a encantar os alunos com a narrativa de suas vivências foi o sanfoneiro Fábio Carneirinho. Suas composições e o som de sua sanfona acompanharam cada etapa da narrativa. Alguns participantes o acompanharam com palmas e outros com instrumentos de percussão. A interação entre os participantes resultou em diferentes emoções. Percebi algumas expressões que a meu ver, pareciam de alegria, curiosidade, entusiasmo, entre outras. O artista contou dos seus desafios e das inúmeras vezes em que se apresentou apenas por uma promessa de contrato. Enalteceu a família enquanto suporte para a sua carreira. E disse que contava com sua esposa para a contabilidade dos shows e venda de CDs pois, ele só sabia cantar, tocar e compor.

⁵³ Referia-se às construções de casa ao pé da colina, designando o nome forró-pé-de-serra para as festas realizadas ao som da sanfona, zabumba e triângulo. (SILVA, 2003, p. 77)

A aluna MAGC comentou ter visto na internet que o artista acabara de voltar da Europa, e lhe pediu para contar de suas viagens. Carneirinho narrou com entusiasmo suas aventuras por países como Alemanha, Inglaterra e Portugal. Compartilhou com orgulho a respeito da aceitação de sua música. Contou do clima, do povo, da paisagem, da arquitetura, dos costumes europeus e, destacou a qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da Educação. Comparou o que viu lá com a educação brasileira. O artista mencionou que também estava preocupado com os resultados da reforma do Ensino Médio, principalmente, por não saber como ficaria o ensino de Arte na escola. Pediu, inclusive que alguém lhe explicasse melhor. O professor Alexandre fez as honras e compartilhou o que entendia de tal reforma.

A partir da música tocada no violão e da poesia declamada, o aluno DFS do 9º Ano contou de sua preferência por bandas brasileiras de rock, como Legião Urbana, Biquíni Cavado e Paralamas do Sucesso. Sua fala reverberou na crítica do *não* lugar da Arte na escola (GOMES, 2015b, p. 215). Reparem: “Quando a professora de Literatura me pedia ajuda em algumas aulas, pra cantar e tocar violão, eu me sentia valorizado. Isso foi muito importante pra mim. Me sentia feliz em poder trazer música pra escola, mesmo que fosse de vez em quando. Mas essa aula de hoje é diferente. Eu sinto a música aqui. E não sou só eu. Meus colegas estão falando da sua música. – palmas e assobios dos alunos – Vou sair esse ano da escola, mas tô feliz porque a música vai ficar. E tem músicos aqui hoje. Nunca pensei que isso pudesse acontecer nessa escola!” (DFS).

Por último, Daniel, DJ e produtor de *RAP*, e MC Mistério, compartilharam com os alunos as suas vivências e dificuldades em sua profissão. Eles disseram que as maiores chances para que o *RAP* do Cariri ganhasse um pouco de notoriedade, ocorriam através dos vídeos postados no *Youtube* ou quando os MCs eram convidados para abrir o show de algum *rapper*⁵⁴ famoso. Visivelmente animado, causando surpresa e muitos risos, o DJ contou de sua primeira experiência artística: “Quando eu era menino véi, adolescente assim que nem vocês, fui assistente de palco nos shows do sanfoneiro Fábio Carneiro” (DJ Daniel).

Finalizando a sua participação, o MC Mistério cantou um de seus versos utilizando uma base⁵⁵ disponível em seu *smartphone*. Na concepção do artista, tratava-se de um *RAP* romântico, no entanto, apesar de falar de um amor não correspondido, seus versos descreviam

⁵⁴ São os intérpretes do *RAP*. O mesmo que MC – Mestre de Cerimônia.

⁵⁵ *Beat* ou batida de *RAP*, geralmente produzida pelo DJ ou sampleada em estúdios musicais. *Samplers* “São trechos extraídos de uma música qualquer que são encaixadas na criação de outra música. Descontextualizar, reciclar, criar a partir de uma outra criação” (Site Rítmicos e Poesias, 2007). Disponível em: <http://estilosderap.blogspot.com.br/>.

um rapaz de uma periferia estigmatizada que, sem emprego e sem oportunidades, buscava uma vida melhor.

Apesar da interação com os primeiros colaboradores, questionando e comparando suas vivências, os alunos demonstram maior interesse nos diálogos com o MC e o DJ. Em diversos momentos do diálogo, se referenciam ao *RAP*⁵⁶ como sua preferência musical. Um dos alunos comentou que “os vários MC do bairro JC não tinha fama mas, a música deles tinha história” (FLRSN)⁵⁷. Comentando ainda que “o *RAP* deles não faz vergonha pros caras do Rio e São Paulo! E é porque os MC do JC não toca no rádio nem aparece na televisão. Quem quiser ver tem que ir pro *You Tube*” (FLRSN).

Os alunos que não proferiram suas questões, escreveram-nas em papéis de caderno, as quais foram lidas e comentadas pelos colaboradores.

Das perguntas formuladas, quatro chamaram minha atenção: 1. “Qual é a base dos versos que você compõe? A inspiração vem da sua família, nos políticos do nosso país ou você fala da sua comunidade?” (VGS); 2. “No JC, eu já sei que é difícil fazer *RAP*, mas pra você, qual a dificuldade de se fazer *RAP* em Juazeiro?” (FLRSN); 3. “Que tipo de discriminação você já sofreu por ser um MC?” (LDP); 4. “O que você acha do *Player Tauz*⁵⁸?” (AHAS).

Essas questões, direcionadas ao MC, reafirmaram os dados iniciais da pesquisa, os quais apontaram o *RAP* como preferência musical dos alunos.

Acredito que tais questões apontam para uma consciência crítica no que diz respeito à musicalidade dos alunos. A meu ver, esse indício se concretiza a partir da questão 1, quando VGS manifesta o seu interesse pela *origem* dos versos do MC. O sentido da pergunta de VGS poderia aparecer de diversas maneiras, tais como: De onde vem a sua música? O que você expressa? Quais as suas preocupações? O que você defende? Qual é a sua crítica? Qual é a *sua*?

Analisando as questões 2 e 3, creio que os alunos demonstram uma sensação de pertencimento, na qual percebem que tanto o *RAP* quanto o bairro JC são estigmatizados socialmente. Penso tratar-se da seguinte reflexão: quem tenta se posicionar de maneira contrária ao mercado de consumo, ficará a margem dos seus *ganhos*. A meu ver, tais ganhos significam estar dentro, ser igual. Já na questão 4, inferimos que a internet também é uma presença forte no acesso dos alunos. A banda citada por AHAS pode ser acessada apenas nos canais do *You*

⁵⁶ Do inglês *Rhythm And Poetry*, que traduzido para o português quer dizer Ritmo e Poesia. O *Rap* é o discurso rítmico com rimas. Disponível em: <http://refensdasociedade.no.comunidades.net/qual-e-o-significado-do-rap>. Acesso em 03 de julho de 2017.

⁵⁷ Utilizamos as iniciais do aluno no intuito de preservar seu nome e imagem.

⁵⁸ Banda de *RAP* que, através da internet, presta homenagens a personagens das culturas *Geek* e *Gamer*, como heróis e vilões dos animes e *mangás*.

Tube, redes sociais e sites específicos para a apreciação de *mangás* e animes da cultura *Geek* e *Gamer*. Essas bandas são divulgadas por crianças, adolescentes e adultos do mundo inteiro.

Nesse sentido, de instrumento de pesquisa para coleta de dados, a Roda de Conversa Musical se tornou um momento pedagógico singular, convergindo na partilha e na escuta da música do outro. Significou a criação de um *espaço de sentido* na escola (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 91). As aulas de música se fizeram espaço de formação, de descobertas e oportunidades. Aprofundaremos essa questão um pouco mais no próximo capítulo. Atentemos agora para o *RAP* enquanto preferência dos alunos do JC.

Através de todas as manifestações e diálogos realizados durante a pesquisa, penso que os alunos ansiavam por (a)mostrar a sua música ao mundo, concordando dessa maneira com Fonterrada (2007, p. 33), quando a autora diz que na atualidade, a função da música “é abrir espaço para que indivíduos e comunidades possam desfrutar do fazer musical e da apreciação legítima e profunda da música e se utilizem dela como fonte de desenvolvimento e crescimento [...] Sem qualquer forma de exclusão.”

Veremos o significado da expressão (a)mostrar mais adiante. Por enquanto, vamos adentrar um pouco mais no universo da musicalidade dos alunos.

Enfim, chegamos caro leitor. Eis a música dos alunos: o *RAP*!

4.2 O *RAP* na escola enquanto preferência musical dos alunos

De acordo com Araldi & Fialho (2009, p. 77),

O rap é um estilo musical que tem ocupado um espaço significativo na vida do jovem contemporâneo. Esse estilo tem estado presente na escola por meio dos alunos que o consomem e o produzem. A possibilidade dessa temática estar presente oficialmente como conteúdo musical na Educação Básica, proporciona um diálogo efetivo entre o ambiente escolar e o cotidiano de seus alunos. (Grifo nosso).

Reaparecendo na Roda de Conversa Musical, tais preferenciais indicaram a musicalidade e as identificações dos alunos não apenas como *produto de consumo imaginário* (SILVA, 2003, p. 16), mas como uma representação de si para o mundo. Explico: Para o autor, “[...] a Indústria Cultural também está envolvida na tarefa de vender esses novos produtos musicais [...] o objetivo do mercado é transformar toda e qualquer produção simbólica em mercadoria, em produtos de consumo” (SILVA, 2003, p. 16). Nessa lógica, de modo geral, entendendo que o *RAP* pode ser considerado um desses produtos, porém enquanto música que os alunos escutam e t(r)ocam, passa por uma espécie de “crivo” do próprio aluno. Repare, caro

leitor, que a questão formulada por VGS na Roda de Conversa Musical, traz a ideia de que os versos do *RAP* deveriam conter uma mensagem crítica do real e/ou uma apresentação do *rapper* – ou MC - e de sua comunidade. Nesse sentido, encontramos no *RAP* dos alunos um discurso de protesto poético e musical, afirmando uma narrativa de representação de si e de suas vivências.

Desse modo, penso que sendo *ou não* produto de consumo, na percepção crítica dos alunos, o *RAP* que traz o desenho real do João Cabral não poderia ser vazio. Longe disso, deveria contar do seu cotidiano, de suas buscas, convicções, conquistas, anseios, indignações e expressões.

Com isso em mente, descrevo abaixo alguns diálogos e relatos, registrados no dia em que, desenvolvendo a *oficina t(r)ocando músicas*, comparei a preferência musical dos alunos – o *RAP* – com as músicas elencadas quando preencheram o cartão *Qual é a minha música?*

Pesquisadora: Como posso saber qual é a música preferida de vocês, se no início das aulas, outras foram indicadas? Lembram do cartãozinho que vocês preencheram? O cartão perguntava: Qual é a minha música? Nem todo mundo indicou o *RAP*. Porque vocês mudaram de ideia?

TAS: Conheci o *RAP* através dos meu vizinho. Uma família super grande professora. Tinha umas doze pessoas na mesma casa. Os mais novo escutava *RAP* quase a tarde toda e parte da noite. Achava a batida aborrecida demais, mas depois quando parei pra escutar a letra da música, comecei a procurar outros *RAP* na internet do celular. Comecei a gostar. O que escrevi no cartão que a senhora deu pra nós preencher coloquei o *RAP* como minha música preferida sim.

Pesquisadora: E você VGS, porque o *RAP*?

VGS: Os versos do *RAP* chamava minha atenção. É um jeito de contar minha história os problema do dia a dia. Já as outra música são pura fantasia, tipo novela, não é real. Quando escuto o *RAP* em casa, no celular, aqui no recreio da escola, com os amigo...e onde der pra escutar, mostro pro mundo quem eu sou. Isso ajudou muito escrever meu próprios verso. Eu coloquei outra música igual minha amiga porque respondi muito rápido pra entregar o cartão rápido pra senhora. Aí coloquei a mesma coisa que ela.

Pesquisadora: DLF levantou a mão? Fique a vontade se quiser falar.

DLF: Eu nem respondi esse cartão. O *RAP* faz parte da minha vida, professora. Me desligo e me conecto com o mundo, tudo no mesmo tempo. Eu e meu irmão, a gente participa das batalha de *RAP* aqui no JC e nos outro bairro. Foi desse jeito que a gente fez amizade com alguns MC.

No início das aulas de música na escola, DLF preferia observar a aula do fundo da sala. Raramente largava o seu fone de ouvido. Certa vez, no último dia da oficina de história de vida, o uso dos fones me incomodou. Pensei um pouco e após alguns instantes, pedi um dos fones para saber o que DLF estava escutando. Era *RAP*. Sugerir que compartilhasse a música com a turma. Então, DLF desligou os fones e ampliou o som para que todos pudessem escutar. Quando a música terminou, a turma aplaudiu e entendi aquela atitude como um sinal de aprovação. A partir daquele momento DLF se encontrou com as aulas de música e passou a participar mais das atividades.

Voltando aos relatos, segundo FLRSN, o *RAP* era a expressão da vida real, identificando e representando a sua comunidade. Defendia o *RAP* com interesse de quem parecia ter um envolvimento direto com o tema. Enquanto falava declamou um de seus versos:

“Então vou fala para você. Você precisa estudar/ Sei que é difícil, mais precisa tentar
 Você vai consegui, eu sei que você pode/ Agora se não estuda isso aí é que não pode.
 Eu não vou cita o nome de fulano que anda na escola vacilando/ Colégio público não
 importa/ Só porque é público você pensa que é de graça/ Já falei o que queria então
 vou me retirar/ Se liga vacilão está na hora de parar” (FLRSN).

E completou: É isso, professora! Não dá pra escutar uma música que não toca a gente! Que não fala da gente! E eu também não respondi a pergunta do cartão porque a senhora sabe né...eu meio que fugia (risos). FLRSN afirmou conhecer vários MCs e que no JC ocorriam encontros no final da tarde e também à noite para a realização de batalhas de *RAP*.

Considerando as primeiras aulas de música, as quais FLRSN não assistia, entendo que sua participação e contribuição são relevantes na medida em que o aluno encorajou outros colegas a compartilharem de suas preferências musicais *reais*, sem constrangimentos. A mudança de atitude de FLRSN ocorreu após dialogarmos a respeito de suas razões para não assistir as aulas de música. Em suas palavras, as aulas de Arte eram desinteressantes e sem sentido. “Não tem nada a ver com nada! É morgada demais professora” (FLRSN). Então, aproveitei esse momento para esclarecer os objetivos da pesquisa, as metodologias e o planejamento conjunto com os alunos em algumas atividades. Entendo que sem esse diálogo teríamos perdido as trocas de vivências entre FLRSN, os colegas e eu.

Retomando o diálogo com FLRSN acerca do *RAP*:

Pesquisadora: Percebi que, mesmo escrevendo corretamente, há alguns erros gramaticais nos seus versos? Por quê?

FLRSN: Não sou muito bom pra explicar isso daí não, mas as vezes, precisa tirar os *s* das palavra pra poder rimar os versos. E as vezes, até mudar um pouco a palavra, deixar diferente. Os MC sabe explicar isso melhor professora.

Pesquisadora: Tudo bem *FLRSN*, entendi o que quis dizer. Tirar os *s* das palavras e mudá-las um pouco tem a ver com a rima dos versos, é isso?

FLRSN: É isso! Professora, mas os MC explica isso daí de outro jeito.

Pesquisadora: Certo. Talvez, possamos convidar um MC para nos explicar como se faz um verso de *RAP*.

E me dirigindo à turma, perguntei: O que acham? (Muitos aplausos e gritinhos!)

CVES: Professora, essa ideia é ótima!

Pesquisadora: Ah, mas o *RAP* não é a sua preferência musical *CVES*!

CVES: Professora, conhecer o *RAP* mudou a minha visão do mundo. Aprendi que a escola não é só o que a gente estuda na sala de aula. Acho que a escola tem uma comunidade antenada e podia usar a música e a sua voz para se desenvolver mais. Cantei um *RAP* no encontro das crianças da minha igreja e foi muito bom. As crianças se animaram, se divertiram. Tem muitos MCs fazendo *RAP* na igreja também.

CVES representava um expoente entre os seus colegas. Não por sua criticidade, mas pelas oportunidades de interagir em outros contextos sociais. Percebi que *CVES* possuía um vocabulário mais amplo. Apesar de também residir no JC, através da igreja que a família frequentava, participava de festivais musicais *gospel*, de eventos beneficentes e viajava bastante de avião para outros estados do país. Foi também na igreja que, desde os seis anos de idade, aprendeu a cantar e a tocar violão. Geralmente, as músicas que escutava eram a *gospel* e a *pop* em inglês. Dessa maneira, me surpreendeu quando apresentou suas concepções acerca do *RAP*. E, também, quando ouvi *CVES* cantar *RAP* junto com os colegas na hora do recreio da escola.

NABC: O *RAP* é a minha música pra cantar, ouvir e dançar. Não sei fazer verso, mas eu gosto quando assisto as batalha de *RAP* que tem no JC. Professora, se a senhora fosse também ia entender e quem sabe até ia gostar!

Pesquisadora: Por que você pensa assim?

NABC: Ah, professora, a senhora é daqui do JC! O *RAP* das batalha fala da gente, conta que a gente é esquecido e detona com os corrupto dessa cidade! Quando comecei a escutar *RAP*, eu penso diferente sobre o vereador aqui do bairro. Já sei que ele só quer voto. Mas não faz nada pelo bairro.

Pesquisadora: Mas você não vota ainda *NABC*. Por que isso é importante para você?

NABC: Meu pai e minha mãe vota professora e meu irmão também. Eu sempre converso com eles o que penso. Quando meu pai tá assistindo o jornal, eu fico ali, falo também alguma coisa e isso já ajuda eles a votar diferente.

Pesquisadora: E você PASM? Por quê antes sua música era outra e *agora*, a sua música preferida é o *RAP*?

PASM: Professora, não mudou *agora* não! Quando escrevi no cartão pensei que a senhora não ia achar muito bom se eu colocasse o *RAP* como música preferida. Aí coloquei outras músicas. Coloquei umas três, eu acho (Muitos risos)! Eu acho que o *RAP* fala de um jeito diferente do *JC*, do jeito certo! Fala de pessoas de verdade. Dá pra sentir o que diz na música, ela fala com a gente, fala da gente. Escuto outras músicas. Mas é diferente quando escuto o *RAP*. Eu escuto os versos e gosto do que escuto. Pensa aí num espelho professora! É igual. O *RAP* mostra a gente do jeito que a gente é.

O receio apresentado na fala de PASM, de que eu rotulasse sua música como ruim, nos remete ao que dialogamos no início desse capítulo a respeito do gosto musical. Nas palavras de Burnett (2009, p. 2):

Talvez seja aí que resida a querela. É a forma-canção a nossa mais presente demarcação sociocultural. O fato de que ela seja estudada na universidade [...] não a transformou em uma arte distinta, representativa. Ainda parece ser fruto desse lugar empobrecido de nossa (fraca) audição estrutural [...] Enquanto não aceitarmos que a *música popular* é nossa maior força estética, seguiremos desconhecidos de nós mesmos. Uma vergonha que vai e vem e nem sequer se compreende [...] *Exigimos algo da maioria dos nossos intelectuais que eles não podem nos oferecer*. A propósito, por que a tensão parte dessa parcela ínfima de brasileiros, os intelectuais? Por que o interesse é pelo que eles (não) ouvem e nem sequer se fala (ou se ouve) a massa amorfa? (Grifo nosso).

O autor se referia ao samba e a marcha dos anos 30 e 40, que “antes praticamente confinados aos morros e subúrbios do Rio, conquistaram o país e todas as classes, tornando-se um pão-nosso cotidiano de consumo cultural” (BURNETT, 2009, p. 1). Não estou prevendo aqui que o mesmo possa acontecer ao *RAP*, no entanto, é relevante percebermos que o samba e a marcha dos anos 30 e 40, antes considerados inferiores, já naquela época, se tornaram dignos de serem apreciados por pessoas de *bom gosto*, os brasileiros intelectuais. Considerando que a Indústria Cultural se refere à capacidade de lucro e não, necessariamente, à qualidade das obras artísticas, reflito nas palavras da professora Rita Helena⁵⁹ (2017), quando em nossos momentos de orientação, disse que “[...] a indústria cultural se apropria das produções genuínas e as torna objetos de bom gosto”. Creio que, talvez, no inevitável *ser igual para fazer parte* não haja

⁵⁹ Sou grata em fazer parte do grupo de alunos que, carinhosamente, a chamam de Ritinha.

espaço para *o ser diferente*. Percebo aqui uma via de mão dupla: De um lado, a criticidade dos alunos nega uma total submissão à indústria, de outro, a sua música poderia também transformar-se em *hit* da Indústria Cultural.

Explico: Pensando na *via* que trata da criticidade dos alunos, creio que a marginalização do samba e do *RAP* possa, talvez, resguardá-los do esvaziamento de sentido e de sua transformação *em mais uma* mercadoria, comum e descartável. Considerando a *via* da Indústria Cultural, temos que os *hits* propagados pela mídia de massa (Rádio, TV, entre outras), inevitavelmente, adentram o cotidiano das pessoas imprimindo-lhes um jeito ideal de falar, comer, pensar, agir e uma falsa sensação de pertencimento, podendo representar - ou não - as suas preferências e/ ou suas identificações. Nesse sentido, lembrando o que teoriza Adorno (1947, p. 74), ao afirmar que nem as obras de *Beethoven* escaparam à industrialização, penso que o *RAP* dos alunos pode transformar-se em mais um de seus produtos - se já não se transformou a partir do que vimos nos programas de rádio e televisão, a exemplo dos *hits* de *Gabriel, o pensador, Emicida, Projota, Conecrew, Karol Conka, Criolo, Marcelo D2*⁶⁰, entre outros. Isso não significa, necessariamente, que o *RAP* tenha que perder a essência e a qualidade social proposta por seus compositores - os *rappers* e os *MCs*. Mas, mostra o caráter flexível da Indústria Cultural que não seleciona seus objetos a partir de suas qualidades artísticas, porém por sua capacidade de tornarem-se mercadorias.

Caro leitor, o fato é que da música clássica ao *RAP* dos alunos, podemos perceber que “os sujeitos apresentam novos modos de ouvir e fazer música” (BUENO *et al.*, 2013, p. 496). Com esse embasamento e, de acordo com as concepções de Burnett (2009) e diálogos com os alunos, através dos quais eles nos mostram o seu cotidiano e a sua musicalidade, entendo que o *RAP* é também *canção*⁶¹ e, portanto, sendo acessível aos alunos, sendo sua, do povo brasileiro, é também *música popular* passível de criação e apreciação crítica. Para os alunos, o *RAP* é a força estética que os identifica.

Cada vez que releio os diálogos com os alunos, retorno àquelas aulas de música na escola. Suas falas e expressões diziam respeito ao seu cotidiano e, sem dúvida, havia ali mais criticidade que em determinadas aulas ritualísticas, as quais insistimos em elaborar e levar para

⁶⁰ No *GShow* site da Rede Globo de Televisão, especificamente na aba de pesquisa, é possível encontrar diversas notícias a respeito do *RAP* e *MCs* famosos na mídia brasileira. Disponível em <http://g1.globo.com/busca/?q=rap>. Acesso em 14 de fevereiro de 2018.

⁶¹ A canção é “[...] a realização em que há a compatibilização entre melodia e letra, para que seja garantida a eficácia de sua comunicação. Há entre esses elementos uma relação simbiótica na qual um complementa e explicita a existência do outro, gerando uma percepção de sentido que atinge o ouvinte de maneira a fazê-lo assimilar os conteúdos expressos de forma natural, quase intuitivamente.” (MACHADO, 2007, p. 30)

a sala de aula. Repare, caro leitor, quantos momentos de ensinamentos e aprendizagens desperdiçamos quando não nos permitimos parar e ouvir os alunos!

Pois foi dessa maneira, ouvindo os alunos, que os mesmos me envolveram em atividades que, embora não tenham sido planejadas em meu projeto de pesquisa, não eram totalmente desconexas às aulas de Música. Explico: Para encerrar o ano, a escola elaborou um projeto em alusão às festividades natalinas, no qual cada turma ficaria responsável por uma apresentação artística. Senti-me lisonjeada quando os alunos buscaram a minha ajuda para a sua apresentação. Apesar de não saberem ainda quais músicas seriam, a ideia deles era que, além de atender ao tema da festa, tivessem também a oportunidade de mostrar a sua música à escola, o seu *RAP*. Perceba, caro leitor, que enquanto pesquisadora e professora, vi nessa busca dos alunos uma oportunidade para aprofundar os nossos conhecimentos acerca do *RAP*. Dessa maneira, me apropriei do projeto da escola. Dentre as linguagens artísticas, apenas Dança, Teatro e Música foram contempladas e confesso que fiquei um pouco confusa com a divisão das atividades. A turma do nono ano ficou com o teatro, as do oitavo com a Música, as do sexto ano com a dança e as turmas de sétimo ano apresentaria um coral. Não compreendi porque a escola concebia música e coral linguagens artísticas distintas. Infelizmente, minha intervenção nesse sentido chegara um pouco tarde e as atividades não foram revistas em tempo hábil. Apenas durante os ensaios com as minhas turmas e no dia da apresentação envolvendo um número maior de alunos, consegui abordar o assunto. Disse que torcia para que nas próximas apresentações pudéssemos apreciar juntos todas as linguagens artísticas: Teatro, Dança, Artes Visuais e a Música muito bem representada ali pelos alunos do sétimo e oitavo ano.

Retomando à apresentação das minhas turmas, planejei e desenvolvi com os alunos algumas aulas nas quais através de documentários e *vídeo clips*, foi possível conhecermos um pouco a respeito do *RAP*, dialogando sobre os MCs famosos através da mídia de mercado e os MCs do JC e bairros vizinhos.

Enquanto recurso, utilizei uma cena do filme abordado no artigo *A aula de música na escola: reflexões a partir do filme Mudança de Hábito 2: mais loucuras no convento* (GONÇALVES, 2009). Com base na cena em que a irmã *Deloris*, interpretada pela atriz Whoopi Goldberg, regia um coral formado por alunos da escola onde ministrava aulas de música, sugeri aos alunos a inclusão da música *Happy Day* em sua apresentação. Para o *RAP*, levei alguns *beats* para que escolhessem um, e propus que compusessem os versos juntos.

Sugestões aceitas, começamos os ensaios no contraturno. Para as duas músicas usamos o acompanhamento de *playbacks*⁶².

Os ensaios contribuíram para dialogarmos mais sobre a musicalidade da turma e a respeito do *RAP* que eles diziam apreciar. Inclusive, enquanto estavam compondo os versos do *Rap Natalino*, assim por eles nomeado, me lembraram acerca da visita de um MC à escola.

Antes de detalhar essa etapa da pesquisa, quero abrir parêntese aqui e registrar um comentário do professor de Inglês da escola: “Professora Jane, como você conseguiu que esses meninos cantassem em inglês? Eu quase nem consigo que eles tenham atenção em minhas aulas!” (Professor Pedro⁶³).

Evidentemente, não ensinei inglês aos alunos. Apenas oportunistei que eles ampliassem suas potencialidades, desafiando-se, parando para escutar e aprender outras melodias a partir de diferentes dificuldades, como por exemplo, cantar juntos e numa língua estrangeira. Durante os ensaios de *Happy Day*, alunos que, até então nem se cumprimentavam, passaram a compartilhar de diversos momentos dentro e fora da escola. Os via combinando encontros nas casas uns dos outros e o planejamento de atividades em grupo, como por exemplo um projeto de reciclagem organizado e desenvolvido por eles. Mas isso é uma outra história...

E o *RAP* que os alunos compuseram?

Caro leitor, prevendo tal pergunta, transcrevo abaixo a letra do *Rap Natalino* composto e interpretado por dez alunos das duas turmas de oitavo ano:

25 de dezembro que dia sensacional
Dia de comemorar a grande festa do Natal
Mas, a caridade não se pode esquecer
Dia de doar presente e também de receber

Olhando pela janela tento imaginar
O bom velhinho chegando com um presente pra te dar
Não, pra mim não dá!
O Natal não é só isso/ Bate o sino pequenino? An?

Tá chegando o dia daquele que morreu na cruz
É aquele que pode, o nome dele é Jesus!
Porque no Natal só pensamos em presente
Isso me estressa, coisa de gente demente

No Natal Ele foi visto/ Passando entre pedradas
Ele era Jesus Cristo/ Batendo em portas fechadas
Quem foge do preceito/ De repartir o pão
Um calhau no peito/ Em forma de coração

⁶² Gravação musical e instrumental que, previamente gravada, é usada como base para a representação de um solista. (Dicio, Dicionário *online* de Português, 2009-2018). Disponível em: <https://www.dicio.com.br/playback/>. Acesso em 17 de outubro de 2017.

⁶³ Nome fictício.

O Natal em toda idade/ É sempre nova alegria
 Mas no dom da caridade/ O Natal é todo dia
 O Natal é legal, pena que todo mundo, esquece da vida real
 Dia após dia, ano após ano/ Esquece da vida e do valor do ser humano

As pessoas não mudam porque é Natal
 O bom não fica melhor e o bem não vira mal
 Olhe pro seu irmão, todo dia seja legal!
 E pra finalizar esse *rap* de Natal esse é o 8º Ano e nossa escola é legal
 Jerônimo Freire dos Santos é daqui do João Cabral

Pensando em aprofundar mais no mundo de música e poesia do *RAP* convidei dois MCs do JC para ministrar uma oficina aos alunos da qual também participei, não como mediadora ou professora de Arte, mas como aluna e professora pesquisadora. Ora, se a ideia era imergir no universo do aluno, o mais lógico seria tentar compreender tal universo *na prática*, ou seja, vivenciando-o.

Os MCs só poderiam ministrar a oficina aos sábados, pois o Skinny, MC admirado pelos alunos, trabalhava o dia todo em uma empresa de artes gráficas. Já a Nayara Rav, apesar de não trabalhar fora, no sábado era a folga do seu esposo, quando o mesmo teria disponibilidade para cuidar do seu bebê de um ano de idade. Nesse ínterim, durante a noite, a escola fora roubada perdendo alguns de seus equipamentos como TV, aparelho de DVD, microfone, entre outros. Assim, a gestão da escola considerou inviável que a oficina fosse realizada na escola em sábados não letivos. Busquei, então, uma parceria com a associação de moradores do bairro, no intuito de realizarmos juntos a oficina. A associação ofereceu a sua sede e equipamentos durante dois sábados consecutivos, a saber: 4 e 11 de março de 2017. Tais datas corroboraram para o que estávamos desenvolvendo desde janeiro. Planejávamos encerrar a pesquisa e, conseqüentemente, nossas aulas de Arte com a realização de um sarau a ser produzido pelos alunos no final do ano letivo de 2016 (agendado para abril de 2017, devido ao período de greve nas escolas públicas municipais de Juazeiro do Norte). Solicitamos aos MCs que nos ajudassem a transpor para o *RAP* algumas músicas consideradas clássicos da Música Popular Brasileira, as quais detalharemos no próximo tópico deste capítulo. Por enquanto, vamos dialogar sobre a oficina de *RAP*.

Skinny e Nayara Rav iniciaram os trabalhos contando toda a história do *RAP*, desde a sua origem no *Hip Hop* à simetria das rimas e compassos que constituem os seus versos. Para Skinny, além de lembrar o *repente*⁶⁴, o *RAP* também poderia ser considerado uma forma de

⁶⁴ Repente é o verso improvisado. De acordo com o site TV Escola (2006), o improvisado do repente tem sua origem na África negra e dos povos árabes, sendo que a figura do repentista ou menestrel, teve sua origem na França. No

poesia moderna, na qual *Patativa do Assaré*⁶⁵ seria um de seus maiores inspiradores. Com base nos versos de Patativa e em suas próprias convicções, o MC compõe versos que falam de sua gente e de sua luta por melhores dias. Ele defende que, através do ritmo e da melodia, os versos devem contar a história de vida do MC e de sua comunidade. Assim como Araldi & Fialho (2009), o MC defende *a mensagem* como principal elemento constitutivo do *RAP*. Para isso é preciso conhecer a si próprio, suas raízes e convicções.

Figura 9: Oficina de *RAP*



FONTE: A autora (2017)

Na oficina, Skinny incentivou os alunos a começarem usando a caneta e o papel. Explicou que, para se contar uma história, eles precisariam de um tema e de uma batida. Alertou para que a história, mesmo não sendo verídica ou tendo ocorrido com o compositor, deveria ser uma narrativa contendo um começo, meio e fim, coerente entre um verso e outro. Nesse sentido, disse que apesar de não ser um recurso obrigatório, enquanto recurso para auxiliá-los nessa coerência, poderiam utilizar um *gancho* (ou refrão) por se tratar de uma frase repetida com a

entanto, foi na região Nordeste do século XIX, que o repente ganhou a sua originalidade e características que conhecemos.

⁶⁵ Patativa do Assaré (Antônio Gonçalves da Silva) (1909-2002) nasceu no município de Assaré, interior do Ceará, a 623 km da capital Fortaleza. Foi um poeta popular, compositor, cantor e repentista brasileiro. Foi um dos maiores poetas populares do Brasil. Com uma linguagem simples, porém poética, retratava a vida sofrida e árida do povo do sertão. Projetou-se com a música "Triste Partida" em 1964, uma toada de retirantes, gravada por Luiz Gonzaga, o rei do baião. (FRAZÃO, 2015).

função de chamar a atenção do ouvinte e separar os versos, indicando continuidade ao tema da canção. Explicou que o gancho poderia incluir vocabulários e sentidos diferentes, a funcionar como simples, reflexivos ou apelativos.

Apesar de alguns *rappers* ou MCs escreverem o verso adequando batida e rima das palavras, Skinny destacou a relevância do compasso na composição do *RAP*. Expôs que cada compasso constituía o verso de uma canção e que, no *rap*, havia uma variação de 8 a 12 ou de 16 a 32 compassos. De acordo com o MC, trata-se de um recurso que torna o verso agradável, chamando a atenção do ouvinte. Ele defende que, necessariamente, nem todos os versos precisam rimar, porém, alerta que os tipos de rimas e as técnicas de poesia deveriam ser consideradas. Em sua organização didática, elencou esses elementos de composição da seguinte forma:

Tipos de rima:

a) As *Rima simples* são construídas nas últimas sílabas de dois versos. Exemplo:

Primeiramente, Fora Temer *Amém*.
E, secundamente, Fora Temer *também* [...] (SKINNY & RAV, 2016)

b) As *Rimas multissilábicas* vão em várias sílabas de uma só vez. Exemplo:

Sou carne de jegue, cep *nordeste* na *peste*, o rec *aperte*
Me *teste*, rap do *agreste*, mete *canivete*
Oxente, sempre *presente*, *oriente*, sente o *repente*
Não *enfrente arrente* e se *ausente* da *frente* que os cabra eh *quente* (CHINO, NISSIN, RAPADURA, 2011)

c) Na *rima inclinada*, as palavras não rimam, embora sejam parecidas e tenham sons vocálicos semelhantes. Exemplo:

Olha a verdade Deus habita no *homem*
Então se ligue no poder quando esse rap tocar no teus *fone* [...]
Eu sou da escola e aprendi uma coisa *rapaz*
Que o rap bom é bem mais do que *instrumentais* [...] (SKINNY, 2014)

d) A *rima interna* aparece no meio e não no fim dos versos. Exemplo:

Não desmereça o beat do *Edy*⁶⁶ que toca calando a boca do bico⁶⁷

⁶⁶ *Easy Edy* é DJ e produtor musical, responsável por grande parte dos beats que constituem os *RAP*'s na Região do Cariri.

⁶⁷ Gíria usada pela comunidade *hip hop* que significa *vacilão*, *Zé povinho*, *bicudo*. (WIKI GÍRIAS, 2017). Disponível em: <http://pt.gurias.wikia.com/wiki/Bico>. Acesso em 17 de outubro de 2017.

Que bate cabeça mais do que *Skinhead*⁶⁸ cantando e enfrentando com o *trep*⁶⁹ outro nível (SKINNY, POSITIVE, RAV, RAFER, VORAZ & RASS, 2017)

Técnicas de poesia:

a) *Aliteração* ou *assonância*: são palavras com sons semelhantes próximas umas das outras.

Exemplo:

Mar com o *remo* a *remar* com a *rima* a *rimar*
 Jangada do amar (oxente)
 Mar com o *remo* a *remar* com a *rima* a *rimar*
 Jangada do amar (se oriente) (CHINO, NISSIN, RAPADURA, 2011)

b) *Símile* ou *metáfora*: Nessa técnica o MC compara dois objetos que, aparentemente, não se relacionam. Exemplo:

Meu microfone é uma arma sem pagação pra ninguém
 Se vier clich clack ó, bang bang!
 E a força de dependência resistência subiu
 Me passa o verso na vez que *o meu mic é fuzil!* (SKINNY & RAV, 2016)

c) No *refrão* ou *chavão*, a ênfase do verso é garantido por sua repetição, isto é, quanto mais se repete, o verso se transforma, se desenvolve e ganha força. Exemplo:

Chico segura o fole/ É doce mas num é mole
 Zabumba não escapole/ É doce mas num é mole
 Rapadura de engenho/ É doce mas num é mole
 É doce mas num é mole, é doce mas num é mole (RAPADURA, 2010)

d) Na *anáfora*, a primeira metade de um verso se repete, porém o restante muda. Exemplo:

Tô em 45 rotações 360 graus/ Sem limitações em degraus de fotossínteses
 Coligações volume dois, caíque propôs
 Rapadura compôs, se impôs, e expôs o fim das *mímeses*
Mímeses fragmentos talentos não viverão
Mímeses movimentos de ventos não cantarão
Mímeses sentimentos cinzentos que secarão
Mímeses mímeses mímeses mímeses (RAPADURA & DJ CAÍQUE, 2010)

⁶⁸ Movimento contracultural que surgiu na Inglaterra em 1967. Inicialmente caracterizado como grupo multiétnico associado à ideologia nazista, ficou mais tarde conhecido pelo contexto nazifascista dos grupos de extrema-direita. (RODRIGUES, ca. 2010)

⁶⁹ Batida que mistura o hip hop com o eletrônico. (Correio Brasileiro. 2015). Disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2014/12/05/interna_diversao_arte,460633/conh-ece-o-trap-saiba-mais-sobre-o-estilo-que-esta-crescendo-na-cidade.shtml

Skinny explicou também os gêneros existentes no *RAP*. De acordo com o MC, quanto à linguagem o *RAP* pode ser caracterizado em Secular e Gospel. Ambos são ligados ao cristianismo, no entanto, o Gospel contém um apelo evangelizador conforme a doutrina da igreja.

Quanto ao segmento ou estilo, cada MC possui uma identidade musical revelada em seus versos. O que mais expressam é a sua realidade e a de sua comunidade, mitigadas socialmente. Podemos encontrar aqui, o *RAP* Tradicional e o *Gangsta*. Os dois estilos são bem parecidos pois, contém protestos, denúncias, violência, dentre outras questões sociais. Os *beats* não contém muitos arranjos - viradas e repiques de bateria, breques – seguindo uma métrica "quatro por quatro". Os *samplers* se repetem geralmente do primeiro ao quarto compasso. Inserido no segmento *Gangsta*, há os estilos *Gangsta* (novamente), mais áspero e ligado a assuntos como o tráfico, polícia, acerto de contas, dentre outros, e o estilo *P.I.M.P.*⁷⁰, cujo foco das letras está no dinheiro, prostituição, brigas de gangues, festas em clubes, dentre outros.

O estilo *Freestyle* faz parte da essência do *RAP*, surgindo das batalhas de MCs, a famosa disputa para saber quem tem a melhor habilidade na arte de improvisar, seja sobre uma produção escolhida aleatoriamente, seja sem produção alguma (*acapella*).

Já no segmento *Underground*, podemos elencar os estilos:

- a) *Underground*: considerado um *RAP* de raiz, com *beats* e *samplers* criativos entre as batidas desafiando o tempo e compasso da música. Caracteriza-se também pelo uso de *scratch*, colagens de discursos, poemas, manifestos e/ou trechos de outras músicas.
- b) *Bate-Cabeça*: Trata-se de uma mistura de *RAP* com *Hardcore* - outra definição para o estilo. Aqui se mistura o *RAP* com o som pesado do *Rock*.
- c) *Futurista*: Modo de escrever e fazer o *RAP*, sendo considerado mais uma ideologia que um estilo. Diz respeito às pessoas, seus objetivos, sonhos e não, necessariamente, aos temas sociais, caracterizando-se também pela busca de novas formas de se fazer *RAP*.
- d) *Tormento*: Esse estilo caracteriza-se pela imposição de vozes intercaladas no *RAP*. Podem ser incluídos aqui os arranjos como: coro de vozes graves e fortes, *samplers* de orquestras, canto erudito, ruídos, dentre outros.
- e) *RAP Pop*: Esse estilo mistura o *swing* brasileiro considerando algumas normas e padrões musicais, como a partitura, por exemplo. Geralmente, são produzidos para a indústria midiática

⁷⁰ O termo não diz respeito a uma sigla, mas à palavra *pimp* em inglês que, em português, significa cafetão. No *RAP*, os pontos após cada letra seria uma estratégia para entonação de cada letra durante a execução do *bit* pelo MC.

como o rádio e a televisão. Há um grande conflito aqui no que se refere ao risco de se perder a essência do *RAP*.

No que diz respeito ao consumo midiático de mercado e as novidades do mundo do *RAP*, ranqueando-o quanto à sua produção, podemos citar: a) *Boom Bap*: estilo semelhante ao *RAP Pop* b) *Cloud*: formado por sons psicodélicos, cujas letras são abstratas objetivando a reprodução de efeitos entorpecentes c) Sub-estilo: que rompe a estrutura e essência do *RAP*, produzindo um novo tipo de música d) Forró/ Repente: Instrumentos como sanfonas, violas e zabumbas se misturam ao repente modificando totalmente os *beats*. e) *Trap*: Aqui os ritmos se misturam à música eletrônica, formando o sub-gênero *Trap EDM*⁷¹.

Para que os alunos compreendessem melhor o que fora explicado, o MC convidou sua parceira de composições, a MC Nayara Rav para contar a sua história de vida, quando começou a compor e porque escolheu o *RAP* como sua música.

Nayara iniciou suas vivências na dança do *Hip Hop*, depois, passou a compor *RAP Gospel* e, mais tarde, ao conhecer Skinny, firmaram parceria compondo juntos grande parte de seus *RAPs*. A MC afirma que tal parceria possibilitou a evolução de seus versos. Ela riu bastante ao comparar suas composições antigas com as atuais. Durante a narrativa, observei que os alunos estavam atentos à trajetória artística da MC. Uma das perguntas que considerei relevante registrar aqui foi proferida por LDP: “Por que você trocou o *Hip Hop* pelo *RAP*?”

Nayara RAV: Não foi bem uma troca. Na verdade, foi um encontro. Eu me encontrei no *RAP*. Me identifico com os versos construídos em temáticas sociais e com as histórias verídicas que posso contar através da rima. Abraçar o *RAP* não impede que de vez em quando eu dance o *Hip Hop*. É fantástico!

No segundo sábado de oficina, os MCs nos ajudaram a construir rimas e a adaptar a um beat a música Canteiros do cantor e compositor Raimundo Fagner. Da canção original, retiraram o verso “E eu ainda sou bem moço pra tanta tristeza/ E deixemos de coisa, cuidemos da vida/ Pois senão chega a morte/ Ou coisa parecida/ E nos arrasta moço/ Sem ter visto a vida” (FAGNER & MEIRELES, 1991), pois não conseguiram adaptá-lo ao beat escolhido.

Apesar de inicialmente chocada com a retirada de um dos versos, me encantei com o processo criativo dos alunos. Meu estado de choque ocorreu porque enquanto ser humano não librei-me do medo da mudança. Felizmente, foi algo momentâneo. Ansiava ouvir o resultado da produção deles. E ficou muito bom! Ouvir a interpretação da música Canteiros por alunos

⁷¹ Do Inglês *Electronic Dance Music*, que em português significa Música eletrônica para dançar.

que não a conheciam e, além disso, manifestavam outras preferências, foi sem dúvida algo emocionante.

Figura 10: Oficina de *RAP*



FONTE: A autora (2017)

Gostaria, caro leitor, de dizer como relacionamos o *RAP* dos alunos às músicas cearenses consideradas hinos da MPB⁷². Porém, como disse anteriormente, este diálogo é assunto para o próximo tópico. Vamos lá?

4.3 Sarau João Cabral: cantado, falado e amostrado

Creio que a Educação Musical seja uma oportunidade para que as aulas de música ocorram com significado e de maneira efetiva na escola. Concordo com Fonterrada, quando a autora considera “[...] a necessidade de ampliação dos papéis e funções usualmente a ela atribuídos e de buscar outros modos de atuação em relação ao ensino da música, diferentes dos habituais, legitimados por inúmeras experiências no decorrer da história [...]” (FONTEERRADA, 2007, p. 29, grifo nosso).

Construir um espaço nas aulas de música para que os alunos adaptassem clássicos da MPB ao *RAP*, representou a busca por esses outros modos de atuação. Creio que “esses novos

⁷² Abreviação de Música Popular Brasileira.

recursos expressivos e significativos da música contemporânea abrem alternativas para a prática educativa” (PENNA, 2012, p. 25).

A ideia dessa adaptação partiu deles, no intuito de relembrarmos minhas preferências musicais e, também, as músicas que os pais e outros familiares escutavam em casa. Ao mesmo tempo em que valorizaram e inovaram as nossas músicas, ampliaram suas vivências e identificações, criando novas formas de fazer música. De acordo com O’Neill (2012, p. 164):

*We need to build on these shifts in thinking and continue to expand our awareness of the lens through which we view music learners in a digital age, examine more deeply and collaboratively the meaning and purpose of music learning, and develop music learning opportunities that promote connectivity across diverse perspectives, contexts, and cultural ecologies.*⁷³ (Grifo nosso).

Figura 11: Cenário confeccionado pelos alunos



FONTE: A autora (2017)

Antes do primeiro dia de oficina, FLRSN e eu havíamos solicitado ao Skinny e à Nayara que analisassem e se possível melhorassem alguns versos que compomos juntos. Perguntamos se eles poderiam cantar nosso *RAP* em um sarau que estávamos produzindo. Explicamos aos

⁷³ Precisamos contribuir com essas mudanças de pensamento e continuar a expandir nossa conscientização das lentes pelas quais vemos aprendentes de música na era digital, examinando mais profunda e colaborativamente o significado e o propósito da aprendizagem musical, além de desenvolver oportunidades de aprendizagem musical que promovam conectividade a partir de diversas perspectivas, contextos e ecologias culturais. (Tradução em andamento por Rita Helena Sousa Ferreira Gomes).

MCs que “os saraus têm sido reinventados, podendo ser instrumento até mesmo das escolas, que tentam promover, através destes, uma maior interação da comunidade escolar, de forma mais criativa” (SILVA et al., 2016, p. 153). Até aquele momento, não entendíamos por que eles não aceitaram o convite. Somente após a realização da oficina, quando explicaram os estilos de *RAP*, as técnicas de rima e a história que cada MC tenciona contar em seus versos, compreendemos suas razões. Grosso modo, os MCs queriam que através dos versos que criamos, déssemos o nosso próprio recado. Explicaram ser assim que funciona: Fictícios ou narrando uma história real, os versos teriam *mais sentido* se cantados por seu compositor. Dessa maneira, FLRSN e eu decidimos melhorar o nosso *RAP* com base no que aprendemos na oficina, escolhemos um *beat* e pedimos a alguns alunos que o cantassem no sarau. Acrescento, caro leitor, que esses alunos mudaram a escrita de algumas palavras pois, de acordo com eles, já que o *beat* era *rápido*, se cantassem de forma mais compassada, as pessoas poderiam entender melhor a mensagem. Transcrevo abaixo, os versos que compus junto com FLRSN:

CANETADA

Vou falar do João Cabral minha localização
 O meu bairro foi marcado pela discriminação
 Comunidade engajada não podia esquecer
 É tanta gente de bem visitando o JC
 É ouro de tolo com papo de otário
 Tentando convencer sem promessa de salário

Pra falar de educação vou defender a minha escola
 Desde a sua fundação, da geração Coca-Cola
 Ela é da comunidade que nela bota fé
 Mas a sociedade letrada diz que não é
 Diz que não é do JC e sim do LS
 Lá no plano diretor a canetada esclarece

Foram buscar inspiração no mapa mundial
 Desceram a canetada logo aqui no João Cabral
 Igual lá no Equador uma linha imaginária,
 Colocaram bem na rua da escola necessária

O LS que ficou com menos de 6%
 De casas sem o padrão para o seu planejamento
 A juventude JC que precisa da escola
 Garantir educação se livrando da pistola

Casa de teto baixo, alta tensão e 3X15
 Tá no noticiário a menina de Luiz XV
 Jatinho, aviãozinho quem vai se importar
 Que moro no João Cabral que tá do lado de lá
 Da Virgínia de Mendonça pra não mais incomodar,
 Incomodar gente de bem com dinheiro pra gastar

Tragédia presta muita pra fazer acontecer
 O bairro João Cabral ficar famoso na TV

O JC podia ser manchete no jornal
 Tem arte, tem cultura, tem projeto social
 Por que isso não se nota? Será que é ilegal?
 Ou será por que o nome desse bairro é João Cabral

E o legado do João deixo no teu pensamento,
 É um bairro que precisa buscar empoderamento
 Pensar no futuro, esquecer do passado
 Procurar fazer o certo, sair do caminho errado
 Vou falar para você é preciso estudar
 Pode até achar difícil, mas você tem que tentar

E se tentar vai conseguir, quem estuda vai à luta
 Não aceita ser tratado como filho da desculpa
 Eu não vou citar o nome de fulano ou de sicrano
 Que andava todo dia no JC vacilando
 Acabou foi desistindo, fugindo, se conformando
 Lá na terra do pé junto, para sempre se calando

Destruí sua escola, achou isso muito massa
 Não sabia que a escola pública não é de graça
 A conta tá no imposto que o povo é cobrado
 Respeite o que se paga, preserve, não seja otário,
 Já falei o que queria, agora vou me retirar
 Se liga vacilão, tá na hora de acordar! (FLRSN & Jane Luh, 2017)

Figura 12: Noite de sarau



FONTE: A autora (2017)

A ideia do sarau foi pensada desde a elaboração do meu projeto de pesquisa. Quando o elenquei enquanto atividade para levantamento de dados, vislumbrei também um momento para que os alunos pudessem se expressar. Contudo, o sarau foi se construindo junto com a autonomia e criticidade dos alunos. Inclusive, a sugestão do seu nome surgiu durante as aulas de música quando dialogávamos a respeito do que seria um sarau e a sua origem, ocasião em

que também apreciávamos algumas imagens desde os sarais do século XIX aos dias atuais, desenvolvidos em escolas, bares, universidades, dentre outros espaços. A turma já sabia que iríamos realizar tal evento, pois constava do nosso Cronograma de Atividades 1 (Apêndice A). Porém, a sua produção só foi possível através de um aprofundamento teórico e, posteriormente, um trabalho colaborativo entre alunos, pesquisadora e escola como um todo.

Figura 13: Noite de sarau



FONTE: A autora (2017)

Silva *et al* (2016, p. 151-152) definem que:

Esses saraus acontecem informalmente, através da música, da dança, da poesia, da literatura, entre outras formas de expressão artística. Ressaltamos também a importância da temática abordada para os jovens acadêmicos, na construção de uma visão crítica e analítica sobre a política atual da nossa sociedade [...] O sarau é uma reunião de pessoas que tem algum vínculo com a arte e a cultura, expressando ali suas obras, ideias, pensamentos, dentre outras coisas. De forma geral, o sarau é uma criação social, um lugar onde pessoas, ainda que não tenham renome no mundo elitizado da arte, podem expressar aquilo que elas produzem. O sarau também é um local onde se transmite conhecimento, ainda que de maneira informal, podendo, assim, participar no processo de construção do pensamento do indivíduo em vários aspectos [...]

A partir desse embasamento e compreendendo a estrutura do sarau, os alunos decidiram que este deveria abraçar todas as artes e também a literatura que já era característica desse tipo de evento. A ideia seria envolver toda a comunidade e não apenas a escola. De acordo com os alunos, incluir *a fala*, a música e deixar livre a participação da comunidade, dizia respeito

também ao que eles pretendiam *amostrar*⁷⁴. Vez ou outra, se diziam *amostrados*. Dessa maneira, os alunos *batizaram* o sarau com o nome do bairro, fato que a meu ver diz respeito a sensação de pertencimento proveniente do seu cotidiano e de sua localização social. Assim, o sarau foi intitulado *Sarau no João Cabral: Falado, Cantado e Amostrado*.

No que se refere à organização do sarau, um dos questionamentos dos alunos consistia no seguinte: “Quem não quisesse cantar, compor, declamar poesia ou dançar, de que maneira faria parte do evento?” Não foi difícil responder tal questão, visto que minha ideia era incluir todos que quisessem participar. Destarte, criei diferentes funções, entre as quais, sumário: Equipes de artistas, programação e divulgação, segurança, cenário, palco, camarim, som, iluminação, ensaios e limpeza. Orientei cada equipe a respeito das tarefas que deviam desempenhar antes, durante e depois do sarau, conforme nosso Cronograma de Atividades 2 (Apêndice B). A saber, as equipes deveriam:

Artistas: Realizar inscrição junto a equipe de ensaio e providenciar o figurino e outros recursos necessários à apresentação. Deveriam participar de todos os ensaios organizados pela equipe responsável. Dentre as linguagens artísticas, seriam apresentadas: Artes Visuais (desenho) Teatro (declamação de poesia), música e dança.

Cenário: Criar o cenário de acordo com o tema e apresentações do sarau, coordenando a montagem e desmontagem de todo o material utilizado.

Ensaio: Marcar os ensaios com os artistas, organizando os recursos necessários como: local, som, microfone, oficina de desenho, dicas de figurino, entre outros.

Som: Ver com os artistas quais músicas seriam apresentadas, que instrumentos seriam utilizados ou se usariam *playbacks*, organizar os recursos necessários para o dia da apresentação, acompanhando o trabalho do técnico de som e a ordem da programação.

Iluminação: Entender a apresentação de cada artista, para junto ao técnico de iluminação, atribuir mais luz e vida, destacando o ápice de cada apresentação.

Palco: Manter o palco limpo e preparado para as apresentações, providenciando água para músicos e técnicos de som e iluminação.

Programação e divulgação: Preparar a programação do evento, elaborar convites, cartazes e divulgá-los na comunidade escolar e do entorno. No dia do sarau, acompanhar o horário de cada apresentação, orientando para que não ocorressem atrasos. (Material nos Apêndices C, D e E)

⁷⁴ De acordo com o Dicionário *Online* de Português (Dicio, 2009-2018), *amostrar* é o mesmo que mostrar, ou seja, pôr na presença de alguém; tornar alguma coisa conhecida. Disponível em <https://www.dicio.com.br/amostrar/>. Acesso em 15 de dezembro de 2017. Em nosso cotidiano caririense, amostrar-se equipara-se a exibir-se. Dessa maneira, uma pessoa amostrada pode ser considerada uma pessoa exibida.

Segurança: Circular pela escola no intuito de verificar o bom comportamento dos participantes e convidados. Situações atípicas deveriam ser comunicadas à gestão da escola.

Camarim: Organizar o espaço para que os artistas possam se preparar para as apresentações, disponibilizando água gelada e natural, espelho, maquiagem, pentes, a ordem das apresentações, entre outros recursos. A equipe se responsabilizaria também por informar à equipe de palco se os artistas estariam ou não preparados no horário combinado para a sua respectiva apresentação, reorganizando essa ordem no intuito de dar continuidade ao evento.

Limpeza: Coordenar a limpeza do local antes e depois do evento, providenciando junto à escola, o material de limpeza necessário.

Os alunos das equipes de cenário e limpeza atuariam também nas equipes de palco e camarim, respectivamente. Apesar de atuarem como coordenadores, os integrantes das outras equipes também ajudariam na construção, montagem e desmontagem do cenário e na limpeza do local antes e após a realização do evento.

As etapas de organização, produção e realização do sarau seguiram, necessariamente, as estratégias das aulas. A saber, o planejamento se constituiu no seguinte:

Aulas 1 e 2: Estudo a respeito da origem do sarau (Origem, características, evolução e possibilidades).

Aulas 3: Escolha do tema e nome do sarau.

Aulas 4 e 5: Diálogo sobre as linguagens artísticas e literatura, data e horário para realização do sarau.

Aulas 6 e 7: Aprofundamento do tema, ampliação e escolha do repertório.

Aulas de 8 a 17: Ensaios e organização do evento.

Aulas de 18 e 21: Realização do sarau.

Aula 22: Avaliação das atividades.

Repare, caro leitor, que diferente da RCM – Roda de Conversa Musical - o sarau não poderia ocorrer na sala de aula, de maneira mais simples e com um número menor de aulas. Além da realidade da escola - calendário comprometido devido ao período de greve, aulas aos sábados para compensar os dias letivos, as orientações da escola para que o barulho não atrapalhasse as aulas, dentre outros imprevistos - tal organização dizia respeito às perspectivas desses alunos, especificamente. Alunos que ansiavam amostrar a sua música, as suas identificações e o seu cotidiano. No entanto, acredito que em outros contextos, o sarau possa ser planejado de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos, em espaços disponíveis na escola ou fora dela. Nesse sentido, devem ser considerados os ensinamentos e

aprendizagens possíveis durante a sua produção, execução e avaliação. A colaboração dos alunos será o indicador dos caminhos possíveis para o planejamento de cada etapa do sarau, do aprofundamento teórico em sala de aula à sua produção que poderá ocorrer na própria sala e/ou em outros espaços de aprendizagem.

Figura 14: Ensaio na associação de moradores do bairro



FONTE: A autora (2017)

Figura 15: Confeção de cenário do sarau



FONTE: A autora (2017)

Tudo planejado para o sarau João Cabral e começaram os desafios: os artistas da música e da dança não poderiam ensaiar na escola porque o barulho atrapalharia as aulas. As equipes de cenário, divulgação e programação não poderiam utilizar a escola, pois a mesma não tinha um espaço adequado, não havia acesso à internet na escola e a impressora estava sem tinta. Aos sábados, a escola não poderia ser aberta. Isto é, não contaríamos com esse suporte para a produção do sarau.

Entra em cena, mais uma vez, a associação dos moradores do bairro, nos emprestando a sua sede e alguns de seus recursos. Lá, foram realizados os ensaios de música, dança, declamação de poesias e a confeccionados o cenário e de outros materiais do sarau. Já a oficina de desenho foi iniciada em minha casa e finalizada na associação. Os cartazes e convites foram confeccionados e impressos na microempresa do Miguel, meu parceiro de projetos e de vida. Lembram dele?

Uma parte dos recursos financeiros (74%) foram obtidos através de parcerias e patrocínios e a outra parte (26%) decorreram da minha bolsa de Mestrado. (Orçamento no Apêndice F).

Penso que compor o *RAP* Canetada junto com FLRSN nos aproximou também num diálogo fluente. Assim, como percebi tal fluência ao ouvir MAGC e CVES interpretando composições de Belchior, paralelamente, às músicas de sua preferência. Esse período de vivências entre os alunos me lembrou, saudosamente, a minha vida artística, quando viajava pelo Nordeste do país.

Figura 16: Oficina de desenho



FONTE: A autora (2017)

Figura 17: Oficina de desenho



FONTE: A autora (2017)

O companheirismo e a troca de experiências musicais com os colegas de profissão, me trouxeram ensinamentos que apenas as experiências significativas proporcionam. São

experiências que nos atravessam (BONDÍA, 2002, p. 25), nos transformam e nos levam a perceber o outro.

Fazer das aulas de música um espaço de formação crítica e identitária, pensando e buscando pedagogias que fazem sentido para aluno e professor, ou seja, considerando a realidade, o cotidiano, a localização dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação, representa uma quebra de paradigma no que diz respeito aos rituais pedagógicos vistos há décadas no chão da escola. Não há ilusões aqui, caro leitor. Não é uma tarefa fácil. Pelo contrário. Há imensas barreiras que tendem a dificultar essa busca por pedagogias significativas. Posso citar aqui o sistema de ensino que, até o momento, não atende às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, a reprodução de metodologias ultrapassadas e inadequadas às transformações da sociedade atual, a resistência de um número considerável de profissionais da Educação em colaborar com as mudanças necessárias, entre outras.

Figura 18: Acolhida dos alunos ao público do sarau



FONTE: A autora (2017)

Sabemos que as mudanças ocorrem rapidamente e que os alunos estão imersos nessa dinâmica, principalmente, no que diz respeito ao acesso e ao consumo. A escola não pode continuar alheia à essa realidade. É preciso diminuir a distância que ela mesma – a escola – construiu do aluno. “*Shifts are taking place in the way we think about what music learners do,*

should do, and can do, as well as what music learners need, what initiates and sustains music learning, and what people get out of music learning”⁷⁵ (O’NEILL, 2012, p. 163. Grifo nosso).

Dialogando com o Miguel acerca do nome sugerido pelos alunos, compreendi que as vivências do sarau significaram experiências diversas, não apenas no sentido de possibilitar aos alunos a expressão de sua música e identificações. A meu ver, para além dessa perspectiva, eles conseguiram transformar o cotidiano da sua escola e do seu bairro. Observei nos alunos diversas transformações, desde a *fluência* do diálogo entre eles às atividades desenvolvidas no coletivo, em colaboração. As palavras curtas e tímidas se tornaram raras após o desenvolvimento das atividades da pesquisa. Vislumbrei alunos questionadores, críticos e corajosos nos enfrentamentos cotidianos. Orgulho-me desses alunos e acredito que irão longe em suas conquistas.

Lá vamos nós dialogando sobre fluência novamente. Não esperemos mais. No próximo capítulo, conforme venho prometendo ao longo desse trabalho, iremos dialogar sobre fluência docente, uma metodologia de ensino que se constituiu, entre tantos outros, o segundo grande achado da pesquisa. Vamos a ela então!

⁷⁵ Mudanças estão acontecendo no modo como pensamos sobre os que aprendentes de música fazem, devem fazer e podem fazer e, também, em relação ao que estudantes de música precisam, o que inicia e sustenta a aprendizagem musical e o que as pessoas depreendem dessa aprendizagem. (Tradução em andamento por Rita Helena Sousa Ferreira Gomes).

5 PEDAGOGIA E INOVAÇÃO: METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA

Caro leitor, o Mestre Paulo Freire (1996, p. 65) nos diz que “As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos”. Encorajo-me nas palavras do autor para pôr nesta página algumas reflexões referentes a distância entre o discurso e a prática em educação. Elegendo este capítulo como um espaço crível que diz respeito à credibilidade científica e ao que ela proporciona à essa pesquisa e aos seus achados, apresentarei aqui duas grandes abordagens que a meu ver, representaram caminhos para o desenvolvimento de metodologias de sentido que atendessem às expectativas dos alunos investigados. Percebo aqui um dos momentos mais relevante do diálogo com os meus pares. Entendo que conseguimos uma comunicação fluente quando dialogamos a respeito de nossa prática cotidiana, concreta e de como fazemos *o pedagógico* na escola - *do professor para os alunos*. Tal fluência não ocorreu antes quando era apenas a professora da Educação Básica. Ser professora pesquisadora representou uma ponte de entendimento entre nós. Essa situação possibilitou-me compreender melhor o chão da escola, os meus pares e as diversas dimensões que dificultam – e algumas vezes determinam – os ensinamentos e aprendizagens na escola.

Desde o período do curso de Pedagogia, quando também iniciava minha experiência docente, tento compreender e superar essa questão *ruminante*⁷⁶ que trata da distância entre o que planejamos alcançar a partir do desenvolvimento das aulas, porém, por diversas razões, não conseguimos concretizar a eficácia pretendida. Analisá-la antes de dialogarmos a respeito das metodologias utilizadas nas aulas de música, se faz relevante na medida em que tal distância - entre o que dizemos e o que fazemos - nos conduziu a uma incompreensão de qual seria o papel do professor na escola e, presumo, na falta de sentido dessa escola para os alunos. A percepção aqui é que grande parte dos professores da educação básica não compreendem e/ou, por alguma ou diversas razões, não conseguiram (ainda) assumir o compromisso docente em sua plenitude e totalidade tal qual orientam os sistemas de ensino e suas respectivas propostas pedagógicas. A eficácia de nossa *práxis* - a saber, *mediar/ reger/ interagir/ instigar*⁷⁷ - ainda não é a realidade dos ensinamentos e aprendizagens nas escolas públicas municipais da Região do Cariri. Longe de atribuir aos professores todo o peso da responsabilidade do sucesso escolar, pelo contrário, essa responsabilidade envolve diversos atores – sistemas de ensino, gestores, técnicos educacionais,

⁷⁶ É aquele que ruma, isto é, mastigar repetidas vezes; remoer. (DICIO, 2009-2018, *loc. cit.*)

⁷⁷ Penso que todos os verbos citados convergem para o compromisso docente.

governos, alunos e seus familiares, dentre outros - e inúmeras dimensões – estrutura escolar, educacional, epistemológica, ética, política, dentre outras. Também não se trata de mera suposição ou mais uma questão a ser respondida com base nos resultados dessa pesquisa. A lógica aqui, é dizer da distância entre o discurso e a prática enquanto situação anestesiante da prática docente e do processo de formação dos sujeitos na escola, situação que a meu ver, também influenciou na distância entre aluno e escola, aluno e professor.

Analisando o contexto da educação atual, percebo um momento de grandes transformações por parte dos professores, mais além, por parte de diversos profissionais da educação – inclusive, os pedagogos⁷⁸. Abandonar o mesmo discurso de práticas desvinculadas e sem sentido e que pressupõe um ideal equivocado da qualidade dos ensinamentos na escola, se faz condição urgente às grandes transformações. Caro leitor, nobres colegas professores, tal discurso não condiz com o que ofertamos aos nossos alunos e, de forma geral, com aquilo que afirmamos acreditar.

A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua [...] É que toda esta manifestação oratória, quase sempre também sem profundidade, revela, antes de tudo, uma atitude mental. Revela ausência de permeabilidade característica da consciência crítica [...] Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. (FREIRE, 1967, p. 95-96)

Decidi romper com tal postura equivocada. E os convido colegas professores, a romper também com essa distância entre o que dizemos e o que fazemos no chão da escola. “Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência.” (FREIRE, 1996, *loc. cit.*). Tal ruptura nos coloca a um passo para a *imersão no cotidiano dos alunos*. A coerência de nossas atitudes, a suspensão de nossas certezas e a ruptura com a autocracia do nosso *status quo*, seriam as condições necessárias para um diálogo fluente com os nossos alunos. *Falando de professora para professores*, penso que diante do *tradicionalismo dos rituais pedagógicos* a respeito dos quais dialogamos anteriormente, entendo que ao assumir a coerência, nos deparamos com diversas dificuldades: normas hierarquicamente institucionalizadas, pedagogias enraizadas no cotidiano escolar, orientações equivocadas por parte das instâncias reguladoras acerca do que dizem as leis educacionais e propostas de ensino, dentre outras. No entanto, não vejo um meio termo para

⁷⁸ Conforme o currículo apresentado nos cursos de Pedagogia, há um aprofundamento focado nos estudos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Com isso em mente, penso que os pedagogos podem aliar-se nesse propósito de melhorar a educação no chão da escola, aproximando discurso e ação.

concretizarmos uma pedagogia de sentido na escola – ou a educação dos sentidos, conforme teoriza Duarte Júnior (2000). Há de se enfrentar o que está posto em prol das mudanças comuns⁷⁹.

Dito isso, podemos adentrar nas metodologias de sentido utilizadas na pesquisa. Nesse pensamento, “[...] argumentarei em favor de uma *mudança do pensamento* acerca do que é um estudante de música e como nós podemos *engajar* estudantes de música no século XXI.”⁸⁰ (O’NEILL, 2012, p. 163, grifo nosso: tradução em andamento). Pois, caro leitor, “Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com a minha arrogância” (FREIRE, 1996, *loc. cit.*). Não os considerar participantes ativos do cotidiano escolar, pode ser aqui considerada uma prática arrogante, irônica, discriminatória, inibidora e contraditória aos discursos vistos repetidamente nas escolas. É desse mal maior que precisamos nos despir. Um mal que tem nos afastado dos alunos e dos ensinos e aprendizagens que contribuem com a formação escolar.

Retomando a concepção de Ujiiie (2013, *loc. cit.*), de que a metodologia vem de cada professor, acrescento que não seria utópico *ousar* no processo de elaboração de *metodologias de sentido*. Embora seja uma terminologia em construção, criá-la aqui diz respeito à inovação proposta nesse diálogo. A meu ver, elaborar metodologias de sentidos poderia funcionar de maneira análoga ao termo *amostrar* colocado pelos alunos durante a produção do sarau. Explico: Para que façam sentido, as metodologias inovadoras devem gerar significados para todos os envolvidos, principalmente, alunos e professores. Tais metodologias podem dizer de suas identificações, anseios e expressões. O prazer também deve estar incluído nessas construções inovadoras. Se conectados ao cotidiano de docentes e discentes, os caminhos aqui indicados podem fortalecer as metodologias e construir parcerias diversas, em especial, a colaboração expressiva dos alunos. Professores e alunos felizes transformam e impactam efetivamente nos ensinos e aprendizagens por eles construídos. Penso que, talvez, esse processo de elaborações/ construções represente algo desafiador. No entanto, *amostrar-se* e *permitir-se* referem-se à ideia de perversão e ruptura das quais dialogamos no segundo capítulo desse trabalho (p. 52) e podem representar um caminho profícuo à transformação e *fluência* entre professores e alunos.

⁷⁹ Mudanças que dizem respeito às tomadas de decisões coletivas.

⁸⁰ Do original: “[...] *I argue for a shift in thinking about what it means to be a music learner and how we engage music learners in the twenty-first century.*” (O’NEILL, 2012, *loc. cit.*, tradução por Rita Helena Sousa Ferreira Gomes, grifo nosso).

Com isso em mente, creio que o planejamento não seja um processo estático e, portanto, não deverá prever ações, atividades e metodologias engessadas. Creio que tal organização didática requer considerarmos o chão da escola no qual professores e alunos estão imersos. Pensando dessa maneira, as pedagogias que fazem sentido em um contexto (A) podem não apresentar os mesmos significados em outro (B). Desse modo, ao optar por uma pedagogia de sentido, o professor precisa considerar três elementos fundamentais à elaboração e ao desenvolvimento de metodologias de sentido, a saber: 1. A dinâmica escolar, 2. O cotidiano dos alunos, suas identificações e localização social e 3. A busca por suas próprias expectativas e significações, enquanto profissional que ensina e aprende.

Mesmo que as ações aqui propostas sejam utilizadas como exemplo, certamente, as experiências nunca serão as mesmas no que se refere às vivências de cada sujeito envolvido no processo. Serão essas experiências e as vivências compartilhadas nas aulas, os elementos que irão contribuir com as construções dos significados pelos próprios participantes – alunos e professores. Devo esclarecer que, apesar de embasada em diversos autores, algumas concepções dialogadas nesse capítulo não foram ainda teorizadas por outro pesquisador, pelo menos, não as encontrei em meu referencial teórico. Nesse sentido, tais concepções, propostas e metodologias foram pensadas e concretizadas por mim durante a pesquisa. Refiro-me principalmente à terminologia *metodologias de sentido* e à *fluência docente*, principais achados no diálogo entre alunos e professora pesquisadora. Com base nessa afirmação, sinto-me satisfeita e renovada em minha prática docente, faceta⁸¹ que só foi possível com a pesquisa científica e a imersão no chão da escola, incluindo todos os elementos que a constituem – alunos, familiares, currículo, localização social dos sujeitos e da escola campo, profissionais da escola, dentre outros.

Caro leitor, creio que deva estar se perguntando quando irei apresentar-lhe a *fluência* da qual tanto falo. Ora, você não percebeu que refiro-me a ela desde o início do nosso diálogo? Além de anunciá-la em diversas paragens dessa nossa viagem dialógica, sinto uma satisfação imensa em revelar-lhe que estamos vivenciando tal fluência desde as primeiras páginas desse trabalho.

Repare: Você consegue entender o sentido do nosso diálogo e a respeito de qual temática estamos dialogando? Conseguimos nos comunicar até aqui? Temos caminhado juntos até

⁸¹ No Dicio (2009-2018, *op. cit.*) *faceta* quer dizer “superfície polida que resulta do processo de lapidação. Pequena superfície plana e lisa de algo; face; [...] Característica própria de algo ou de alguém; aspecto, lado, âmbito”. No contexto utilizado nesse diálogo, *faceta* diz respeito à minha prática docente que, anteriormente, possuía outras características e, ao passar por um processo de experiências significativas, fora melhorada, lapidada.

agora? A abordagem utilizada nesse diálogo o fez refletir a respeito da sua prática cotidiana e da realidade do seu contexto educacional? Você concorda ou discorda do que venho lhe contando/propondo ao longo do nosso diálogo? Se você considera ao menos refletir acerca de tais questionamentos, então sim! Estamos dialogando fluentemente. A metodologia que optei para escrever este trabalho gerou fluência entre nós. Isto é, uma sinergia dialógica que nos conectou permitindo comunicação e clareza. Talvez, tenham ocorrido diversas oportunidades para dispersá-lo do nosso diálogo. Mas, você não o fez. Até aqui, continuamos juntos, dialogando (Ainda estamos?).

Vamos entender o conceito de fluência a qual me refiro:

Buscando algumas pesquisas acerca da relação professor e aluno (SILVA, 2016; FIGUEIREDO & FREIRE, 2011; RODRIGUES BRAIT et al, 2010; VIEIRA, 2006), percebi diversas abordagens, entre elas, sumário: afetividade, o meio social, amizade, parceria, companheirismo, reciprocidade, entre outras. Nesse sentido, a fluência aqui não se trata da relação escola e aluno ou professor e aluno. Não seria *apenas* a tentativa de compreender a mediação de conflitos ou relação de companheirismo entre esses sujeitos no intuito de garantir a eficácia das metodologias utilizadas pelo professor em sala de aula.

Apesar de referenciar-me em Paulo Freire para defender algumas de minhas afirmativas e terminologias, a fluência docente não é análoga à comunicação dialógica proposta por Paulo Freire (1996, p. 116). Apesar de conter algumas das características de sua teoria, como por exemplo, a busca por uma formação crítica dos alunos, o que defendo aqui diz respeito ao objeto da interação e o que a ela compete – aproximar a escola do cotidiano do aluno, incluindo-o como colaborador no processo de ensinamentos e aprendizagens na escola, através de metodologias que façam sentido. Que reverberem em significações *para* (e *entre*) alunos, professores e escola. Trata-se de desenvolver abordagens comunicativas referentes às expressões cotidianas dos alunos. A grosso modo, seria saber a respeito do que os alunos estão falando. Por exemplo, apesar de não conhecer com profundidade a *Player Tauz* referenciada pelos alunos durante as oficinas de musicalização, saber que se tratava de uma banda virtual acessível apenas no *Youtube*, foi essencial para a minha intervenção na formação crítica dos alunos. O diálogo foi mais fluente a partir do momento em que alunos e professora estavam imersos num mesmo universo.

Imagine, por exemplo, o diálogo entre duas pessoas em um idioma por nós desconhecido. Penso que, supostamente, nossa incompreensão acerca de tal diálogo poderia resultar em diversas situações: Desinteresse, estranhamento, dispersão, conclusões equivocadas, curiosidade, dentre outras. Perceba, caro leitor, que o exemplo do diálogo em uma

segunda língua e que, de maneira hipotética não compreendemos ainda, diz respeito a nossa *não fluência*, especificamente, naquele idioma que até então fora considerado estranho para nós. Enquanto não tivermos *acesso* à aprendizagem de tal língua, não seremos fluentes com aqueles que a *dominam*. De maneira análoga, pensemos agora nos alunos da Educação Básica, que imersos em uma metodologia tradicional e desvinculada do seu cotidiano e de suas identificações, não conseguem compreender a abordagem utilizada e os conteúdos ensinados por seus professores sem encontrar, portanto, significados (DUARTE JÚNIOR, 1981) nas experiências escolares. Perceba, caro leitor, que há nesse contexto, uma situação de não comunicação. Um processo metodológico de ensino não fluente entre professor e aluno. Isso explica, por exemplo, a reação dos alunos FLRSN e DRL, quando me receberam nas primeiras aulas de música. O primeiro dispersava-se das aulas. E o segundo, diante dos rituais metodológicos os quais corriqueiramente tinha acesso, manteve uma postura inicial de recusa, levando a escola a considerá-lo um aluno indisciplinado e sem salvação.

Caro leitor, possibilitar as significações no *sentido* de *fluência* trata-se de uma atitude que aponta para a *clareza* do *fazer docente* (FREIRE, 1996, p. 143-145) e compreensão dos alunos no que se refere ao sentido de estar na escola, de fazer e ser parte da sua proposta pedagógica. A aproximação entre aluno e escola, professor e aluno, *depende* dessa clareza e do diálogo entre os sujeitos. *Para além disso, depende da compreensão do professor a respeito do cotidiano do aluno e de suas impressões de si e do mundo.*

Ressignificar o olhar do educador é, em primeira instância, uma provocação [...] É com esse olhar que o educador acolhe e inclui todo e qualquer aluno no seu espaço maior de convivência, de trocas, de confrontos e conflitos, de negociações, de conexões contínuas com reelaborações e experiências [...] Isso significa, que ao tratarmos da prática pedagógica e do olhar do educador, essa questão envolve um ensinar a olhar, o *aguçar a sensibilidade* [...] Olhar o aluno como verdadeiro protagonista da aprendizagem, como parte de cada um de nós [...] (MARTINS & PIMENTEL, 2015, p. 26-27, grifo nosso).

Nessa mesma lógica, professor e escola precisam compreender as expectativas dos alunos - sujeitos de uma sociedade em constante mudança - para que também possam encontrar com clareza, o sentido do seu projeto pedagógico e do papel social ao qual se propõe. *É nesse movimento dialógico que encontraremos a fluência docente.* Um fluxo⁸² constante e possibilitador de diálogos entre as metodologias de ensino e as aprendizagens dos sujeitos envolvidos na dinâmica escolar. É relevante continuar destacando aqui, que a fluência docente não se trata apenas de um diálogo focado na comunicação entre emissor e receptor. *A fluência*

⁸² No sentido de movimento.

a qual me refiro está alicerçada na imersão no universo do aluno, em saber a respeito de seus acessos e de suas preferências. Isso não significa que o professor deva conhecer intimamente tais preferências. No entanto, saber acerca das referências cotidianas dos alunos representa um dos primeiros passos para a fluência docente. Dessa maneira, é necessário que o professor busque as mesmas ferramentas de pesquisa e de acesso dos alunos. Por exemplo, mesmo não apreciando ou conhecendo com profundidade o RAP dos alunos do João Cabral, seria relevante que os seus professores, soubessem pelo menos, o que é o RAP para que ao desenvolverem um diálogo fluente com os alunos, possam intervir em sua formação crítica e artística. Embasada em um diálogo suspenso de convicções e considerando as diversas expressões do cotidiano dos alunos, enquanto prática de aproximação com os alunos, a fluência docente aponta para a eficácia pedagógica que buscamos no chão da escola.

A seguir, vamos dialogar a respeito da fluência docente em educação musical a partir da Educação dos Sentidos e do Engajamento Musical Transformativo: Uma abordagem centrada no aluno. Compondo uma diversidade de competências⁸³, a meu ver, tais abordagens dialogam *fluentemente* com a proposta de imersão no cotidiano dos alunos. Vamos a elas.

5.1 A fluência docente em educação musical a partir da educação dos sentidos

Início o diálogo deste tópico, perguntando a você, caro leitor e professores da Educação Básica: A partir do que dialogamos até aqui, seria possível desenvolver uma metodologia dialógica e fluente com os seus alunos? Não no sentido de competir com o acesso aos produtos da Indústria Cultural, mas possibilitando-lhe um outro tipo de acesso: ao chão da escola, de maneira prazerosa e que faça sentido? Evidentemente, essa reflexão diz respeito às particularidades e realidade de cada professor. No entanto, “Essa ‘anestesia’, que pode ser verificada no mais simples cotidiano de todos nós, precisa ser revertida através de uma educação da sensibilidade, dos sentidos que nos colocam em contato com o mundo.” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 3, resumo da obra). Com isso em mente, reitero que a mudança nos discursos, o significado do trabalho docente, a qualidade e a eficácia dos ensinamentos e das aprendizagens requerem atitudes de ruptura e perversão (GOMES, 2015a, *loc. cit.*). Lembra-se do meu processo ruminante na ânsia de compreender e superar? Digo-lhe que para mim, romper e perverter foi possível e o será daqui por diante.

⁸³ Aqui me refiro a uma expressão análoga a *Know-how* (Saber como. Tradução nossa)

Compartilho a seguir, as abordagens que possibilitaram a aproximação entre professora e alunos nas aulas de música e a imersão no universo dos alunos. Com essa finalidade – aproximação e imersão – tenhamos em mente as atividades, procedimentos e metodologias descritas nos capítulos anteriores. Relembrando, cito: Oficinas de musicalização, a Roda de Conversa Musical e o Sarau João Cabral: Falado, Cantado e Amostrado. O que aprofundaremos aqui serão as abordagens que embasaram a elaboração dessas ações e o sentido de fluência docente.

De acordo com Almeida Filho (1993, p. 13), “Uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global do ensino”. O Dicionário *Online* de Língua Portuguesa (DICIO, 2009-2018, *loc. cit.*) nos diz que abordar significa “Aproximar ou apoiar uma embarcação (navio) junto ao porto (à costa, a outra embarcação etc.); acostar [...] Conseguir chegar; alcançar o destino; chegar”. Se equiparmos o ensino de música à uma embarcação e os alunos ao porto, temos que a definição do Dicio apresenta uma relação com o que aqui proponho, no sentido de aproximar, dar apoio (suporte) e de alcançar o destino pretendido. Repare, caro leitor, que os verbos aproximar e chegar do dicionário convergem nesse contexto, com a teoria de Almeida Filho quando o autor nos diz que a abordagem é uma força potencial capaz de orientar as decisões do professor. Nesse sentido, uma aula com significado requer que o professor desenvolva uma filosofia de trabalho que tome por base a mediação, a interação e o diálogo entre os sujeitos.

Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar *educação estética*. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética” — *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 15)

Longe de pretender ensinar um passo a passo para as aulas de música aos colegas professores, os tranquilizo de que não se trata de mais uma *nova receita* de ensino a ser implementada na escola. Quero dizer da relevância do diálogo entre os professores a respeito de suas experiências didáticas, não no intuito de que possam ser copiadas em outro contexto, mas de que as metodologias incentivem a busca por aulas de sentido.

A aula, se consideramos na sua importância, tem sido pouco estudada e pouco discutida nos círculos profissionais e muitos pressupõem que é um assunto já

dominado nos cursos de graduação ou, senão, que é arte facilmente aprendível no contato profissional com professores mais experientes. Um considera o assunto menor e o outro simplifica ao nível de aprendiz de feiteiro, ou seja, ao ver e fazer. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 25)

Considero a aula um momento singular em que a aproximação entre alunos e professores pode ocorrer intencional e fluente. Pretendo conduzir tal diálogo à educação dos nossos sentidos (tato, audição, olfato e paladar), estabelecendo um *link* dessa proposta potencialmente próspera com as metodologias e ações desenvolvidas nas aulas de música. Pensando no acesso aos produtos da Indústria Cultural do qual ninguém escapa (ADORNO, 1947) e no processo de deseducação dos sentidos decorrente desse acesso, vi na abordagem de Duarte Júnior (2000) uma possibilidade de inovar aquilo que já tínhamos na escola: espaços de aprendizagens, uma organização sistematizada de ensino (a Arte enquanto componente curricular do Ensino Fundamental) e, principalmente, os alunos (o nosso porto) com todas as suas expectativas em expressar o seu cotidiano e suas identificações (HALL, 2004, 2005).

Embasada no que diz Duarte Júnior (2000, p. 16-17), digo que a sugestão não seria formar especialistas em música, ou que os alunos passem a ser excelentes músicos e apreciadores de uma música considerada superior – de *bom gosto*. No geral, os adolescentes que estão na escola apresentam outros anseios. De acordo com os alunos do João Cabral, o maior desses anseios seria *amostrar-se*. Lembram do slogan do sarau *falado, cantado e amostrado*? Seria esta a percepção: os alunos querem falar de si, cantar suas músicas e amostrar-se. A ideia seria *incorporar* o cotidiano dos alunos à prática escolar. Ora, com exceção do que descrevi no início desse diálogo a respeito dos alunos do JC, basta observar o horário de saída em grande parte das escolas em Juazeiro do Norte-CE: Grupos de alunos retornam para casa aos gritos, *palavrões*, combinados, namoricos, blusas no ombro ou amarradas na cintura, alunos organizados um ao lado do outro, preenchendo toda a largura da rua. Muitas vezes, os motoristas buzina repetidamente para que possam voltar a trafegar. O que percebo nessas e em diversas outras atitudes seria uma sensação de liberdade. Pressuponho com isso que os alunos não parecem estar anestesiados e que na escola devem conter-se o tempo todo. Compadeço-me dos alunos ao pensar tal situação. Creio que a nossa prática docente tenderia a ser *indigesta*⁸⁴ caso os alunos começassem a ver a escola como uma prisão – apesar de algumas manterem uma aparência com presídios, como por exemplos, grades nas janelas, muros altos com cerca elétrica e salas de aula com capacidade mínima para acolher os alunos.

⁸⁴ Duarte Júnior (2000, p. 16) defende que “[...]o saber carrega um sabor, fala aos sentidos, agrada ao corpo, integrando-se, feito um alimento, à nossa existência”. Com esse embasamento, no texto refiro-me à indigestão do saber, à não aceitação dos alunos às práticas de ensino sem sentido.

O que se completa com a perda de dignidade e o descaso arquitetônico verificado nos prédios escolares que vêm sendo hoje construídos pelo poder público em nosso país [...] Não é preciso ser nenhum especialista em arquitetura, em arquitetura de interiores ou em ergonomia para se dar conta de que o ambiente criado atualmente pelas instalações de nossas escolas, além de opressivo e anestesiante, não favorece qualquer vínculo emocional (ou seja, qualquer compromisso) com elas. Basta olhar em volta para se perceber as semelhanças entre a arquitetura das escolas de hoje em dia com aquela das delegacias, das prisões e dos centros de reeducação para menores infratores saídas das mesmas pranchetas do poder público. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 192)

Dessa maneira, os momentos de ensinamentos e aprendizagens na escola não seriam mais considerados aulas e passariam a ser chamados de punição e doutrinação. Penso que privar os alunos da expressão de seus anseios e sentimentos resultaria naquilo que, convencionalmente, fora nomeado fracasso escolar⁸⁵.

[...] este ensino de arte tal como praticado nas escolas brasileiras atuais vem se pautando muito mais pela transmissão de conhecimentos formais e reflexivos acerca da arte do que se preocupando com uma real educação da sensibilidade. O mesmo vício de origem (moderna), que privilegia o conceito, o discurso, o argumentar sobre um objeto, em detrimento do fazer, do sentir, do experienciar, vício esse que, servindo também de espinha dorsal à maioria dos cursos superiores de arte, parece, assim, ter tomado conta de nossos arte-educadores, os quais alicerçam a maior parte de seu trabalho em “explicações” acerca da arte e interpretações de obras famosas. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 189)

Com isso em mente, voltemos a concepção de homem cartesiano (HALL, 2005, p. 23-34) referenciada em nosso segundo capítulo. Assim como afirmamos anteriormente que a escola, apesar de anunciar a morte do sujeito cartesiano em seus documentos norteadores e propostas de ensino, defendendo que a formação escolar objetiva alunos críticos, autônomos e participantes ativos na sociedade atual, suas práticas ainda reproduzem uma pedagogia incoerente à essa realidade. Em minha análise, retornando às nossas origens educacionais, tomando por base a educação colonial dos jesuítas (COSTA, 2010, p. 123-128), herdamos a *noção* de sistematização e metodologias de ensino, a meu ver, pontos positivos para a evolução da educação brasileira. No entanto, apesar dos avanços e transformações educacionais, os modelos sistemáticos e metodológicos existentes ainda não condizem com a prática de ensino nas escolas e, portanto, não atendem as demandas da sociedade atual. Conjuntamente, a incoerência entre discurso e prática e a reprodução de metodologias sem sentido ainda se mantém.

⁸⁵ Ver em PATTO (1999).

E tal consideração se dirige especialmente a essa tendência do “ensino de arte” que vem se firmando entre nós, a qual tem se prendido muito mais ao discurso teórico e interpretativo do fenômeno estético do que valorizado a capacidade sensível dos educandos, capacidade que nunca poderá se reduzir a um encadeamento de conceitos e de reflexões teóricas. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 192)

No que se refere à educação colonial, mesmo embasados em uma abordagem evangelizadora e rigor religioso, identifiquei uma prática fluente na abordagem dos jesuítas, *não no sentido de diálogo* como propomos aqui, mas prevendo uma comunicação entre os envolvidos. Discordo da abordagem jesuítica pois, percebo uma não fluência *entre* os envolvidos, no entanto, o que pretendo destacar é sua escolha por uma metodologia eficaz. Explico: Ao considerarem a aprendizagem da língua Tupi (COSTA, 2010, *loc. cit.*) um recurso necessário ao alcance de seus objetivos - catequese e instrução para os serviços nas missões⁸⁶, por exemplo, a agricultura - os jesuítas desenvolveram com o povo indígena uma comunicação relevante ao que se propuseram. Reparem que no sentido de catequese e instrução, os padres da Companhia de Jesus⁸⁷ viram no aprendizado da língua Tupi um caminho para o alcance de seus objetivos. Apesar de seu rigor religioso, longe de incentivar a prática instrucional dos jesuítas, percebo a relevância de se escolher caminhos para um bom planejamento pedagógico.

Ao considerarmos a fluência no sentido de diálogo com os alunos, com as metodologias e objetivos elencados para as aulas de música, teríamos diversos ganhos artísticos e pedagógicos, ao quais cito: criticidade, fruição, criação, composição, exteriorização, produção, dentre outros (BRASIL, 2017a). Aproximando-se, e dialogando fluentemente com os seus saberes cotidianos, temos uma grande chance de sair da realidade de um sujeito cartesiano, constituído na escola tradicional, para um sujeito descentrado e sensível (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 178). A saber,

A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 15)

Consoante ao autor, creio que dirigir a atenção para o cotidiano dos alunos e relacionar suas vivências extraescolares com o currículo sistematizado, requer que adotemos alguns caminhos em favor dos ensinamentos e aprendizagens a respeito dos quais dialogamos nesse trabalho, e resumo: (1) Imergir em uma abordagem de aproximação, (2) criar ou adequar metodologias

⁸⁶ Ver Costa (2010, p. 123-128)

⁸⁷ Ver Costa (2010, *loc. cit.*)

que façam sentido, (3) desenvolver um diálogo fluente entre professor e alunos (4) construir um clima favorável à colaboração entre os sujeitos, permitindo a participação dos alunos no planejamento, desenvolvimento e avaliação das aulas, por exemplo, valorizando suas sugestões de atividades e (5) considerar que a sala de aula aconteça em diversos espaços de aprendizagens da escola, os quais cito: o pátio, a biblioteca, os corredores e espaços externos (associações de bairro, praças, residências de pessoas comuns, dentre outros). É nesse movimento fluente e de imersão que as aulas de música se tornam um espaço de formação crítica e identitária dos alunos.

Portanto, a relação sensível, estética, com a nossa realidade, deve constituir o solo a partir do qual podem crescer e melhor se desenvolver as plantas da percepção artística (ou estética) da vida. Um desenvolvimento mais acurado da estesia, por conseguinte, equivale à preparação e à adubação desse solo existencial a fim de que, ao longo do tempo, os caules da arte possam se tornar troncos vigorosos e resistentes às cada vez mais constantes tempestades de anestesia [...] (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 190)

Dessa maneira, caro leitor, reitero que tais sugestões não são - e nem devem - representar um passo a passo ou uma receita pronta para a fluência pedagógica. Longe disso, havendo coerência e clareza de diálogo com o chão da escola, os cinco caminhos indicados nessa *metodologia de sentido* podem ser vislumbrados como uma experiência exitosa e possibilitadora de significados. Penso e anseio para que, além de gerar outros caminhos de sentido, as cinco possibilidades aqui descritas possam incentivar melhorias na qualidade do ensino das artes na escola.

A seguir, dialogaremos a respeito do Engajamento Musical Transformativo, uma abordagem centrada no aluno. A meu ver, O'Neill (2012) nos presenteia com algo que, talvez, alguns professores de música considerem inviável na escola: que o aluno deixe de *ser* apenas um integrante das aulas e passe a protagonizar aprendizagens musicais *tornando-se* um estudante de música. Certamente, essa construção (*tornando-se*) representa um sentido profundo aos achados dessa pesquisa. Para além de uma abordagem de sentido, nosso próximo tópico também fala a respeito de um encontro entre a pedagogia, os sujeitos da aprendizagem – alunos e professores - e o ensino de música na escola pública municipal cariense.

5.2 Engajamento Musical Transformativo: Uma abordagem centrada no aluno

Caro leitor, romper com práticas e metodologias que não atendem aos anseios das novas gerações e que, insistentemente, têm distanciado os alunos da escola, requer coragem e

percepção do outro. Perceber o aluno enquanto sujeito ativo e colaborador de ensinamentos e aprendizagens significa empoderar-se de transformações para transformar. No que se refere à Educação Musical na escola, o engajamento musical transformativo representa um dos caminhos de imersão no universo do aluno, pois trata-se de uma abordagem que

[...] começa com uma mudança paradigmática no como pensamos sobre o estudante de música. Particularmente, é uma mudança de foco na percepção do estudante de música a partir da estrutura déficit versus talento/expertise. Ao invés disso, ela foca na ideia de que todos os estudantes de música em todos os contextos de desenvolvimento têm fortalezas e competências musicais. (O'NEILL, 2012, p. 166: Tradução em andamento.)⁸⁸

É nesse sentido que inicio este tópico com uma narrativa que a meu ver, contribui para a compreensão do que seria *centrar* o aluno na prática docente. Farei um breve relato envolvendo a mim e os alunos MAGC, CSPL, GGS e DYSS.

Durante os trabalhos de produção do sarau, MAGC, CSPL, GGS manifestaram interesse em cantar no Sarau João Cabral, enquanto DYSS preferia tocar flauta doce. Apesar de não concluir tal objetivo e ter solicitado diversos recursos, inclusive a aquisição de uma flauta doce, DYSS não participou das apresentações artísticas, integrando uma das equipes técnicas do sarau. A saber, atuou na equipe de luz e som do evento.

No intuito de dinamizar o tempo das aulas para que pudéssemos ouvir as músicas mais vezes e em outros lugares além da escola, utilizamos o grupo do *WhatsApp* da turma, através do qual compartilhamos links da internet com o áudio e a letra das músicas escolhidas para o repertório do sarau. Aparentemente, MAGC, CSPL, GGS e DYSS não realizavam *esse* dever de casa pois, compareciam aos ensaios sem conhecerem a letra das músicas. Enquanto justificativa, alegavam a falta de acesso à internet e ao *link* disponibilizado no grupo. A meu ver, tal justificativa não condizia com o cotidiano dos alunos. Observei que a participação de MAGC, CSPL, GGS e DYSS no grupo do *WhatsApp* ocorria através de mensagens em áudio. Os alunos enviavam áudios para comunicarem-se com os colegas e, respondiam apenas mensagens que estivessem no mesmo formato. Decidi acompanhá-los mais de perto e em horários individuais para que juntos ouvíssemos e aprendêssemos a música escolhida para a

⁸⁸ Do original: *Transformative music engagement begins with a paradigmatic shift in how we think about music learners. In particular, it is about shifting the focus from viewing music learners from within a deficit versus talent/expertise framework. It focuses instead on the idea that all music learners in all contexts of development have musical strengths and competencies.* (O'NEILL, 2012, p. 166, tradução por Rita Helena Sousa Ferreira Gomes, grifo nosso).

performance no sarau. Trilhando esse caminho, descobri que, apesar de aprenderem *de ouvido*⁸⁹ a melodia das músicas, a dificuldade dos alunos não seria a falta de acesso à internet como relataram. Ou seja, eles não conseguiam ler as mensagens escritas e também não compreendiam as postagens dos links com as músicas do sarau.

Se naquele momento, considerasse apenas as competências e habilidades orientadas nos documentos educacionais oficiais (BRASIL, 2017a), alfabetizar alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental poderia ser algo inviável e distante da dinâmica de conteúdos complexos e horário fechados com 50 minutos de duração para cada aula. A partir da rotina escolar observada durante a pesquisa, alunos em situação atípica à sua etapa de ensino estariam, no mínimo, em um lugar incondizente à *práxis* de grande parte dos professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental. A situação dos alunos MAGC, CSPL, GGS e DYSS destoava da rotina escolar da qual faziam parte. Explico: no ano seguinte, eles seriam avaliados pelo SPAECE e SAEB (2017b), avaliações externas do governo Estadual e Federal, respectivamente, cujo objetivo seria diagnosticar a qualidade da educação, formular, ou reformular, suas políticas educacionais, em busca constante pela melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. (BRASIL, 2017a)

Comparando a escrita de MAGC, CSPL, GGS e DYSS a de uma criança em processo de alfabetização, poderíamos dizer que esses alunos estariam no nível de escrita alfabético. De acordo com Picolli & Camini (2013), nesse nível de escrita, “[...] a criança desenvolve uma análise fonética, produzindo escritas com hipóteses alfabéticas. Daqui para a frente, as crianças enfrentariam outros desafios, como, por exemplo, a ortografia”.

De acordo com MAGC, CSPL, GGS e DYSS, a linguagem artística na qual mais se identificavam seria a Música. Com isso em mente, a partir das dificuldades dos alunos e com o intuito de que pudessem participar do sarau, refiz meu planejamento, re programei os horários e agendei ensaios individuais extras nos quais a ideia inicial seria que MAGC, CSPL, GGS e DYSS transcrevessem as letras das músicas para o caderno e tentassem acompanhar as palavras escritas ao mesmo tempo em que ouviam a canção em meu computador. Utilizei aqui um procedimento análogo ao do ensino das quatro operações matemáticas: cada operação (adição, subtração, multiplicação e divisão) é introduzida no programa de estudos dos alunos gradativamente, sendo que a aprendizagem de uma seria um requisito para a compreensão da outra. Nesse sentido, a adição seria a primeira pois, a meu ver, tal operação representa a base para a compreensão das operações seguintes.

⁸⁹ Aprender música apenas ouvindo sua execução em algum dispositivo de mídia ou através de músicos instrumentistas. “[...] algo que pode ser adquirido por meio de treinamento [...]” (UM DOM DE GÊNIO, 2000).

Na metodologia utilizada com os alunos, a base seria a escrita da letra da música para o caderno. Poderíamos considerar, talvez, que tal prática tenha tido características tradicionais embasadas na repetição. No entanto, naquela experiência não ocorreram rituais pois, os alunos não tinham acesso a esse tipo de abordagem. Antes, o foco do trabalho docente não era em suas necessidades de aprendizagem, mas nos resultados pretendidos pelos sistemas de ensino vigentes. A meu ver, *transformar* tal metodologia em favor dos alunos constituiu-se em prática pedagógica inovadora. As atividades fizeram sentido para os alunos e permitiram que, em menos de dois meses, eles aprendessem a ler e a escrever fluentemente, relacionando as palavras escritas com as músicas escolhidas. O que fiz foi aliar o interesse dos alunos à uma metodologia simples e possível de acontecer. “O novo se definirá em relação a situações já conhecidas e superadas, transformadas de acordo com as experiências de cada um” (SOUZA, 2015, p. 41). Caro leitor, no que diz respeito às metodologias tradicionais embasadas nos rituais de ensino, os quais dialogamos anteriormente neste trabalho (p. 48), longe de contradizer o que venho defendendo, o que quero dizer aqui refere-se ao fato de algumas atividades ou metodologias consideradas *antigas* em alguns contextos, em outros, de acordo com a visão e o engajamento do aluno, podem representar algo novo. A metodologia antiga utilizada de um jeito novo, com foco no aluno, tocou os alunos MAGC, CSPL, GGS e DYSS, transformando sua realidade excludente em uma realidade possibilitadora de caminhos.

Aqui, *Inovação* diz respeito à prática docente focada no aluno. Nesse sentido, alguns questionamentos podem contribuir com a percepção se algo é *novo* ou não para os alunos. Por exemplo: A metodologia adotada irá contribuir com a transformação da realidade dos alunos? Tal metodologia é acessível aos alunos e reverberam em seu cotidiano? Na percepção de professores e alunos, as metodologias utilizadas possibilitaram transformações positivas? Essas reflexões destoam dos “[...] ambientes tradicionais, formais e hierárquicos de aprendizagem que favorecem os modos de conhecimentos hegemônicos e que dão poucas oportunidades para a expressão criativa e aprendizagem autônoma do indivíduo” (O’NEILL, 2012, p. 173: Tradução em andamento.).⁹⁰ Com isso em mente, creio que a proposta de transformação supera a ideia de antigo.

Não se trata aqui da defesa de um método de alfabetização, no entanto, ensinar os alunos a ler e escrever significou *centrar* neles os esforços e metodologias de ensino pensados durante pesquisa, no intuito de instigar, dessa maneira, o desenvolvimento de sua *fluência musical*. Não

⁹⁰ Do original: “[...] to traditional formal or hierarchical learning environments that favor hegemonic forms of knowledge and provide relatively few opportunities for individual creative expression or autonomous learning.” O’NEILL, 2012, p. 173, tradução por Rita Helena Sousa Ferreira Gomes).

fora minha pretensão desviar do foco da pesquisa, e não o fiz. Pelo contrário, parar e dirigir a atenção para outras aprendizagens fez-se condição necessária no sentido de que os alunos permanecessem nas aulas de música até o final da pesquisa. “Isso envolve um empoderamento (*transformativo* significa ter o poder para *transformar*) que fomenta a autonomia e auto-direcionamento dos estudantes [...]”⁹¹ (O’NEILL, 2012, p. 164: tradução em andamento).

Nessa lógica, a superação da dificuldade de leitura de MAGC, CSPL, GGS e DYSS significou um caminho para que os alunos seguissem em frente rumo à outras aprendizagens. Saber ler e escrever constituiu algo imprescindível à aprendizagem das músicas escolhidas pelos alunos para compor o repertório do sarau. Instrumentalizar o aluno de possibilidades de fluência e assim continuarem *tornando-se* estudantes de música tem embasamento no Engajamento Musical Transformativo enquanto abordagem de ensino.

[...] essa abordagem é capaz de agir como um veículo ou um catalisador de mudanças para um grande e diverso grupo de estudantes de música. Acredito que essa teoria nos oferece a possibilidade de uma mudança que nos faz ir além do resolver problemas e promover oportunidades adequadas dos estudantes adquirirem habilidades e conhecimentos básicos necessários à aprendizagem musical. Alternativamente, ela fornece uma abordagem para engajar os estudantes de música como agentes ativos do seu próprio desenvolvimento musical [...] Ela combina um senso de conectividade e engajamento emocional (Furrer & Skinner, 2003) com a capacidade de reflexão crítica ou uma autoconsciência reflexiva (Ridley, 1991) e um espírito desapaixonado que procura continuamente “visões de possibilidade ainda não tocadas” (Greene, 1990, p. 67) para todos os estudantes de música.⁹² (O’NEILL, 2012, p. 164, tradução por Rita Helena Sousa Ferreira Gomes).

Analisando *o não* ensino de música nas escolas municipais da região do Cariri, creio que o professor de Arte deva olhar para dentro de sua própria prática e refletir de que maneira o seu planejamento atenderia as necessidades de aprendizagem dos alunos. Creio que os professores, em especial os pedagogos que atuam no ensino das artes nas escolas municipais do Triângulo CRAJUBAR, poderiam começar pela ideia de que os estudantes não precisam, necessariamente, serem experts⁹³ em música para que possam se engajar nas aulas de música

⁹¹ Do original: “*This involves empowerment (transformative means having the power to transform) that enables autonomous or self-directed learners [...]*” (O’NEILL, 2012, p. 164, tradução por Rita Helena Sousa Ferreira Gomes).

⁹² Do original: [...] *this framework is capable of acting as a vehicle or catalyst for change across a broad and diverse group of music learners. I believe this theory offers the possibility for change that moves us beyond merely solving problems and providing adequate opportunities for learners to acquire the basic skills and knowledge necessary for music learning. Alternatively, it provides a framework for engaging music learners as active agents in their own musical development [...]* It combines a sense of connectedness and emotional engagement (Furrer & Skinner, 2003) with a capacity for critical reflective or reflexive self-awareness (Ridley, 1991) and an impassioned spirit that continually seeks “visions of still untapped possibility” (Greene, 1990, p. 67) for all music learners. (O’NEILL, 2012, p. 164, tradução por Rita Helena Sousa Ferreira Gomes, grifo nosso).

⁹³ Perito ou especialista; pessoa cujo conhecimento excessivo a faz entender ou dominar certa área, assunto, ofício, atividade etc. (DICIO, 2018).

na escola. Acredito que seja este o sentido de colocarmos em prática aquilo que pensamos no plano de aula. Pensando dessa forma,

Num engajamento musical participativo, há uma desmistificação daquilo que constitui um “conhecedor expert” em música. Os jovens são encorajados a apoiarem-se uns aos outros na criação e partilha de suas próprias expressões artísticas e representações multimodais de música. Há uma diferença qualitativa entre a aprendizagem musical que fomenta a cultura participativa e aquela que mantém uma “visão singular” ou plano fixo. Para a aprendizagem musical ser totalmente participativa, é necessário que os participantes sejam “donos” do processo estando envolvidos, desde o início, em decisões-chaves da aprendizagem musical. Ao envolver os estudantes de música na aprendizagem de levantar questões e pensar sobre que questões são mais importantes de serem perguntadas, eles começam a se perceber no *centro* do processo de aprendizagem. (O’NEILL, 2012, p. 173: Tradução em andamento. Grifo nosso)⁹⁴

Se a rigidez de propostas de ensino desconexas ao cotidiano dos alunos (e/ou a *inexistência* de propostas de ensino centradas no aluno) forem substituídas pela colaboração dos estudantes no planejamento e execução das aulas, a aprendizagem e o sucesso escolar poderão ser realidades constantes no chão da escola. Isso poderia tornar-se algo concreto se os professores de Arte se permitirem imergir no universo dos alunos e firmarem juntos uma parceria pedagógica.

De acordo com Paulo Freire (1996, p. 21) “Não há docência sem discência”. Essa teoria nos leva a compreensão de que a docência está diretamente relacionada ao aluno e à sua aprendizagem, justificando e contribuindo com a dinâmica e o sentido do ser e *tornar-se* professor de música. Tal afirmativa nos coloca frente a proposta do aluno como *centro* do processo dos ensinamentos e aprendizagens na escola.

Adentrar nas questões que permeiam a vida extraescolar dos alunos diz respeito à prática do diálogo aberto, suspenso e aos possíveis enfrentamentos, a saber: do desvelamento de nossa *práxis* enquanto insuficiente e opressora, dos (pré) conceitos embutidos nas metodologias que optamos em desenvolver com os alunos, de nossa recusa em considerar que as lentes dos alunos acerca das transformações atuais nos colocam a um passo de distância (bem atrás) da fluência

⁹⁴ Do original: *Participatory learning involves the conscious attempt to create more equitable and collaborative opportunities for exchanging knowledge and understanding on topics that matter and make a difference to the lives of those personally affected. In participatory music engagement, there is a demystification of what constitutes an “expert” music “knower.” Young people are encouraged to support each other in the creation and sharing of their own artistic expressions and multimodal representations of music. There is a qualitative difference between music learning that cultivates a participatory culture and one that maintains a “singular vision” or fixed agenda. For music learning to be fully participatory, it is necessary for participants to “own” the process by being involved in key music learning decisions from the outset. By involving music students in learning to ask questions and think about what questions are the most important to ask, they begin to find themselves at the center of the learning process.* (O’NEILL, 2012, p. 173.)

discente, dentre outros. Dialogar com esses enfrentamentos potenciais de criticidade diminui a distância que há tempos hierarquiza o diálogo entre professor e alunos.

A afirmativa de Freire (1996) de que não há docência sem discência converge para a fluência entre professor e aluno. Tal fluência diz respeito à compreensão do outro e tem embasamento no diálogo reflexivo e colaborativo entre professores e alunos.

Somente através da reflexão crítica e do diálogo, educadores e estudantes podem criar as condições e circunstâncias pelas quais possam buscar juntos formas mais compreensíveis, autênticas e moralmente apropriadas de valorizar e engajar-se em práticas musicais. Isso requer abordagens pedagógicas que possam atuar como catalisadoras, ao invés de limitadoras, na expansão equânime de oportunidades de aprendizagem que sejam reflexivas, dialógicas, colaborativas, participativas, interacionistas, integrativas, direcionada a valores e fortemente embasadas. Os valores que os estudantes de música desenvolvem servirão como ponto de orientação para decisões-chaves que eles irão tomar sobre a aprendizagem musical no futuro; decisões como, se continuam ou não sua aprendizagem musical, se irão ou não a apresentações musicais, ou a que tipo de apresentações musicais irão, se vão querer ou não que seus filhos aprendam música, se irão ou não apoiar a educação musical nas escolas e comunidades em que vivem. (O'NEILL, 2012, p. 174: Tradução em andamento. Grifo nosso)⁹⁵

Repare caro leitor, quando nos submetemos a uma consulta médica, antes de receitar um remédio ou exames para aferir um diagnóstico preciso, o médico nos faz uma série de questionamentos acerca de nossos hábitos cotidianos e de como estamos nos sentindo. Inicia-se ali uma investigação focada no paciente. As perguntas giram em torno de suas vivências, pelos menos, nos últimos dias ou semanas. Dependendo do profissional, tal investigação poderá tornar-se um diálogo fluente entre médico e paciente ou apenas um questionário que para o paciente poderá não fazer sentido. De maneira análoga, o diálogo na proposta de Educação Musical a qual me refiro tem um caráter investigativo e relaciona-se com uma pedagogia transformativa (O'NEILL, 2012, p. 176: Tradução em andamento).

Concordo quando Freire defende a criticidade do professor enquanto ação legitimadora de sua *práxis*, evitando assim a transformação da teoria e prática em meros blá, blá, blá e ativismo (FREIRE, 1996, p. 22). Entender o aluno como foco do trabalho docente, *nos torna* um professor problematizador e permite a clareza e a fluência do diálogo, também, com as

⁹⁵ Do original: *Only through critical reflection and dialogue can educators and learners create the conditions and circumstances in which they can search together collaboratively for more comprehensible, authentic, and morally appropriate ways of valuing and engaging in musical practices. This requires pedagogical approaches that can act as catalysts, rather than constraints, for expanding equitable learning opportunities that are reflective, dialogical, collaborative, participatory, interactive, integrative, value-driven, and strength-based. The values that music learners develop will serve as points for orientation for key decisions that they make about music learning in the future; decisions such as whether or not they continue music learning, whether or not they attend concerts or what kind of concerts they attend, whether or not they want their own children to learn music, whether or not they support music education in the schools and communities in which they live. (O'NEILL, 2012, p. 174)*

questões sociais e políticas da Educação. Nessa seara, apartemos o cotidiano dos alunos dos discursos educacionais repetitivos e passemos a vê-lo como uma possibilidade de construção de fluências e metodologias *ainda não tocadas*. Ao teorizá-lo dessa maneira, O’Neill (2012) nos presenteia com uma poderosa ferramenta de superação dos *rituais* pedagógicos (BONATTO & FUÃO, 2014) reproduzidos na escola. Penso que romper com o estado de rigidez pedagógica passa pelo caminho da transformação. Com isso em mente, dirijo-me aos meus colegas professores para dizer-lhes que não podemos temer *o sentir*. São os sentidos que nos humanizam e nos encorajam à transformação. O desejo de mudança que passa pelos sentidos me faz acreditar na docência. Longe de ser uma visão apaixonada da educação⁹⁶, concordo com a abordagem transformativa de O’Neill (2012), percebendo aqui diversos caminhos ainda não trilhados e visões ainda não tocadas. Por exemplo: Considerar as preferências dos alunos, seus sentimentos, anseios, desejos, concepções, percepções, dentre tantas outras (im) expressões, converge em possibilidades de tocar algo insistentemente velado e condicionado à margem do chão da escola. Acredito que tocar o cotidiano do aluno seria o mesmo que imergir em seu universo.

Quero dizer com isso caro leitor, que as metodologias não são nem devem ser condicionadas a determinados alunos e/ ou contextos. Seria ele próprio, o aluno, em suas dificuldades de aprendizagem e anseios por aceitação e ascensão social, o condutor das aprendizagens e ensinamentos na escola. Podemos dessa maneira, considerar que as visões e possibilidades não tocadas podem ser encontradas no aluno. Ou tornar-se ele próprio – o aluno – tais visões de possibilidades.

Dessa maneira, defendo (novamente) a fluência entre professor e alunos enquanto instrumento de inovação da prática docente. E é nesse mesmo sentido, que espero que os achados dessa pesquisa, a saber, a criticidade dos alunos, a sua música, as metodologias e os caminhos de sentido tenham contribuído com o ensino de música na escola.

⁹⁶ Aqui, não se trata de um sonho impossível. Tampouco de uma visão cega acerca dos problemas existentes no chão da escola, e/ ou no geral, na educação brasileira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caro leitor, ilustríssimos membros da comunidade acadêmica, longe de finalizarmos o nosso diálogo e proposta de inovação para o ensino de música na escola (e por que não dizer das artes?), essas últimas linhas buscam além de nos despedirmos (por enquanto), reafirmamos nossas perspectivas de melhorias nos ensinamentos e aprendizagens na escola considerando, para isso, o cotidiano dos alunos e a realidade da Arte enquanto componente curricular nas escolas públicas municipais da região do Cariri. Da maneira como dialogamos até aqui, conhecemos um chão da escola onde as disciplinas de Português e Matemática são privilegiadas em detrimento de outras consideradas inferiores e, portanto, ineficazes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Dentre as redomas que distanciaram a escola dos alunos/professores dos alunos, o *não* lugar da arte na escola (GOMES, 2015b) surge, então, como um dos principais desafios a serem superados a partir do empoderamento dos sujeitos dos ensinamentos e aprendizagens.

Enquanto professora polivalente, entendi que apenas com uma formação inicial em Pedagogia seria impossível contribuir com a formação artística e crítica dos alunos. Conhecer mais a respeito dos processos formativos referentes às linguagens artísticas representava algo imprescindível ao meu *fazer pedagógico* (MARTINS & PIMENTEL, 2015, p. 25-27). Dessa maneira, ao contar um pouco de minha trajetória artística e docente, pretendi nos colocarmos em um contexto de *sentido* (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 91). Tomar como base as atuais orientações pedagógicas dos sistemas de ensino – a níveis macro (Federal) e micro (Estadual) – resultaram na reprodução de situações de aprendizagens sem significado para alunos e professora, além de aumentar a distância entre alunos e escola. Foi neste cenário de equívocos e incompreensões que a necessidade de inovar emergiu, inevitavelmente. O inevitável aqui diz respeito à impossibilidade de um trabalho docente eficaz e que fizesse sentido tal qual orientavam as propostas de ensino e Projeto Político Pedagógico da escola.

Com isso em mente, desenvolver a pesquisa com alunos em situação e localização social análogas ao meu cotidiano pessoal e profissional fez todo o sentido (DUARTE JÚNIOR, 2000). Aproximar-me dos alunos reverberou em minha prática docente, evidenciando a necessidade de uma ruptura entre as pedagogias tradicionais apregoadas pelos sistemas de ensino e a inovação no ensino de música. Romper com práticas antigas sem sentido requereu uma imersão no cotidiano dos alunos e a compreensão do acesso e consumo antropofágico (rápido e engolido também de forma inevitável) de obras massificadas nos moldes da Indústria Cultural (ADORNO & HORKEIMER, 1947).

Dito anteriormente, essa ruptura representou aqui o que Gomes (2015a) nomeou como um *Convite à Perversão*. Compreendendo nesse sentido, que perverter os sistemas de ensino e práticas antigas sem sentido requereu coragem, atitude, pesquisa e conhecimento de causa (do chão escolar).

Estender tal convite aos meus pares, pretendendo sua aceitação enquanto proposta de inovação, para mim significou, também, um ato de coragem. Digo isto pois sei da jornada diária do professor das escolas públicas municipais da Região do Cariri, carregada de conflitos, incertezas, equívocos e incompreensões, como já fora mencionado em diversas pesquisas (FREIRE, 1996; MARTINS & PIMENTEL, 2015; GOMES, 2015a; FIGUEIREDO, 2013). No entanto, seriam tais desafios as molas encorajadoras à subversão. Explico: A meu ver, alunos e professores e escola de maneira geral, não deveriam continuar assistindo à reprodução e manutenção de práticas repetitivas e sem sentido. A Educação, *a priori*, deveria garantir aos sujeitos envolvidos nos processos de ensinamentos e aprendizagens, a compreensão do ensino sistematizado e sua relação com a sociedade atual. Dinamizar a possibilidade de fluência entre escola e sociedade, como vimos nos resultados da pesquisa, é algo possível e simples de realizar. Penso que essa atitude pode e deve ser fomentada por práticas e incentivos institucionais. Posto dessa forma, creio no diálogo entre os sujeitos, a escola e os sistemas educacionais que os regem e orientam. *Amostrar* o chão da escola, o cotidiano dos alunos e a necessidade de mudança são caminhos que podem reverberar em práticas pedagógicas inovadoras e de sentidos.

Dialogar se equipara à uma atitude corajosa e coerente e encontra a fluência da qual falo, eficaz apenas se pensada, elaborada, organizada e desenvolvida *em colaboração*, aproximando os sujeitos (alunos, professores e escola) dos ensinamentos e aprendizagens que fazem sentido. Retirando, dessa maneira, redomas e situações que há décadas têm dificultado e impossibilitado o diálogo entre tais sujeitos. Foi este desafio (retirar redomas) que nos levou a um diálogo horizontal entre professora e alunos nas aulas de música da Escola de Ensino Fundamental Jerônimo Freire dos Santos.

Caro leitor, dentre tantos achados relevantes a serem compartilhados, dialogar suspendendo nossas proposições e *certezas* (BOHM, 1998), nos revelou a música dos alunos (o *RAP*) e sua criticidade acerca de suas preferências e identificações. Conjuntamente, tal proposta de diálogo possibilitou a construção de um lugar de sentido, isto é, um lugar para o ensino de música na escola, através de metodologias de sentido e de uma fluência pedagógica coerente ao contexto de imersão. Para isso, trilhei cinco caminhos de aproximação entre aluno e escola, aluno e professor, lembrando: (1) Imergir em uma abordagem de aproximação, (2)

criar ou adequar metodologias que façam sentido, (3) desenvolver um diálogo fluente entre professor e alunos (4) construir um clima favorável à colaboração entre os sujeitos, permitindo a participação dos alunos no planejamento, desenvolvimento e avaliação das aulas, por exemplo, valorizando suas sugestões de atividades e (5) considerar que a sala de aula aconteça em diversos espaços de aprendizagens da escola, os quais cito: o pátio, a biblioteca, os corredores e espaços externos (associações de bairro, praças, residências de pessoas comuns, dentre outros).

A partir dos dados e achados aqui apresentados, creio que os professores e alunos envolvidos na pesquisa saíram dessa experiência *transformados*. Intimamente, não saberia precisar de que maneira foram tocados ou atravessados (BONDÍA, 2002), no entanto, suas demonstrações e atitudes antes, durante e depois da pesquisa evidenciaram transformações imbuídas de significados. Vi alunos e professores caminhando juntos numa mesma direção, dialogando com clareza e fluência, mesmo discordando em uma diversidade de situações e *sentidos*. Isso é perfeitamente coerente e *comum*⁹⁷, se considerarmos o sentido de diálogo proposto por Bohm (1998).

Dessa maneira, acredito ser relevante lembrarmos uma das questões da pesquisa, a saber: qual o papel social do professor de Artes com relação ao ensino de música? Com isso, pretendo dizer que os dados da pesquisa não indicaram uma resposta conclusiva para tal questão. Suponho que esta seja uma construção alicerçada no empoderamento do professor, nos enfrentamentos e rupturas que conduzem às mudanças e transformações sociais as quais almejamos não apenas em nossos discursos pró melhorias educacionais, mas a partir de pedagogias fluentes, coerentes e prazerosas. Penso que buscar metodologias de sentido ainda *não tocadas* (O'NEILL, 2012) poderá fortalecer tal construção e, dessa maneira, impactar no chão da escola e nos diversos cotidianos nos quais estamos imersos e em outros que ainda vamos (precisamos) imergir

Considerar o aluno como centro dos ensinamentos e aprendizagens na escola aponta para a qualidade da educação e para o desejo que você e eu temos de possibilitar sentido ao ensino das artes na escola. Como sei que você também deseja isso? Ah, caro leitor, o nosso diálogo permitiu que desenvolvêssemos uma fluência de sentidos. Como estaria lendo essas últimas considerações se você também não percebesse a necessidade de um lugar das artes na escola? Se também não vislumbrasse os caminhos de sentido e as metodologias ainda não tocadas – não exploradas, não descobertas – no processo de ensinamentos e aprendizagens no chão da escola?

⁹⁷ Comum aqui refere-se ao sentido de *comunidade* (atitudes comuns a todos os envolvidos num mesmo processo).

Cá entre nós, assim como penso ser o aluno quem atribui sentido e significações ao trabalho docente, você também deve estar refletindo a esse respeito. Creio que se este diálogo fosse verbal, estaríamos às boas gargalhadas nesse momento. Portanto, não me sinto pesarosa ao finalizarmos o nosso diálogo, pelo contrário, sinto-me encorajada pois, certamente, voltaremos a nos encontrar.

Então...

Até breve!

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. O perigo de uma história única. **Palestra** proferida no TED Global, Talks (18:46 min). Califórnia, 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br>. Acesso em: 30 de maio de 2017.

ADORNO, T. W. HORKHEIMER, M. **A dialética do esclarecimento**: Fragmentos filosóficos, 1947. Disponível em: <https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf>. Acesso em: 18 de junho de 2017.

ADORNO, T. **Résumé sobre indústria cultural**. Do original Résumé über Kulturindustrie, conferência radiofônica pronunciada na Internationalen Rundfunkuniversität des Hessischen Rundfunk de Frankfurt, de 28 de março a 4 de abril de 1963. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/290711799/Adorno-1967-Resume-sobre-Industria-Cultural>>. Acesso em: 18 de junho de 2017.

ADORNO, T. O fetichismo na música e a regressão da audição. *In*: **Os pensadores**: Textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 63-108. Disponível em: <www.verlaine.pro.br/txt/adorno-fetichismo.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2017.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP, Editora Pontes, 1993.

ALVES et al. Reflexões sobre a música nas escolas: Um olhar sobre os professores de artes da Rede Municipal do Crato-CE. *In*: IV ENCONTRO UNIVERSITÁRIO DA UFC NO CARIRI. **Anais**. Juazeiro do Norte, CE, 17 a 19 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewiK5eCS7fPUAhWEjJAKHT3HBEgQFggjMAA&url=https%3A%2F%2Fconferencias.ufca.edu.br%2Findex.php%2Fencontros-universitarios%2Feu-2012%2Fpaper%2FviewFile%2F1162%2F955&usq=AFQjCNF52a6vj9oum3d6oJoHi7BE9zt_rw>. Acesso em: 12 de junho de 2017.

ALVES, I. A. ALVES, T. A. O perigo da história única: Diálogos com Chimamanda Adichie. *In*: I CICLO DE EVENTOS LINGUÍSTICOS, LITERÁRIOS E CULTURAIS. **Anais**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Campus Jequié, Seção F: A abordagem social das identidades culturais. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt/pag/alves-alves-o-perigo-da-historia-unica.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2017.

ARALDI, J. FIALHO, V. M. Fazendo rap na escola. **Revista Música na Educação Básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. 2009. ISSN 2175 3172. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewjBs8bo5uzbAhUHkpAKHdDtCBwQFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.abemeducacaomusical.com.br%2Frevista_musica%2Fed1%2Fpdfs%2F6_fazendo_rap_na_escola.pdf&usq=AOvVaw1ZR8fXBzJpddoSWO11iRAy>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

ARAÚJO, L. S. **O Programa Música na Escola na cidade de Cruz: Práticas pedagógicas, aspectos históricos, sócio-culturais e formativos.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Música). Universidade Federal do Ceará: Sobral, 2014.

AZEVEDO, F. A. G. **A abordagem triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2014. Disponível em:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjUvrH_z-rbAhXJiZAKHea-B6oQFggsMAE&url=https%3A%2F%2Frepositorio.ufpe.br%2Fbitstream%2F123456789%2F12994%2F1%2FTESE%2520Fernando%2520Ant%25C3%25B4nio%2520Gon%25C3%25A7alves%2520de%2520Azevedo.pdf&usg=AOvVaw3t9ENi1--DufbjwOrTJUAJ>. Acesso em: 13 de junho de 2017.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: Uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo.

Revista Sociedade em Debate, Pelotas, v.7, n.2, p. 5-25, ago. 2001. Disponível em:

<<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjD7sHh2urbAhUDCpAKHX9nAlUQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.ucpel.edu.br%2Findex.php%2Frsd%2Farticle%2FviewFile%2F570%2F510&usg=AOvVaw3dSGmK0geYQvJAvMnrZ-Q2>>. Acesso em: 20 de junho de 2018.

BATISTA, C. M. P. CANDA. C. N. Qual o lugar da arte no currículo escolar? **Revista Científica FAP**. Curitiba, PR, v. 4, n. 2, jul./dez. 2009. ISS 1980 5071. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1609/949>>. Acesso em: 27 de junho de 2017.

BARBOSA, E. S. SOMBRA, D. N. A relação heterogênea entre condições existentes e realizações pedagógicas para o ensino de música Caucaia (CE). *In: XIII ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM. Anais*. ISSN: 2318-664X. Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical. Teresina, PI, 25 a 27 de outubro de 2016. Disponível em:

<<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regnd2016/regnd2016/paper/view/2002>>. Acesso em: 11 de junho de 2017.

BARROSO, Oswald. **Teatro como encantamento: Boi e reisados de caretas.** Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2007.

BATISTA, C. M. P. CANDA. C. N. Qual o Lugar da Arte no Currículo Escolar? **Revista cient./FAP**, Curitiba, v.4, n.2, p. 107-119, jul./dez. 2009.

BENJAMIM, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura.** Obras escolhidas, v. 1. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BONATTO, M. T. FUÃO, A. S. E. Performar o cotidiano: Rupturas e transformações no espaço escolar. XAMPED SUL. **Anais**. Florianópolis, 2014.

BONDÍA, J. L. Notas sobre experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.19, p. 20-169, jan./abr. 2002.

BONDÍA, J. L. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2444/1898>>. Acesso em: 12 de maio de 2017.

BOHM, D. **On Dialogue**. Londres: Routledge, 1989. Disponível em: <<http://sprott.physics.wisc.edu/Chaos-Complexity/dialogue.pdf>>. Acesso em: 04 de junho de 2017.

BOTERF, G. L. **Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas**. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 51-81.

BRANDÃO, C. R. **Participar-pesquisar**. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 7-14.

BRASIL. Lei nº 5.537 de 21 de novembro de 1968. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5537.htm>. Acesso em: 07 de junho de 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil Brasileiro. **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 jan. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em: 10 de junho de 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **O Trabalho do Agente Comunitário de Saúde**. 1. ed. Série F: Comunicação e Educação em Saúde. 84 p.: il. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/manual_acs.pdf>. Acesso em: 11 de maio de 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 27 jan. 2010. Edição Extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação Passo a passo**. Série Mais Educação. SEB/ MEC, Brasília, 2011. Disponível em: <portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=8168&Itemid=>. Acesso em: 05 de maio de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Mais Educação. **Macrocampos**. SEB/MEC, Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 de maio de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: Educação é a base**. Documento Curricular. SEB/MEC, Brasília, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Portaria nº 447 de 24 de maio de 2017. Estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2017. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 mai. 2017b. Seção 1, p. 21. Disponível em: <http://www.impresnacional.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20235980/do1-2017-05-25-portaria-n-447-de-24-de-maio-de-2017-20235914>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Lei nº 13.278 de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 3 mai. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm >. Acesso em: 10 de junho de 2017.

BRITO, S. M. F. et al. Conflitos e Possibilidades: Reflexão Acerca da Arte e o Seu Ensino. *In: XIV CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO CEARÁ. Anais*. História de Mulheres: Amor, Educação e Violência. Universidade Regional do Cariri, URCA. Crato, CE, 2015. Disponível em: <<https://lhecufc.files.wordpress.com/2016/11/anais-do-xiv-ccc-2015.pdf>>. Acesso em 30 de maio de 2017.

BRITO, S. M. F. et al. Uma Reflexão Acerca da Aula de Artes no 4º Ano do Ensino Fundamental da E.E.I.F São Francisco. V. 1, 2016, ISSN 2316-1086. *In: VIII FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA. Anais*. Universidade Federal do Maranhão, MA, 2016. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA25_ID3400_09092016090646.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2017.

BUENO et al. A Educomunicação na Educação Musical e Seu Impacto na Cultura Escolar. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 2, p. 493-507, abr./jun. 2013. Epub 13-nov-2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000021>>. Acesso em: 19 de setembro de 2017.

BURNETT, H. E Quem Ouve Canção? **Revista Trópico**. Dossiê A Canção em Questão. Publicação em 28 de dezembro de 2009. Disponível em: <<http://www.revistatropico.com.br/tropico/html/textos/3154,1.shl>>. Acesso em: 13 de outubro de 2017.

CEARÁ. Lei Estadual nº 78, de 29 de junho de 2009. Dispõe sobre a criação da Região Metropolitana do Cariri, cria o Conselho de Desenvolvimento e Integração e o Fundo de

Desenvolvimento e Integração da Região Metropolitana do Cariri (FDMC), altera a composição de microrregiões do estado do Ceará e dá outras providências. **Diário Oficial do estado do Ceará**. Fortaleza, 3 jul. 2009. Disponível em: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20090703/do20090703p01.pdf#page=1>>. Acesso em: 11 de maio de 2017.

CEARÁ. Edital nº 001/2013. Secretaria Estadual de Educação. Regulamenta a Seleção Pública para Composição de Banco de Gestores Escolares para Provimento dos Cargos em Comissão de Diretor e Coordenador Escolar das Escolas da Rede Pública Estadual. **Diário Oficial do Estado do Ceará**. Fortaleza, 8 fev. 2013. Disponível em: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20130208/do20130208p01.pdf#page=30>>. Acesso em 04 de junho de 2017.

CEARÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)**. Fortaleza, CE, 2017. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/seduc-realiza-evento-de-alinhamento-para-aplicacao-do-spaece-2017/>>. Acesso em 26 de fevereiro de 2018.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHINO, NISSIN, RAPADURA, XC. **Oxente se Oriente**. Álbum Desorientado (4:39), Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q1MZqUrFTWs&feature=youtu.be>>. Acesso em: 13 de outubro de 2017.

CORREIO BRAZILIENSE. **Diversão e Arte**. Trap: conheça o estilo eletrônico que invadiu o mundo do pop. 2015. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2014/12/05/interna_diversao_arte,460633/conhece-o-trap-saiba-mais-sobre-o-estilo-que-esta-crescendo-na-cidade.shtml>. Acesso em: 13 de outubro de 2017.

COSTA, C. J. **A Igreja e a Colonização**. In: PEREIRA, L. A. MENEZES, S. L. (Org.) A Expansão Ultramarina e a Colonização da América Portuguesa. Coleção História e Conhecimento, livro 6. Maringá, SP: Editora Eduem, 2010.

COSTA, J. H. Interpretando temáticas hegemônicas no forró eletrônico. **Acta Scientiarum: Language and Culture**. Maringá, v. 36, n. 1, p. 93-102, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/295092382_Interpretando_tematicas_hegemonicas_no_forro_eletronico>. Acesso em: 15 de junho de 2017.

CRATO. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino de Artes**. Ensino Fundamental Séries Finais. Crato, CE, 2013. 31 p.

CUCHE, D. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru, SP: Editora do Sagrado Coração, 1999.

DAYRELL, J. T. **A Escola Como Espaço Sócio-cultural**. In: Dayrell, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996

DICIO. **Dicionário on-line de Português**. 2009-2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/banjo/>>. Acesso em: 03 de maio de 2017.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível**. 5. ed. Curitiba: Criar edições, 2000.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Universidade de Uberlândia. São Paulo: Cortez. Autores Associados. Uberlândia, MG, 1981.

ESCHER, F. A construção social do gosto, no cinema e na vida. **Revista Alimentação e Cultura**. 2012. Disponível em: <<http://www.slowfoodbrasil.com/textos/alimentacao-e-cultura/570-fabiano-escher>>. Acesso em: 29 de setembro de 2017.

ENNES, M. A. MARCON, F. Das identidades aos Processos Identitários: repensando conexões entre Cultura e Poder. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 16, n. 35, jan./abr. 2014, p. 274-305. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/v16n35/a10v16n35.pdf>. Acessado em 10 de novembro de 2010

FAGNER, R. MEIRELES, C. **Canteiros**. Gravadora: Philips (Polygram, Nr. 6470.569). Lançamento: 1973 (LP/K7). Editora: Warner/Chappell/Direto. *In*: Manera Fru Fru, Manera. 1991 (CD). Disponível em: <<http://www.itarget.com.br/clients/raimundofagner.com.br/canteiros.htm> >. Acesso em: 21 de outubro de 2017.

FARIAS, R. R. Canções do imaginário: a construção cênica no reisado Discípulos de Mestre Pedro. *In*: V REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. **Anais**. Universidade Federal da Bahia, BA, 2009. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vreuniao/textos/etnocenologia/Rafael_Rolim_Farias_-_Cancoes_do_imaginario_a_construcao_cenica_no_reisado_Discipulos_de_Mestre_Pedro.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2017.

FARIAS, R. R. Cantos e Recantos: Memória, Oralidade e o Reisado Discípulos de Mestre Pedro. *In*: VI CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. **Anais**. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia, BA, 2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&src=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwio7pH94_fTAhXLhpAKHSoYCSEQFggmMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.portalabrace.org%2Fvcongresso%2Fetnocenologia%2FRafael%2520Rolim%2520Farias%2520%2520Cantos%2520e%2520recantos_mem%25F3ria_%2520oralidade%2520e%2520o%2520reisado%2520Disc%25EDpulos%2520de%2520Mestre%2520Pedro.pdf&usq=AFQjCNEOx4GH1heejW5WI0nxjQ6X9dIF4w>. Acesso em: 13 de junho de 2017.

FERREIRA, F.G.H. **O Ensino de Música no Município de Sobral: Levantamento Sobre a Implementação da Música na Disciplina de Artes Dentro do Currículo Escolar**. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte). Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2016.

FIGUEIREDO, S. L. F. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **Revista Intermeio (UFMS)**. v.19, p.29-52, 2013. Disponível em:

<<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/287>>. Acesso em: 09 de maio de 2017.

FONTEERRADA, M. T. O. Diálogos Interáreas: O Papel da Educação Musical na Atualidade. **Revista da abem**, n. 18, out. 2007.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Plano Municipal da Educação de Fortaleza 2015-2025 (Versão Preliminar). **Diário Oficial de Fortaleza**. Fortaleza, 24 jun. 2015. Disponível em: <<http://apps.fortaleza.ce.gov.br/diariooficial/download-diario.php?objectId=workspace://SpacesStore/98d78114-2795-48c2-b624-555082c02555;1.1&numero=15549>>. Acesso em: 12 de junho de 2017.

FRAZÃO, D. **Patativa do Assaré**: Poeta popular. Site eBiografia, fev. 2015. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/patativa_assare/>. Acesso em: 20 de outubro de 2017.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, R. H. S. F. Convite à perversão. **Opus**. Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 101-118, jun. 2015a.

GOMES, R. H. S. F. **Sensível, eu?!** Reflexões sobre o (não) lugar da sensibilidade na Educação. *In*: ALBUQUERQUE, L. B.; ROGÉRIO, P.; NASCIMENTO, M. A. T. Educação Musical: Reflexões, Experiências e Inovações. Fortaleza. Edições UFC, 2015b.

GONÇALVES, L. N. **A aula de música na escola**: Reflexões a partir do filme Mudança de Hábito 2: mais loucuras no convento. *In*: SOUZA, J. (Org.). Aprender e ensinar música no cotidiano. Coleção Músicas, ed. 2, Porto Alegre: Sulina, 2009.

GOOGLE MAPS. **Imagens da EEF Jerônimo Freire dos Santos**. Juazeiro do Norte, CE, 2011. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/@-7.2357204,39.319995,3a,75y,157.56h,82.78t/data=!3m6!1e1!3m4!1sST1o57Uqx2nt8DBL690rQ!2e0!7i13312!8i6656!6m1!1e1>>. Acesso em: 12 de maio de 2017.

GRADISK, A. K. Elementos da formação de consciências em Adorno. **Revistas Unicentro**. Guairacá, Guarapuava, Paraná, n.26, p. 105-117, 2010. Disponível em: <<https://revistas.unicentro.br/index.php/guaiaraca/article/viewFile/1851/1618>>. Acesso em: 08 de junho de 2017.

HALL, S. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, S. **Quem precisa de identidade?** *In*: Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. (SILVA, Tomaz Tadeu, org.), 5. ed., Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2004, p. 103-133.

JUAZEIRO DO NORTE. Lei n.º 2572 de 08 de setembro de 2000. Dispõe sobre o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano, PDDU de Juazeiro do Norte e dá outras providências. **Prefeitura Municipal de Juazeiro do Norte (Legislação)**. Juazeiro do Norte, CE, 8 set.

2000. Disponível em: <<http://www2.juazeiro.ce.gov.br/Legislacao/LEI%202572-2000.pdf>>. Acesso em: 25 de outubro de 2016.

JUAZEIRO DO NORTE. Lei n.º 3535 de 09 de setembro de 2009. Altera a Lei n.º 2.569, de 08 de setembro de 2000, no que se refere ao perímetro urbano da Sede e redefine a divisão de Bairros da Cidade de Juazeiro do Norte. **Diário Oficial do Município de Juazeiro do Norte**. Juazeiro do Norte, CE, 09 set. 2009. Disponível em: <<https://www.juazeiro.ce.gov.br/Imprensa/Diario-Oficial/Num2618-09092009/>>. Acesso em: 25 de outubro de 2016.

JUAZEIRO DO NORTE. Lei n.º 3649 de 26 de março de 2010. Institui o ensino de teatro enquanto disciplina nas Escolas Públicas Municipais de Juazeiro do Norte e adota outras providências. **Diário Oficial do Município de Juazeiro do Norte**. Juazeiro do Norte, CE, mar. 2010. Disponível em: <<http://www2.juazeiro.ce.gov.br/Diario-Oficial/2747-26032010.pdf>>. Acesso em: 25 de outubro de 2016.

LIMA, M. G. MOURA, A.F. A reinvenção da roda: Roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v. 23, n.1, p. 98-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjLqfOl7urbAhUCgZAKHbRzBGEQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.periodicos.ufpb.br%2Findex.php%2Farteo%2Farticle%2Fdownload%2F18338%2F11399&usg=AOvVaw35Xb8Hlh48238xvCoYXpC5>>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

LONGMAN. **Dicionário escolar**: Inglês, Português. Português, Inglês. Para estudantes brasileiros. Pearson Education Limited. 2. ed. Inglaterra, 2008.

MACHADO, R. **A voz na canção popular brasileira**: Um estudo sobre a vanguarda paulista. Campinas, 2007. Dissertação de Mestrado em Música. Instituto de artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Disponível em <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiAmtnY2bjaAhWEIpAKHSxcDi0QFgg1MAI&url=http%3A%2F%2Flivros01.livrosgratis.com.br%2Fcp141389.pdf&usg=AOvVaw35P7D6pECUZz-EzA6mIokE>>. Acesso em: 13 de abril de 2018.

MARTINS, J. C. PIMENTEL, L. S. L. O fazer pedagógico (re)significando o olhar do educador. **Revista Conhecimento prático, Literatura**. ed. 60. Editora Escala. ISS 1984 1674. São Paulo, SP, 2015.

MELO, M. T. L. O chão da escola: Construção e afirmação da identidade. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-397, jul./dez, 2009. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/31>>. Acesso em: 17 de junho de 2017.

MINAYO, M. C. S. (org.) GOMES, R. DESLANDES, F. S. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, M.A.T et al. A Educação Musical em Três Escolas públicas do Ceará: Panorama de uma realidade estadual. *In*: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM. **Anais eletrônicos**. Educação Musical: Formação Humana, Ética e Formação do

Conhecimento. Natal, RN, 2015. Disponível em:
<<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1537/566>>. Acesso em: 20 de junho de 2017.

NETO, M. A. Departamento de Química Orgânica e Inorgânica da UFC. **Palestra** sobre histórias de vida e aprendizagem cooperativa (01:09:21 min). Fortaleza, 2015. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=j_4GQI3kJdQ>. Acesso em: 06 de junho de 2017.

O'NEILL, S. **Becoming a music learner: Toward a theory of transformative music engagement** (p. 163 – 186). In: McPherson, G.E. & Welch, G.F. (Ed.). *The Oxford handbook of music education*, v. I. Oxford: Oxford University Press, 2012, 944 p.

O'NEILL, S. **Transformative music engagement: Making music learning matter**. Conferência de Abertura. In: NASCIMENTO, M. A. T.; STERVINO, A. A. M. *Educação Musical no Brasil e no Mundo: Reflexões e Ressonâncias* (org.). Fortaleza: Edições UFC, 2014.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PENNA, M. **Música(s) e seus ensinios**. Porto Alegre: Sulinas, 2012.

PEREIRA, M. V. M. **Ensino superior e as licenciaturas em música (Pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004): Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas e Sociais). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2012. Disponível em:
<https://www.academia.edu/13061464/Ensino_de_Superior_e_as_Licenciaturas_em_M%C3%BAsica_P%C3%B3s_DCN_2004_um_retrato_do_habitus_conservatorial_nos_documentos_curriculares>. Acesso em: 13 de junho de 2017.

PEREIRA, C. M. C. **Análise Socioambiental da Cidade de Juazeiro do Norte: Subsídios para a Construção da Agenda 21**. Repositório Institucional UNESP. Tese (Doutorado em Geografia). Rio Claro, SP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2013. Disponível em:
<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwil88fU4PPUAhVCx5AKHZFOA0kQFggjMAA&url=https%3A%2F%2Frepositorio.unesp.br%2Fbitstream%2Fhandle%2F11449%2F104415%2Fpereira_cmc_dr_rela.pdf%3Fsequence%3D1&usq=AFQjCNHZLZ3FlGv5YoJgVrJz5mpu108JpA>. Acesso em: 10 de junho de 2017.

PEREIRA, M. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. **Revista da ABEM**. Londrina. v. 24. n. 37. p. 17-34, jul/dez. 2016. Disponível em:
<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/621/472>>. Acesso em: 26 de setembro de 2017.

PICOLLI, L. CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

POPULAÇÃO. **População dos bairros brasileiros**. Censo 2010. Bairros João Cabral e Lagoa Seca. Juazeiro do Norte, CE, 2010. Disponível em: <http://populacao.net.br/populacao-joao-cabral_juazeiro-do-norte_ce.html>. Acesso em: 14 de maio de 2017.

QUADROS JÚNIOR, O. L. QUILLES, J. F. S. Preferências Musicais em Estudantes de Ensino Médio no Brasil: O Caso de Vitória, Espírito Santo. **Revista Música Hodie**, [S.l.], v. 10, n. 1, dez. 2010. ISSN 1676-3939. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/12829/13148>> Acesso em: 26 de setembro de 2017.

RAPADURA, XC. DJ CAÍQUE. **Mímese**. Álbum Coligações (3:43). Fortaleza, 2010. Disponível em: <<https://myspace.com/rapaduraxc/music/song/m-mesis-rapadura-dj-caique-2010-75390698-83152449>>. Acesso em: 15 de outubro de 2017.

RAPADURA, XC. **É doce mas num é mole**. Fita embolada de engenho (4:13 min). Fortaleza, 2010. Disponível em: <<https://myspace.com/rapaduraxc/music/song/-doce-mais-n-o-mole-69448415-76346001>>. Acesso em: 13 de outubro de 2017.

REFÉNS da Sociedade. **Qual é o significado de RAP?** [ca. 2009]. Disponível em: <<http://refensdasociedade.no.comunidades.net/qual-e-o-significado-do-rap>>. Acesso em: 30 de junho de 2017.

RITMOS e Poesias. **Estilos de RAP**. São Paulo, SP, 2007. Disponível em: <<http://estilosderap.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 25 de outubro de 2017.

RODRIGUES BRAIT, L. F. et al. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Itinerarius Reflectionis**, [S.l.], v. 6, n. 1, set. 2010. ISSN 1807-9342. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/40868>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2018.

RODRIGUES, L. O. Skinheads. **Brasil Escola**. [ca. 2010]. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/skinheads.htm>>. Acesso em 22 de novembro de 2017.

ROMEU, G. **Meninos e Reis**. Direção: Gabriela Romeu. Produção Executiva: Michelle Antunes e Luiz Boffa. Roteiro: Gabriella Mancini e Gabriela Romeu. Direção de fotografia: Samuel Macedo. Som Direto: Marlene Peret. Montagem: Vanessa Fort e Paulo Borges. Trilha original, Design Sonoro e Mixagem: Paulo Brandão, BBrand Estúdio, RJ. *In*: Academia Brasileira de Cinema. Grande Prêmio de Cinema, 2017. Disponível em: <<http://academiabrasileiradecinema.com.br/meninos-e-reis/>>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

ROMEU, G. **Terra de Cabinhas**: Pequeno Inventário da Vida de Meninos e Meninas do Sertão. Editora Petrópolis. 1. ed. São Paulo, SP, 2016.

SANTOS, E. Lapinha Santa Clara festeja Centenário em Juazeiro. **Diário do Nordeste Online**. Fortaleza, 22 dez. 2012. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/lapinha-santa-clara-festeja-centenario-em-juazeiro-1.55441>>. Acesso em: 04 de junho de 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32.ed. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S. 1999.

SILVA, A. **A Roda de Conversa e sua Importância na Sala de Aula.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Instituto de Biociências. Rio Claro, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/29801983/universidadeestadualpaulistaj%20alio_de_mesquita_filho_instituto_de_bioci%20ancias_rio_claro_a_rodadeconversaesuaimport%20ncianasaladeaula>. Acesso em: 19 de setembro de 2017.

SILVA, E. L. **Forró no Asfalto: Mercado e Identidade Sociocultural.** São Paulo: Annablume. FAPESP, 2003

SILVA, M. O Habitus Professoral: o Objeto dos Estudos Sobre o Ato de Ensinar na Sala de Aula. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 29, ago. 2005. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiZwomrPXTAhXBjZAKHURGDXAQFggrMAE&url=https%3A%2F%2Fwww.revistas.ufg.br%2Fsv%2Farticle%2FviewFile%2F38563%2F19509&usg=AFQjCNGLUJNucoxwEU8ILKT7zvxGLWQMOg>>. Acesso em: 16 maio 2017.

SILVA et al. Saraus Contemporâneos: A Importância dos Saraus Como Espaço Político de Socialização. **Cadernos CESPUC,** Belo Horizonte, n. 29, 2016. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi88_ntwOTXAhVGKCYKHY66AFcQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.pucminas.br%2Findex.php%2Fcadernoscespuc%2Farticle%2FviewFile%2F14374%2F11254&usg=AOvVaw2t_lqNY6FOIAN3K0LO861G>. Acesso em: 25 de outubro de 2017.

SIQUEIRA, C. F. **A Reinvenção da Imagem de Si: A Construção de um Pedagogo que Ensina Artes Visuais.** Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Federal da Paraíba. Universidade Federal de Pernambuco. João Pessoa, PB, 2016. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/8390>>. Acesso em: 09 de junho de 2017.

SKINNY. **Preço de Sangue.** Vídeo Clipe Oficial. Direção: Romão Ferreira. *Mixtape Sem Mais Delongas* (3:36 min). Agravante Records. Juazeiro do Norte, CE, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ITDOF2Ai-Bk>>. Acesso em: 17 de outubro de 2017.

SKINNY. RAV, N. **Primeiramente fora Temer.** Ensaio (3:41 min). Produção: MNCM BEAT. Agravante Records. Juazeiro do Norte, CE, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9-rXN7emeGI>>. Acesso em: 17 de outubro de 2017.

SKINNY. POSITIVE, J. RAV, N. RAFER. VORAZ, M. RASS, B. **88 Crew.** Direção: Romão Ferreira. Produção Beat: DJ Easy Edy. Vídeo (6:02 min). Agravante Records. Juazeiro do Norte, CE, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AazUKpgg_Ts>. Acesso em: 17 de outubro de 2017.

SOMBRA, D. N. Trilhando os caminhos do ensino público de música em Caucaia (CE). *In: XI ENCONTRO REGIONAL DA ABEM. Anais.* Fortaleza, CE, 2012. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_XI_Encontro_Regional_nordeste_2012.pdf>. Acesso em: 09 de junho de 2017

SOUZA, J. **Inovação em educação musical**: Reflexões para as práticas de ensino de música. *In*: ALBUQUERQUE, L. B.; ROGÉRIO, P.; NASCIMENTO, M. A. T. Educação Musical: Reflexões, Experiências e Inovações. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

SOUZA, M. L. **Território da divergência (e da confusão)**: Em torno das Imprecisas Fronteiras de um Conceito Fundamental. *In*: Territórios e Territorialidades: Teorias, processos e Conflitos. (SAQUET, M. A. SPOSITO, E. S. Org.). ed. 1. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

SQUEFF, E. Considerações sobre a música e sua práxis. **Revista Música**. São Paulo, v.1, n.2, p. 47-58, novo. Universidade de São Paulo (USP), nov. 1990. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/55000/58644>>. Acesso em: 20 de junho de 2017.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TVESCOLA. **Tecendo versos**. 2006. Série Poetas do repente. Produção: TV Escola / Fundação Joaquim Nabuco/ Massangana Multimídia Produções (26:56 min). Disponível em: <<https://tvescola.mec.gov.br/tve/video/poetas-do-repente-tecendo-o-repente>>. Acesso em: 19 de outubro de 2017.

UJIIIE, N. T. **Teoria e Metodologia do Ensino da Arte**. CDD 20, ed. 707. Guarapuava, PR: Biblioteca Central da Unicentro, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/927/5/Teoria%20e%20Metodologia%20do%20Ensino%20da%20Arte.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2017.

UM DOM DE GÊNIO. **Revista Super Interessante**. São Paulo, abr. 2000. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/ciencia/um-dom-de-genio/>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2018.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

WEIXTER, R. R. **A Catarse Musical na Reeducação dos Sentidos**: Formação, Música e Educação em Theodor Adorno e Georges Snyders. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

WIKI GÍRIAS. Gírias da comunidade Hip Hop. [ca. 2010]. Disponível em: <<http://pt.gurias.wikia.com/wiki/Bico>>. Acesso em: 17 de outubro de 2017.

WIKIMÁPIA. **Mapas dos bairros João Cabral, Lagoa Seca e Romeirão**. Juazeiro do Norte, CE, 2017. Disponível em: <<http://wikimapia.org/#lang=pt&lat=-7.227995&lon=-39.311914&z=15&m=b>>. Acesso em: 05 de maio de 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA PESQUISA

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA PESQUISA NA ESCOLA (PROPOSTA)		
MÊS	DIAS	ATIVIDADES 2016
AGO	31	Apresentação do Projeto aos alunos Entrevista semiestruturada: Qual é a minha música?
SET	14	Oficina de História de Vida
	21	Oficina de História de Vida
	28	Oficina de História de Vida
OUT	05	Oficina de Musicalização: Trocando músicas
	19	Oficina de Musicalização: Trocando músicas
	26	Oficina de Musicalização: Trocando músicas
NOV	09	Entrevista semiestruturada: Processamento sobre as músicas trocadas. O que ficou em mim da música do outro? Por que me identifico com essa música? Por que essa e não aquela música?
	16	Oficina de Musicalização: Preparando os alunos para a Roda de conversa com músicos e artistas da música.
	23	Oficina de Musicalização: Realização da Roda de conversa com músicos e artistas da música.
	30	Entrevista semiestruturada: Processamento do grupo sobre a roda de conversa. Entrevista: O que ficou em mim dessa experiência?
DEZ	07	Jogos musicais
	14	Conhecendo e interagindo com os artistas do bairro
	21	Conhecendo e interagindo com os artistas do bairro
	28	Encerramento das atividades: Desafio musical
MÊS	DIAS*	ATIVIDADES 2017
JAN		História: O que é sarau? / História do Sarau.
		Criação e produção artística: O sarau hoje. Como construir um Sarau na escola? Quais etapas? Quais funções? Quais recursos? De que forma os estudantes podem participar do Sarau?
FEV		Criação e produção artística: Escolha democrática do nome, tema, linguagens artísticas e literatura, data e horário para realização do sarau.
		Criação e produção artística: Aprofundamento do tema do sarau. Revedo, trocando e ampliando repertórios
MAR		Criação e produção artística: Escolha do repertório do Sarau
		Entrevista semiestruturada
ABR		Organização dos trabalhos
		Criação e produção artística: Ensaios individuais
		Realização do sarau/ Entrevista semiestruturada

* Datas a se organizarem conforme o planejamento da escola.

APÊNDICE B – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DO SARAU

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES - SARAU		
MÊS	DIAS	ATIVIDADES
JANEIRO	04	História: O que é sarau? História do Sarau.
	11	Criação e produção artística: O sarau hoje. Como construir um Sarau na escola? Quais etapas? Quais funções? Quais recursos? De que forma os estudantes podem participar do Sarau?
	18	Criação e produção artística: Escolha democrática do nome, tema, linguagens artísticas e literárias, data e horário para realização do sarau.
	25	Criação e produção artística: Aprofundamento do tema: João Cabral Revendo, trocando e ampliando repertórios
FEVEREIRO	08, 15 e 22	Criação e produção artística: Escolha do repertório do Sarau: Música e outras linguagens artísticas e literatura. Participantes. Definição das equipes de trabalho
	04 e 11	Oficina de RAP
	07, 09, 14, 16, 21 e	Criação e produção artística: Reunião individual com as equipes de trabalho Entrevista semiestruturada
MARÇO	04 e 11	Oficina de RAP
	08, 15 e 22	Criação e produção artística: Acompanhamento e orientação às equipes de trabalho Entrevista semiestruturada
	07, 09, 14, 16, 17, 21, 23 e 24	Criação e produção artística: Ensaio individuais no contra turno/ Oficina de desenho.
	05	Reunião geral com as equipes de trabalho
ABRIL	06, 07 e 10	Confecção do Cenário e ensaio geral
	11	Realização do sarau

APÊNDICE C – PROGRAMAÇÃO DO SARAU



PROJETO DE PESQUISA EM ARTE (MÚSICA)
EEF JERÔNIMO FREIRE DOS SANTOS
SARAU JOÃO CABRAL
Cantado, Falado e amostrado

PROGRAMAÇÃO

RECEPÇÃO AOS CONVIDADOS com música ambiente.....	17:30
ABERTURA	
1. Acolhida	18:20
2. Fala da diretora	18:25
3. Sobre o projeto/ Agradecimentos	18:30
APRESENTAÇÕES:	
4. Poesia Não me toque aqui: Jamylle, Talyta, Larysse e Roberta	18:30
5. Abertura oficial (dança): Jamylle, Talyta, Larysse e Roberta	18:35
6. Poesia Em Busca do Outro: Jefferson	18:40
7. Dança Carimba que é top: Jamylle, Talyta, Larysse e Roberta	18:45
8. Poesia Motivo: Luana	18:50
9. Música Canetada: Aline, Gabriel, Samuel, Vitória e Jamylle	18:55
10. Poesia Trecho Canteiros: Jane.....	19:00
11. Música Canteiros: Gabriel e Samuel	19:05
12. Música Eu só quero um xodó: Aline/ Part. Especial Anderson	19:10
13. Música Trem Bala: Aline	19:15
14. Desenho: Vitória, Nicole, Gabriel e Miguel	19:20
15. Música Quem Compartilha Felicidade: Gabriel, Jamylle e Vitória	19:25
16. Participação livre: convidados	19:30
17. Poesia Fanatismo: Jefferson	19:35
18. Música Fanatismo: Aline	19:40
19. Música Comentário a respeito de John: Aline	19:45
20. Música Ninguém explica Deus: Gabriel e Vitória	19:50
21. Música Não me toca: Gabriel e Vitória	19:55
22. Música Piloto automático: Vitória	20:00
23. Participação livre: convidados	20:05
24. Poesia Discurso: Luana	20:10
25. Música Velha roupa colorida: Vitória	20:15
26. Encerramento: Música Como nossos pais/ Jane	20:20

APÊNDICE D – FICHA DE INSCRIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NO SARAU**PROJETO DE PESQUISA EM ARTE (MÚSICA)
EEF JERÔNIMO FREIRE DOS SANTOS
SARAU JOÃO CABRAL
Cantado, Falado e amostrado
FICHA DE INSCRIÇÃO**

ARTISTA(S)	
APRESENTAÇÃO (Linguagem artística?)	
DESCRIÇÃO	
MATERIAIS/ RECURSOS	

APÊNDICE E – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO SARAU

Pesquisa de Mestrado em Música – Programa de Mestrado Profissional em Artes PROFARTES

SARAU

no João Cabral

cantado, falado e amostrado

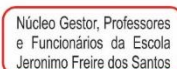


LOCAL:
EEF Jeronimo Freire dos Santos
Rua Virginia de Mendonça, 196 - João Cabral
Juazeiro do Norte-CE

DATA:
11/04/2017
A partir das 17:30 h

Produção Artística: Mestranda Prof^a. Maria das Dores Bezerra (Janeluh) e alunos da EEF Jeronimo Freire Arte gráfica: Miguel Ferreira

apoio:



APÊNDICE F – ORÇAMENTO: PRODUÇÃO E REALIZAÇÃO DO SARAU

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES
MESTRANDA: MARIA DAS DORES BEZERRA**

ORÇAMENTO/SARAU DO JOÃO CABRAL: CANTADO, FALADO E AMOSTRADO				
DESPESAS				
Discrição/Especificações Técnicas	Unid.	Quant.	Preço Unitário do Item (R\$)	Preço Total do Item (R\$)
*Lápis grafite com 144 ¹	Caixa	01	20,70	20,70
*Borracha ponteira c/100 ²	Pct	01	10,00	10,00
Alfinete de segurança n.º 0	Caixa	02	9,00	18,00
Fita gomada	Unidade	03	18,65	55,95
*Papel A4 ³	Resma	01	23,00	23,00
*Apontador de ferro ⁴	Unidade	03	5,50	16,50
*Papel A3 60kg ⁵	Cento	01	53,70	53,70
*Tinta nanquim c/ 12 ⁶	Caixa	03	20,00	60,00
*Bico de pena nanquim desenho manga ⁷	Kit	03	25,00	75,00
Tnt preto	Peça	01	115,00	115,00
Tnt branco	Peça	01	115,00	115,00
Cola branca 01 kg	Unidade	01	11,40	45,60
Cola isopor	Unidade	01	13,50	13,50
Tesoura multiuso	Unidade	04	25,00	75,00
Estilete profissional de 18mm	Unidade	02	9,00	18,00
Lamina para estilete 18mm c/10	Caixa	01	13,00	13,00
Folha de isopor 5mm c/10	Pct	01	1,10	11,00
Durex preto	Unidade	05	0,50	2,50
Papel veludo preto	Unidade	30	0,40	12,00
Confecção de banner ⁸	Unidade	02	60,00	120,00
Confecção de cartazes A3 ⁹	Unidade	10	5,00	50,00
Confecção de crachás ¹⁰	Unidade	25	5,00	125,00
Confecção de convites ¹¹	Unidade	10	2,00	20,00
Confecção de camisas ¹²	Unidade	25	15,00	375,00
Aluguel de som e iluminação ¹³	-	-	600,00	600,00
Aluguel de palco ¹⁴	-	-	1.500,00	1.500,00
Água mineral 20l	Unidade	03	4,00	12,00
Alimentação ¹⁵	Unidade	28	8,00	224,00
R\$				3.779,45

* Material para a oficina de desenho

PARCERIAS/ PATROCÍNIOS/BOLSA

			RECEITA
X*	INSTITUIÇÃO	%	VALOR R\$
X ¹ a X ⁷	Projeto Ilustres	100	258,90
X ⁸	My Hero Stamp	100	120,00
X ⁹	Ofício Cariri	100	50,00
X ¹⁰	Ofício Cariri	100	125,00
X ¹¹	Ofício Cariri	100	20,00
X ¹²	My Hero Stamp	100	375,00
X ¹³	Rogério Som	50	300,00
X ¹⁴	Prof. Me. João Luis Soares Studart Guimarães (Universidade Federal do Ceará – UFC)	100	1.500,00
X ¹⁵	Restaurante da Preta	50	112,00
			R\$ 2.830,90

TOTAL DE DESPESAS EFETIVAS: R\$ 978,55