

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Tese de Doutorado

**Alunos de ensino médio e suas aprendizagens na aula de música
como componente curricular: um estudo com uma turma do Colégio
Estadual Júlio de Castilhos, Porto Alegre/RS**

por

Cristina Bertoni dos Santos

Porto Alegre

2015

CRISTINA BERTONI DOS SANTOS

**Alunos de ensino médio e suas aprendizagens na aula de música
como componente curricular: um estudo com uma turma do Colégio
Estadual Júlio de Castilhos, Porto Alegre/RS**

Tese de Doutorado submetida como
requisito parcial para obtenção de título de
Doutora em Música, Área de
Concentração Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Marta
Del Ben

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Bertoni dos Santos , Cristina

Alunos de ensino médio e suas aprendizagens na aula de música como componente curricular: um estudo com uma turma do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, Porto Alegre/RS / Cristina Bertoni dos Santos . -- 2015.

267 f.

Orientador: Luciana Del Ben.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de PósGraduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Aprendizagem de música na escola. 2. Jovens, música e escola. 3. Aula de música na escola. 4. Música no Ensino Médio. 5. Relação com o saber. I.Del Ben, Luciana, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha
Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dedico este trabalho à minha filha Clara e ao meu marido Marcelo, com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que conviveram comigo ao longo dos anos em que realizei este trabalho;

Aos meus alunos do Julinho porque me ensinaram a gostar de ser professora e pesquisadora;

Ao Rodrigo Sabedot pelo auxílio e eficiência na realização das transcrições dos dados;

À minha irmã Suzana e sua prontidão para me auxiliar nas traduções para a língua inglesa;

Aos meus gatos Bobi, Raja e Preta, que sempre estiveram literalmente ao meu lado, em cima da mesa, embaixo, no colo, na frente, sempre na paz, como só eles sabem (amo!!!);

Ao Marcelo e à Clara por serem minha família e por terem vivido todos os momentos do processo de elaboração deste trabalho entrelaçado com as nossas vidas;

Agradeço principalmente à minha orientadora Luciana, que me acompanhou, discutiu, questionou, vigiou e orientou minhas descobertas, acreditando.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar como alunos de ensino médio aprendem música na situação de aula de música na escola como componente curricular. Os objetivos específicos consistiram em identificar os modos (dispositivos e formas relacionais) de aprendizagem dos alunos na sala de aula; compreender como os alunos mobilizam-se para a realização das atividades de música na sala de aula; examinar as razões (os móveis) da mobilização dos alunos para suas aprendizagens musicais, e analisar, na perspectiva das dimensões epistêmica, de identidade e social, as aprendizagens que os alunos realizam na sala de aula. Nortearam a análise e interpretação dos dados os elementos para uma teoria da relação com o saber (aprender), elaborados por Bernard Charlot, que têm como base a ideia de que o aprender é um processo de construção de si por si mesmo e que a relação com o aprender é uma relação de troca que existe entre cada um dos indivíduos nos eventos e lugares onde acontece. O método escolhido para a realização da pesquisa foi o estudo de caso, sendo que os participantes foram os alunos de uma turma de primeiro ano de ensino médio do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, em Porto Alegre/RS, em situação de aula de música. A coleta dos dados foi realizada por meio de gravações das aulas de música da turma, seguidas de entrevista em grupo com os alunos. As dimensões epistêmica, social e de identidade nomeiam, segundo Bernard Charlot, os tipos de relações que participam no processo de relação com o saber (aprender) e serviram de base para a elaboração das categorias de análise dos dados, levando a uma ampliação teórica a partir do conceito de dispositivos relacionais, tratados como uma das figuras do aprender, inseridas na relação epistêmica. A partir da análise dos dados, foram identificados os dispositivos que contribuem para a compreensão dos modos de aprendizagem dos alunos na sala de aula, que foram nomeados de Modos de Estar Espontâneos (MEE), Modos de Estar para Perceber os Outros (MEPO) e Modos de Estar para o Desenvolvimento da Relação Epistêmica (MEDRE). Na conclusão, apresenta-se um modelo explicativo de como os alunos aprendem música na aula de música na escola, construído a partir dos dispositivos relacionais identificados.

Palavras-chave: Aprendizagem de música na escola; Jovens, música e escola; Aula de música na escola; Música no ensino médio; Relação com o saber.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how high school students learn music in the music class as a curricular component at school. The specific objectives aimed to identify the ways (devices and relational forms) by which the students learn in the classroom; to understand how students mobilize themselves to carry out music activities in the classroom; to examine the reasons (mobiles) of the mobilization of the students for learning music; and to analyze the learning that students perform in the classroom from the perspective of the epistemic, social and identity dimensions. The elements for a theory about the relationship with knowing (learning), drawn by Bernard Charlot, constituted the theoretical frame. These elements are based on the idea that learning is a process of self-construction and that learning is an exchange between each of the individuals that participate in the events and places where it happens. A case study with the group of students of a class of first year at Colégio Estadual Júlio de Castilhos secondary school (Porto Alegre, RS, southern Brazil) was carried out. The data were collected through recordings of music lessons, followed by group interviews with the students. The epistemic, social and identity dimensions, that, according to Bernard Charlot, define the types of relationships that participate in the process of relationship with knowing (learning), served as a basis for elaborating the categories of data analysis. Based on these categories, a theoretical broadening of the concept of relational devices – one of the figures of the learning process, inserted in the epistemic relationship – is suggested. From the data analysis, the devices that contribute to the understanding of the ways the students learn music in the classroom were identified. These devices were named as Ways of Being Spontaneous (MEE), Ways of Being to Understand Others (MEPO) and Ways of Being for the Development of Epistemic Relationship (MEDRE). The conclusion presents an explanatory model of how students learn music in the music class at school, built from the relational devices identified.

KEYWORDS: Music learning at school; Youth, music and school; Music class at school; Music in secondary school; Relationship with knowing.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	18
2.1 RELAÇÕES DOS JOVENS COM A ESCOLA E COM O SABER.....	18
2.2 OS SIGNIFICADOS DA ESCOLA PARA OS JOVENS.....	22
2.3 OS ESTUDOS SOBRE JOVENS E SUAS RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM EM MÚSICA.....	28
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	34
3.1 MOBILIZAÇÃO, ATIVIDADE E SENTIDO.....	37
3.2 O SABER.....	38
3.3 RELAÇÃO COM O SABER E DESEJO DE APRENDER E SABER.....	41
3.4 A CONCEPÇÃO DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM.....	42
3.5 TIPOS DE RELAÇÃO COM APRENDER.....	43
3.5.1 A relação epistêmica.....	43
3.5.2 A relação de identidade.....	44
3.5.3 A relação social.....	46
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	46
4.1 A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	46
4.2 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	48
4.3 MÉTODO DE PESQUISA.....	50
4.4 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.....	51
4.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	53
4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	58
4.6.1 Etapa 1 – Primeiras aproximações: a estrutura e as dimensões da situação pedagógica.....	59
4.6.2 Etapa 2 – Novos exercícios de análise: um aprofundamento do modo de perceber a estrutura e as dimensões ampliadas.....	62
4.6.3 Etapa 3 – O processo de teorização: a saliência dos dispositivos relacionais.....	63
5 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: A ESTRUTURA E AS DIMENSÕES DA SITUAÇÃO PEDAGÓGICA.....	69

5.1 O CONTEXTO DE ENSINO	69
5.2 AULA 1: A ENTRADA DOS ALUNOS, A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES E O TÉRMINO	74
5.2.1 Cena 1 – Entrada na sala de aula.....	74
5.2.2 Cena 2 – Atividade preparatória de canto	79
5.2.3 Cena 3 – Atividade preparatória de percussão	103
5.2.4 Cena 4 – Atividade preparatória de flauta.....	115
5.2.5 Cena 5 – Atividade de culminância de prática de conjunto	122
5.2.6 Cena 6 – Término da aula	136
6 AS ENGRENAGENS DOS MODOS DE APRENDIZAGEM: ACIONANDO DISPOSITIVOS RELACIONAIS.....	139
6.1 A PRONTIDÃO PARA O CONVÍVIO: MODOS DE ESTAR ESPONTÂNEOS (MEE).....	139
6.2 A ENTRADA DOS ALUNOS NA SALA DE AULA: MODOS DE ESTAR PARA PERCEBER OS OUTROS (MEPO)	146
6.3 MOVIMENTOS DE ALTERNÂNCIA DOS MODOS DE ESTAR: O RELEVO DA AÇÃO DOS DISPOSITIVOS E DAS FORMAS RELACIONAIS	157
6.4 MEPO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ACIONAR O DISPOSITIVO MEDRE	167
6.5 SACUDINDO O LENÇOL: O RELEVO DAS RELAÇÕES E O DISPOSITIVO MEDRE.....	176
6.6 MEDRE E AS SALIÊNCIAS DOS DISPOSITIVOS MEPO E MEE.....	190
6.7 AS ENGRENAGENS E AS ATIVIDADES: ACIONANDO OS DISPOSITIVOS MEPO, MEDRE E MEE.....	207
6.8 A RETOMADA DOS MEE NOS MOMENTOS DE FINALIZAÇÃO DA AULA	223
6.9 FORA DA SITUAÇÃO PEDAGÓGICA: OBSERVAÇÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS DE MÚSICA DA TURMA 11Q	237
7 CONCLUSÃO.....	248
REFERÊNCIAS	259
APÊNDICES	263

“[...] a escola continua sendo uma instância necessária de democratização intelectual e política; [...] uma política educacional inclusiva deve estar fundamentada na idéia de que o elemento nuclear da escola é a atividade de aprendizagem, lastreada no pensamento teórico, associada aos motivos dos alunos, sem o que as escolas não seriam verdadeiramente inclusivas”.

(José Carlos Libâneo)

1 INTRODUÇÃO

Sou professora de música da educação básica há vinte anos. Minha atuação como professora, desde que comecei meu processo de formação no meio acadêmico de pós-graduação, tem sido permeada por reflexões acerca das diferentes situações vividas na escola e na sala de aula com os alunos. Situações de ensino e aprendizagem musical na sala de aula, com alunos de ensino médio, me levaram a elaborar questionamentos, que geraram minha pesquisa de mestrado. Assim, a ação vai sendo realimentada e gerando novos questionamentos, tornando a aula de música um campo fértil para minhas ações como pesquisadora.

Das relações que tive com os alunos ao longo desses anos, construí questionamentos que me levaram a pesquisar, durante o curso de mestrado, acerca de suas expectativas e de suas concepções a respeito da aula de música na escola. O questionamento gerador da pesquisa, que teve como foco o ensino médio, se constituiu em saber como os alunos se relacionam com a aula de música na escola, nos aspectos que envolvem seus conhecimentos de música, suas expectativas, os tipos de atividades que esperam realizar e os conhecimentos que buscam aprender.

A partir desse questionamento, tracei os objetivos que me levaram a compreender as relações que permeiam as concepções e expectativas de alunos do ensino médio a respeito da aula de música na escola e a examinar suas concepções e os significados atribuídos à escola e à aula de modo geral, à música, aos processos de ensino e aprendizagem em música e à aula de música na escola.

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, em Porto Alegre/RS, com alunos de primeiro ano, e a metodologia utilizada foi a de grupos de discussão, escolhida para que eu pudesse contemplar o processo de construção das concepções e expectativas dos alunos sobre a aula de música e, assim, privilegiar suas vozes como protagonistas nas suas relações com a aula de música e com os demais aspectos apontados: a aula, a escola, a música e suas aprendizagens.

Os resultados obtidos indicaram que os alunos reconhecem a aula de música como um espaço de aprendizagem de música e, a partir de uma identificação pessoal, reconhecem também a importância do ensino da música na escola, como componente curricular. Os sujeitos pesquisados nomearam conteúdos de música que queriam aprender, traçando uma agenda de sugestões para o trabalho na sala de aula. Suas expectativas a respeito das aprendizagens a serem realizadas na sala de aula compreenderam a aprendizagem e a prática de instrumentos, entre eles, o violão, a bateria, a percussão, a voz, a guitarra, o baixo, a flauta, a prática de conjunto e também a aprendizagem da leitura musical, das escalas, dos acordes, das cifras, da história da música, do ritmo, da escuta musical, dos tipos de música e das bandas de música dos diferentes estilos. Os alunos indicaram também que existem modos de lidar com as aprendizagens na sala de aula, apontando estratégias de ensino e aprendizagem musical na situação da aula, com turmas de alunos.

As falas dos alunos a respeito de expectativas sobre as suas aprendizagens musicais na escola indicam que a aula de música é um lugar em que eles podem aprender conteúdos diferentes daqueles que aprendem nas suas relações com música no cotidiano, junto da família e dos amigos, fora da escola.

Assim, penso que os resultados referentes às expectativas de aprendizagem dos alunos deram indícios importantes para o reconhecimento de elementos que podem ser trabalhados na sala de aula, bem como para a elaboração de planos e estratégias de ensino e aprendizagem de música na escola. A partir dos resultados obtidos por meio de questionamentos sobre as concepções dos alunos sobre a aula, fui instigada a dar continuidade à pesquisa de mestrado, mas sob outra perspectiva, relacionada aos modos pelos quais os alunos estabelecem suas relações de aprender na situação de aula de música na escola, perspectiva que explicitarei a seguir.

No processo de análise dos dados da pesquisa de mestrado realizada, a respeito das concepções dos alunos sobre a aula, de modo geral, parti das falas dos diferentes grupos de discussão para realizar a análise, tais como:

- Uma aula é pra tu aprender.
- Ah, eu tô aqui, eu tenho que aprender alguma coisa assim, sora!

- Todo o dia a gente aprende uma coisa nova.
- Quando eu entro sem saber e saio sabendo.
- [Quando] Tu consegue aprender alguma coisa de diferente que tu não aprendeu ainda. Quando tu aproveita bastante o tempo.
- Se todos estivessem falando, daí ele [o professor] vai saber quem aprende e quem não aprende.
- Alguém tem que te ajudar, tem que fazer tu sentir vontade.
- Tinha que ter mais diálogo.
- Tem que ter mais diálogo, senão a coisa não anda.
- Perguntar, conversar. Todos falar, não só ele [o professor] falar.
- Nessa fase da adolescência, a gente tá construindo, né, sora, nossa personalidade ainda.
- E se mudar as coisas: Bah, vamos fazer uma aula na rua hoje.
- Mudar um pouco as aulas.
- O Ricardo, hoje, me ensinou uma coisa de equação que eu não sabia.
- Hoje eu entendi de outra maneira.
- Sim, agora, eu vou chegar em casa e vou ensinar pra minha mãe.
- Eu ensino depois pra minha irmã, né? Ela tá na quinta série, então, eu vou ensinar pra ela não aprender errado. Tipo, ele explicou hoje e eu entendi de outra maneira, mais fácil.
- Sim, a Mariza também. Tipo, eu aprendi que tritongo é simplesmente quando tem três vogais, e que o verbo termina em ar, er, ir.
- E todo mundo aprendeu isso também.

Concluí, então, que os alunos têm, em suas concepções, a ideia de que na aula deve-se aprender algo; se eles estão na sala de aula, as aprendizagens têm que acontecer; se eles entram sem saber, têm que sair sabendo. Eles indicaram que aprenderam determinados conteúdos e que se sentiram gratificados por isso, pois alguém lhes ensinou algo que lhes fez sentido, lhes possibilitando ensinar a alguém aquilo que aprenderam. Indicaram que existem diferentes maneiras de aprender, que dependem de fatores determinantes ligados às suas relações pessoais, às suas relações interpessoais e às suas relações com o mundo, e que, para que aprendessem, alguém teria que ajudá-los nesse processo.

Outros aspectos a serem destacados dos resultados da pesquisa, que também me instigaram a refletir, foram os relacionados às manifestações dos alunos acerca dos significados da escola e da importância da aula de música na escola. A respeito de suas concepções sobre a escola, constatei que “as atribuições para as quais a escola existe não parecem partir das experiências e concepções dos próprios alunos,

pois indicam idéias do senso comum. São afirmações que apresentam as diferentes visões dos alunos em relação ao significado da escola” (SANTOS, 2009, p.54-55).

- Pra trabalhar, pra arrumar emprego, pra não ser empacotador.
- Ah, porque sem estudar é difícil conseguir um bom emprego.
- Ter um trabalho bom.
- Sem a escola não consegue arranjar um trabalho, [um] bom trabalho.

Nesse trecho os alunos revelaram uma relação distanciada com a escola, a partir do que ela significa para a sociedade. Ter um emprego é uma meta a ser conquistada a partir da passagem dos alunos pela escola. A escola está relacionada com o futuro e é a partir das experiências e aprendizagens adquiridas na escola que se projeta esse futuro. Assim, o que mobiliza o aluno em direção à escola não parece ser a aprendizagem em si, mas sua contribuição para essa projeção.

Os significados da escola foram um dos aspectos que indicaram o distanciamento dos alunos em relação a ela, assim como a presença da aula de música da escola, que, inicialmente, foi analisada pelos alunos a partir da escola e das matérias que a compõem, sob o ponto de vista da necessidade, ou seja, como uma matéria que tem que suprir uma necessidade.

- É que as pessoas acham que o mais necessário é o aprendizado de matemática, português, história, que é uma coisa que tu vai usar em carreiras assim que, ahn..., mais profissionalmente utilizada, e música é coisa mais de ti mesmo, ou seja, é uma coisa que eles não dão muito valor, eu acho.

A necessidade, para o aluno, está relacionada ao que as pessoas que organizam a escola pensam a respeito do uso, da aplicação das matérias nas futuras profissões. Ou seja, sob o ponto de vista da aplicação e uso do aprendizado de música “nas carreiras”, ela foi analisada como algo que não supre essa atribuição e, por isso, não faz parte das escolas ou da maioria delas. Assim, nessa análise, o valor atribuído à música, como algo que é próprio, pareceu, para o aluno, não ser levado em consideração. Por outro lado, os alunos indicaram que têm seus posicionamentos em relação à presença da música na escola, sob o ponto de vista da necessidade e do

valor, que foi atribuído pela identificação com a música e não pela aplicação do que se aprende no futuro.

- Não que não seja necessário, é norma, se fosse algo necessário, não ia ter em poucos colégios.
- Eu acho necessário. Eu acho que de tudo um pouco.
- Até acho.
- Tu escuta música, tu convive com a música todo o tempo, toda hora.
- Na mídia, se eu não me der bem na vida, eu vou me encarnar e vou cantar.

Esses diferentes pontos de vista não se contrapõem, mas apareceram dissociados, pois um partiu dos alunos e indicou a necessidade da aprendizagem de música por uma identificação do sujeito com a música, e outro partiu de uma visão mais ampla e indicou necessidade da utilidade do que se aprende na escola para a vida.

Por outro lado, ao darem a sua opinião a respeito da importância da música na escola, posicionaram-se a favor e indicaram que o aprendizado de música tem valor e é importante para suas vidas.

- Eu dou valor.
 - Eu também.
 - Bah! Também.
- Pesquisadora: E é importante esse aprendizado [de música]? Vocês acham que vai ser importante para vocês?
- Ah, eu acho que sim, sora, eu acho que desde a hora que a gente sair daqui vai ser importante.

Nas minhas conclusões constatei que a aula de música é vista como um espaço diferente dentro da escola, no qual os alunos podem estabelecer relações com todos os colegas, com todas as músicas, além de entrar em formas de relação com o aprender, que envolvem aprendizagens em música. Os alunos indicaram conteúdos que gostariam de aprender na aula de música, bem como sugeriram modos de desenvolver esses conteúdos na situação de aula na escola. Indicaram também que o convívio, o respeito e as formas relacionais são aprendizagens que se podem construir na escola. Os alunos evidenciaram aprendizagens, mas também

demonstraram perceber o quanto suas relações com os professores contribuem, tanto positivamente quanto negativamente, com seus processos de aprendizagem.

A presente pesquisa trata de uma investigação que tem como foco alunos em situação de aprendizagem, sendo eles os personagens principais nos processos de aprendizagem musical na sala de aula, nas suas relações com eles mesmos, com os outros e com o mundo. Trata-se de um modo de perceber o que a música faz pelos alunos na escola como componente curricular e o que os alunos fazem com a música na sala de aula.

Defini como objetivo geral desta pesquisa investigar como alunos de ensino médio aprendem música na situação de aula de música na escola como componente curricular. Como objetivos específicos, busquei: identificar os modos (dispositivos e formas relacionais) de aprendizagem dos alunos na sala de aula; compreender como os alunos mobilizam-se para a realização das atividades de música na sala de aula; examinar as razões (os móveis) da mobilização dos alunos para suas aprendizagens musicais, e analisar, na perspectiva das dimensões epistêmica, de identidade e social as aprendizagens que os alunos realizam na sala de aula.

Minha justificativa para a investigação da aprendizagem musical de alunos do ensino médio, em situação de aula de música, tem como base a possibilidade de oferecer, a professores de música, subsídios para a elaboração de objetivos de ensino e aprendizagem, para a definição de procedimentos e estratégias de ensino e, principalmente, para a construção de propostas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na aula de música, que sejam mais significativas para os alunos.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: após esta introdução, que constitui o primeiro capítulo, no segundo capítulo, apresento uma revisão de literatura que contempla autores que tratam das relações dos jovens com a escola e com o saber, dos significados da escola para os jovens e das suas relações com a aprendizagem em música.

No terceiro capítulo, apresento os elementos elaborados por Bernard Charlot (2000) “para uma teoria da relação com o saber”. Saliento termos e conceitos que serviram de base para minha análise dos dados e para minhas teorizações.

No quarto capítulo apresento a metodologia da pesquisa, em que discorro sobre a escolha dos participantes da pesquisa e os princípios metodológicos que nortearam o trabalho, que teve como método o estudo de caso, com base em autores tais como Yin (2005) e Stake (1995). Na sequência, aponto as técnicas utilizadas e os procedimentos realizados para a coleta dos dados, além dos procedimentos de análise dos dados.

No quinto capítulo, inicio a apresentação da análise dos dados, delimitando a situação pedagógica constituída pela aula de música, suas etapas e dimensões. No sexto capítulo, dividido em nove subcapítulos, discuto os dispositivos relacionais.

O último capítulo consiste na conclusão do trabalho. Com base nos resultados obtidos, apresento um modelo explicativo de como os alunos aprendem música na aula de música na escola, que, acredito, poderá contribuir com o trabalho de professores de música.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 RELAÇÕES DOS JOVENS COM A ESCOLA E COM O SABER

Com o intuito de compreender como pesquisadores estudam a relação dos jovens com a escola e com o saber início a etapa da revisão.

Em uma pesquisa realizada pelo Cenpec e Litteris¹ no ano de 1997, com jovens de escolas públicas de três regiões da cidade de São Paulo, os pesquisadores buscaram “conhecer para além da escola, o lugar de saber na vida dos jovens das camadas populares, compreender suas experiências relacionadas à aquisição de saberes e o papel da escola nesse contexto” (CENPEC; LITTERIS, 2001, p.34). Os participantes da pesquisa foram jovens entre 13 e 17 anos de idade, que viviam em situação de baixa renda e estudavam em escolas públicas. A pesquisa foi realizada em oficinas de produção de textos verbais e não-verbais com o intuito de “levar os jovens a produzirem discursos sobre si mesmos” (p.34).

Entre as atividades realizadas como técnica de coleta dos dados os pesquisadores solicitaram aos jovens que escrevessem, tendo um texto como base, suas aprendizagens realizadas ao longo da vida, numa espécie de balanço geral. Nos aspectos que envolvem o lugar da escola nas suas vidas, os participantes reconheceram-na como “um lugar de encontro” e “um dos poucos lugares onde podem ir e vir”.

Segundo os pesquisadores (CENPEC; LITERIS, 2001, p.47), “O espaço escolar é visto pelos jovens de maneira ambígua: ora sobressai como um dos poucos lugares onde podem conviver com os amigos; ora revela-se como um lugar de conflitos, quer entre os próprios jovens, quer entre eles e os professores”. Os pesquisadores apontam que os jovens atribuem à escola relativa importância na aquisição dos saberes e os consideram fundamentais, e destacam que “talvez o pouco valor que os jovens conferem ao aprendizado dos conteúdos curriculares não seja

¹ Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Litteris - Estudo de Assessoria e Pesquisa em Linguagem. Participaram especialmente da redação do texto citado: Regina Maria Hubner; Maria Padilha e América Marinho (Cenpec) e Egon Rangel (Litteris).

resultante de seu ‘desinteresse’ e, sim, de sua dificuldade de encontrar um ‘sentido’ para aquilo que os professores ensinam” (CENPEC; LITERIS, 2001, p.47).

O importante nessa conclusão me parece ser o fato de que os alunos estão na escola para aprender, que os saberes são valorizados, mas, por outro lado, os alunos não conseguem dar sentido àquilo que os professores ensinam. Assim, me questiono se a falta de sentido, nesse caso, pode estar relacionada com a falta de aprendizagem por parte dos alunos. A dificuldade não seria de encontrar sentido, mas, sim, de aprender, o que não depende somente de interesse, mas também dos modos de ensinar/aprender e de outros aspectos relacionados ao envolvimento dos alunos, às suas relações de afetividade, às suas relações de aprendizagem na escola.

Em uma pesquisa de cunho qualitativo realizada na antiga Tchecoslováquia, Štech (2001) buscou, a partir da imagem da escola fundamental vista pelos estudantes, estudar suas relações com o saber e com a escola, privilegiando a compreensão de suas relações com a escola, de suas práticas e de seus modos de indicar o que se desenvolve nela. A pesquisa está inserida em um amplo projeto que estuda as relações dos alunos tchecos com o saber, com a aprendizagem e com a escola, realizado pelo grupo PSŠE (Groupe Pragois d’Ethnographie de l’École, 1992).

Participaram da pesquisa 160 estudantes do final do 7º ano, provenientes de cinco estabelecimentos de ensino com idades que variavam entre 13 e 14 anos de idade. Segundo Štech (2001, p.65), “se há aprendizagens relacionais e pessoais, pode-se falar de praticamente uma aprendizagem dominante que se refere à *adaptação* para a vida social”. Chama atenção o fato de que os alunos tchecos não dão importância para questões sobre si. Segundo o autor, “é raro serem mencionadas as reflexões explícitas acerca de sua personalidade em termos de traços de personalidade (grifo do autor)” (ŠTECH, 2001, p.65).

Na conclusão o autor constata que há uma “relação com o mundo no interior do qual a relação com os outros eclipsa a relação com ‘obras’ [...] e a relação consigo e que essa relação se apóia em modelos familiares e se alimenta tanto do cotidiano quanto da escola que está presente na sua dimensão institucional e a antropológica” (ŠTECH, 2001, p.68). O autor acrescenta que “as aprendizagens escolares e

intelectuais estão presentes como saberes constitutivos do homem e/ou saberes dados, sendo necessário tomá-las como tais” (ŠTECH, 2001, p.68). Para os alunos tchecos:

É no futuro que se abre o universo de aprendizagens intelectuais concretas e especificamente constitutivas da individualidade e da formação pessoal, as aprendizagens do passado revelam-se como pré-requisitos ou como pilares necessários e indiscutíveis. (ŠTECH, 2001, p.68).

No estudo de Štech percebo que há uma diferença de resultados em relação ao estudo anterior. Nesse, os alunos parecem perceber que as aprendizagens intelectuais na escola são permeadas por aprendizagens do cotidiano e do convívio familiar, que se revelam como anteriores às aprendizagens da escola, que não aparecem como algo a que não se consegue dar significado.

Num estudo com alunos, pais e professores de escolas da periferia de Salvador/BA, Gauthier e Gauthier (2001) investigaram a respeito das relações com o saber dos sujeitos, buscando compreender o que é aprender para eles. Os autores buscaram construir com os pesquisados “a noção de aprendizagem, de saber, tentando compreender por qual sistema de passagens, de interferências e de traduções as diferentes formas de aprender e os diferentes saberes se comunicam uns com os outros” (GAUTHIER; GAUTHIER, 2001, p.72).

Os autores apontam que, ao longo de toda a pesquisa, era claro que a relação com o aprender “era diferente no mundo sociocultural das camadas populares baianas, marcado pela oralidade, e no universo escolar, moldado pela escrita” (GAUTHIER; GAUTHIER, 2001, p.73) e que tal diferença era um dos principais problemas dos “atores da escola”.

Destaco, dos resultados apontados pelos autores, o que segue:

Os alunos disseram com clareza que aprendem mais pelas atividades artísticas e da brincadeira - mas, com isso, eles não apenas aprendem: eles reforçam seu eu, ameaçado (e ameaçador, pois a violência está neles, interiorizada). Na escola, aprende-se a conhecer a instituição escolar do saber e, mais amplamente, o jogo da vida. Aprende-se a forma institucional do saber mais do que o próprio saber. (GAUTHIER; GAUTHIER, 2001, p.83).

Caberia, nesse caso, verificar outros aspectos das relações de aprendizagem dos alunos no sentido de compreender as diferenças entre as atividades propostas, aquelas que envolvem brincadeiras, aquelas que envolvem habilidades artísticas, as que envolvem habilidades de escrita e de resolução de problemas. Não basta identificar por quais atividades os alunos mais aprendem, segundo os alunos, mas torna-se importante compreender, na atividade, porque os alunos aprendem ou não.

Em artigo fundamentado em uma pesquisa realizada pela equipe ESCOL², que teve como questões centrais: “que significados os adolescentes dos meios populares atribuem ao fato de ir à escola e aprender coisas? Qual é a sua relação com o saber e com a escola?” (CHARLOT 1996, p.2) e que buscou identificar os processos que estruturam a história escolar dos jovens e seus processos epistêmicos, Charlot (1996) afirma que:

A escola não é pura e simplesmente uma máquina de selecionar, que se pode analisar sem dar importância às atividades que ali se desenvolvem. Ela é uma instituição que preenche funções específicas de formação e que seleciona jovens através destas atividades específicas. (CHARLOT, 1996, p.3).

Nesse sentido, o autor adverte que a questão do significado da escola para os jovens é anterior às questões referentes às suas relações com o saber, pois o jovem só poderá formar-se e adquirir saberes, se estudar; só estudará, se o fato de aprender lhe fizer sentido, só assim manter-se-á presente durante a aquisição do saber (do aprender).

Apoiado nas conclusões de sua pesquisa, Charlot (1996) destaca, sob a perspectiva do caráter social da relação com o saber, que:

Os jovens que se exprimem nos inventários do saber e nas entrevistas conhecem com frequência as mesmas condições de existência, vivem nas mesmas relações sociais e, entretanto, não têm todos a mesma relação com o saber. As relações sociais *estruturam* a relação com o saber e com a escola, mas não a *determinam* (grifos do autor). (CHARLOT, 1996, p.16).

² Educação, Socialização e Coletividades Locais (Departamento das Ciências da Educação, Universidade de Paris-VIII, Saint-Denis).

Assim, entendo que compreender as diferentes relações com o saber, os diferentes modos de aprender dos alunos nas atividades da aula de música nos possibilitará entender como os alunos dão significados ao que aprendem nessa situação. Somente podemos dar significado a uma aprendizagem, a algo que aprendemos, quando, de fato, aprendemos.

2.2 OS SIGNIFICADOS DA ESCOLA PARA OS JOVENS

Na continuidade da revisão de literatura apresento algumas pesquisas que buscaram investigar os significados da escola para os jovens. A partir de um estudo em uma escola secundária, com foco nas disposições dos jovens sobre a escola, Abrantes (2003) propõe uma reflexão acerca da ideia de que as identidades juvenis³ e as dinâmicas de escolaridade desenvolvem-se em profunda articulação nas sociedades contemporâneas.

Segundo o autor:

Inscrita nas engrenagens da modernidade, a escola está cada vez mais presente nos quotidianos juvenis. Todavia, os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são transformados por ela. Se parte deles sente o processo de escolaridade como uma imposição, uma violência, a que se resiste ou que se abandona, para outros, esse processo é um suporte fundamental na construção do percurso de vida e do projecto identitário. Em qualquer dos casos, a escola constitui hoje uma das instituições fundamentais em torno das quais os jovens estruturam as suas práticas e discursos, os seus trajectos e projectos, as suas identidades e culturas (ABRANTES, 2003, p.93).

Abrantes (2003) aponta que, enquanto a sociologia da educação clássica, por muito tempo, ignorou a contribuição dos jovens para os estudos sobre a escola, tomando como base aspectos institucionais e estruturais, a área da sociologia da juventude tem buscado, com base nos atores que a compõem, investigar os diversos modos como tecem suas relações na escola. Em contrapartida, a sociologia da

³ Entendidas pelo autor como uma expressão que engloba “as experiências, culturas, contextos e estratégias que rodeiam, conferem sentidos e estruturam o percurso escolar dos jovens” (ABRANTES, 2003, p.94)

juventude tem considerado pouco a participação da escola nas suas pesquisas sobre a juventude, privilegiando “os meandros do lazer e dos estilos de vida” (ABRANTES, 2003, p.93).

A partir de seu estudo, Abrantes (2003, p.94) propõe:

[...] explorar o facto de as identidades juvenis e as dinâmicas de escolaridade não serem fenómenos independentes, gerados em campos sociais distantes, mas sim duas faces de uma mesma realidade, fenómenos interdependentes e analiticamente indissociáveis, que se constroem um ao outro num processo dialéctico.

Sob essa perspectiva, o autor realizou uma “pesquisa de terreno” (ABRANTES, 2003, p.97), que se configura em um conjunto de técnicas e estratégias no qual o investigador é o principal instrumento de apropriação da realidade, estabelecendo com as pessoas e com as situações que se estabelecem no contexto um contato prolongado e direto. A partir de sua pesquisa, Abrantes (2003) concluiu que:

[...] de um modo muito geral, os jovens se caracterizam por uma adesão distanciada à escola. Enfadados com o trabalho escolar, pressionados pelos pais para permanecerem na escola, sem vislumbrarem grandes alternativas no seu exterior, vão mantendo uma relação flexível e ambígua, que lhes permite, em certas situações, resistir e infringir as regras, noutras participar com algum entusiasmo.

Em vez de a incorporarem activamente ou lhe resistirem de forma assumida, a disposição mais frequente parece hoje ser a de um certo distanciamento face à cultura escolar e, em geral, à sociedade envolvente (concebida como o “universo dos adultos”). (ABRANTES 2003, p.98.)

A ideia de valorizar a escola na projeção de futuro dos alunos também faz parte dos resultados da pesquisa de Abrantes (2003, p.98). O autor aponta que, dos sujeitos pesquisados,

[...] mesmo daqueles que se encontram em situações de insucesso repetido e são provenientes de famílias pouco escolarizadas, foi

possível ouvir afirmações como ‘quero fazer a escola toda’, ‘quem desiste da escola não pensa’, ‘sem o 12.º [nível secundário correspondente ao ensino médio no Brasil] não se é ninguém’. (ABRANTES, 2003, p.98).

O autor observa ainda que,

[...] perante um mercado [de] trabalho cada vez mais competitivo e exigente, os jovens consideram as qualificações escolares importantes para o seu futuro profissional e, por isso, procuram ir transitando de ano, de forma a concluir o ensino básico, frequentar o secundário, talvez chegar ao superior. Contudo, fazem-no sem grande convicção, até com um certo distanciamento ou pragmatismo, distinguindo a escola do “verdadeiro mundo”, onde a vida tem lugar. (ABRANTES, 2003, p.98)

O autor sustenta que, entre o pouco sentido que os jovens atribuem à escola, a pressão da família para que continuem nela e um cenário de mercado de trabalho competitivo, “muitos jovens deixam-se andar pelos pátios da escola, faltando a algumas aulas, estando distraídos nas outras, esforçando-se pouco, num misto de apatia e indiferença, revelando dificuldades em estruturar projectos de vida” (ibidem, p.100).

Por outro lado, Abrantes (2003) identifica entre os jovens outras formas de viver a escola. Alguns se dedicam arduamente ao trabalho escolar, como veículo de mudança social, meio de alcançar um emprego qualificado e uma vida mais tranquila. Outros têm a escola como forma de valorização ou realização pessoal (o sentido intrínseco), mantendo uma relação amistosa ou mesmo próxima com certos professores e funcionários da escola e participando com entusiasmo das atividades e dos projetos desenvolvidos fora do espaço-tempo das aulas (na escola). Outros jovens, ainda, por necessidade ou opção, articulam a vida estudantil com ocupações profissionais, encargos familiares e/ou atividades desportivas, cívicas e/ou artísticas.

O autor aponta que há alguns jovens,

[...] provenientes sobretudo de contextos desfavorecidos, que não se chegam a adaptar, permanecendo desde o início à margem da instituição e das lógicas escolares, sentindo-se sempre estranhos, acumulando insucessos e reprovações, às vezes casos de

indisciplina. Vagueiam pelos pátios, experimentando um forte sentimento de alienação e muitos acabam por deixar a escola sem ter concluído se quer o ensino básico. (ABRANTES, 2003, p.99).

O estudo de Abrantes (2003) nos mostra que existem, entre os jovens, diferentes formas de estar na escola e que a atribuição de sentidos por parte dos jovens à escola se dá também sob diferentes aspectos, tais como os familiares, os sociais, os relacionados a projeções de futuro, os relacionados aos diferentes tipos de atividades, tanto as que acontecem no espaço da sala de aula, quanto às que acontecem em tempos e espaços diferentes aos das aulas.

Os alunos que frequentam a sala de aula estão em constante processo de subjetivação e são caracterizados por diferentes trajetórias de vida e modos de se relacionar com a escola e de estar nas diversas situações a que são submetidos. Eles têm suas concepções sobre a escola, seus questionamentos e projeções de futuro relacionadas a ela.

Outra fonte significativa de pesquisa a respeito dos significados da escola para alunos de ensino médio é a pesquisa de grande porte com abrangência nacional, coordenada por Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro (2003), em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que teve como meta mapear e detalhar, por meio de diversos tipos de metodologias, situações e subjetividades dos jovens que frequentam a escola e de seus educadores, buscando discutir seus desejos, suas expectativas, suas vontades e frustrações no sentido de traduzir suas percepções e avançar no conhecimento sobre o ensino médio.

O trabalho intitulado *Ensino Médio: múltiplas vozes* teve a participação de equipes de pesquisa de diversas regiões do país, incluindo os estados do Acre, Alagoas, Amapá, Bahia, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.

Buscando discutir os sentidos do aprender para alunos de ensino médio, Abramovay e Castro (2003, p.469) apontam que, para os alunos, aprender é:

[...] um processo cujos significados se multiplicam, o que, por sua vez, se relaciona a finalidades idealizadas. Para muitos, há uma identidade entre aprender, saber, entender e conhecer e, instrumentalmente, a aprendizagem permite a eles tanto se aprofundar nos conhecimentos como se formar como indivíduos.

As autoras enfatizam que, para os alunos, “o conhecimento veiculado pela escola” é valorizado e que para muitos há uma tendência de considerar todos os componentes do currículo importantes, “não havendo informações desnecessárias” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p.469).

As relações sociais, principalmente as que envolvem a relação professor-aluno, são também apontadas como significativas na avaliação dos sentidos da escola para os alunos. O que aprendem é relacionado à qualidade da ação do professor.

Alguns estudantes da rede pública destacam que se sentem desestimulados por causa de professores que não *sabem passar a matéria* não são didáticos ou que não adotam métodos que lhes agradem considerando que eles não são capazes de manter a atenção do aluno (grifo das autoras). (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 475).

Segundo as autoras, os alunos atribuem ao professor um papel de destaque nos seus processos de aprendizagem e os responsabilizam pelas dificuldades que enfrentam; além disso, “modelam seus interesses por uma ou outra área do conhecimento a partir do juízo que fazem sobre o professor” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 475).

Deficiências dos professores e falta de vínculo com a realidade são duas das principais críticas feitas pelos estudantes em relação ao que aprendem. Na visão deles, essas questões prejudicam o aproveitamento e tornam o ensino desinteressante, apesar de que, como se viu no início da seção, os jovens valorizam o conhecimento. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 477).

Por outro lado, os alunos tomam para si a responsabilidade pela repetência. Segundo as autoras, os alunos, em seus depoimentos, “levantam uma série de motivos, relacionados a seu comportamento e a sua conduta, que podem causar a

reprovação: o desinteresse, a bagunça e a falta de maturidade são os principais” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 510).

Em um estudo realizado com alunos do ensino médio de duas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul, com enfoque nos sentidos e nos significados que constroem nas suas trajetórias escolares, Caierão (2008) confirma “a tese de que os jovens atribuem muitos e múltiplos sentidos à escola” (p.336) e que esses dependem da construção de suas subjetividades, “mesmo que a situação socioeconômica e cultural seja semelhante” (p. 333). Na escola “os sujeitos trazem a forte marca do ofício de aluno, da aprendizagem adaptativa, manual de sobrevivência e sucesso na instituição, onde descobrem, criam e recriam espaços para ser e para viver a seu modo” (CAIERÃO, 2008, p. 331).

Por meio desses parágrafos é possível perceber que a perspectiva dos jovens e os significados que eles atribuem à escola têm sido o foco de muitas pesquisas. Nessa direção, trago as conclusões apontadas na minha dissertação de mestrado:

A respeito do significado da escola, os alunos indicam inicialmente o distanciamento que lhes permite dizer que a escola é um meio de se conseguir um emprego. Dizem, também, que é um lugar onde se aprende. Isso os aproxima da escola, mas, sob a dimensão de identidade, demonstram que não compreendem que o que se aprende na escola tem relação com a conquista do emprego. Portanto, em alguns momentos de reflexão, os alunos se perguntam em que os aprendizados da escola poderão contribuir nessa conquista. (SANTOS, 2009, p. 100).

Por outro lado, quando falam das suas relações com os colegas e com os professores, indicam que, pelo convívio, as diferentes formas de se relacionarem podem ser aprendidas na escola e essa percepção é indicada pela dimensão de identidade dos alunos.

Os alunos também indicaram aprendizagens específicas de diferentes componentes curriculares, que foram nomeando conforme refletiam sobre suas concepções de aula de modo geral. E, ainda, que a escola tem um significado que independe de sua atribuição de sentido: “de ser um transporte para o futuro, de

possibilita a conquista de um emprego. Nesse caso, o aluno parece não perceber a necessidade da identificação para dar significado” (ibidem, p.101).

A escola aparece nas pesquisas como uma instituição reconhecida pelos alunos, um lugar importante de passagem para sua formação, para a entrada na vida adulta. Para eles, a frequência na escola lhes possibilitará “ser alguém na vida”; por outro lado, reconhecem que não aprendem por não perceberem o vínculo que os componentes curriculares têm com sua realidade e indicam diferentes motivos de seu desinteresse.

2.3 OS ESTUDOS SOBRE JOVENS E SUAS RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM EM MÚSICA

Na minha pesquisa de mestrado concluí que:

[...] o aluno indica que a aula de música é vista como um espaço diferente dentro da escola, na qual podem estabelecer relações com todos os colegas, com todas as músicas e ainda entrar em formas de relação epistêmica com o saber, que envolvem aprendizagens em música. (SANTOS, 2009, p. 103)

Pude também verificar que a relação dos jovens com a música é intensa e que pode levar o pesquisador a compreender essa relação sob diferentes perspectivas. Arroyo (2013), em recente publicação, aponta que, tanto no cenário internacional quanto no Brasil, o número de pesquisas com enfoque nas relações dos jovens com a música tem crescido significativamente e que:

[...] em ambos os casos, várias perspectivas disciplinares, teóricas e metodológicas, buscaram, e ainda buscam, compreender facetas dessa interação [jovens e música] e, conforme o objeto de estudo, interpretar questões sociológicas, culturais, educacionais, psicológicas, históricas e/ou estéticas. (ARROYO, 2013, p.8).

Nessa publicação, intitulada *Jovens e Música: um guia bibliográfico*, Arroyo (2013) nos traz uma ampla revisão dos trabalhos que tratam da interação⁴ dos jovens com a música sob as diversas perspectivas apontadas. Para tanto, a autora disserta a respeito da “relevância da pesquisa sobre música, sobre jovens e sobre juventudes como categorias socioantropológicas” (ARROYO, 2013, p.14). A autora aponta que nas pesquisas sobre a interação dos jovens com a música “subtemáticas variadas são investigadas, tais como: jovens, músicas e urbanidade; processos de autoformação; construções identitárias; autoaprendizagem musical” (ARROYO, 2013, p.16).

Com o intuito de situar a produção acadêmica revisada, Arroyo (2013) dedica um capítulo para dissertar a respeito das categorias sociológicas que envolvem a juventude na busca de compreender suas construções histórico-socioculturais. Ao longo do capítulo, apresenta o que chama de “modelos de juventude nas sociedades pós-industrial e digital” (ARROYO, 2013, p.18). A autora apresenta também uma revisão de estudos sobre a interação de jovens e músicas realizados em diferentes contextos e décadas ao longo do século XX e início do século XXI.

Dos subtemas vinculados ao tema jovens e suas interações com as músicas, destaco as teses e dissertações que se referem à aprendizagem de música dos jovens (ARROYO, 2013, p. 50-75). Esses estudos foram realizados em vários contextos, em diversas áreas do conhecimento. A seguir, apresento minha revisão sobre os estudos que tiveram como foco as aprendizagens de música dos jovens e que foram apontados também por Arroyo (2013) em um subcapítulo de sua publicação.

Almeida (2004), pesquisadora da área da educação musical, investigou a relação de ensino e aprendizagens de escrita musical de percussionistas em uma oficina de teoria musical com base nos seus conhecimentos de música adquiridos previamente. Arroyo (2005) realizou sua pesquisa com adolescentes na escola, num estudo com procedimentos etnográficos, buscando compreender a relação desses 15 adolescentes com a música popular. Hentschke et al. (2001) realizaram uma pesquisa com jovens de uma banda de rock, constituída fora do contexto escolar; Fialho

⁴ Arroyo (2013) aponta que o termo “interação”, que articula jovens e músicas, é empregado na sua publicação de acordo com o entendimento da socióloga Tia DeNora, que propõe uma teorização “da força semiótica da música” com base em dados empíricos relativos à densa interação humano-música.

(2004) investigou jovens de um grupo de rap e suas relações com a música; Kleber (2008) e Brécia (2003) investigaram os jovens e suas práticas musicais em ONGs; Muller (2000) investigou os significados da música para crianças e jovens de rua; Souza (2008) apresenta uma seleção de estudos que abordam o ensino e a aprendizagem musical sob a perspectiva das teorias do cotidiano, tendo como lócus diferentes contextos fora da escola; Ramos (2012), por meio de estudo de casos, investigou a escuta musical de jovens, considerando suas vivências e aprendizagens musicais mediadas pelos dispositivos portáteis.

Dayrell (2005), da área de educação, realizou um estudo sobre o rap e o funk na socialização da juventude. Nesse trabalho, o autor analisa as relações entre os jovens, a cultura e a música, buscando compreender como os jovens elaboram suas vivências em torno de um determinado estilo musical nas suas comunidades. Na área da antropologia, Hikiji (2006, p. 172) apresenta sua análise sobre os sentidos da prática musical entre crianças e jovens participantes do Projeto Guri, um projeto governamental de ensino musical em São Paulo.

Na maioria das pesquisas que buscam estudar as aprendizagens musicais dos jovens constata-se uma preocupação focada nas relações dos jovens com a música. A escola aparece como o lugar que os jovens frequentam e por isso é um lugar propício para realizar pesquisas que têm foco nas relações dos jovens com a música.

O estudo de Lorenzi (2008), por exemplo, trata de uma pesquisa-ação com adolescentes em uma escola pública e o foco da pesquisa é a composição musical coletiva de dez alunos e seus registros, em uma oficina oferecida como atividade extracurricular. Nesse caso, a oficina teve como lócus a escola, mas a situação na qual se realizou a pesquisa não fazia parte do currículo obrigatório dos alunos.

A escola também foi o lugar dos sujeitos da investigação de Rabaioli (2005), que buscou identificar e analisar quais práticas musicais estudantes do ensino médio desenvolvem no seu dia a dia extraescolar e que características essas práticas têm em contextos sociais diferenciados. Wille (2003) buscou compreender como os adolescentes, estudantes do primeiro ano do ensino médio de uma escola da rede pública, articulam conhecimentos musicais adquiridos na escola com suas práticas

realizadas fora da escola, em atividades não formais e informais. A pesquisadora realizou três estudos de caso e sua coleta de dados se deu por meio de entrevistas e observações de ensaios das bandas das quais os entrevistados participavam. Os sujeitos investigados frequentavam a escola e tinham aulas de música.

Com o intuito de buscar referências que indiquem como a aprendizagem é pesquisada em diferentes países, revisei parte da literatura internacional recente⁵, procurando identificar estudos sobre temas que se relacionam com a aprendizagem musical de jovens e adolescentes e com ensino e/ou aprendizagem de música no ensino médio (*secondary school* ou *high school*).

O trabalho de Morton (2012) focalizou a perspectiva de regentes de coros com vozes mistas de adolescentes em escola de ensino médio na Austrália. O estudo de Wayman (2012) buscou a identificação do processo de muda vocal de meninos adolescentes, enquanto Wang e Yang (2012) buscaram compreender a expressão musical espontânea de adolescentes por meio do canto. Hoon-Hong (2014) investigou a prática inspirada no musical *Stomp* e sua influência na composição, improvisação e performance de alunos de uma escola secundária de Singapura. Koh (2010) investigou o gosto de adolescentes de uma escola de ensino médio de Singapura pela música oriental (China, Japão e Coréia) e o efeito do programa de apreciação musical nas suas escolhas de estilo. Burstein (2014) realizou um estudo comparativo, longitudinal, a respeito da reflexão de estudantes, participantes de bandas de concerto e bandas de rock de escolas, sobre o tempo vivido nas aulas de música do ensino médio.

Hopper (2014) investigou o modo como os professores utilizam a linguagem musical para o desenvolvimento dos ensaios de bandas escolares. Nas suas conclusões, a autora constatou que, quando os professores têm como foco a performance dos estudantes, instruções específicas, analogias e exercícios são frequentemente utilizados no desenvolvimento de habilidades musicais, e, quando

⁵ Tendo em vista sua abrangência e representatividade em termos de países, optei por revisar os anais das três últimas conferências mundiais realizadas pela ISME (*International Society for Music Education*), nos anos de 2014, 2012 e 2010.

têm como foco os alunos, utilizam instruções específicas e explicações sucintas, além do humor, tendo em vista ajudar o desenvolvimento das habilidades musicais e do conhecimento dos estudantes (HOPPER, 2014, p.12). Burnard, Fautley e Savage (2010) buscaram identificar a ampla relação entre a construção da criatividade e a avaliação das práticas musicais em escolas secundárias da Inglaterra por meio de surveys e entrevistas com professores.

A partir dessa revisão, constato que o termo aprendizagem nas pesquisas com música não está vinculado com atividades da escola, na sala de aula; não se trata de uma aprendizagem de característica específica da aula de música como componente curricular. Sabemos, por conta das inúmeras pesquisas, que se aprende música em contextos os mais diversos, mas também sabemos que na escola há um modo de ensinar/aprender que é peculiar da aula de música como componente obrigatório e é nessa perspectiva que busco realizar minha pesquisa.

Charlot (2000) sustenta que “a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é também um lugar que induz a relações com o(s) saber(es)” (CHARLOT, 2000, p. 18). Na escola há relações de saber que são características desse espaço e que podem indicar um modo específico de aprendizagem.

A afirmação de Charlot (2000) vem ao encontro da minha visão a respeito da escola e dos seus significados para os alunos, mais especificamente, a respeito do significado da aula de música na escola. A relação com o saber deve ter como definição primeira a de que “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2000, p.80).

Nesse sentido, busco, nesta pesquisa, tratar dos modos de aprendizagens musicais dos alunos na perspectiva dos elementos elaborados para a abordagem da relação com o saber, de Bernard Charlot, que têm como origem os estudos feitos pela equipe ESCOL, realizados a partir de 1987, e que abordam questões relacionadas ao fracasso escolar. Nas “pesquisas sobre as relações com o saber e com a escola de

jovens que frequentam estabelecimentos de ensino em subúrbios” (CHARLOT, 2000, p.9),

O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”. (CHARLOT, 2000, p.16).

Assim, o autor considera que o fracasso escolar não é um objeto a ser estudado, pois existem situações que levam ao fracasso escolar, tais como: “alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, alunos que reagem com condutas de retração, desordem, agressão” (CHARLOT, 2000, p. 16), o que torna o fracasso escolar um conjunto de fenômenos.

Apresento, a seguir, as bases da teoria de Bernard Charlot que me auxiliaram no estudo que me propus a realizar.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para Charlot (2000, p.53), “nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem sou, quem é o mundo, quem são os outros”. Assim, o autor aponta que esse sistema de sentido se dá nesse movimento de construção de si mesmo, por si e pelos outros. Para o autor, esse movimento, “longo, complexo, nunca completamente acabado”, é chamado de educação (p.53).

A educação é o movimento de construção de “si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular” (CHARLOT, 2000, p.54). A educação só é possível quando o sujeito encontra no mundo o que lhe permite construir-se, podendo, assim, educar-se num processo de troca com os outros e com o mundo. Essa autoconstrução é um investimento pessoal no processo de educação e, para que ocorra, são necessários o consentimento e a colaboração do sujeito nesse movimento, sem os quais não será possível uma educação.

Sendo assim, Charlot (2000, p. 54) afirma que “toda educação supõe o desejo”. O desejo é a propulsão que alimenta o processo, mas essa propulsão só existe porque há força de atração. A força propulsora, que é o desejo, existe porque existe a força da atração, ou seja, o sujeito deseja algo que lhe atrai e essa atração lhe possibilitará o processo de autoconstrução.

Nesse movimento de construção de si por si mesmo, o autor destaca que o sujeito da aprendizagem é “o operador imediato” e “os educadores só podem conceber e mediar”. A construção de si mesmo acontece de dentro, portanto, “a educação é produção de si próprio”. Essa produção é a “apropriação de uma humanidade que lhe é exterior”, então, essa produção “exige a mediação do outro” (CHARLOT, 2000, p.54).

Charlot (2000) analisa a relação de construção de si por si mesmo, que necessita a mediação do outro, como “um processo que se desenvolve no tempo e implica atividades” (p. 54). Segundo o autor, para que haja atividade, é necessário

haver mobilização e, para que aconteça essa mobilização, a situação deve ter significado.

No processo de construção de si por si mesmo acontecem várias relações, entre elas, a relação com o saber. A relação é um movimento de troca e, por isso, deve-se, segundo Charlot (2000), procurar a relação que existe entre cada um dos indivíduos, nos eventos e lugares onde acontece. Para o autor, a influência é uma relação no sentido de que ela ocorre sobre um determinado aspecto, em um determinado lugar, podendo surtir efeito em alguns indivíduos e noutros não; ou seja, em um mesmo espaço e em um mesmo evento, duas pessoas podem reagir de modo diferente, uma sendo influenciada e outra não. Sendo assim, o autor ressalta que a “influência é uma relação e, não, uma ação exercida pelo ambiente sobre o indivíduo” e, ainda, que “um ser vivo não está situado em um ambiente: está em relação com um meio” (CHARLOT, 2000, p.78), aberto e orientado para ele, constrói-se nele, e esse torna-se seu recurso.

O sujeito chega num mundo preexistente, com um conjunto de significados, partilhados com outras pessoas. Ele percebe, pensa e imagina esse mundo a partir de seus desejos e sentimentos. Esse conjunto de significados é o universo simbólico e dá acesso, ao sujeito, ao mundo onde acontecem as “relações entre os sujeitos e os outros, entre o sujeito e ele mesmo. Assim, a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem” (CHARLOT, 2000, p.78).

A atividade do sujeito está na relação que ele estabelece com os outros, com ele mesmo e com o mundo. A atividade é algo externo ao sujeito que lhe possibilitará o estabelecimento da relação com o saber, no mundo, com os outros e consigo mesmo. Assim, o termo relação é a ligação com o saber e indica que o sujeito se relaciona com algo que lhe é externo. Aquilo que é externo, ou seja, o objeto que possibilita a relação, deve apresentar um sentido para que o sujeito se mobilize e entre em atividade. A relação implica atividades e depende da mobilização e do sentido.

Aprender, segundo Charlot (2001), é:

[...] uma relação entre duas atividades: a atividade humana que produziu o que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja - sendo a mediação entre ambas assegurada pela atividade daquele que ensina ou forma. O essencial não é reproduzir a atividade humana tal como ela ocorre ou ocorreu e sim adotar, durante a atividade de aprendizagem, a postura que corresponde a essa atividade humana e ainda a partir dessa postura, dominar as operações específicas de tal atividade - aquelas que constituem a sua normatividade. (CHARLOT, 2001, p.28).

O autor adverte que o processo pode ser invertido; assim, o domínio progressivo das operações permite, pouco a pouco, assumir a postura. A definição de Charlot sobre o ato de aprender tem como base uma perspectiva antropológica, que entende que “o homem é um ausente de si mesmo. Carrega essa ausência em si, sob forma de desejo. Um desejo que sempre é, no fundo, desejo de si, desse ser que lhe falta” (CHARLOT, 2000, p.52), uma falta que não pode ser saciada. Por outro lado, sob essa perspectiva, o homem é também “uma presença fora de si” (p.53), presente no outro “que lhe permite sobreviver” (p.53) e que realizou a atividade de produção daquilo que se deve aprender. Assim, é possível concluir que a relação das atividades envolvidas no ato de aprender é uma relação que conserva uma característica dialética na qual o sujeito que deve aprender está presente no sujeito que construiu o que se deve aprender, portanto, o desejo do sujeito pelo sujeito é o que possibilita o engajamento na aprendizagem.

“Aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior - reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar (ou produzir) um movimento interior do sujeito” (CHARLOT, 2000, p.26). Segundo Charlot (2000, p.26), “ninguém pode aprender no lugar da criança [do aluno], mas a criança [o aluno] só aprenderá se houver solicitações externas”. Aprender é uma construção de si que só é possível pela intervenção do outro; ou seja, ensinar (formar) é uma ação do outro que só atinge o êxito se encontrar um sujeito em construção.

O mundo no qual o sujeito vive e aprende é aquele no qual ele tem uma atividade, no qual se produzem acontecimentos ligados a sua história pessoal. Por

outro lado, o sujeito não interioriza passivamente o mundo que lhe é oferecido; ele o constrói. Numa perspectiva antropológica, Charlot (2000) considera o sujeito da aprendizagem como um sujeito “em confronto com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2000, p.52), um sujeito que aprende desde o dia em que nasce, e que, a partir de um determinado momento de sua vida, frequenta a escola.

Na sequência deste capítulo, parto da relação com o saber e identifico alguns conceitos que julgo pertinentes para este trabalho. Segundo Charlot (2000, p.10), esses conceitos resultam de um “texto de elaboração teórica” a respeito da relação com o saber, construído a partir da “necessidade de um aprofundamento conceitual e teórico”.

3.1 MOBILIZAÇÃO, ATIVIDADE E SENTIDO

A mobilização é um movimento que acontece “de dentro” em relação ao que é externo. O sujeito mobiliza-se ou movimenta-se para alcançar um objetivo. A motivação, que é um conceito que pode convergir em direção à mobilização, na visão de Charlot (2000), não tem a dinâmica do movimento. Assim, a mobilização é a atividade do sujeito, enquanto que a motivação apenas sugere o movimento, ou seja, o sujeito pode sentir-ser motivado e não se mobilizar para realizar o objetivo. A mobilização é que vai dar possibilidade ao sujeito de alcançar determinado objetivo, enquanto que a motivação não tem ação, não indica atividade.

A mobilização que gera a atividade, segundo Charlot (2000), é originada por móveis. Os móveis são as razões pelas quais os sujeitos irão mobilizar-se e a atividade é o conjunto de ações, que, movidas pelo móbil, visam a um objetivo, um resultado. O móbil é o desejo que levou ao resultado e que desencadeou a mobilização e a atividade. A mobilização é o investimento do sujeito em uma atividade e requer o uso de si mesmo como um recurso, quando os móveis o colocam em movimento. Por isso, a atividade possui uma dinâmica interna que faz o sujeito se relacionar com o mundo, com os outros, com ele mesmo.

Atividade, trabalho e prática são termos apontados por Charlot (2000, p. 55) como “intercambiáveis, mas somente em parte, pois não enfatizam o mesmo”. Para a elaboração dos conceitos que envolvem a relação com o saber, o autor escolhe o termo atividade, por estar relacionado à questão dos móveis, mas adverte que “essa atividade desenvolve-se em um mundo e que supõe, pois, ‘trabalho’ e ‘práticas’” (CHARLOT, 2000, p.56).

Segundo Charlot, (2000, p.55), o conceito de trabalho acentua o dispêndio de energia: etimologicamente, a palavra está ligada à ideia de tortura, ou, na Bíblia, à de castigo; e a ideia de dispêndio de energia volta a ser encontrada no trabalho do parto ou no uso do termo na física. O conceito de prática remete a uma ação finalizada e contextualizada, constantemente confrontada com minivariações.

O sentido é produzido por estabelecimento de relações, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. Assim, o autor aponta que:

(...) faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É signficante (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. (CHARLOT, 2000, p.56).

3.2 O SABER

Para Charlot, (2000, p. 59) “nascer é ingressar num mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender”. Há muitas maneiras de aprender e muitas coisas para aprender. Assim, “aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual” (p.59). Por existirem diferentes maneiras de aprender, a questão do aprender é muito mais ampla que a do saber. “Existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo do pensamento” (CHARLOT, 2000, p.57). Nesse sentido, o autor considera que apropriar-se de um saber é entrar em um tipo relação com o saber, que, ao mesmo tempo, requer outros tipos de relações com o mundo. “Não se poderia, para definir a relação com o saber, partir do sujeito de saber (da Razão); pois, para

entender o sujeito de saber, é preciso apreender sua relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p.61).

Assim, Charlot (2000) opta pela ideia de que “a informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada e estocada, inclusive em um banco de dados” e que se diferencia do conhecimento, considerado como “o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal é intransmissível” (CHARLOT, 2000, p. 61).

(...) a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito como ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo do subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber). (CHARLOT, 2000, p.61).

Não existe um saber em si, pois “não há saber senão para um sujeito ‘engajado’ em uma certa relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 61). Logo, a relação é que indica o saber como algo que tem um significado, um sentido.

Essa ideia de relação é diferente da ideia de saber como diferentes tipos de saber, classificados como saber prático, saber teórico, saber processual, saber científico, profissional, operatório, etc. Essas são formas específicas de saber, são formas específicas de relação com o mundo. Por exemplo, um saber considerado prático, não se trata de um saber prático, mas indica “o uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo” (CHARLOT, 2000, p.62), ou seja, a maneira de relação prática com o mundo que possibilita um saber que está relacionado à prática. Nesse sentido, a prática não é um saber em si, ela pode mobilizar informações, conhecimentos e saberes, tem ferramentas e organiza seu mundo. Ela supõe e produz o aprender, que é um aprender que está sob o domínio de uma situação. Portanto, “não é da mesma natureza, nem em seu processo, nem em seu produto, que o saber enunciável como saber-objeto” (CHARLOT, 2000, p. 63).

Não há um sujeito de saber, assim como não há saber nas práticas, só há saber quando se estabelece uma certa relação com o mundo. Portanto, saber é a relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros.

O saber apresenta-se sob a forma de "objetos", de enunciados descontextualizados que parecem ser autônomos, ter existência, sentido e valor por si mesmo como tais. Esses enunciados, porém, são as formas substancializadas (Schalenger, 1978) de uma atividade, de relações e de uma relação com o mundo. (CHARLOT, 2000, p. 63).

O saber é construído pelo homem em uma história coletiva “que é da mente humana e das atividades do homem, e está submetido a processos coletivos de validação, de capitalização e de transmissão” (CHARLOT, 2000, p. 63). É produto das relações epistemológicas entre os sujeitos, mas não se restringe a elas, pois as relações com o saber são mais amplas, são relações sociais. Assim, “um saber só continua sendo válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido” (p.63)

As relações do sujeito com o mundo, com os outros e com ele mesmo, supõem e produzem referências que permitem a identificação do sentido e do valor que se atribui ao saber, portanto, saber é relação. “Se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais” (CHARLOT, 2000, p. 64). Assim, Charlot (2000) procura compreender qual é o tipo de relação com o mundo e com o saber que o sujeito deve construir com a ajuda da escola.

“Todo o ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano” (CHARLOT, 2000, p.65). Na concepção de Charlot (2000), o saber não existe por si, o que existe é a relação com o saber. Aprender não é adquirir um saber entendido como conteúdo intelectual. Este está inscrito como objeto-saber; é um objeto no qual um saber está incorporado. Assim, “não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma ‘confrontação interpessoal’” (CHARLOT, 2000, p.61).

3.3 RELAÇÃO COM O SABER E DESEJO DE APRENDER E SABER

O objeto do desejo está presente: é o outro, o mundo, eu mesmo. A relação é que se particulariza, não é o objeto da ação que se torna particular. O desejo do mundo, do outro e de si mesmo, é que se torna o desejo de aprender e saber. Para Charlot (2000), a relação com o saber também é um conjunto organizado de relações e, por isso, não é correto dizer que um sujeito tem uma relação com o saber, pois: “A relação com o saber é o próprio sujeito, na medida em que deve aprender, apropriar-se do mundo, construir-se. O sujeito é relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p.82).

O sujeito enquanto conjunto de relações é diferenciado do sujeito enquanto dinâmica do desejo, na medida em que o primeiro refere-se ao sentido das coisas, ou seja, “eu sei”, “eu entendo” determinado conteúdo, determinada atividade, lugar, pessoa ou situação. A dinâmica do desejo supõe uma relação de valor: “isso me importa ou não”, “eu gosto ou não” (CHARLOT, 2000).

A dinâmica do desejo é que possibilita a definição de um sujeito engajado, um sujeito que “investe num mundo que, para ele, é espaço de significados e valores. Essa dinâmica é temporal e constrói a singularidade do sujeito” (CHARLOT, 2000, p. 82). Segundo Charlot (2000, p. 82), essa dinâmica do sujeito mantém a dinâmica da relação com o saber. “É porque o sujeito é desejo, que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende”. Assim, dizer que “um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber, têm um sentido, não é dizer simplesmente que tem uma ‘significação’, é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor” (p.82). Para o autor, “o sujeito de saber não poder ser compreendido sem que se o apreenda sob essa forma específica de relação com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 61).

3.4 A CONCEPÇÃO DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM

Charlot (2000) aponta que existem muitas “coisas” a serem aprendidas. Um conteúdo intelectual, para o autor, é um saber que, no “sentido estrito da palavra”, pode ser adquirido pelo sujeito, tal como a gramática, a matemática, a história, etc. Esse é apenas um tipo de aprender que se difere de outros que pressupõem o domínio de um objeto, como a prática de um instrumento musical, a realização de atividades, tais como ler, ouvir, escrever, e se relacionar, como perguntar algo a alguém, cumprimentar alguém, etc. Nesse sentido, o autor nomeia os tipos de figuras do aprender como: objetos-saberes, aos quais os saberes estão incorporados; objetos cujo uso deve ser aprendido; atividades a serem dominadas; os dispositivos relacionais que são acionados e as formas relacionais das quais nos apropriamos.

Segundo Charlot (2000, p. 66), ante essas figuras do aprender, “o indivíduo que aprende não faz a mesma coisa; o aprendizado não passa pelos mesmos processos”. Nesse sentido, trata-se de compreender que aprender será exercer uma determinada atividade. Para o autor, “analisar esse ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação epistêmica” (p.76).

Aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um determinado momento, com a ajuda das pessoas. A relação com o saber é uma relação com o mundo, num sentido geral, mas é também uma relação com os mundos particulares, nos quais o sujeito vive e aprende. Esses locais são diversos e apresentam de forma diferente as atividades que se exerce ao aprender. Nas casas, nas empresas (locais de trabalho), na escola, acontece o aprendizado, mas este não é regido pela mesma lógica. Existem locais mais adequados do que outros para lidar com tal ou qual figura do aprender.

Nas diversas formas de se relacionar com o aprender, os sujeitos aprendem em contato com pessoas, mesmo que essas não tenham a tarefa específica de ensinar. Do mesmo modo, o professor, que tem essa tarefa, não se restringe a ela na sua atuação docente, pois as relações que seus alunos mantêm são relações com o seu saber, com seu profissionalismo, com seu estatuto institucional, com sua pessoa,

podendo atribuir outros sentidos a uma relação que, a princípio, é definida como relação de saber.

A relação com o aprender acontece em um dado momento que é propício, no qual se tem a oportunidade de aprender, em um momento em que se está disponível para aproveitar a situação. Para o autor, qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendizado é um espaço-tempo partilhado com os outros sujeitos e nesse espaço-tempo estão em jogo também relações com os outros e consigo próprio (quem sou para os outros, para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não consigo). Nesse sentido, “analisar deste ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação *identitária*” (CHARLOT, 2000, p. 68). Os tipos de relação com o saber serão apresentados a seguir.

3.5 TIPOS DE RELAÇÃO COM APRENDER

3.5.1 A relação epistêmica

(...) aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o ‘saber’), encarnado em objetos empíricos (por exemplo, os livros), abrigado em locais (a escola...), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (os docentes). Aprender, então, é ‘colocar coisas na cabeça’, tomar posse de saberes-objeto, de conteúdos intelectuais que podem ser designados, de maneira precisa (o teorema de Pitágoras, os galo-romanos...), ou imprecisa (‘na escola se aprende um montão de coisas’). (CHARLOT, 2000, p. 68).

Objetivação-denominação é o que Charlot chama de processo epistêmico, que constitui em um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber. “O saber aparece então como existente em si mesmo, em um universo de saberes distinto do mundo da ação, das percepções, das emoções” (CHARLOT, 2000, p.69). Nesse caso, o objeto-saber é o saber.

Aprender é o domínio de uma atividade “engajada” no mundo. Esse processo epistêmico não resulta em um produto que pode ser autônomo como o objeto-saber, que pode ser nomeado sem referência a uma atividade. “A apropriação de um

enunciado, por mais exaustiva que seja, nunca é equivalente ao domínio de uma atividade” (CHARLOT, 2000, p. 70). A atividade pode fazer parte do processo que levou ao domínio de um enunciado, mas não é parte do resultado da apropriação.

Distanciação-regulação é o nome dado ao processo epistêmico que envolve as formas relacionais de aprender, ou seja, quando se aprende no convívio com os outros. Isso significa “apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantindo um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 70). Nesse caso, como no anterior, relacionado ao domínio de uma atividade, o “aprender é passar do não domínio para o domínio e, não, constituir um objeto-saber” (CHARLOT, 2000, p.70). O sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional.

Aprender é dominar uma relação na qual o produto não é autônomo, separado da relação em situação. Para Charlot (2000, p.72), “toda a relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com o seu mundo, é uma forma de apropriação do mundo: toda a relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica”. O autor acrescenta que “Aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso em situação” (CHARLOT, 2000, p.70).

3.5.2 A relação de identidade

Uma relação com o saber implica uma dimensão de identidade: “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72). É preciso aprender para conquistar a sua independência e tornar-se alguém. Em princípio, existem muitas maneiras de “tornar-se alguém”, através das diferentes figuras do aprender; mas a sociedade moderna tende a impor a figura do saber-objeto (do sucesso escolar) como sendo uma passagem obrigatória para se ter o direito de ser “alguém” (CHARLOT, 2000, p.72).

A relação com o saber se dá, por exemplo, na compreensão de um teorema matemático, quando, em uma relação com o mundo, o sujeito apropria-se de um saber, em uma relação consigo, quando se sente inteligente, e em uma relação com o outro, quando tem acesso a um mundo que é partilhado com alguns: os que sabem o teorema.

Nesse sentido, o sujeito se reconhece como parte desse mundo, que é preexistente, e esse reconhecimento é resultado de um processo que envolve a relação com o outro. A relação com o saber envolve a relação com o mundo, consigo e com o outro. Assim, as relações são dependentes uma da outra, ou seja, se o sujeito não estabelece uma relação com outro, com o mundo, não há relação com o saber. "Está claro que as questões aqui imbricadas são ao mesmo tempo epistêmicas e de identidade" (CHARLOT, 2000, p.73).

3.5.3 A relação social

“Não há relação com um saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem” (CHARLOT, 2000, p.73). Segundo o autor, a dimensão social contribui com os processos que envolvem as dimensões epistêmica e identitária, para dar-lhes uma forma particular.

O sujeito tem uma identidade e é também um ser social e esses são aspectos inseparáveis. A dimensão epistêmica está relacionada às outras na medida em que as preferências do sujeito, por determinada figura do aprender, correspondem à sua identidade social. Por exemplo, as crianças de famílias populares “valorizam um ‘aprender’ que permite ‘virar-se’ em qualquer situação: eles precisam aprender o uso de um mundo que não foi organizado em seu favor” (CHARLOT, 2000, p. 73).

O autor chama a atenção para o fato de que essa correspondência não é determinista e funciona em ambas direções: “a identidade cultural induz a preferências quanto às figuras do aprender, mas o interesse por tal ou qual figura do aprender contribui para a construção da identidade” (CHARLOT, 2000, p.74).

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Considerando o objetivo geral desta pesquisa, qual seja, investigar como alunos de ensino médio aprendem música na situação de aula de música na escola como componente curricular, escolhi o Colégio Estadual Júlio de Castilhos como lócus da minha pesquisa. É nessa escola que atuo como professora de música há 12 anos.

Na época da coleta de dados para a pesquisa, eu contava com um espaço adequado para a realização das aulas, que, ao longo dos anos nos quais trabalhei, foi se modificando por conta dos resultados obtidos. Durante minha trajetória na escola, pude, através de muitas conquistas, criar um ambiente de aula de música que julgo ser favorável ao desenvolvimento de atividades e aprendizagens musicais. Assim, me pareceu um local propício para a minha investigação.

No Colégio Estadual Júlio de Castilhos a disciplina Artes é oferecida no primeiro ano do ensino médio, por meio de oficinas de diferentes modalidades artísticas. Os alunos optam pela modalidade que querem cursar (cerâmica, desenho, fotografia, gravura, música, pintura, teatro ou xilogravura) durante o ano, sendo obrigatório cursar apenas uma delas.

No ano de 2012, ano em que os dados foram coletados, foram oferecidas quatro oficinas, para cada duas turmas da escola. Os alunos das turmas, que, somados, resultaram cerca de oitenta alunos, optaram pela oficina que gostariam de cursar, formando, então, quatro turmas de Artes. Assim, as turmas de Artes, nomeadas, por exemplo, de 11AB, nas modalidades de música, fotografia, pintura e desenho, foram compostas por alunos da turma 11A e alunos da turma 11B, e assim sucessivamente com as turmas 11C e 11D, 11E e 11F, etc. As turmas da escola seguem a ordem alfabética, sendo as turmas do turno da manhã precedidas pelo número 11, as do turno da tarde, pelo número 12, e as do turno da noite, pelo número 13.

Como professora das oficinas de música da escola, ministrei, em 2012, aulas de música para 12 das turmas de primeiro ano da escola, sendo sete turmas do turno da tarde e cinco turmas do turno da manhã. Em função do volume de dados que seria gerado e do tempo para concluir o doutorado, decidi escolher apenas duas das 12 turmas para realizar a pesquisa.

Assim, por se tratar de turmas que frequentaram os primeiros períodos da manhã na escola e, portanto, suas aulas não estarem sujeitas a serem interrompidas pelos imprevisíveis momentos de atividades do Grêmio Estudantil, das reuniões do Centro de Professores, entre outros tantos momentos que ocorrem na rotina escolar e que nos obrigam a interromper o trabalho, optei por investigar a turma 11Q e a turma 11MN. Outro motivo da escolha dessas turmas do turno da manhã foi o fato de que, nesse turno, os alunos são mais frequentes e as turmas ficam mais completas até o final do ano. Nos demais turnos, há alunos que trabalham e que faltam muito às aulas, atingindo, ao final do ano, níveis significativos de evasão, o que poderia comprometer a pesquisa, a exemplo da turma 12M, que, no ano da coleta dos dados da pesquisa, era frequentada por apenas quatro alunos no final do ano.

A turma 11Q foi formada por alunos de apenas uma turma. Isso se deu porque o número de turmas de primeiro ano que se formaram no ano da coleta não foi par, sendo a turma 11Q a última turma pela ordem alfabética. A turma 11 MN foi formada por alunos das turmas 11M e 11N.

Após a definição das turmas, contei aos alunos a respeito da pesquisa que fizera no ano de 2008, com alunos de outras turmas, e expliquei-lhes sobre meus objetivos e sobre como procederia ao longo das nossas aulas. Os alunos foram receptivos à minha proposta e aceitaram participar da pesquisa. Após o aceite dos alunos encaminhei as autorizações para a realização da pesquisa aos pais ou responsáveis pelos alunos e à direção da escola (Apêndices 1 e 2). A carta de autorização foi enviada junto com outra carta, na qual explicitarei minhas intenções de pesquisa (Apêndice 3). Todos foram solícitos e responderam positivamente à minha solicitação.

4.2 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A metodologia da pesquisa teve como centro o “problema da mobilização do sujeito no campo do saber (do aprender) ou no confronto com este ou aquele saber” (CHARLOT, 2001, p.23). A ideia foi centrar nas fontes do problema da mobilização e nas formas que elas assumem, buscando captar um processo que se divide em “aprender (considerando o sujeito em confronto com o patrimônio humano), a mobilização (considerando a entrada e a manutenção do sujeito na atividade), a aprendizagem (considerando o desenrolar da atividade)” (CHARLOT, 2001, p.23).

Para a compreensão da relação que o sujeito estabelece com o objeto música, procurei investigar o sujeito em uma situação de relação com a música. No caso desta pesquisa, as situações aconteceram na aula de música, no tempo e no espaço da aula de música, e envolveram diferentes tipos de aprendizagens. Os tipos de aprendizagens partem dos tipos de relação com o aprender, segundo a teoria de Bernard Charlot.

Para que se compreenda esse processo, Charlot (2001) afirma que é preciso identificar elementos que nutrem, sustentam, contrariam, desviam e bloqueiam seu percurso. Esses são processos “de identificação, de interação, cognitivos, lingüísticos, que permitem colocar o mundo em ordem, processos institucionais e sociais” (CHARLOT, 2001, p.23) que interagem, que se conjugam, que se contrariam, etc.

Para Charlot (1996), o processo é o que acontece quando, numa determinada situação, o indivíduo se transforma de modo que essa transformação não seja algo linear, cujo efeito poderia ser previsto. O autor aponta que:

Um processo *produz no tempo*; um estado que pode ocorrer, sem que entretanto seja necessário, um processo que é possível mas não inelutável: a qualquer momento o processo pode se bifurcar, se inverter. Compreender um processo é compreender que uma transformação não é um efeito de um determinismo nem de um imprevisto. (CHARLOT, 1996, p.5, grifo do autor).

Os alunos passaram por situações de aula de música, que pressupõem diferentes tipos de aprendizagens, tais como aprendizagens dos modos de se

relacionar, dos modos de aprender os elementos musicais, dos modos de aprender as práticas, de realizar as atividades e de se identificar. Assim, busquei, pelos diferentes tipos de relação com o aprender, considerar os processos individuais e coletivos dos alunos no contexto para perceber o que acontece nas suas relações com o saber na aula de música.

Na sala de aula os alunos atribuem significados àquilo que aprendem e, nessa perspectiva, ajudam a traçar os caminhos da investigação, que são orientados também pelo meu posicionamento na situação da aula de música como pesquisadora e como professora-mediadora.

Assim, identifiquei como caminho metodológico desta pesquisa uma abordagem qualitativa, considerando que o fenômeno da investigação envolve a aprendizagem de música de alunos do ensino médio no contexto da sala de aula, em tempo real, em situação de aprendizagem. Entendo que o fenômeno da aprendizagem não é restrito ao contexto da sala de aula e que a sala de aula é um contexto dentro de outro contexto, o da escola.

Chizzotti (2003) aponta que diferentes tradições de cunho qualitativo

[...] partilham do pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas. (CHIZZOTTI, 2003, p. 222).

Sobre investigações qualitativas no contexto escolar, Bogdan e Biklen (1994) apontam que “as experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo o tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências) [...] podem constituir objecto de estudo” e, nesse sentido, “assumem muitas formas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 15).

Para os autores, os dados de uma investigação de cunho qualitativo são

[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem na operacionalização de

variáveis sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados; a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (ibidem, p.16).

Nesse sentido, Chizzotti (2003) afirma que, quando qualitativas,

As pesquisas tomam, por sua vez, formas textuais originais, recorrendo a todos os recursos lingüísticos, sejam estilísticos, semióticos ou diferentes gêneros literários, como conto, narrativas, relatos, memórias; recursos estilísticos diferenciados permitem apresentar de forma inovadora os resultados de investigações, criando um excitante universo de possibilidades. (CHIZZOTTI, 2003, p.222).

4.3 MÉTODO DE PESQUISA

Por se tratar de alunos de uma mesma disciplina em uma mesma escola, com uma mesma professora, que compartilham os momentos de aula de música, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso.

Segundo Yin (2005, p.33), “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo”, desde o planejamento, passando pelas técnicas de coleta dos dados até à análise dos mesmos. O autor salienta que o estudo de caso não é uma técnica de coleta, nem somente uma característica do planejamento, mas uma estratégia de pesquisa abrangente (YIN, 2005). Yin (2005, p.32) aponta que:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que

- Investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando
- os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Para Stake (1995), o caso é algo especial a ser estudado, podendo ser um estudante, uma sala de aula, um programa. O estudo de um caso não é, segundo Stake (1995), uma escolha metodológica, mas é definido a partir do objeto de estudo que se estabelece quando se está interessado em algo não para aprender sobre outros casos semelhantes nem sobre um problema geral, mas para aprender sobre um caso particular que, nesta pesquisa, se define pela turma de alunos do ensino médio do Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Os alunos participantes da pesquisa são identificados por pseudônimos, que foram escolhidos por mim.

4.4 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Loizos (2007, p.149) considera o uso de vídeos como um método de pesquisa qualitativa, pois “o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola”.

Assim, em se tratando de um trabalho em que o pesquisador é o próprio professor que está envolvido na situação, torna-se difícil o registro dos acontecimentos. O fato de não existirem “limites óbvios para a amplitude das ações e narrações humanas que possam ser registradas, empregando conjuntamente imagem e som em um filme de vídeo” (LOIZOS, 2007, p.149), foi determinante para minha opção pelo uso desse material visual.

Até começar a realizar as gravações, após a solicitação da autorização da direção da escola (Apêndice 1), da carta de comunicação sobre minha intenção de fazer a pesquisa, aos pais dos alunos (Apêndice 2), e do termo de consentimento dos pais (Apêndice 3) para a realização da pesquisa, passei por uma etapa de definição do equipamento mais adequado a ser utilizado, fiz alguns testes e procurei me informar a respeito de máquinas filmadoras que tivessem uma melhor definição de imagem e de som. Adquiriti uma gravadora de vídeo digital modelo DCR - PJ5 e, após essa etapa, gravei as aulas das turmas que havia escolhido.

Segundo Loizos (2007), quando se trata do uso de gravações em vídeo na coleta de dados de uma pesquisa, existem pontos a serem discutidos, tais como a qualidade e as limitações das gravações em vídeo. Segundo o autor,

Primeiro, é provável que [a gravação] seja de baixa fidelidade visual; segundo, a qualidade do som pode variar entre ser claramente audível e apenas compreensível; em terceiro lugar os ângulos da câmera podem não estar sempre em uma posição ótima para mostrar os detalhes mais significativos da sequência de uma ação; e finalmente, devido à uma redução geral de detalhes em tal gravação, ela pode estar sujeita a uma falsa interpretação concreta sobre a compreensão do ânimo e da intenção, além de todos ou outros problemas de interpretação a que o comportamento humano tridimensional (em oposição à gravação de baixa fidelidade) possa ter levado. Acrescenta-se a estas dificuldades a probabilidade de que a câmera observa uma posição fixa. (LOIZOS, 2007, p.151).

Para amenizar esses pontos, o autor afirma que, em pesquisas com gravações, existe a possibilidade de participação do sujeito na análise, que será interrogado pelo pesquisador, para que comente a respeito dos processos vividos ao longo do tempo das gravações (LOIZOS, 2007).

Considerando a possibilidade de acrescentar, às gravações realizadas, a participação dos sujeitos da pesquisa como uma “revisão de situações retro-informadoras” (LOIZOS, 2007, p.152), realizei com os alunos audições de algumas gravações. Esse procedimento permitiu “uma discussão em mais profundidade, mais esclarecimento, mais debate e diálogo” (LOIZOS, 2007, p.152), a respeito das situações vivenciadas pelos alunos nas aulas de música. Reitero, porém, que, além das gravações, minha participação foi efetiva e constante, tanto na elaboração das aulas, quanto na realização das propostas como professora-mediadora. Esse tipo de vínculo me possibilitou ter um conhecimento significativo a respeito das atividades e dos momentos vivenciados pelos alunos na sala de aula.

Os alunos reagiram bem à proposta de gravação das aulas e se dispuseram a colaborar tanto no processo de informação aos pais sobre a pesquisa e de solicitação das autorizações enviadas aos pais, para que eles participassem da pesquisa, quanto nos momentos de frequência das aulas. A disponibilidade e o interesse dos alunos

para a participação na pesquisa parecem indicar que eles têm necessidade de sentirem-se olhados, cuidados, observados.

4.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

As aulas nas quais as turmas viveram as situações de aprendizagem investigadas nesta pesquisa foram aulas de música do componente curricular obrigatório, nomeado Arte, e aconteceram durante o ano letivo de 2012, num período que abrangeu grande parte do segundo semestre do ano. Não houve qualquer tipo de preparação específica para a realização das aulas por conta da pesquisa, configurando-as como contextos naturais nos quais busquei investigar o fenômeno na sua complexidade.

A coleta dos dados foi dividida em duas etapas. A primeira etapa consistiu na gravação das aulas das turmas escolhidas, desde a última semana do mês de agosto de 2012 até o final das atividades de encerramento desse ano da escola. Após as apresentações realizadas na semana de mostra dos trabalhos de artes da escola, que envolveu os dias 26, 27, 28, 29 e 30 de novembro, os alunos foram avaliados e aqueles que estavam aprovados na disciplina foram dispensados, enquanto os demais realizaram suas avaliações para então serem dispensados também.

Ao longo da primeira etapa de gravações, realizei 17 vídeos da turma 11Q, somando um total de 9 horas, 50 minutos e 45 segundos de gravação; com a turma 11MN foram 15 vídeos, somando um total de 9 horas, 14 minutos e 32 segundos. O tempo total de gravação somou 19 horas, 5 minutos e 7 segundos. As turmas já tinham passado por um trimestre de aulas e o segundo trimestre estava em andamento. As aulas gravadas faziam parte da continuidade das atividades e conteúdos que, desde março, estavam sendo desenvolvidos.

Por conta das atividades de final de ano, não foi possível reunir os alunos para que assistissem as gravações, que seria a segunda etapa de coleta dos dados, pois eu ainda não havia selecionado os vídeos e separado trechos que pudessem auxiliar nas audições dos alunos.

Após o período de gravações que aconteceu na primeira etapa, identifiquei alguns trechos das aulas gravadas e, no início do ano de 2013, realizei a segunda etapa de coleta dos dados, que consistiu em reunir os alunos das turmas, que, a essa altura, já estavam cursando o segundo ano do ensino médio na escola, para rever os trechos identificados e discutir acerca das situações vividas.

A realização dessa segunda etapa foi bastante complicada, pois eu já não tinha mais o contato direto semanal com os alunos. Tive que verificar a quais turmas de segundo ano os alunos pertenciam. Inicialmente, fui ao encontro dos alunos nos recreios e nos corredores da escola, durante as trocas de períodos, para me informar a respeito. Os alunos, sempre muito receptivos, colaboraram e me informaram que as turmas haviam sido misturadas: havia alunos que frequentavam a turma 21K, outros, a 21L e outros, a 21M. O fato dos alunos estarem misturados me pareceu, num primeiro momento, ser um aspecto que dificultaria o encontro das turmas. Fui à secretaria da escola e solicitei a permissão para verificar as turmas indicadas e localizar os alunos. Embora estivessem separados, pude constatar que a maioria dos alunos havia sido aprovada e estava cursando o segundo ano na escola. Havia apenas três casos de alunos reprovados e que ainda estavam na escola e, portanto, cursando o primeiro ano, e dois alunos que haviam saído da escola.

Inicialmente, pensei que seria melhor convidar os alunos para virem à escola em outro momento, num turno inverso, para que o processo não atrapalhasse as aulas dos outros componentes curriculares, mas, logo que comecei a tentar organizar um encontro, percebi que seria complicado para muitos alunos dispor de outro momento na escola. Resolvi, então, tentar de outra forma.

Elaborei uma lista dos alunos participantes e suas respectivas turmas, fui até o setor pedagógico e conversei com as responsáveis pelo setor, que me ofereceram auxílio para a solicitação da liberação dos alunos de suas aulas, para que pudessem participar da segunda etapa da coleta de dados.

Combinei com as responsáveis pelo setor pedagógico que iria à escola num determinado dia para iniciar a segunda etapa da coleta na sala de áudio que reservara. Ao chegar à escola, contatei a responsável pelo setor naquele dia, que se dispôs a

solicitar aos professores a liberação dos alunos, que constavam na lista que eu havia elaborado, e conduzi-los até a sala reservada, onde eu os aguardava. Após alguns minutos, quando eu já estava a postos na sala de áudio, a colega veio sem os alunos e me comunicou que eles não haviam sido liberados, pois estavam fazendo trabalhos. Combinei que tentaria novamente a realização do encontro em um outro dia e que conversaria diretamente com os alunos para saber a respeito dos dias mais adequados.

Ao longo da semana, percorri novamente os corredores e fui às salas dos alunos para ver diretamente com eles uma nova possibilidade. Com a chegada do período dos conselhos de classe, pensei que pudesse ser mais fácil para os professores liberarem os alunos e, de fato, os alunos foram novamente bastante receptivos e me indicaram os períodos que julgavam ser os mais adequados. Numa sexta-feira, combinei com os alunos que os encontraria na segunda-feira da semana seguinte, entre o segundo e o terceiro período. Cheguei à escola e a secretária da vice-direção logo comentou comigo que alguns alunos haviam me procurado. Fui até à sala de áudio que havia reservado novamente, instalei os vídeos e fui à procura dos alunos.

Ao percorrer as salas das turmas 21K, 21L e 21M, expliquei aos professores a respeito da pesquisa que realizava e solicitei sua permissão para a liberação dos alunos. Os professores concordaram em liberar os alunos, mas uma das professoras solicitou um tempo para que os alunos copiassem os exercícios que teriam que entregar na próxima aula. Inicialmente, tentei combinar com eles que assistiríamos, no primeiro momento, os vídeos da turma 11Q e que somente os alunos que pertenciam a essa turma participariam.

Enquanto me dirigia à sala de áudio, percebi que os alunos que foram liberados logo, eram alunos que pertenciam à turma 11MN, mas não estavam todos. Entramos na sala e, enquanto esperava os demais alunos, resolvi começar a gravar com os que estavam, e fui fazendo algumas perguntas referentes ao trabalho realizado nas aulas de música do ano anterior.

Após alguns minutos, chegaram outros alunos, dentre eles, alguns que eram da turma 11MN e outros, da turma 11Q. Percebi que estavam todos os alunos das

duas turmas juntos, exceto aqueles que não tinham ido à aula naquele dia. Antes que eu começasse a audiência dos vídeos, um aluno, que havia participado das perguntas anteriores, me sugeriu fazer as mesmas perguntas aos que chegaram. Aceitei a sugestão e fiz algumas perguntas ao novo grupo.

Após, expliquei aos alunos como iríamos proceder, solicitando que, quando fizessem algum comentário, o fizessem claramente, esperando a sua vez de falar, e assim iniciamos a audiência dos vídeos. Assim que começamos a assisti-los, os alunos demonstraram muita euforia; pareciam curiosos e falavam todos ao mesmo tempo. Eu, que filmava suas reações, busquei realizar algumas perguntas referentes ao que eles estavam vendo e comentando. Assistimos algumas cenas da turma 11MN e depois coloquei algumas cenas da turma 11Q. Imediatamente após o início da audiência da turma 11Q, os alunos dessa turma lançaram alguns comentários. Chamou-me atenção o fato de que eles se comparavam com a turma 11MN, da qual tinham visto as cenas anteriores.

Isso me incomodou um pouco e pensei que não seria bom que uns vissem os vídeos dos outros; por outro lado, estava receosa de liberar uma das turmas, com medo que os alunos não voltassem para continuar o trabalho. Mesmo assim, optei por dispensar uma turma e dispensei os alunos da turma 11MN, que me perguntavam se eles poderiam ir para o recreio, pois já estava na hora.

Fiquei então com os alunos da turma 11Q e coloquei alguns excertos de cenas das diferentes aulas que frequentaram no ano anterior, para que comentassem. Ainda assim, percebi que não seria fácil gravar tudo o que os alunos diziam, mesmo que, às vezes, eu fizesse perguntas direcionadas a determinados fatos e, outras vezes, ficasse apenas filmando e observando suas reações.

Fiquei um tempo com a turma 11Q e, depois do recreio, vieram os alunos da turma 11MN, com a qual finalizei a audiência dos vídeos. Percebi que, ao longo da sessão, os alunos manifestavam a vontade de rever os conteúdos que haviam trabalhado nas aulas de música realizadas em 2012 e de tocar as músicas que aprenderam. Alguns alunos da turma 11MN, no momento em que assistíamos os excertos de cenas, comentaram que gostariam de fazer uma aula de música e a

maioria dos que estavam presentes se manifestou positivamente a essa sugestão, comentando que teriam períodos livres nos quais poderíamos nos encontrar.

Peter: Podia sair daqui e tentar tocar flauta um pouco, seria uma boa ideia.

Prof.: O que?

Peter: Nós tocar flauta um pouco pra ver como a gente tá na flauta.

Fabiano: É!

Prof.: Tu acha?

Da outra turma, 11Q, em um momento da audiência, Lauro manifestou também a vontade de fazer uma aula de música para ver do que eles se lembravam:

Lauro: Ô, sôra, marca uma aula com nós pra fazer tipo um... passado...

Luiz: Remake.

Lauro: Um presente, um futuro.

Giovana: A gente tem na segunda-feira o primeiro período livre.

Lauro: É, sôra, segunda-feira.

Prof.: Mas vocês vêm à aula mesmo nesse período ou vocês deixam pra chegar mais tarde?

Lauro: Podemos vir, né, sôra.

Gabi: Pra mim, não faz diferença.

Essas manifestações dos alunos me levaram a pensar que seria significativo para a pesquisa fazer uma aula. Assim, os modos de aprender música dos alunos poderiam ser revistos e eu poderia fazer perguntas mais direcionadas aos conteúdos, dando à segunda etapa da coleta dos dados uma outra característica: a de complementação dos procedimentos de aprendizagem observados nas aulas já gravadas. Assim, combinei com os alunos que, na semana seguinte, no primeiro período da segunda-feira, faríamos uma aula para relembrar o repertório e os conteúdos abordados, no sentido de complementar os dados da pesquisa.

O total de tempo de gravação dos 10 vídeos dos alunos na segunda etapa da coleta dos dados, que consistiu na audiência dos excertos de cenas por parte dos alunos das duas turmas, foi de 1 hora, 25 minutos e 42 segundos. Uma semana depois das audiências dos excertos, foi realizada a aula de música, que havia sido

solicitada pelos alunos. A aula também foi gravada em vídeo, e teve duração de 1 hora e 14 minutos.

4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dados comecei a assistir alguns vídeos para poder traçar um modo de elaborar o sistema de análise. Tratava-se de uma primeira aproximação e o que me chamou mais a atenção foi o modo como eu conduzia a aula e como os alunos respondiam às minhas propostas; estava ainda muito envolvida no sentido de julgar o que eu estava fazendo, em vez de analisar os processos de aprendizagem dos alunos. Resolvi mudar de estratégia e procurei separar as gravações por cenas, sem realizar uma transcrição do que estava observando. Percebi que esse modo de assistir os vídeos não seria muito produtivo, pois eu teria que me lembrar das cenas para ilustrar o que analisava e isso me parecia muito difícil. Optei, então, por transcrever tudo o que via, ouvia e observava nas gravações. Esse tipo de transcrição exigiu que eu voltasse muitas vezes a cada cena para registrar o que de simultâneo acontecia, entre os alunos, entre mim (professora) e os alunos, na cena como um todo.

Para transcrever apenas um dos vídeos de uma aula, que durava cerca de 30 minutos, levei de seis a sete horas de trabalho, mas percebi que esse seria o caminho ideal para a realização da análise; eu necessitava de todos os detalhes das cenas, escritos, para que eu pudesse começar a desmembrar as cenas pelo texto e pensar nas possíveis categorias de análise.

Assim, procurei auxílio de um profissional que transcreveu os vídeos, fazendo uma divisão das cenas e organizando-as por tempo, apontando os minutos e os segundos em que os eventos apareciam. Após cada transcrição realizada pelo profissional, eu realizei uma revisão do texto, com a audiência dos vídeos simultaneamente, e fui acrescentado comentários e algumas ações que eu julgava pertinentes e que não constavam na transcrição. Nesse momento pude começar um processo de distanciamento dos dados que me permitiu perceber a situação pedagógica que se constituía. Ao constatar a quantidade de tempo dispendido para a

realização das revisões das transcrições dos dados da turma 11Q, bem com a quantidade de dados gerados, optei por realizar a pesquisa somente com essa turma. Minha intenção é, após concluir o doutorado, dar seguimento à pesquisa, a partir da análise dos dados coletados nas aulas da turma 11MN.

Após as revisões das transcrições das aulas da turma 11Q, imprimi os textos das transcrições e os reli, buscando apontar os aspectos que me chamavam a atenção. Para a realização dessa etapa destaco um aspecto que contribuiu para que minhas percepções delineassem os primeiros passos de elaboração das categorias: as bases teóricas elaboradas por Bernard Charlot. A leitura dos dados e novas incursões nos escritos de Charlot (2000) a respeito das bases para a teoria *Da relação com o saber* me possibilitaram visualizar dimensões que conduziram a construção das categorias de análise.

4.6.1 Etapa 1 – Primeiras aproximações: a estrutura e as dimensões da situação pedagógica

Percebi que as aulas se constituíam de eventos que formavam unidades, mas que se cruzavam. Do mesmo modo como no momento da transcrição dos dados, em que tive a necessidade de voltar várias vezes para cada cena, para registrar diferentes fragmentos de eventos dentro de uma unidade (cena-foco), percebi que os eventos não são lineares, eles se sobrepõem e compõem a situação, ou seja, as cenas são compostas por fragmentos de eventos que se cruzam e se unem na medida em que percebidas simultaneamente. A situação pedagógica se constitui por conjuntos de cenas com fragmentos de eventos (microcena).

Aponto, a seguir, o que identifiquei como cenas da situação de aprendizagem. As situações de aprendizagem são as aulas. Cada aula tem cerca de 90 minutos de duração e se constitui de cenas e quebras, pelas quais perpassam as dimensões. As cenas são as diferentes etapas, definidas como entrada na sala de aula, atividades planejadas, que se dividem em atividades preparatórias e de culminância, e a saída da sala de aula.

A entrada na sala de aula se constitui pelos eventos e ações que indicam a introdução da aula, ou seja, os alunos em fase de reconhecimento da situação de determinado dia, tempo e espaço, bem como dos sujeitos envolvidos. A cena de entrada se estende até o momento em que identifico uma transição para a realização das atividades planejadas.

As atividades planejadas preparatórias são microcenas, por se tratarem de um conjunto de atividades, tais como: exercícios de técnica vocal, leitura da letra, execução de instrumentos de percussão, execução da flauta por partitura, exercício de pulsação, entre outros. A partir da análise de cada aula, as atividades vão delineando as microcenas que compõem a etapa das atividades preparatórias. A atividade de culminância é a prática de conjunto, que constitui a segunda etapa da cena das atividades planejadas e reúne as atividades preparatórias realizadas. Na etapa de culminância, constituída da prática de conjunto, os alunos se dividem por atividades; nela há simultaneidade das atividades realizadas. A saída da aula é outra cena que se caracteriza no momento em que se identifica a sugestão de finalização da aula até o momento da saída dos alunos.

Em todas as cenas e microcenas acontecem quebras, que são ações, tanto dos alunos quanto da professora, durante o tempo da aula. As quebras interrompem as cenas e as microcenas, por conta da interação dos envolvidos na situação, sendo as ações vividas nos diferentes tempos da aula. As quebras, na minha perspectiva, são ações que desviam a condução das atividades, mas que também constituem a situação de aprendizagem: a aula de música.

As dimensões atravessam as cenas; permitem a análise das ações e são nomeadas de: dispositivos relacionais; tempo; coletividade e individualidade; mobilização; relação epistêmica; relação de identidade; e relação social.

Os dispositivos relacionais são aqueles que acionamos e que dependem das formas relacionais das quais nos apropriamos, tais como: confiança em si e no outro, convencimento, comunicação, generosidade, tolerância, esforço narcísico (efeito de segurança) e vínculo, no sentido de possibilitar ao sujeito “apropriar-se de uma forma

intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo” (CHARLOT, 2000, p.70).

O tempo é o da atividade e o da aprendizagem no âmbito individual e coletivo e é determinado pelo(s) sujeito(s) na ação. A aprendizagem: no coletivo (micro social) e no individual (relação consigo) são as variações e/ou mini-variações das atividades, que se inscrevem no(s) corpo(s) e que são percebidas sob a forma de enunciados. A aprendizagem pode ser percebida tanto pela reflexão do(s) sujeito(s) na situação, como pela ação do(s) sujeito(s) na realização da atividade.

Mobilizar, segundo Charlot (2000, p.55), “é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se, é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso” e é anterior à ação. Antes da ação existem os móveis da mobilização, que levam à entrada do sujeito na atividade, ou seja, existem razões para a movimentação, para a entrada na atividade. O móbil é que movimenta o sujeito para a ação. A entrada na atividade, o investimento, o uso de si mesmo, como recurso, requer o desejo, um sentido, um valor. A atividade possui uma dinâmica interna e essa dinâmica “supõe uma troca com o mundo, onde a criança [o aluno] encontra metas desejáveis, meios de ações e outros recursos que não ela mesma” (CHARLOT, 2000, p.55).

A relação epistêmica refere-se a uma “atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas” (CHARLOT, 2000, p.68). Segundo Charlot (2000, p.68), “o saber só pode assumir a forma de objeto através da linguagem escrita, que lhe confere uma existência aparentemente independente de um sujeito”. A relação de identidade é a relação consigo próprio na aprendizagem de qualquer objeto-saber. Na relação de identidade “está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si” (CHARLOT, 2000, p.72). A relação social é a relação de um sujeito com um mundo que lhe é pré-existente. Segundo Charlot (2000), essa dimensão contribui para dar uma forma particular às dimensões epistêmica e identitária. A preferência do sujeito por determinado tipo de aprender pode ser relacionada com a sua identidade social.

As dimensões, inicialmente, configuraram as primeiras categorias elaboradas, que resultaram de um processo de familiarização com os dados. A partir delas,

realizei um exercício de análise, pela sequência cronológica das cenas da primeira aula gravada, com o intuito de testá-las. As categorias se mostraram válidas, mas manter esse padrão de análise (aula a aula) não era suficiente para que eu pudesse responder meus objetivos. Havia necessidade de construir categorias mais abstratas, que permitissem ter uma visão dos dados como um todo e, assim, compreender como os alunos aprendem.

4.6.2 Etapa 2 – Novos exercícios de análise: um aprofundamento do modo de perceber a estrutura e as dimensões ampliadas

Após a análise dos dados obtidos a partir da gravação da primeira aula, reli as transcrições das demais aulas e, ao longo das leituras, fui dividindo as cenas-foco que se definiam pelas atividades propostas. Anotava, nas margens das páginas transcritas, o que percebia de relevante para a compreensão das aprendizagens dos alunos, sempre na perspectiva das três dimensões: epistêmica, social e de identidade. A essas dimensões procurei agregar os dispositivos relacionais, o tempo, a coletividade e a individualidade e a mobilização.

Resolvi, então, continuar a análise pelas cenas e microcenas que se evidenciaram como padrões de percurso das diferentes situações. Iniciei pelos momentos de entrada dos alunos na sala de aula. Marquei, nas transcrições das seis aulas, as partes que caracterizavam a cena de entrada e defini, como marco final da primeira cena-foco, a entrada dos alunos na realização da primeira atividade musical. Selecionei os momentos iniciais de cada aula e coleí no corpo do trabalho para iniciar a análise. Simultaneamente à análise dos momentos, que acontecia pela leitura das transcrições, observava os vídeos novamente e percebia detalhes que surgiam pela familiaridade que eu ia adquirindo com os dados.

Ao longo dessa segunda etapa da análise, percebi, a cada aula, que as cenas-foco de entrada tinham um modo de desenvolvimento e um tempo definido e que isso poderia me levar a um padrão para a compreensão da relevância desse momento na elaboração e definição das aprendizagens dos alunos. Assim, além de analisar as

cenas-foco de entrada, relatei a duração de cada uma dessas cenas nas diferentes aulas.

Percebi que, apesar de terem modos de desenvolvimento e tempos diferentes, as aulas conservavam características que marcavam as cenas-foco. A primeira característica foi definida pelo modo de estar dos alunos no início da aula e a segunda, pelo modo de entrada dos alunos nas atividades musicais a serem propostas.

Ainda nessa etapa, passei a analisar a microcena atividade de leitura/execução, que é parte da cena-foco nomeada de atividades preparatórias. A microcena analisada pelos dados transcritos era simultaneamente assistida em vídeo tal como na etapa anterior. Ao final da análise da primeira cena-foco, comecei a analisar a segunda cena-foco, definida como atividades preparatórias. A cada aula, separei a microcena leitura/execução e dei continuidade ao processo de análise, pela mesma microcena de cada aula.

Ao longo dessa etapa, refleti sobre os termos que eu utilizava e sobre a configuração da análise. Eu necessitava sair dos dados concretos para buscar formas de abstração dos resultados obtidos que pudessem me conduzir a uma teorização. Resolvi dar um tempo no processo, voltei a ler as transcrições e a teoria de Charlot (2000) e, por conta da familiaridade com os dados e com os conceitos de Charlot, pude descobrir outras perspectivas de compreensão. Assim, o modelo da análise começou a ser delineado. A partir da perspectiva dos Elementos para uma Teoria da Relação com o Saber de Charlot (2000) e dos termos que eram recorrentes na minha escrita, fui traçando esquemas que clareavam e norteavam minhas teorizações e que fizeram parte da terceira etapa de análise, que relato a seguir.

4.6.3 Etapa 3 – O processo de teorização: a saliência dos dispositivos relacionais

Durante a realização da análise, notei que o que me possibilitava perceber a situação eram as atitudes dos sujeitos. Voltei à teorização de Charlot (2000) e identifiquei nos dispositivos relacionais ou formas relacionais das quais o sujeito se

apropriada, inscritos nas figuras do aprender, uma possibilidade de teorização da percepção das atitudes identificadas. O termo inicialmente recorrente na minha análise, e que me levou à identificação dos dispositivos relacionais como uma possível base para minha teorização, foi *prontidão*.

Para mim, prontidão é um termo que sugere que algo está para acontecer. Eu estou pronto para; e esse estar pronto é a condição para que algo aconteça. Notei que havia, num primeiro momento, uma prontidão para entrar na situação que se configurava na entrada dos alunos na sala de aula e, depois, uma prontidão para começar as atividades, e que havia também uma prontidão para a aprendizagem. Assim, fui buscando um termo que melhor especificasse o estado de prontidão e, ainda, que desse um outro *status* para a prontidão, que me parecia definir algo unilateral, que trazia a ideia de passividade. A prontidão sugere que eu estou pronto para receber o que acontecer, mas a ação de aprendizagem na sala de aula não se restringe a estar pronto, ela necessita de uma percepção da situação. O sujeito é protagonista da sua aprendizagem na situação coletiva da sala de aula; então, sua prontidão depende de algo que está nele e no outro.

Após essas reflexões, elaborei uma série de esquemas, utilizando termos e dimensões propostos por Charlot e também os termos que me surgiam ao longo da análise, tais como: prontidão, modos de estar, percepção do outro, espontaneidade, presença. No primeiro esquema (Figura 1 – O tabuleiro) coloquei a situação no centro do desenho e, como ponto de partida de um tabuleiro imaginário, coloquei o termo *prontidão*, agregando a ele o termo *Modos de percepção do outro*. A partir daí, comecei a traçar o tabuleiro e notei um movimento de rotação que englobava todos os termos envolvidos.

No segundo esquema (Figura 2 – Dispositivo relacional) destaquei a parte do primeiro esquema referente às dimensões de Charlot (2000) e alinhei as relações (social, de identidade e epistêmica), apontando para as figuras do aprender. Durante a elaboração desse esquema, percebi que os dispositivos relacionais poderiam estar mais salientes, no sentido de permear as figuras do aprender e não de ser apenas parte delas. Voltei aos escritos de Charlot (2000) para compreender o porquê dessa

saliência. Concluí que as formas relacionais eram parte das figuras do aprender, mas desconfiei que os dispositivos poderiam não fazer parte das figuras do aprender, porque me sugeriam a ideia de processo. Dispositivos são acionados e, por isso, não são a mesma coisa que formas relacionais, já estabelecidas. Assim, determinei que os dispositivos seriam a base da minha teorização e os defini como *modos de estar*, que têm relação direta com as prontidões dos alunos, pois as definem.

Após as reflexões acerca do segundo esquema, elaborei outro esquema (Figura 3 - Modo de Percepção dos Outros) que traz, no topo, o que chamei num primeiro momento de *Modos de Percepção do Outro*. Abaixo, tracei três vertentes que nomeei de *Modos de Estar, Presença e Responsabilidade*, convergindo para o que chamei de *Desenvolvimento da Relação Epistêmica*.

A partir desse esquema, tracei um novo e último esquema (Figura 4 – Desenvolvimento dos Modos de Percepção dos Outros) antes de retornar para a última etapa de análise dos dados. Nele, o ponto de partida do diagrama desenhado foi o *Modo de Percepção do Outro*. Esse modo configurava o início da aula e o nomeei de *Espontaneidade da presença*, que relacionei com a prontidão para o convívio, que, mais tarde, se tornou um modo específico de estar dos alunos nas diferentes cenas, que defini como Modos de Estar Espontâneo (MEE).

Da espontaneidade da presença dos alunos, novamente saliento os *Modos de Percepção do Outro*, que direcionam para a presença e a relação com a música, que tem relação com a prontidão para a entrada na relação epistêmica e que, mais tarde, se tornou um modo específico de estar, definido como Modo de Estar para o Desenvolvimento da Relação Epistêmica (MEDRE). Novamente, na sequência do diagrama, saliento o Modo de Percepção do Outro, que aponta para as dimensões de Charlot (2000) e para as figuras do aprender.

Por fim, notei que os Modos de Percepção dos Outros seriam melhor definidos como Modos de Estar para Perceber os Outros (MEPO). Os outros, aqui, são todos os envolvidos na situação, inclusive “eu mesmo”.

Após a elaboração e observação dos esquemas, retomei os dados e dei continuidade à análise, chegando às conclusões que constituíram o modelo de análise.

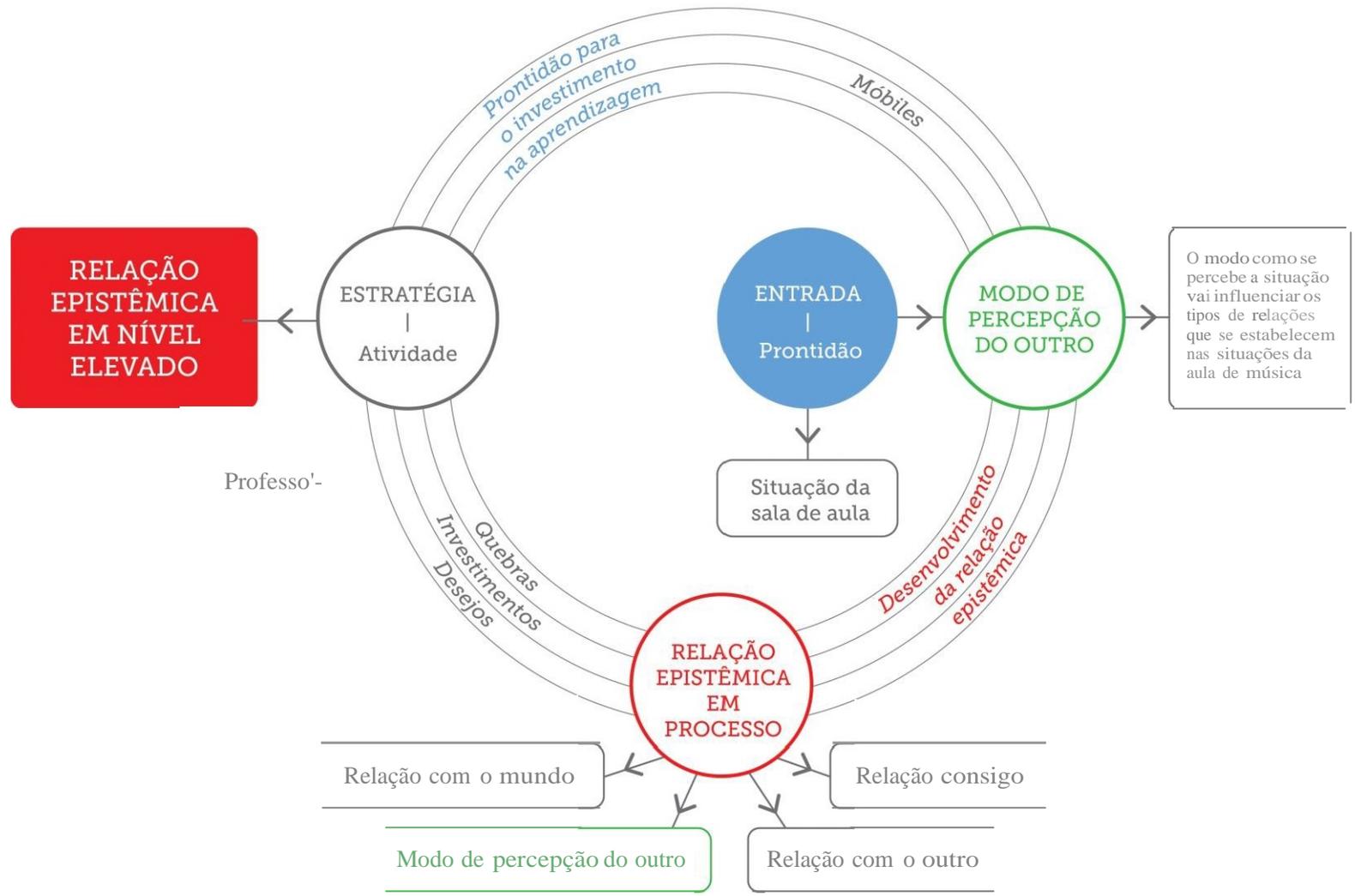




Figura 2 – Dispositivo Relacional



Figura 3 – Modos de percepção dos outros

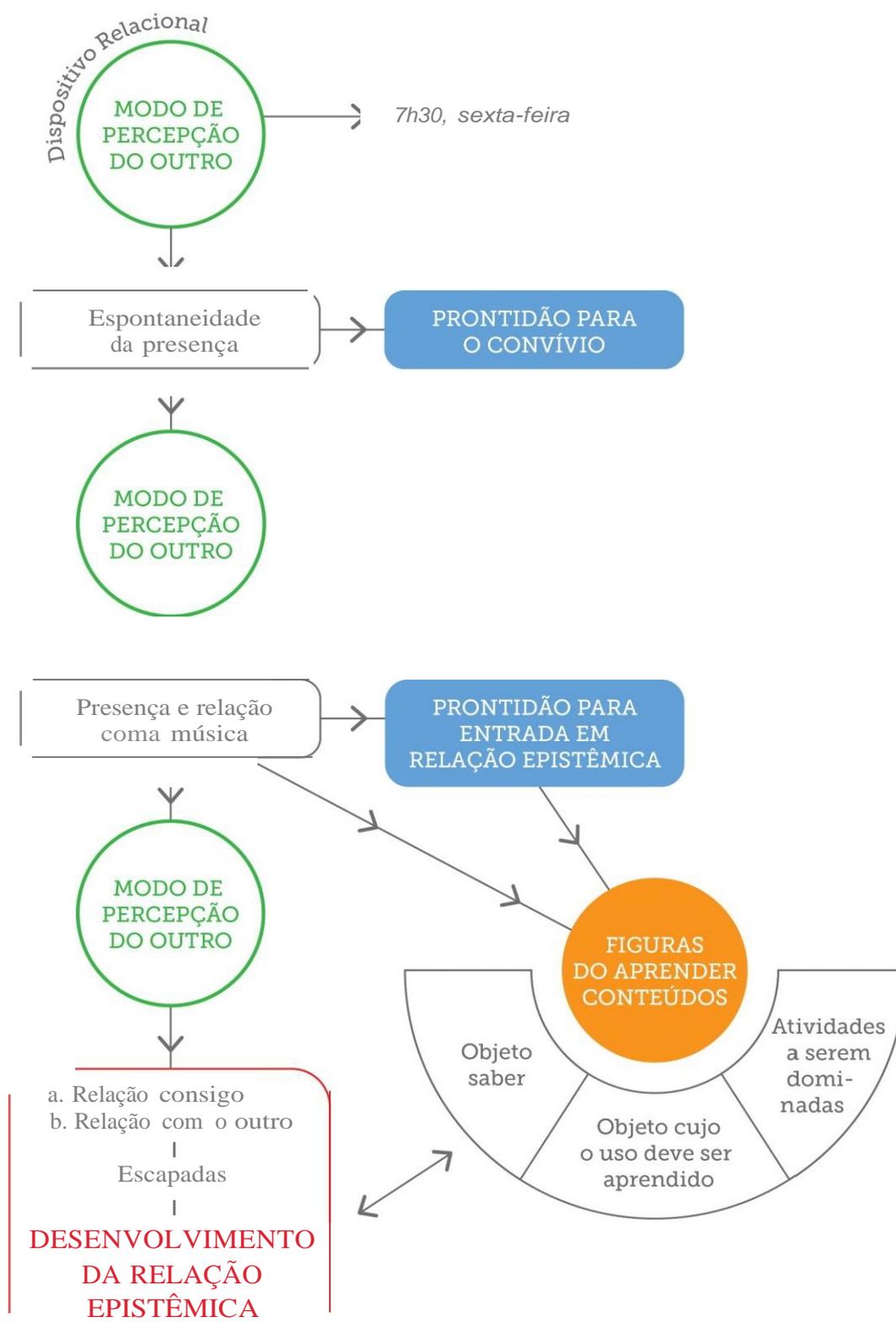


Figura 4 – Desenvolvimento dos Modos de Percepção dos Outros

5 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: A ESTRUTURA E AS DIMENSÕES DA SITUAÇÃO PEDAGÓGICA

5.1 O CONTEXTO DE ENSINO

No início do ano, quando as turmas já estavam devidamente divididas entre as diferentes oficinas, comecei as atividades, inicialmente buscando conhecer os alunos e suas expectativas a respeito da aula de música que teriam. Desse modo, além de conhecer os alunos e de proporcionar que eles se conhecessem, pude deixá-los à vontade para falar sobre suas vivências com música. Num primeiro momento, os alunos pareciam tímidos, como de costume, mas procurei, ao contar sobre minhas vivências musicais e minhas preferências, mostrar-lhes os instrumentos que tínhamos para trabalhar e, na medida em que os mostrava, tocava alguma música ou algum ritmo para eles. Isso é parte de uma estratégia de sedução que acredito ser a minha “carta de apresentação” para os alunos. Nesses momentos em que toco na flauta alguma melodia que imagino que eles conheçam, ou que canto uma música acompanhada do teclado, percebo suas reações positivas, eles demonstram gostar do que ouvem e, assim, vou dando uma ideia do que podemos fazer em aula. Desse modo, também os alunos vão ficando mais à vontade para falar de suas vivências musicais e de suas preferências.

Além de saber sobre o que os alunos gostam de ouvir e sobre suas relações com a música, a conversa proporciona uma relação de troca entre mim e os alunos e entre os colegas; uma relação que pressupõe o respeito pelo outro numa “atitude recíproca” e que julgo ser determinante para o desenvolvimento das aulas. A partir das conversas, pude constatar, num primeiro momento, que na turma 11Q havia alunos que já tocavam flauta, pois tinham participado de projetos nas escolas em que cursaram o ensino fundamental. Um deles também tocava um pouco de pandeiro e outro tocava acordeom. Embora poucos alunos tivessem relatado saber tocar algum instrumento, muitos indicaram ter vontade de aprender, principalmente, violão, piano e bateria.

Dos depoimentos dos alunos sobre suas expectativas acerca da aula de música e de suas aprendizagens, destaco o desejo que predomina entre eles e que, num certo sentido, me dá subsídios para iniciar o trabalho, um desejo vinculado ao gosto pela música: o desejo de aprender música e de aprender a tocar um instrumento e foi nessa perspectiva que dei início ao trabalho. Após cantar e tocar algumas músicas que já conheço do repertório dos alunos e chamá-los para cantar comigo, fiz a primeira atividade com a flauta; prometi para eles que eles sairiam daquela aula tocando uma música na flauta.

Distribuí as flautas a todos os alunos, que, num primeiro momento, foram bastante receptivos à proposta, e iniciei a atividade, que consistia em tocar a melodia da música *Bem-te-vi*, escrita em compasso binário, na flauta, com acompanhamento de teclado e percussão. O acompanhamento foi o sugerido pelo Método de Iniciação Musical: para crianças e jovens, Volume 1, de Maria Lucia Cruz e Suzigan e Fernando Mota. A harmonia criada para a melodia, que se caracteriza por movimentos simples de colcheias e semínimas, alternando entre as notas si e lá, foi elaborada no estilo de Bossa Nova, com o intuito de dar ao arranjo uma sensação agradável para quem ouve e para quem toca. Trabalhei a postura das mãos na flauta e comecei pela nota si. Toquei uma vez a nota a ser aprendida para que os alunos percebessem sua sonoridade e, após, solicitei que tocassem, mas sem dar ainda instruções sobre a articulação. Após a realização da nota si na flauta, fui ao quadro e a apresentei na pauta, passando pela clave de sol para que os alunos acompanhassem.

Inicialmente, escrevi quatro semínimas da nota si e solicitei que os alunos tocassem a nota quatro vezes, tal como demonstrado por mim. Desse modo, os alunos aprenderam também a nota lá e, na sequência, trabalhei o exercício das duas notas apresentadas e toquei um acompanhamento com o teclado, procurando manter, no andamento proposto, as duas notas, si e lá, em grupos de quatro semínimas consecutivamente. Após verificar que todos estavam tocando juntos, escrevi no quadro a partitura da melodia, tal como é apresentada no método, e expliquei brevemente sobre a figura das colcheias. Comentei com os alunos também que, antes

de começarmos a tocar a melodia, tínhamos que fazer uma pausa, que representava um tempo de contagem.

É comum que os alunos nessa etapa se saiam bem, lendo a melodia no quadro, enquanto eu vou indicando as notas e contando os tempos. Na turma 11Q, não foi diferente, os alunos tocaram com segurança, embora a sonoridade que tiravam da flauta tivesse que ser trabalhada com mais atenção. Após ler algumas vezes, realizando a repetição da melodia, conforme a indicação na pauta, fui para o teclado e os acompanhei, solicitando o auxílio de algum aluno que tivesse vontade de tocar um instrumento de percussão para nos acompanhar. Nesse momento sempre tem um ou outro aluno que se habilita a participar, mas, na turma 11Q todos optaram por continuar na flauta.

Após a execução da música, é comum também perceber que os alunos se sentem gratificados pelo esforço que fizeram e, geralmente, solicitam que se toque novamente. Os alunos da turma 11Q demonstraram satisfação ao tocar a primeira melodia que aprenderam e quiseram tocar novamente. Após, propus que aprendêssemos a próxima música do método, acrescida da nota sol: a música *Si, lá, sol*. Assim, fui desenvolvendo o repertório das turmas, que foi composto também por arranjos de músicas populares que contemplavam o uso das flautas, do canto, dos violões, do teclado, do piano e dos instrumentos de percussão disponíveis na sala.

Após a música *Si, lá, sol*, desenvolvemos a leitura e execução de mais uma melodia do método intitulada *Os gatinhos*, que contém o ré agudo, além das notas já apresentadas. Vale ressaltar que eu não menciono o nome das músicas para os alunos para que eles não fiquem constrangidos por se tratar de um repertório infantil; por isso, costumo dizer aos alunos, que me perguntam sobre as músicas, que são exercícios para que possamos aprender de modo interessante as primeiras notas na flauta.

Em 2012, além dessas músicas, trabalhamos com um repertório de música popular. Entre elas: *Do lado de Cá*⁶, de Chimarruts, *Reggae das Tramanda*⁷, de

⁶Música composta pelos membros da banda de reggae brasileira Chimarruts, formada em Porto Alegre/RS, no ano de 2000. Fonte: pt.m.wikipedia.org.

Armandinho, *O Sol*⁸, de JQuest, *The Only Exception*⁹, de Paramore, *Empire State of Mind*¹⁰, de Alicia Keys, *Coração em desalinho*¹¹, de Hidelmar Diniz, o Monarco, e Ratinho de Pilares, *Mas que nada*¹², de Jorge Ben Jor, *Eu só quero um Xodó*¹³, de Dominginhos, *Viva la vida*¹⁴, de Cold Play, e *Like a prayer*¹⁵, de Madonna.

Os arranjos foram feitos para flauta, voz, violão, teclado e percussão. A autoria dos arranjos ficou por minha conta e por conta dos estagiários, que contribuíram na escolha das músicas e na elaboração das partituras. Os estagiários participaram de algumas aulas gravadas ora como observadores ora como professores. São meus alunos do curso de Licenciatura em Música, que oriento como professora da instituição de ensino superior em que leciono e, também, como supervisora da unidade concedente. Os estagiários foram frequentes ao longo de todo o ano letivo.

Os objetivos do trabalho envolvem o desenvolvimento de um conhecimento amplo, porém inicial, de música, no que diz respeito à prática e à compreensão dos elementos de estruturação da música. Os alunos são conduzidos a um trabalho de prática de conjunto, concomitante com a compreensão, na prática, da leitura musical e de elementos tais como ritmo, melodia, andamento, afinação e articulação. Para

⁷ Música composta por Armando Antônio Silveira da Silveira (Armandinho), compositor de *reggae*, brasileiro. Fonte: pt.m.wikipedia.org.

⁸ Música composta pelos membros da banda de pop rock Jota Quest, formada em Belo Horizonte em 1993. Fonte: pt.m.wikipedia.org.

⁹ É uma canção de Hayley Williams e Josh Farro, gravada pela banda americana de rock Paramore e faz parte do terceiro álbum de estúdio da banda, intitulado *Brand New Eyes*. A canção recebeu uma indicação ao Grammy na categoria Melhor Performance Pop por um Duo ou Grupo com Vocais.

¹⁰ Uma canção composta pelo rapper norte-americano de hip hop Jay-Z, com a participação da cantora Alicia Keys, tirada de seu décimo primeiro álbum de estúdio, *The Blueprint 3* (2009). *Empire State of Mind* alcançou sucesso comercial em todo o mundo. A faixa atingiu o pico no top 10, em países tais como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália, França, Itália e Suécia. A partitura trabalhada com os alunos foi escrita a partir da audição da melodia do refrão cantada por Alicia Keys.

¹¹ Composição de Monarco (Hidemar Diniz) em parceria com Ratinho (Alcino Correia Ferreira) gravada por Zeca Pagodinho no seu disco de estreia em 1986. Fonte: dicionariompb.com.br.

¹² Canção composta por Jorge Ben em 1963, gravada em seu primeiro álbum “Samba Esquema Novo”. Fonte: pt.m.wikipwdia.org.

¹³ Canção composta por Dominginhos (José Domingo de Moraes), compositor, instrumentista e cantor brasileiro, em parceria com Anastácia, gravada pela primeira vez em 1974. Fonte: drzm.com.br.

¹⁴ Canção da banda inglesa de rock alternativo Coldplay. Foi escrita por todos os membros da banda para seu quarto álbum *Deth and All His Friends* de 2008. Fonte: pt.m.wihipwdia.org.

¹⁵ “Like a prayer é uma canção composta por Madonna, contida em seu quarto álbum de estúdio de mesmo nome. Foi escrita em parceria com Patrick Luizard e lançada como primeiro single do projeto em 3 de março de 1989 nos Estados Unidos”. Fonte: pt.m.wikipedia.org.

todos os alunos é proposta a aprendizagem da flauta, que é utilizada nas introduções das músicas e também em contraponto com algumas melodias cantadas, como no caso da música *Mas que nada*. O violão e o piano são introduzidos nas aulas conforme o interesse e o conhecimento dos alunos a respeito dos instrumentos e de sua execução. É comum a presença de alunos que tocam o violão e o piano por cifras, mas também há a possibilidade de que, por interesse dos alunos, sejam trabalhadas algumas melodias da flauta ao piano. Esse procedimento também é recorrente nas aulas.

A flauta é o único instrumento disponível em quantidade na sala de aula, a que todos os alunos têm acesso, sendo o trabalho com esse instrumento, de forma padronizada, uma escolha minha para o desenvolvimento das aulas. Atualmente, todos os alunos tocam flauta na aula e, após as leituras das melodias com a flauta, os alunos escolhem o instrumento com o qual querem seguir participando da aula.

Na atividade de tocar flauta, percebo a mobilização do aluno. Para Charlot (2000, p.55):

Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido, a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação [a mobilização não é a guerra...] e seu primeiro momento [...mas indica a proximidade da entrada na guerra].

Assim como a atividade de tocar flauta, outras atividades são realizadas na aula de música, que me possibilitam a percepção do desenvolvimento musical dos alunos, como as atividades realizadas com os instrumentos de percussão e com os instrumentos de harmonia. Ao trabalharmos com todos esses recursos, podemos ter uma noção ampla do desenvolvimento musical dos alunos, mas o trabalho com a flauta possibilita uma unidade na atividade de execução que conserva certas peculiaridades, entre elas, a compreensão da leitura musical nos aspectos que envolvem a duração das notas e suas alturas.

Esse foi o tipo de trabalho que desenvolvi no primeiro trimestre do ano de 2012, com todos os alunos das turmas de primeiro ano da escola, antes do período de gravações. Durante o período das gravações, na fase de coleta dos dados, dei

continuidade ao desenvolvimento das atividades, ampliando os conteúdos e aumentando o nível de dificuldade das atividades.

Apresento, a seguir, a análise da primeira aula gravada para esta pesquisa. Realizei a análise dos dados tendo como base as cenas e as dimensões estabelecidas nos procedimentos antes apresentados. As cenas foram analisadas na ordem cronológica e seguem a ordem do planejamento da aula. As dimensões atravessam as cenas; permitem a análise das ações e são nomeadas de: dispositivos relacionais; tempo; coletividade e individualidade; mobilização; relação epistêmica; relação de identidade; e relação social.

5.2 AULA 1: A ENTRADA DOS ALUNOS, A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES E O TÉRMINO

O que ocorre, inicialmente, é que os momentos da aula que nomeio de cenas possibilitam perceber a estrutura das aulas e apresentam uma ordem que se estabelece na continuidade do desenvolvimento nas diferentes cenas e microcenas. Por exemplo, a cena “entrada na sala de aula”.

5.2.1 Cena 1 – Entrada na sala de aula

Os alunos já entraram na sala, eu comento a respeito da prova que eles fizeram há duas semanas (na última aula realizada), e vou estabelecendo uma conversa informal. Há espaço para brincadeiras e os alunos se sentem à vontade para fazer comentários. Esse é o momento da aula em que os alunos estão reconhecendo o espaço da sala, escolhendo seus lugares, se acomodando e se cumprimentando. Inicialmente, busco saber sobre os alunos que não fizeram a avaliação e sobre os que não têm vindo à aula. Os assuntos abordados trazem os alunos para o ambiente da aula e, na medida em que vão comentando sobre a avaliação e sobre suas frequências

na aula de música, vamos estabelecendo uma relação que possibilita aos alunos se identificar na aula de música.

Prof.: A prova que eu dei, ela não foi na semana passada, foi duas semanas atrás.

Aluna (do lado direito, fora da visão da câmera): Eu peguei atestado, sôra.

Prof.: Tá, então eu vou fazer o seguinte, que dia é hoje? Hoje é dia 24, os conselhos são só em setembro, então, semana que vem eu faço prova com vocês que não fizeram. Quem não fez?

Kleiton: Eu.

Eduardo: Eu.

(Alguns alunos levantam a mão)

Prof.: A Claudia fez. Giovana... Mariana, tu fizeste prova?

Norberto: Eu não.

Prof.: Norberto? Aliás, Norberto, tudo bem contigo?

Norberto: Tudo, tudo. E com a senhora?

Prof.: A vida tá boa?

João: É turista.

Norberto: Tá, tá ótima.

Prof.: Assim, os períodos que tu não tem vindo aqui têm sido proveitosos pra ti?

Eduardo: Claro, ele fica comendo calzone a manhã toda.

Prof.: Que bom, né? Pelo menos isso.

Lauro: Sincero, né, sôra.

(Meninos se envolvem no assunto, meninas não, suas vozes não são audíveis pela gravação, talvez estejam em conversas paralelas)

Eduardo: Olha a cara de salafrário (apontando para Norberto).

Lauro: Cara de bolacha que tu tem.

João: Negão trakinas.

Prof.: Não sei, por que? (Talvez respondendo uma pergunta, difícil identificar pelo vídeo.)

Eduardo: Ô, Norberto, já te falaram que calzone deixa fraco?

Pela transcrição pode-se pensar que a conversa seja agressiva, os alunos parecem se ofender, mas eles falam em tom de brincadeira, que começa quando pergunto ao Norberto se está tudo bem com ele. Ele não estava vindo à aula e demonstrou saber, pelo modo como respondeu à minha pergunta, que eu estava sendo irônica com ele, porque eu desconfiava que ele não estava vindo à aula para ficar no pátio conversando com os colegas.

Essa ação gerou uma relação de cumplicidade que contribuiu para que eu pudesse ser honesta com o aluno, indicando o que estava percebendo, mas, ao

mesmo tempo, não sendo severa e repressora. O tom de ironia era de brincadeira, mas tinha a intenção de deixar Norberto sem alternativa para buscar uma desculpa por não ter vindo à aula.

Eduardo entra na conversa e, em tom de brincadeira, entrega o colega e os demais vão complementando seu comentário. Novamente, as falas têm um tom de agressividade, mas Norberto demonstra não se importar com os comentários e fica conversando comigo para resolver o problema das faltas. Durante as aulas em que Norberto faltou foi realizada uma avaliação e ele não participou, estava preocupado e queria recuperar.

Essa cena inicial da aula é constituída pelas relações que os alunos estabelecem entre eles e comigo, no tempo que antecede o início das atividades de música, no espaço da sala de aula. É possível perceber, no primeiro trecho, que os conteúdos de música não começaram e ser desenvolvidos, mas que os assuntos abordados fazem parte do contexto da aula de música e que a conversa é entre todos que estão na sala, alunos e professora. Assim, estamos em fase de ambientação, é o nosso momento de chegada no ambiente da sala de aula, onde conteúdos de música serão desenvolvidos, durante um determinado tempo, num determinado espaço que necessita ser reconhecido numa relação de identidade. O tempo vivido durante essa cena permite o reconhecimento das pessoas, do espaço e do ambiente que os alunos frequentarão ao longo de dois períodos de aula. Os comentários e ações que acontecem no tempo de entrada na sala de aula são seus modos de identificação, no tempo, do espaço, das pessoas e do ambiente. Nesse tempo nem todos os alunos participam da conversa coletiva, mas trocam ideias com os colegas ao lado, discretamente.

Após a solução dos problemas de avaliação e de frequência, intercalados pelas brincadeiras e comentários dos alunos, eu tento dar início à atividade, e comento sobre meus objetivos de trabalho para essa aula. Há nesse momento uma transição para uma nova cena que se constitui da atividade preparatória de técnica vocal - relaxamento.

A atividade de técnica vocal é dividida em quatro partes. Começo com o relaxamento, mas, antes, comento a respeito da música que iremos trabalhar durante a aula. O comentário a respeito da música a ser trabalhada é estratégico, para que os alunos tenham um móbil para a entrada na atividade de técnica vocal. Fazer uma atividade de técnica vocal é importante para que se conheça sobre os modos de uso do corpo e, mais especificamente, do aparelho respiratório e do aparelho fonador, para que se obtenha bons resultados sonoros no momento do canto. A meta, nesse caso, é o canto da melodia da música *Coração em Desalinho*, de Monarco (Hidelmar Diniz) e Ratinho dos Pilares (Alcino Correia Ferreira).

A escolha pelo samba se deu também pelo fato de que, nas aulas anteriores, os alunos realizaram atividades rítmicas no estilo de samba, demonstrando satisfação, fluência e segurança na execução dos instrumentos de percussão. Essa é uma meta que identifico como sendo dos alunos, ou seja, eu nomeio a música como meta para os alunos, porque conheço suas preferências musicais e suponho que irão gostar da sugestão, mas a minha meta, como objetivo de trabalho, é trabalhar o desenvolvimento musical dos alunos, seus conhecimentos práticos e teóricos da música no sentido amplo. A música, ou o repertório, é um meio para chegar à minha meta, é um móbil para a mobilização.

Prof.: Gente, olha aqui ó, hoje eu trouxe uma música. A gente vai arrumar aquelas batucadas que a gente estava fazendo, vamos ver como é que vai ficar. E outra coisa que eu queria é... a gente vai hoje trabalhar a música aqui do... uma música nova. Eu trouxe um samba pra vocês.

Alguns alunos ficam tentando adivinhar de quem seria o samba a ser trabalhado:

João (do lado esquerdo de Eduardo): Arlindo Cruz? Zeca Pagodinho? (Alunos conversam entre si, há bastante conversa nesse momento.)

Ana Roberta: Jeito Moleque.

O fato dos alunos tentarem adivinhar de quem seria o samba sugerido indica, pela quantidade de artistas citados, que os alunos têm conhecimento sobre o estilo.

O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas;

como tal é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade” [...] o saber está “sob a primazia da objetividade”; mas é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista é também conhecimento, porém desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo”. (CHARLOT, 2000, p.61).

Os alunos parecem simpatizar com a ideia de cantar um samba. Não há um entusiasmo evidente para a execução do canto, mas também não há sinais de contrariedade. O estilo é conhecido pelos alunos e por isso é identificado por suas “qualidades afetivo-cognitivas”; há subjetividade na relação com o samba. No entanto, a música a ser trabalhada torna-se o objeto da apropriação dos alunos, que ainda está fora do “invólucro” da subjetividade. Nesse caso o conhecimento já adquirido poderá contribuir para a produção do saber do objeto [canção], a partir do confronto com os outros, tornando-se “um produto comunicável” (CHARLOT, 2000, p.61). Assim, “não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação interpessoal” (CHARLOT, 2000, p.61).

No conhecimento sobre o samba se pode perceber a subjetividade dos alunos, suas identificações com o estilo; nos confrontos interpessoais estão implícitas as suas relações internas que lhes permitem “construir, controlar, validar e partilhar” (CHARLOT, 2000, p.61) o novo saber, a nova canção e todas as atividades que a compõem.

Vou arrumando o material para trabalhar e os alunos continuam conversando, enquanto Eduardo desvia a transição para a atividade, pois está preocupado em colocar seu celular para carregar:

Eduardo: O, sôra, posso usar aquela tomada lá?
Prof.: Não dá, só tem aquela tomada.

Nesse momento a atividade fica em suspenso e um dos assuntos anteriores é retomado por Norberto, que comenta comigo sobre um atestado que quer me mostrar e que pode trazer num outro dia que eu esteja na escola. A turma está aguardando o

início da atividade, mas os alunos não ficam em silêncio, buscam resolver seus problemas e conversam sobre diversos assuntos que também me incluem; eles estão à vontade e suas conversas não soam como um sinal de desrespeito ou falta de atenção. A conversa surge naturalmente e não é inadequada ao momento, parece caber dentro daquele tempo em que eu me preparo para propor a atividade. Enquanto converso também, abro o armário, tiro as flautas e faço o ritual de limpeza de cada uma, com álcool e um pano, e instalo o teclado. Os alunos conversam sentados nos seus lugares. O fato de estarmos posicionados em formato de semicírculo na sala contribui para que a comunicação fique mais democrática entre mim e os alunos e para que todos se sintam parte do ambiente, seja ouvindo ou comentando alguma coisa ou até demonstrando um fastio pela espera ou pelas conversas que se estabelecem, como é o caso de Rita que, nesse momento, está recostada na cadeira e escorada na mão do braço que se apoia na classe.

Houve ainda mais um tempo de preparação para a entrada na atividade, por conta da minha necessidade de preparar o material e por conta das necessidades individuais dos alunos de resolverem os problemas que surgem. É chegado o tempo da atividade e a porta da sala se movimenta com o vento, todos olham para a porta e eu aproveito a ação:

Prof.: Bom, fecha-te, Sésamo (vai até a porta da sala fechá-la). Eu quero, vamos fazer o seguinte hoje, nós vamos levantar um pouco agora...

Aluna: Ahh não...

5.2.2 Cena 2 – Atividade preparatória de canto

Microcena: técnica vocal (relaxamento, respiração e vocalizes) e execução da canção

A atividade começa e se inicia definitivamente a nova cena.

Prof.: ... porque nós vamos começar, vamos trabalhar um pouquinho de técnica vocal agora. Rapidamente, uns exerciciozinhos pra gente poder trabalhar essa música...

Inicialmente, os alunos vão colocando alguns empecilhos, parecem querer arranjar um motivo para não participar da atividade:

Lauro: Ah, sôra, eu tô cheio de ranho.

Prof.: Ela não é uma música fácil de fazer. Não sei se vocês estão identificando, deem uma lida aí na letra.

Eduardo (levanta o dedo e depois fala): Eu tô fraco, sôra.

Eu não dou importância para o comentário dos meninos e procuro buscar um modo de mobilizar a turma para a realização da atividade, que é de técnica vocal, com o objetivo de prepará-los para o canto da música *Coração em desalinho*. Considero que os comentários de Lauro e de Eduardo sobre o que sentem fazem parte de seus modos de mobilização para a entrada na atividade e minha postura indica que isso faz parte desse momento; valorizar, no sentido negativo, o comentário dos alunos poderia gerar um desvio maior e até uma necessidade de mudança de atividade.

Passo a falar da música e peço aos alunos que leiam a letra que está no quadro para ver se a identificam. Volto a dar o foco para a música, que constitui um dos móveis para a entrada na atividade de técnica vocal; ainda há necessidade de prepará-los para a entrada na atividade e busco mobilizá-los novamente:

Prof.: Deem uma lida aí.

João: É do Zeca Pagodinho, não é?

Prof.: É. Quer dizer, o Zeca Pagodinho é que canta, eu acho que não é dele. Eu até tenho que me informar. Tu conhece? De onde vocês conhecem essa música?

João: risos.

Lauro: É CD, negão, tu tá...

Prof.: É do DVD que vocês conhecem?

Lauro: Tá, mas como é que é essa música? Qual que é o nome dela, sôra?

Prof.: Coração em Desalinho.

João: Não é do Zeca.

Luiz, tentando lembrar o compositor: Pera aí, pera aí.

Eduardo: Tu já viu a percussão do Zeca? Puuuuuuu!!!!
João acena positivamente com a cabeça
Prof.: Eu sei que o Zeca canta, quem canta também é Maria Rita.
Tá, vamo lá, vamos levantar? Vamo lá, vamo lá. Coragem, Diego.
Vamo lá.
Prof.: Vamo lá! Vamo, Genaro, Norberto, Diego. Vamos lá. Fabiana.

A busca de foco para a música a ser trabalhada é uma estratégia para que os alunos comecem a se envolver com a proposta. Durante a leitura da letra no quadro eu solicito que os alunos se levantem, chamando um a um pelo nome, personificando a solicitação de modo que se sintam impelidos a participar. A solicitação não é genérica, ela envolve todos os alunos e a atividade na sala é coletiva, depende de todos os participantes. Luiz, ao se levantar, lembra que conhecia a música da abertura de uma novela, e Lauro, que antes reclamava do nariz entupido, como desculpa para não participar, incentiva Norberto:

Lauro: Bora, seu Norberto.
Ana Roberta: Ah, sôra, pra que levantar?
Prof.: Porque levantar é bom. Uuuuuh!
Ana Roberta: Eu gosto de ficar sentada.

Os alunos resistem a ficar em pé, mas nesse momento é possível ver que todos respondem positivamente à solicitação, estão todos em pé mesmo que contrariados. Observo pelo vídeo que Lauro, que já está em pé, segura o tan tan e Rita, que está ao seu lado, parece indicar que a atividade a ser realizada não é com o instrumento. Ele imediatamente o coloca em cima da cadeira e se posiciona para iniciar atividade. Há uma prontidão dos alunos que se pode perceber nas ações individuais e coletivas. Os alunos constroem juntos seus modos de mobilização.

Percebo que os alunos estão preparados para começar a atividade e suas atitudes naquele momento são supervisionadas por todos. Eles indicam, como no caso de Rita e Lauro, que há uma noção de coletividade, de percepção do outro, e isso contribui para o envolvimento geral na realização da atividade.

A música escolhida e sua leitura no quadro, a convocação ao trabalho de modo personalizado e a ação coletiva são móveis que permitem a mobilização para a

entrada dos alunos na atividade de técnica vocal. Busco convencer os alunos e, ao mesmo tempo, procuro incentivá-los, pela aprovação constante de suas ações, de suas respostas, mesmo que, num primeiro momento, não estejam realizando os exercícios com segurança e clareza.

Microcena: relaxamento e respiração

Prof.: Vamos lá, já que a gente tá cansado, vamos fazer um relaxamento, pra quem saiu da cama agora. Abre um pouquinho pra lá no meio pra vocês não fiquem apertados, isso. Dá uma voltinha assim (giro de ombros).

Alguns alunos fazem, outros relutam, parecem constrangidos com a proposta. Essa é a segunda vez que proponho esse tipo de atividade na aula e os alunos demonstram se lembrar de alguns conteúdos trabalhados. Identifico, nos comentários dos alunos a respeito do exercício que estamos fazendo, que houve relação epistêmica na realização da atividade. Os alunos se lembram dos exercícios realizados, dando indícios de algum tipo de aprendizagem, pois os alunos conseguem descrever os exercícios de relaxamento e de respiração, ainda que não tenham domínio na relação prática com atividade. A relação prática com a atividade é que vai dar sentido a ela. No momento em que o aluno conseguir perceber a contribuição dos exercícios de relaxamento e de respiração para a qualidade do som emitido por ele, ele terá meios para dar sentido ao exercício. O fato de descrever os exercícios, de enunciá-lo, indica um engajamento na atividade, mas somente o tempo investido e o modo de mobilizar-se na atividade é que vai possibilitar a identificação do sentido da atividade e sua validação. Quando um professor propõe uma atividade, ela tem um sentido, mas, se ele não é identificado pelos alunos, ela não faz sentido. Só têm sentido para os alunos saberes e atividades que eles validam como comunidade de aprendizagem na sala de aula.

Prof.: Pro outro lado. Isso! Dá uma espreguiçada assim, acordamos. Afasta os músculos do lado. Vamos lá, Diego, coragem, Diego. Isso, dá uma puxada aqui...

Prof.: ... abrir o peito. Vamos lá, Joãozinho. Nós vamos trabalhar agora com um exercício, com um músculo que se chama diafragma.

Clara: Ah, sei!

Prof.: Já fizemos, né? Então vamos fazer de novo o exercício que é o seguinte: vocês lembram?

Luiz: Sim

Lauro: Não, mais ou menos, é respirar, respirar, respirar.

Os alunos parecem querer fazer o exercício, mas, ao mesmo tempo, não se sentem à vontade. O comentário dos colegas é importante para eles. Eduardo, por exemplo, levanta os braços, tal como solicitado por mim. Pelo que se pode ver pelo vídeo, João ri do movimento de Eduardo e olha para a cadeira como se quisesse sentar; ele aparentemente não quer fazer o exercício; já Eduardo parece querer e, quando eu o chamo para ir para outro lugar, para que eles tenham mais espaço, ele imediatamente muda de lugar e se posiciona novamente para realizar o exercício. Percebo nessas ações dos alunos a dimensão relacional como um dos móveis, ou seja, seus modos de lidar com o outro na coletividade os levam a ação.

Os alunos fazem a atividade, mas não parecem realmente envolvidos. Ficam rindo e parecem se observar. Eu vou propondo os exercícios independentemente da qualidade do envolvimento dos alunos. O fato de eles se lembrarem de alguns exercícios indica que, independentemente da vontade individual de cada um, que é explícita pelos modos de estar, houve aprendizagem, pois verbalizam as ações realizadas em outra situação.

Considero que nem todas as manifestações negativas dos alunos, relacionadas ao envolvimento na atividade, correspondam a um sentimento real, ou seja, assumir que quer fazer a atividade, que gosta de uma proposta a princípio constrangedora, requer um posicionamento contundente e individual. Como estão preocupados com o entorno, com a opinião dos colegas, precisam se sentir mais seguros e identificados com a proposta para assumir um envolvimento mais convincente.

Rita aparenta pouco entusiasmo para realizar a atividade, mas faz todos os movimentos sugeridos. As meninas parecem mais desinibidas e os meninos demonstram estar envergonhados. Eu busco a participação de todos, fazendo

perguntas, observando e comentando a respeito dos modos dos alunos de realizar o exercício.

Prof.: Como é que era? Tu sabe, Gabi? Tu lembra, não?

Luiz: Puxar todo o ar e soltar devagarzinho.

Prof.: Isso aí, isso aí, Luiz.

(Lauro cumprimenta Luiz).

Luiz: Isso aí, isso aí, viu?

Prof.: Vamos fazer: sss, sss. ssssss e movimentar o diafragma, vamos lá?

Prof. olha para Ana Roberta desaprovando e Ana comenta: Ah, sôra, é que eu parei.

Prof.: Não vale!

Prof.: Tem gente que só tá fazendo assim ó... só pra me dizer que tá fazendo.

Lauro: Aquele ó, sôra (aponta pro colega), de cinza ali.

Prof.: Vamo lá, mais uma vez. Vamos fazer assim ó, pelo menos pra deixar quem tá afim de fazer, fazer legal. Então vamo de novo. 1, 2, 3, e... ssss...sss (exercício sendo feito).

Prof.: Último. (parte final do exercício)

Prof.: Fez, Claudia?

Claudia: Eu não tô passando bem do estômago.

Prof.: Hã?

Clara: Ela tá com problema no estômago.

Novamente, explico o exercício, buscando desviar a atenção de Claudia de seu problema no estômago. A explicação é longa e os alunos ficam atentos. A ideia é que, ao explicar melhor, os alunos façam o exercício, dando atenção para outros detalhes, e ampliem a compreensão a respeito da atividade de respiração. Solicito que todos respirem mais uma vez e observo. Percebo que a atenção que dou a cada aluno, no momento em que estão fazendo o exercício, contribui para que eles se dediquem, ou para que, pelo menos, façam o que solicito, independentemente da significação que estejam atribuindo ao exercício e do seu nível de subjetivação em relação ao mesmo. A apropriação ou a subjetivação é um processo individual que acontece com cada aluno, no tempo que é determinado por ele mesmo. O professor, na situação da aula, não tem condições de saber sobre os processos internos de apropriação e de subjetivação do aluno, mas ele pode identificar o nível de aprendizagem dos alunos por meio de suas significações, de seus enunciados, de seus

comentários, de suas contribuições, e de suas reações, que dependem da prontidão que demonstram para a realização do trabalho.

Lauro: o ar acabou.

Prof.: Já acabou? Ó... vou te levar pro hospital. (risos)

Enquanto todos soltam o ar, João brinca: Furou!

Norberto: Deu... (risos)

Fabiana: Meu Deus, deu, sôra (rindo).

Prof.: Inspira normal, solta. Viu que quando a gente pensa na saída, controla bem.

Fabiana: Não tem fim o ar.

Prof.: Conseguiu bem mesmo, Fabiana, muito bem!

Prof.: De novo, solta o ar. Inspira, segura e ... quero ver. (Alunos fazem.)

Prof.: Bem, gurias, as gurias estão maravilhosas, os guris é que... ainda tão com sono, encolhem o ombro... certinho.

As meninas parecem levar mais a sério o exercício e os meninos parecem mais envergonhados, não conseguem pensar somente no exercício, ficam rindo e brincando. A brincadeira de alguns alunos se mistura com os comentários mais sérios daqueles que estão mais preocupados em realizar a atividade. O fato de alguns alunos brincarem com a situação de aprendizagem não parece ser um desvio de atenção da atividade, mas indica que há algum tipo de envolvimento. Os alunos brincam, mas se referem ao exercício, não estão alheios ao que acontece e não perdem o foco. Essa atitude parece um modo de superar o constrangimento que o exercício lhes provoca. Assim, vou permitindo que os comentários aconteçam, mas busco focar minha atenção nos resultados.

Microcena: vocalizes

Ao final do exercício de respiração, sugiro um novo exercício inicial de vocalize e, mais uma vez, os alunos fazem suas brincadeiras.

Prof.: Agora continua em pé ainda, vamos fazer isso aqui ó (vou para o teclado). Nós vamos pegar essa nota (toco no teclado), tá, e nós vamos fazer... antes de começar, vamos fazer o seguinte: vocês vão soltar o ar, não precisa ser com aquela nota, vamos fazer qual

som, vocês vão fazer assim ó: brrr (soltando lábios). Um menino acha graça. Lauro faz como se estivesse segurando um volante, fazendo uma alusão de que o som parece um carro em deslocamento: Não quero ver ninguém na minha frente.

Prof.: É, é essa ideia. Dirigir, fazer a brincadeira de dirigir, por que é bom isso? Porque a gente solta os lábios e vai fazer uma massagenzinha nas cordas vocais.

Ana Roberta: Sôra, coça o lábio?

Prof.: Depende... é, pode ser. Mas vocês podem soltar bem o lábio que não chega a coçar; só se vocês segurarem eles (os lábios) (demonstra), aí faz. Mas se vocês soltarem...

Todos fazem o exercício, mas somente as meninas imitam meus movimentos, colocando as mãos nas intercostais, para perceber a abertura das costelas na inspiração do ar. Os meninos fazem, mas demonstram uma postura mais descontraída, com as mãos nos bolsos, apoiados em uma das pernas, com o corpo jogado para trás. Percebo que o que dá sentido para a realização do exercício é a coletividade. O fato de as meninas realizarem os movimentos tal como são sugeridos torna inquestionável a necessidade de fazê-los. Ninguém questiona, os alunos estão engajados na atividade. A relação com o outro, nesse coletivo específico da sala de aula, contribui na superação de possíveis constrangimentos e dúvidas a respeito da necessidade e do sentido da ação. A ação se justifica pelo envolvimento dos alunos e não pelo tipo de envolvimento. Considerar que a brincadeira faz parte do processo de aprendizagem na sala de aula, nesse caso, tornou-se importante para o alcance dos objetivos das atividades propostas.

Alunos tentam fazer, sem muito sucesso. Lauro volta a imitar o volante de carro, professora aproveita o gancho e:

Prof.: Isso, pode até (imita o volante)

João: Acabou a gasolina.

Prof.: Ninguém conseguiu?

Prof.: Fez só com ar, eu queria que vocês fizessem com o som junto (demonstrando). Tentem fazer.

(Meninos conversam, prof. orienta meninas interessadas no exercício, as vozes se misturam)

Fabiana não conseguia manter o movimento de vibração dos lábios.

Prof.: Sabe o que que é isso? Se tu tiver mais ar, quanto mais ar tu colocares pra fora, mais tu consegue manter a vibração (depois, me volto aos meninos).

Há momentos em que os alunos parecem fazer um grande sacrifício. Eles demonstram um esforço em ficar em pé e suas expressões são de cansaço. Por outro lado, buscam se entreter com as brincadeiras, que me servem de estímulo para continuar propondo o exercício. Solicito a realização da atividade aluno por aluno e vou comentando a respeito dos resultados. Percebo que meus comentários os estimulam a continuar fazendo.

Prof.: Faz aí, faz aí, Lauro.

Lauro: Brrr (imitando carro)

Prof.: Faz, Luiz!

Lauro: Vai, Luiz! (Dá dois tapas nas costas do colega Luiz.)

Prof.: Para, Lauro!!!

Luiz: Brrr... não.

A intervenção de Lauro parece ter constrangido Luiz, que é um dos meninos que mais participa das atividades. Ele faz o exercício e se senta logo em seguida, dizendo que não gostou do resultado, mas eu comento a respeito, ressaltando o que de positivo aconteceu.

Prof.: Boa, isso aí, tu fez bem gravão, isso é legal porque massageia bem... muito bem!

Prof.: Faz aí, Kleiton

Kleiton: Brrr.

Prof.: Muito bem!

Prof.: Faz aí, João.

João: Não, sôra, tá bem assim, sôra.

Prof.: O João não quer fazer nada.

Lauro: O João é vagabundo.

João: Eu sou vagabundo.

Lauro: Sôra, tu devia mandar ele pro teatro.

João: Aí vai piorar!

Luiz: Aí vai ter que fazer mais coisa ainda.

Luiz refere-se às atividades parecidas com as que estamos fazendo, que envolvem movimento e que nas aulas de teatro da escola são mais frequentes. João já havia trocado de modalidade no meio do ano. Ele, inicialmente, escolheu participar das aulas de teatro e solicitou a troca para as aulas de música no meio do ano e isso prejudicou seu envolvimento nas aulas. Ele é um dos alunos mais resistentes à

realização das atividades, mas, por outro lado, observa os colegas e participa, mesmo demonstrando pouca prontidão e envolvimento corporal.

Nessa cena, pode-se perceber uma engrenagem na relação coletiva. Os comentários e as atitudes determinam o andamento da atividade. Considerar todos os acontecimentos (comentários, atitudes, ações e reações) como parte da ação coletiva é fundamental na percepção do andamento dos processos de aprendizagem.

Os tapas de Lauro nas costas de Luiz, na minha percepção da situação, contribuíram para que Luiz se sentisse desconfortável no momento de realizar o exercício e, insatisfeito com o resultado, ele ficou na posição de defesa. Isso me fez salientar que o resultado de Luiz havia sido satisfatório e que o exercício, quanto mais grave soasse, mais eficiente se tornaria para o aquecimento das cordas vocais. O fato de João não querer fazer o exercício leva Lauro a comentar sobre seu retorno às aulas de teatro e Luiz, a complementar o comentário, dando a impressão de saber que João não gosta do tipo de exercício que está sendo proposto.

Essa cena explicita a contribuição das relações entre os sujeitos envolvidos na aula para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, os processos na situação de coletividade dependem das relações.

Dou seguimento à solicitação da realização individual do exercício.

Prof.: Genaro!

Genaro faz rapidamente.

Prof.: Gilberto! Não consegue fazer?

Gilberto: Já fiz.

Prof.: Deixa eu ver.

Gilberto: Já fiz.

Prof.: Tudo bem. (risos)

Lauro: E o Eduardo?

Gilberto foi convicto na afirmação. Ele não tinha interesse que eu o observasse fazendo o exercício, talvez por constrangimento ou porque não queria fazer. A pergunta de Lauro, referente à participação de Eduardo, fica sem resposta, eu vou para o teclado e dou início a um novo exercício da atividade de vocalize. A atitude de Gilberto parece ter causado um impacto no andamento da aula, ele

indicava, na minha percepção como professora, que o exercício tinha se esgotado. Aproveitei a deixa de Gilberto e começo a trabalhar com um novo exercício de vocalize:

Prof.: Agora vamos fazer o seguinte, vamos pegar essa nota aqui (toco no teclado). Todo mundo tá ouvindo? Cantem ela pra mim.
Lauro: Essa é dó.
Prof.: Cantem ela.
Prof.: É um dó mesmo.
Lauro: Bah, sem querer acertei! (risos)
Prof.: Vai lá. Aaaaaa.. Cantem ela.
(Alunos tentam, mas parecem constrangidos, eles riem de nervoso.)
Todos: Dóóó.
(risos)

Lauro sentiu-se orgulhoso de ter reconhecido que a nota tocada era a nota dó, mesmo tendo apenas sugerido a nota e não afirmado. Percebo que isso fez diferença para Lauro, ele parece mais convicto para realizar o exercício. A turma entende a proposta e, em vez de cantar a nota em “aaaaa”, tal como o sugerido por mim, canta “dóóóó”, tal como sugeriu Lauro. O fato de os alunos cantarem a nota dizendo “dó” indica que eles estão sintonizados no exercício, mesmo que pareçam estar brincando. Eles se divertem com o exercício e isso é positivo na mobilização para o exercício, que pode, num certo sentido, ser constrangedor.

Continuo propondo, mas mudo o exercício, buscando uma melhor afinação dos alunos.

Prof.: Vamos fazer o seguinte ó: a - é - i - ó - u. Só fazer as vogais cantando a mesma nota, vamos ver? 3 e...
(Toca o celular de Norberto.)
Norberto: Opa!!!
(Não interrompo o exercício.)
Prof.: a - é - i - ó - u (alunos acompanham).
Prof.: Tá tímido. Só ouvi as gurias praticamente.
Todos cantaram, mas desafinaram; parecia um som sem apoio, preguiçoso.
Lauro: Nah, eu cantei.

Eu não interrompo o exercício, mas olho em direção ao som. Observo que Norberto ficou constrangido com o toque do seu celular, mas que não atendeu, por isso, não achei necessário interromper e chamar sua atenção. Nesse caso seria um desvio da atividade, que talvez me levasse a me indispor com Norberto e desvirtuasse o foco da aula, causando desconforto entre todos, comprometendo o andamento das atividades propostas. O que interessa, nesse momento, é fazer o exercício, que continua.

Os alunos não conseguem afinar, o som é sem tons e suas posturas são muito relaxadas, eles escoram o corpo numa perna, demonstrando uma falta de prontidão para a realização do exercício, mas isso não significa que eles não tenham capacidade de afinar. A falta de postura pode ser a causa da falta de afinação. Não comento muito sobre isso e tento, pela minha disposição, postura e sonoridade, incentivá-los a realizar o vocalize de modo afinado e com mais clareza. Acredito que, para que os alunos entendam a necessidade de uma postura mais convincente, de prontidão, seja necessário um convencimento e esse depende da minha ação, do meu modo de respirar, de emitir o som, de entoar e afinar a nota.

Eu estou focada em mostrar-lhes como se faz e, para isso, não posso deixar que qualquer coisa desvie minha atenção. O fato de eu estar concentrada no que estou fazendo, dedicada a demonstrar o vocalize para os alunos, possibilita uma identificação com a ação, tornando mais viável a prontidão dos alunos, a mudança de postura e, conseqüentemente, a melhora nos resultados sonoros dos exercícios.

Prof.: De novo? 3 e... (alunos repetem o exercício).

Prof.: Tentem fazer a mesma nota. Gurias, cantem juntas, vai: a, é, i... um pouquinho mais pra cima, Rita. (risos)

Prof., demonstrando: Aaaa.

Rita: Aaaaaa.

Rita desafina e a turma acha graça.

Não se pode saber se todos acharam graça pela desafinação de Rita ou se acharam graça da situação, mas o interessante é que Rita riu junto, não ficou constrangida. Os alunos se divertem com a ação.

Percebo que as meninas estão mais motivadas e, por isso, apresentam melhores resultados. Busco incentivá-las, para que predomine a afinação e para que todos percebam a diferença do som e, conseqüentemente, busquem melhorar.

Prof.: De novo? 3 e ... (Meninas repetem e Luiz canta junto).
Lauro chama atenção de Luiz: É as guria.
Gilberto: É as guria.
Prof.: Tudo bem, quem é que tava cantando junto?
Meninos apontam para Luiz.
Lauro: É o Luiz.
Prof.: Tu, Luiz? Perfeito, tá bem afinado.
Lauro, querendo os louros da afinação, brinca: Fui eu! (risos)

Todos estão atentos à execução das meninas, mas Luiz canta junto, parece não ter percebido que eu havia solicitado somente às meninas que cantassem. Não sou eu que chamo sua atenção, Lauro e Gilberto se encarregam de fazê-lo. Como estou focada no resultado do exercício que propus, identifico que a voz masculina que se misturava estava afinada. Após me certificar a respeito do menino que cantou junto, não me incomodo com a falta de atenção de Luiz e busco incentivá-lo, elogiando-o pela afinação. Os meninos que, imediatamente após a minha pergunta sobre a voz masculina que cantava junto, delataram Luiz, com muita satisfação, ficaram surpresos com a minha reação e brincaram, querendo meu elogio, dizendo que foram eles que cantaram junto com as meninas.

Os risos dos alunos com Rita e a brincadeira de Gilberto e Lauro com a desatenção de Luiz não são quebras nas atividades, pois são reações naturais, considerando que a atividade é relativamente nova para eles e que, mesmo que não fosse, gera ações diferentes daquelas do dia a dia, em situações fora da aula de música.

Para vivenciar determinadas situações de aprendizagem musical, o sujeito precisa saber o que buscar como resultado e isso deve ser o foco, porém, fazer algum movimento inusitado com a boca para relaxar as cordas vocais é engraçado antes de ser necessário para o desenvolvimento do trabalho, ou seja, quando percebemos que mexer os lábios na passagem do ar colabora com os resultados sonoros de entoação,

isso passa a ser útil e deixa de ser tão engraçado. O foco estará na ação propriamente dita e isso possibilitará buscar os resultados que ela proporciona.

Considerar diferentes possibilidades de apropriação do saber dos sujeitos é considerar que a subjetividade tem “leis próprias de organização e funcionamento” (CHARLOT, 2000, p.36) e que a ideia de aprendizagem como apropriação do saber vai além da lógica do social, pois depende da lógica do sujeito. A aprendizagem é induzida pela lógica do social, mas sua apropriação “requer a tomada em consideração da lógica específica do psíquico, isto é, do sujeito” (CHARLOT, 2000, p.36). Assim, as reações dos alunos perante as atividades propostas são apenas alguns modos de apropriação, aparentes; a lógica do sujeito é muito mais que isso, e, provavelmente, há lógicas que desconhecemos ou que não podemos perceber em pouco tempo.

O tempo necessário para a aprendizagem é individual do aluno. Na escola há diferentes tempos: o tempo da aula, o tempo do ensino, o tempo da aprendizagem, o tempo da semana, o tempo de mês, do trimestre, do ano letivo. As aprendizagens dos alunos flutuam pelos tempos. A partir do momento em que se aborda um assunto ou um tema, em que se apresenta um conteúdo, em que se realiza uma atividade, começa o tempo da aprendizagem, considerando que há muitos conhecimentos já adquiridos pelos alunos e que é a partir de diferentes tipos de relações que vão estabelecer a relação de saber com o que se apresentou. O professor faz parte de um determinado tempo da aprendizagem do aluno, ele está em relação de aprendizagem com o que ensina, mas está num outro tempo de relação. O tempo da escola é intenso e, por isso, propício à relação com o aprender. O professor, nesse tempo, aprende a ver o aluno e acompanha seus processos de aprendizagem que são visíveis, tanto nos modos de reagir, quanto nos modos de se relacionar na sala de aula. Essa dimensão do processo de aprendizagem é fundamental para a compreensão dos modos de aprendizagem dos alunos nesse contexto.

A aula continua e percebo que os alunos estão inquietos e ficam se movimentando, mudando de apoio de uma perna para outra.

Prof.: Lauro, fica em pé direitinho, tu tá sempre achando um jeito de ficar... Vamos de novo, sentem, então, já que é tão difícil de ficar em pé.

Ana Roberta, que no início do exercício resistiu para ficar em pé, comenta: Tava bom assim.

Prof.: Tava bom??? Gostou??? Então levantem, pelo amor de Deus.

A agitação dos alunos parece ser pelo fato de estarem em pé, por isso, resolvo sugerir que se sentem. A reação de Ana Roberta, que foi a primeira a manifestar insatisfação de ter que ficar em pé no início da atividade, me fez voltar atrás. Percebendo que ela sentiu os benefícios de fazer o exercício em pé, solicito que todos se levantem novamente, mas muitos alunos já estavam sentados e reclamam.

Lauro: Deixa ela em pé, então.

Rita olha para Ana e comenta com cara de indignada: Quem é que falou pra ficar em pé? A Fabiana, agora o nome dela é Fabiana, a sôra chama ela de Fabiana, então agora ela é Fabiana (eu sempre confundia a Ana Roberta com a Fabiana).

Prof., para João, que nunca participa das atividades da aula: Tu não tá fazendo nada, eu não sei nem que nota eu vou te dar.

Os meninos sentados na esquerda não se levantam.

Ao ouvir o comentário de Rita, durante minha discussão com João, eu comento:

Prof.: Não é Fabiana, é Ana Roberta.

Rita, brincando: É Fabiana, agora é Fabiana.

Prof.: Tá, então sentem. Sentem... quem quiser ficar em pé, fica em pé; quem quiser sentar, senta.

Lauro pega o rebolo que está na sua frente, ao meu lado, e se senta.

Prof.: Tá, então, só que... (Nesse momento, vou até Lauro e tiro o rebolo dele.)

Rita: Tira, tira.

Depois que eu tiro o rebolo de Lauro, Rita comemora dando uma risada bem aguda e comprida e os colegas riem da situação.

João, comentando: A risada da Rita.

A partir das posturas e reações dos alunos relativas à minha solicitação para que se levantem novamente, sou convencida a deixar que todos se sentem, mas começo a me alterar com a falta de foco dos alunos para o trabalho. Quando Rita, que está brincando, comenta que Ana Roberta agora se chama Fabiana, porque eu me confundi, não consigo me deixar levar pela brincadeira e não compactuo com ela, digo para sentarem e já emendo, reprimindo a ação de Lauro, me dirigindo a ele para

tirar o reboleiro que está em suas mãos. Mesmo assim, Rita continua brincando e comemora quando eu tiro o instrumento, fazendo graça e levando todos consigo.

Por um momento, pensei que fosse desandar o trabalho, pois eu estava me incomodando com a quebra que se estabelecera, mas a descontração de Rita, que levou todos os colegas a rirem, concordando com minha ação de tirar o reboleiro de Lauro, aliviou a minha reação e eu busco retornar à atividade, pontuando o que de positivo aconteceu anteriormente na realização do exercício. Nessa quebra é possível perceber que as ações são dependentes das relações que se estabelecem, e que há aprendizagem, na dimensão da figura do saber, nomeada de dispositivo relacional. Estamos buscando soluções para resolver diferentes tipos de problemas que acontecem ao longo da realização da atividade.

Prof.: Vamo lá, mesma coisa, fiquem só sentados direitinho então, pra manter a coluna de ar. Eu gostei ali, foi o Luiz que cantou junto? Todo mundo imitando o Luiz (me referindo aos meninos). Aaaaa, tá? Nessa nota. 3 e ...

Alunos cantam nota com sucessão de vogais e o resultado melhora.

Prof.: Só os guris, vamos ver, 3 e...

Não começam o exercício, alguns riram.

Ana R: Ah, ninguém faz.

Ana reage à falta de participação dos meninos e me leva a reagir também.

Prof.: Tá, guris, vamo lá, vocês tão boicotando (falo mais brava).

Vamo lá, Genaro, vamo lá, Gilberto, Aaaa... 3 e ...

Meninos executam o exercício.

Kleiton, querendo se livrar do exercício, comenta: Melhor passar pro outro lado, sôra. (lado das meninas)

Luiz, cutucando Kleiton: Ah, tem que cantar de qualquer jeito

Ana Roberta: Puxa a orelha deles!

Kleiton parece não querer fazer o exercício e sugere que eu faça o exercício com as meninas que estão do outro lado, mas Luiz parece querer fazer e tenta convencer Kleiton a participar. Luiz é sempre disponível para atender às solicitações e realizar as atividades propostas. Esse tipo de postura é extremamente positivo na aula, não só para o rendimento de Luiz, mas também porque serve de exemplo e de incentivo para os colegas realizarem as atividades, mesmo que não estejam muito convictos. Sempre que pode, Luiz auxilia nos momentos de realização das atividades.

Percebo que os colegas dão credibilidade a ele na aula, e o fato dele estar atento, respondendo às solicitações com prontidão, me faz também reagir positivamente. É interessante que, em muitos momentos, os colegas demonstram também perceber a boa participação de Luiz.

Prof.: Até que ficou afinado (os alunos cantaram tímidos, mas o resultado foi bom). Ficou bom...

Eduardo: É que eu tô rouco!

Prof., percebendo que Eduardo estava brincando: a questão é esta, guris, vamos parar de brincar um pouquinho. Vamos levar a sério um pouco, gente. Tá bacana, vocês tão afinados, a maioria da turma é afinada, isso é legal. Vamos trabalhar esse som no grupo. Tá? Então vamo lá. Então eu vou (vou para o teclado). Todo mundo, 3 e ... (dou a nota no teclado, a turma executa com boa afinação, mas parecem pouco animados)

Subo meio tom no teclado e canto com os alunos, que parecem melhorar a cada vez que cantam.

Prof.: Muito bem. Agora podia botar um pouquinho mais pra fora. Qual é a ideia? Cantem abrindo a boca (demonstro). Se eu fechar a boca, o som não sai, porque a nossa concha acústica é a boca, se ela ficar fechada, o som fica preso. Então, abram mais, e nesse sentido assim ó (demonstro).

Prof.: Abram ela pra frente, como se fosse dar um sorriso. Tá? 3 e... Alunos fazem o exercício. O resultado é satisfatório.

Pela minha voz ao longo da fala, percebo que estou um pouco alterada. Tenho a sensação de que os alunos podem cantar melhor, mas que estão desanimados; por outro lado, quando eu explico o que gostaria que fizessem, eles prestam atenção e, quando eu solicito, cantam e com relativa afinação. Esse momento é delicado, a falta de ânimo é um indício de pouca mobilização para a realização da atividade, mas o potencial dos alunos me incentiva a continuar tentando. A relação de aprendizagem tem dimensões que se cruzam. Ao mesmo tempo em que os alunos estão pouco mobilizados, ou que o móbil para a entrada na ação não seja suficiente para a movimentação dos alunos, o potencial dos alunos para o canto torna-se móbil da minha ação. Eu acredito que, quando conseguimos cantar bem, sentimos uma grande satisfação e, por isso, busco junto aos alunos um bom resultado, mesmo que esse demande sacrifício. O elogio é uma estratégia e compensa o tom mais tenso da minha fala, mas é verdadeiro; percebo, na realização do exercício, o potencial da turma.

Prof.: Kleiton, senta melhorzinho. 3 e ... (repito o exercício meio tom acima).

Prof.: Os guris que não estão subindo junto, porque eu tô subindo um pouquinho, vocês viram que nós começamos aqui (toco o acorde no teclado), depois nós fomos pra cá (outro acorde) e agora nós estamos aqui (outro acorde). Aaaa (toco a nota). Tá, guris? Então subam junto com o som (demonstra com a voz). Vamo lá? 3 e ...

Alunos executam o exercício.

Prof.: Muito bom, vou subir mais um pouquinho. 3 e ...

Alunos executam o exercício.

Prof.: Só mais um.

Alunos executam o exercício. Pode-se perceber que as meninas estão bem afinadas e parecem mais interessadas no exercício; os meninos estão cantando, mas um pouco desmotivados, embora fazendo a atividade.

A realização de uma atividade prática de música, tal como os vocalizes realizados, possibilita a percepção da relação de saber que se instala no momento em que os alunos estão realizando os exercícios. Sem comentar nada, ou sem enunciar a atividade, os alunos respondem às minhas solicitações, realizando os vocalizes. A partir dos resultados sonoros obtidos, posso perceber o que estão entendendo. Ao solicitar que subam de tonalidade, na realização do vocalize, por exemplo, eles indicam que entenderam, quando realizam corretamente o exercício. No entanto, alguns alunos não afinam e não acompanham os colegas e esse é um indício de que tenho que buscar novos modos de solicitar o exercício, trabalhá-lo individualmente ou ainda permitir que, com o tempo, as relações de aprendizagem aconteçam.

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Existem outras maneiras, entretanto, para alcançar os mesmos objetivos. Procurar saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo, mas existem outros. Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo. (CHARLOT, 2000, p.60).

Procurar saber sobre os tipos de relação de aprendizagem dos alunos, ou deixar que, com o tempo, o aluno alcance seus objetivos de aprendizagem, são

modos de assegurar domínio do saber. Na escola os alunos vivem tempos que lhes permitem investir nas atividades, tempos em que podem não querer investir, tempos em que são espectadores, outros em que são protagonistas, tempos individuais e coletivos, tempos de gostar e de não gostar do que se propõe. O professor vive o tempo da sala de aula com e para os alunos, que sinalizam, pelos tipos de dispositivos relacionais, tipos de relações de identidade e sociais, os seus modos ou tipos de relações de aprendizagem.

Ao perceber que os alunos estão um pouco desanimados, mudo de atividade e proponho que cantem a melodia da música *Coração em desalinho*, acompanhando a letra que está no quadro. Essa é uma microcena, uma nova atividade dentro das atividades preparatórias.

Microcena: execução da canção

Prof.: Isso! Agora o seguinte, eu vou fazer, nós vamos... essa aqui é a letra (mostrando no quadro), ela vem até aqui. Então eu vou fazer o seguinte: eu vou cantar a primeira frase, a gente vai tentar trabalhar a leitura dela e deixar ela bem afinadinha. O interessante de cantar em grupo é que todo mundo cante igual. É uma voz só, vamos tentar fazer, então eu vou cantar as primeiras duas. Duas frases. Ela vai ser assim: (demonstro no teclado e canto as duas primeiras frases da música).

Enquanto canto a melodia, os alunos ficam quietos ouvindo, mas Lauro e Luiz batucam um ritmo na classe com as mãos.

Prof.: Tá? Reconhecem a música?

Ana: Não.

Prof.: Então é isso aqui ó, vou repetir.

Repito. Posso ouvir algumas vozes femininas acompanhando, embora não focadas pela câmera.

Prof.: Ok? Vamo lá? Todo mundo junto. 1, 2, 3 e 4...

Algumas vozes femininas são audíveis e parecem afinadas. Os meninos não cantam. Luiz e Lauro continuam batucando suavemente nas mesas.

Após o término das duas frases iniciais com os alunos cantando junto, sigo cantando as próximas duas frases. Ao final, retomo a melodia do início.

Prof.: Mais uma vez?

Nesse momento, canto sem acompanhamento do teclado para enfatizar o tempo da frase.

Prof.: Todo mundo no mesmo ritmo é legal cantar também.

Início o teclado novamente.

Prof.: Vamo lá, vai...

As meninas cantam junto, mas parecem pouco convictas. Elas ficam encostadas nas cadeiras. Luiz, Lauro e Kleiton também cantam, mas os outros meninos ficam observando. O som parece ficar mais intenso e mais afinado e, quando eu termino a frase, Luiz continua cantando. A continuação de Luiz me dá ânimo para continuar a atividade e o interessante é que os colegas não reagem, parece natural para eles a participação de Luiz, mesmo que não estejam engajados na atividade, como ele.

Prof.: Tá? Agora vai mudar, essa é primeira partezinha dela. A segunda parte é muito parecida, ela vai começar quase igual, depois ela vai pra um outro lugar. Então nós vamos cantar mais uma vez - tá bonito - quero só ouvir um pouco mais o som de vocês. As gurias eu tô ouvindo bem, os guris que eu tô ouvindo um pouco menos. Então, olha só...

Os meninos conversam entre eles e Luiz comenta com Kleiton: Vocês não cantam!

Lauro, brincando com Luiz, comenta: Levanta a mão pra ti passar energia.

Lauro levanta a mão, outros colegas também parecem brincar com Luiz que, por estar cantando sozinho, precisa de energia.

Luiz, rindo: Que energia?

Quando Lauro faz a brincadeira, para pedir energia aos colegas, Genaro e Kleiton levantam os braços, correspondendo. O gesto dos meninos indica que eles estão atentos, inclusive ao comentário de Luiz para Kleiton a respeito da participação. Percebo que Luiz tem credibilidade com os colegas, que parecem se influenciar pelos seus comentários. Pelo que observo pelo vídeo, há algo por acontecer, ou os alunos esperam que aconteça algo. Há participação de alguns alunos e isso sustenta a atividade; os que não participam não parecem convictos em não participar, podem estar envergonhados e se limitam a observar.

Converso com Ana e com Norberto, que não conseguem enxergar a letra que está escrita no quadro. Eles não estão focados pela câmera, mas é possível ouvir que Ana solicita que eu melhore a posição do quadro para que eles possam ler melhor.

Ana: Sôra, vira um pouquinho mais pra cá.
Tiro o quadro pautado da frente para que eles acompanhem.
Prof.: Um pouquinho mais pra cá.
Ana: Obrigada.
Prof.: Alguém tá reconhecendo a música?
Ana: Sim.
Rita balança a cabeça positivamente
Prof.: Tá, por que que é importante? Olha só (aluno interrompe)...
João: Sôra, qual programa ela era?
Prof.: Hã?
João: Qual programa ela era?
Enquanto eu tento me lembrar...
Lauro: Celebridade.
Prof.: Não era Celebridade, era...
João: Toma lá dá cá.
Prof.: ... Insensato Coração.
João: Ihhh...
Luiz: Insensato Coração.
Prof.: Toma lá dá cá faz quatrocentos anos, nem era novela.
Meninos fazem alguns comentários sobre o programa Toma lá dá cá.

Nesse momento acontece uma quebra no desenvolvimento da atividade de canto. João demonstra interesse em identificar a música e me pede ajuda para lembrar. Lauro arrisca um palpite, João também e eu respondo. A conversa começa a tomar conta e todos querem lembrar das cenas e dos personagens do programa citado por João. Eu participo da conversa, mas logo tento retomar a atividade. Enquanto eu comento algo sobre o arranjo que estamos fazendo, os alunos continuam conversando e alguém, que não aparece no vídeo, pede silêncio:

Aluno: Chhhhhh!
Prof.: A gente tá fazendo assim, se vocês escutarem, vocês podem ouvir em casa, tentar achar no Youtube, tem várias gravações dela no Youtube. Se vocês quiserem ir ouvindo... claro, vocês vão ouvir que, de repente, vai ser cantado de uma outra maneira. A melodia é essa, só que a gente tá dividindo bem o tempo pra entender bem como é que divide pra todo mundo cantar igual. Porque, quando a

pessoa tá cantando sozinha, ela pode fazer a divisão que ela quiser, porque ela tá sozinha, então pode acelerar um pouco a frase, fazer mais... entende? Pode fazer como ele quiser. A gente chama isso de Ad libitum, quer dizer, pode fazer livre, desde que ele siga a melodia. Mas nós vamos ter que deixar ela mais quadradinha, pra todo mundo entender junto o tempo.

A conversa de antes termina, não se pode saber se o comentário interessou aos alunos, ou se calaram em respeito a mim e à colega, que solicitou silêncio; o fato é que todos estão quietos e ouvindo a explicação.

Então vamos lá.

Começo a tocar no teclado e sigo cantando. Continua a mesma dinâmica: meninas cantam e meninos observam, à exceção de Luiz. Lauro está com a cabeça baixa e o boné tapando o rosto.

Eu canto toda a melodia da primeira parte e me atrapalho bastante na execução dos acordes, mas procuro não parar de cantar, para que os alunos tenham a ideia de toda a música e, principalmente, do contraste que ocorre na parte B. Eles parecem não perceber meus erros de execução, ou não se importar, pois não fazem nenhum tipo de comentário quando termino de cantar. Ao longo do canto, ficam ouvindo atentamente, apenas Luiz batuca com as mãos na classe. Minha preocupação é cantar afinado e com clareza para que eles possam aprender a melodia, cantar comigo e perceber a mudança na estrutura da música.

A solicitação para a audição da melodia e para o seu reconhecimento qualifica os alunos para a realização da atividade de canto. Ao escutar a melodia cantada ao vivo, acompanhando a letra e ouvindo a harmonia que segue, os alunos podem perceber os elementos musicais que compõem a execução, bem como os elementos que envolvem o tema da música. Ao mesmo tempo, aprendem a melodia e começam a se identificar com ela, a partir de suas referências musicais nos aspectos que envolvem o reconhecimento de elementos recorrentes na música de modo geral, se identificam pelos aspectos que envolvem o estilo de samba.

Prof.: Vocês viram que a segunda parte mudou horrores? Porque ele vai pra um outro lugar, a melodia vai crescendo. Por que será

que a melodia vai crescendo? Vamos tentar fazer uma análise. Olhem essa letra, se repetiu alguma coisa até aqui?

Alunos olham para a professora, não há conversas paralelas.

Norberto: Não.

Rita balança a cabeça negativamente.

Prof.: O que fala essa letra?

Lauro: De afeto e carinho.

Norberto diz que não e tenta falar, mas parece não saber o que dizer.

Genaro: De paixão.

Prof.: Que?

Genaro tenta falar algo, mas é interrompido por Luiz.

Luiz: Uma pessoa que ama só que não é correspondida.

Prof.: Na verdade, assim, ele conheceu ela...

Luiz: É isso aí.

Prof.: ... e ela já vinha meio desiludida.

Lauro: Mal sucedida.

Prof.: Mal sucedida com um amor que não foi correspondido. Aí ele deu carinho e afeto pra ela como retribuição, pra ela ficar tranquila, pra ela melhorar e tal. “Procuraste um outro ninho”. Aí ela provavelmente foi pra...

Lauro: Pra outra cidade.

Prof.: ... voltou, tentou o amor que ela queria e aí em “desalinho” ficou o coração dele, que tinha tentado...

Comentários dos meninos. A turma toda está bem atenta à discussão. Parece que a discussão sobre a letra atraiu bastante a atenção.

Prof.: ... “meu peito agora é só paixão”. A música vai continuar, “tamanha desilusão me deste, ó flor”. Ele tá chateado, triste. “Me enganei redondamente, pensei em te fazer o bem”, quer dizer, né... “eu me apaixonei e foi meu mal”, então acabou se ralando. “Agora, uma enorme paixão me devora, alegria partiu, foi embora, não sei viver sem teu amor, sozinho, curto a minha dor”.

Rita se inclina e comenta algo com Lauro, mas não é possível saber o que. Percebe-se que é sobre o que estamos falando, porque ela fica olhando para o quadro.

Prof.: Então, coitado, ele se deu, se doou, levou um pontapé, e agora ele tá mal, ele tá em desalinho.

Eduardo: Me emocionei com a história.

Não dá para ter certeza, mas parece que o aluno fez esse comentário brincando.

João: Sôra, o Eduardo tá chorando, sôra.

Os alunos não parecem muito atentos à minha fala. Eu vou comentando, tentando não dar atenção para João e Eduardo que estão brincando, mas percebo que a atitude da maioria dos alunos é de passividade. Eles estão quietos, mas não se pode saber se estão interessados no que estou falando, pois não comentam nada e não

reagem. Num certo sentido, considero esse momento como uma quebra na cena, pois sinto que perdi os alunos; eles não estão atentos à fala, mas em posição de tolerância, de respeito. Rita olha para os meninos que estão brincando, demonstra desânimo se apoiando na classe e escorando a cabeça no braço.

Eu noto o desânimo da turma, mas continuo falando, tentando manter minha prontidão para o trabalho. A atitude dos alunos é de espera, eles parecem estar passando por um momento recorrente do cotidiano de aula. Quando canto para exemplificar o que estou querendo explicar, eles demonstram fastio e cansaço. Essa ação indica uma falta de movimento, de mobilização, mas não necessariamente indica que não há um móbil, um desejo, pois há a sensação de espera, algo deve acontecer.

Prof.: Essa música, eu até tenho que achar o compositor, mas acho que é uma música mais antiga. Até porque os sambas, antigamente, eles tinham essa coisa de contar uma situação, não é uma coisa que se repetia muito. Então, vocês viram que a letra, a melodia, ela vai mudando também.

Eduardo e João ficam comentando entre si sobre o fato dele ter se emocionado ou não.

Prof.: Então vamo vê, eu vou fazer aquela parte ali pra vocês entenderem aqui ó.

Canto e toco teclado. Uma aluna está deitada sobre a classe. Luiz batuca na mesa. Lauro está com a cabeça baixa e o boné tapando.

Eduardo olha no relógio de João que horas são. Os demais alunos escutam.

Prof.: Tá, vamo tentar? Toda ela. Bora cantar. Vamo ver, 1... gurias, vocês podem deixar a voz bem suave pra ir lá mais pro agudo. Os guris também, só que os guris já tão um pouquinho... a voz dele é mais grave, mas vocês também têm que cuidar pra não forçar muito, né? Como vocês tão cantando em grupo, vai dar pra fazer mais suave. 1, 2, 1, 2 e...

A turma canta. Os meninos filmados seguem não cantando, somente Luiz.

As meninas cantam e demonstram boa afinação, mas não parecem empolgadas. Talvez estejam com vergonha, não se pode saber o que ocorre realmente, mas o fato de estarem cantando, afinado, indica que elas estavam prestando atenção na melodia enquanto eu cantava anteriormente, e que estão mobilizadas, pois estão em movimento. Os meninos escutam e somente Luiz canta junto.

Prof.: Muito bem. O Lauro tá dormindo, tá muito ruim, Lauro? Tá muito ruim a coisa?

Kleitton: Tem gente que não tá cantando aí, Eduardo.

Gilberto compartilha da brincadeira.

Eu me levanto, pego a percussão e levo para Lauro.

5.2.3 Cena 3 – Atividade preparatória de percussão

Nesse momento uma nova atividade preparatória é caracterizada pela execução dos instrumentos de percussão. A parte rítmica de acompanhamento da música que está sendo trabalhada começa a ser desenvolvida. Novamente, os alunos é que indicaram a mudança de atividade. A falta de ânimo para o canto me levou a começar a transição para a nova atividade preparatória de percussão. Embora os alunos indiquem desânimo, principalmente os meninos, as meninas cantam com mais vontade e com relativa afinação. Aos poucos, o grupo vai se definindo e, ao longo das atividades, os alunos vão demonstrando suas afinidades e se identificando com as diferentes modalidades. Mariana, Claudia, Ana Roberta, Rita, Clara, Giovana e Luiz parecem gostar de cantar a música trabalhada, por exemplo.

Microcena: Distribuição dos instrumentos e funções

Prof.: Então eu vou te dar uma função.

Lauro: Eu tava contando aqui as cores da camisa, sôra (para justificar sua cabeça baixa).

Prof.: Tu vai fazer isso aqui ó (demonstra). Tá? Vai acompanhar.

Prof.: Vamo vê como é que tu entendeu esse ritmo. Vai... (começa teclado)

Lauro: Ah?

Ana: Mostra o ritmo.

Rita olha para Lauro e parece na expectativa de que aconteça algo.

Lauro: Eu nem sei o que é que houve.

Prof.: Eu não te mostrei alguma coisa?

Lauro: Mostrou, fez assim ó (percute duas vezes no rebolo, mas parece não ter entendido o ritmo)

Prof.: Tá? Então vamo vê.

João: Uma paulada, uma batidinha.

Lauro: Tá, tu não fala nada.

João: Então faz, meu!

Prof.: Tá, só um pouquinho, tu tá afim de tocar?

Lauro: Não, sôra, não tô.

Lauro se levanta e se direciona para João para entregar o instrumento, mas eu pego o instrumento da mão de Lauro e solicito um voluntário para tocar.

Nessa situação, no momento da aula, eu não percebi o que aconteceu: Lauro não gostou do comentário de João e por isso disse para ele não falar nada. Quando eu chamei sua atenção, achava que ele estava brincando e ele ficou chateado, se negando a tocar. Pelo que pude perceber, João estava ajudando Lauro, dizendo como fazer para tocar, tal como eu tinha exemplificado. João enunciou o movimento de execução do tan tan, buscando esclarecer para Lauro, que parecia não ter entendido. João parece interessado em tocar, o fato de ter elaborado um enunciado para a prática do tan tan, a partir da minha demonstração, talvez indique o desejo de praticar.

Quando Lauro se direciona para João, com o instrumento, eu pego o instrumento das mãos dele e busco um voluntário. Eu poderia ter deixado Lauro entregá-lo a João, mas percebi que sua ação foi uma provocação em relação ao comentário anterior. Achei por bem oferecer o instrumento para quem quisesse, inclusive para João. Não quis dar oportunidade para um mal-entendido, pois Lauro não conseguiu perceber que João estava envolvido com a ideia de tocar e que estava atento à minha explicação; por outro lado, João tem uma postura pouco comprometida na aula, o que não lhe dá credibilidade perante os colegas para dar sugestões. Busco, então, incentivar a execução.

Prof.: Então tá, então passa pra outro porque, se não tá afim de tocar, não dá. Alguém quer fazer?

Eduardo: Ah, eu não quero fazer...

Prof.: Tu não quer fazer? Faz isso aqui ó, é muito simples fazer (demonstrando). Querem fazer?

Norberto: Eu tô cansado, sôra.

Prof.: Ninguém quer?

Nenhum aluno se prontificou a tocar. Esse momento delineou um modo de dispositivo relacional, ou seja, a microcena foi atravessada pela dimensão relacional. Percebo que todos os alunos ficaram envolvidos emocionalmente com o que

aconteceu, inclusive eu, que fico surpresa com a falta de voluntários. Foi um momento delicado.

Existem relações entre os alunos fora da sala de aula, eles convivem nos espaços da escola, frequentam as aulas ministradas por diferentes professores, ambientes das redes sociais, alguns se encontram fora da escola. Como colegas, sabem a respeito dos seus modos de estar nas aulas e na coletividade, têm noções a respeito dos seus modos de relação com o saber nas diferentes situações. Minha relação com eles no espaço da sala de aula se restringe àqueles momentos de aprendizagem e se estendem de modo coletivo, no âmbito do macrossocial, para os corredores da escola, na medida em que circulamos nos tempos, da chegada na escola, das idas ao recreio, ao bar, das trocas de períodos, da entrada nas salas de aula. Em todas essas situações de convívio, se constituem, por meio da dimensão relacional, diferentes tipos de dispositivos relacionais. Nas situações da sala de aula, por exemplo, se desenvolvem diferentes tipos de relações de saber, mas a relação com o saber música é a meta que nos movimenta em direção a esse espaço. Nos corredores, os encontros são circunstanciais e, por isso, nessas situações, se configuram diferentes tipos de relação.

Na microcena supracitada há um constrangimento entre os alunos. Nesse momento, precisei recuar e deixar que o constrangimento se diluísse na continuidade da atividade. Há algo, nas relações entre os alunos, que eu não sei, momentos dos quais eu não participo, não vejo e eles não trazem para dentro da sala de aula.

Prof.: Alguém quer fazer o chocalho? Alguém quer fazer o chocalho (feito de Kinder Ovo grande)?

Rita aponta para Claudia e brinca, fazendo o movimento como se estivesse com ovo na mão.

Prof.: (demonstrando o movimento, passo os ovos para duas alunas). Tem dois.

Prof.: Tá, então vamo vê. Não querem fazer o bumbo, gurias?

Rita se manifesta e eu levo o rebolo para ela.

João: Como é que é, sôra? Deixa eu ver, sôra.

Levo o rebolo para Rita e demonstro novamente como tocar.

Gilberto comenta algo com João, que comenta rindo: Tá revoltado, cara.

Kleitton, Eduardo, Luiz e Lauro observam João e Gilberto enquanto eu demonstro o ritmo do rebolo para Rita.

Prof.: Toca e abafa, toca e abafa, tá? Pode sentar a mão.

Volto para a mesa.

Volto a solicitar um voluntário para fazer o rebolo; o fato de eu ter desviado a atenção para o chocalho fez com que os alunos se descontraíssem novamente e a atividade voltasse a ser desenvolvida. Pelo vídeo, vejo que João bate com as mãos nas pernas, simulando o movimento, tal como eu havia explicado e, quando eu ofereço o rebolo para as meninas, ele demonstra interesse. Percebo que ele quer, mas não é convicto, ele quer tentar, mas tem vergonha. Talvez sua postura de espectador, afastado da atividade, seja mais segura. Assim, ele não se expõe, não se arrisca e garante sua integridade perante os colegas. Esse pode ter sido o motivo do constrangimento na quebra anterior, pois seus colegas podem perceber essa postura e se sentir pouco à vontade com ele, que não está inteiro na situação, pronto para se mobilizar.

Como Rita se manifestou prontamente para tocar o bumbo, mostrei novamente o movimento e entreguei o instrumento a ela, que já estava posicionada.

Prof.: Então vamo vê como é que fica o ritmo aí, vou tocar uma vez pra vocês se... se... (começo o teclado)

Prof.: Tum, tum.

Entra Rita no bumbo (rebolo) com boa segurança, demonstrando compreender a pulsação estabelecida

Prof.: Vai. gurias. Chic, chic, chic, chic.

Clara e Giovana entram tocando os chocalhos.

Solicito o canto: Vai.

Começa o canto e as meninas e Luiz participam. Meninos do lado esquerdo conversam e gesticulam. João fala algo para Rita que, tocando e cantando, fica olhando para ele com cara de indignada, parecem brincar. Parece que João elogia Rita porque ela está tocando bem, mas, como o comentário é em tom de brincadeira, Rita sorri para ele e continua tocando.

Os meninos não participam muito, mas parecem mais agitados e as meninas assumiram o controle da atividade, tocando com bom ritmo e boa afinação. Após um

tempo, os chocalhos se atrapalham um pouco, mas a música segue. Os meninos não estão envolvidos diretamente com a atividade, mas se movimentam com a música, parecem apreciar a execução das meninas e de Luiz.

Prof.: E aí, agora, na verdade, a gente pode deixar ele um pouco mais movido e aí vocês têm que deixar mais curto o movimento. Levanto e vou até as meninas do chocalho para explicar o movimento.

Prof.: Se eu fizer isso aqui, fica muito comprido e o tempo fica maior. Então, pra eu fazer mais sambado assim, eu tenho que diminuir o tempo.

Embora eu tenha percebido que as meninas estavam tocando o chocalho fora do tempo estabelecido, optei por seguir a execução da música até o final da parte A. Após, peguei o chocalho da mão de Claudia e expliquei o que poderia estar acontecendo que as fazia sair da pulsação. Ao mesmo tempo em que demonstrei o movimento, expliquei sobre a relação de sua amplitude para o estabelecimento do tempo; faltou, no entanto, que eu as deixasse tocar para que mostrassem se entenderam o que eu estava explicando. O que interessa, nesse momento, é a relação das meninas com a aprendizagem na realização da atividade de execução do chocalho da música que estamos trabalhando. É importante que eu saiba tocar para explicar, que eu saiba explicar e tocar, mas é importante também que eu verifique o entendimento dos alunos, por meio de suas relações de prática, para que atinjamos a meta de execução da música. Minha função é de supervisão do trabalho e de condução da atividade, de sugerir móveis, razões para que se mobilizem. Nesse momento, minha relação com o objeto prevaleceu.

Ao tocar o chocalho, eu instruo Rita, que me acompanha no rebolo; Luiz acompanha o ritmo batendo com as mãos na classe, indicando estar atento ao que acontece. Talvez o êxito da execução na demonstração com a ajuda de Rita e a colaboração de Luiz tenham me levado a pensar que as meninas do chocalho entenderam o que eu queria dizer, mas isso não justifica minha falta; era necessário que oportunizasse que elas tocassem junto, para verificar.

Prof.: Tá? Agora eu vou dar...
João faz o movimento do reco-reco e Gilberto sugere rindo, brincando, que se use o espiral do caderno como reco-reco.
João comenta: Reco-reco. Reco-reco no caderno é bom, meu!
Prof.: Quem quer esse aqui?
Todos ficam em silêncio e, depois de um tempo, Rita e Luiz se olham e riem da situação.
Pego o tamborim, demonstro o ritmo.
João: O Gilberto quer.
Enquanto se decide quem fica com o tamborim, eu vou tocando o ritmo no instrumento e chamando as meninas que já sabem o que fazer e, assim, vamos encaixando os ritmos. Ficamos tocando por um tempo e Rita sugere que Gilberto pegue o tamborim: Vai, Gilberto, pega aí...
Prof.: É isso aqui ó: tá, tá - tá, tá.
Enquanto mostro para o Gilberto o ritmo a ser executado, João olha para Clara e pergunta: Ô, Clara, foi tu que foi na bateria semana passada, né?
Eduardo: A Clara é baterista.
João: Clara na bateria, sôra, ela toca muito bem, sôra.

Gilberto pega o tamborim e toca, com postura relaxada, o ritmo trabalhado e Rita faz no tan tan o mesmo ritmo de Gilberto. Tanto a postura de Rita quanto a de Gilberto não são aparentemente de prontidão; eles se colocam com pouco entusiasmo, mas tocam e demonstram compreender o que se sugere. Já se passaram mais de 30 minutos da aula, que começou às 7h25, os alunos ainda estão sonolentos e com pouca energia. O fato de não verbalizarem o cansaço e de realizarem as propostas sugeridas pode ser um indício de que estão gostando de fazer, mas dessa maneira. Os alunos que não estão tocando ficam atentos ao que se faz e parecem esperar para ver qual instrumento entrará no arranjo, para se candidatar a tocar.

Percebo que a postura de espectador de João movimenta a ação, ele elogia Rita, incentiva o uso do caderno como reco-reco, lembra da atuação de Clara na bateria. Talvez seu modo de estar na aula se dê pelo fato de João ter entrado há pouco tempo na turma de música, que já desenvolve um trabalho desde o início do ano. Ele parece não se permitir participar ativamente da aula, mas dá indícios de curiosidade e presta atenção ao que se faz. Por outro lado, João assume um jeito displicente que talvez soe arrogante para os colegas.

Microcena: Execução dos ritmos

Enquanto isso, eu estou mostrando o ritmo para Gilberto com palmas e ele vai imitando, demonstrando compreender.

Lauro brinca com Gilberto, que parece pouco animado: Dá pra ver que animação não falta pro Gilberto. Energia que contagia.

Luiz: Uhhhhh!

Prof.: Alguém quer fazer com o Gilberto isso aí?

Claudia levanta a mão, eu levo o tamborim até ela e demonstro como se pega no instrumento, fazendo o ritmo.

Prof.: Os dois juntos, 1, 2, 3 e 4, pa pa, pa pa.

Demonstro o ritmo com palmas e os alunos ficam tocando. Após uns instantes, eu chamo Rita, que está no bumbo, e demonstro com movimentos dos braços, imitando o som do bumbo com a voz (tum) para indicar o tempo.

Enquanto ajudo Claudia a integrar o grupo da percussão, os alunos param de conversar sobre a energia de Gilberto e ficam prestando atenção. Luiz olha para Gilberto e mostra o ritmo do tamborim, batendo com os dedos de uma mão na palma da outra. Percebo, nessa microcena, que há engajamento dos alunos para a realização da atividade e que todos, inclusive os que não estão tocando, buscam, de alguma maneira, reproduzir os ritmos sugeridos, ainda que timidamente. A relação epistêmica na coletividade permeia a cena, o tema é a aprendizagem coletiva da prática do ritmo a ser executado, para o acompanhamento da música que estamos trabalhando. Os alunos estão em relação epistêmica com o ritmo, nas atividades de prática de diferentes tipos de instrumentos de percussão. Posso perceber, pelo retorno dos alunos, o que estão aprendendo. É um momento de aprendizagem que acontece na coletividade e que propicia a percepção da aprendizagem na dimensão da individualidade. Cada aluno produz um ritmo, desenvolvido em uma mesma pulsação, e o som produzido é a constatação do nível de aprendizagem dos alunos.

Prof.: Tá, só que não para, pode continuar que eu quero encaixar agora os outros. 3 e 4 ...

Enquanto os alunos tocam, vou andando e orientando individualmente os alunos a tocarem seus ritmos a partir do que se ouve dos colegas.

João: Ô, sôra, o Gui quer o reco-reco.

Mais uma vez, João orienta o trabalho.

Prof.: Já vou dar o reco-reco.
Os alunos estão tocando nesse momento.
Prof.: Fiquem aí.
Os alunos continuam mantendo os ritmos, com os instrumentos de percussão. Eu volto para o teclado e começo a acompanhá-los tocando a harmonia no teclado
Prof.: E agora cantando.
Começa o canto.

Logo os alunos se atrapalham e eu interrompo a execução para dar mais algumas instruções.

Prof.: Quem não conseguiu tocar e cantar ao mesmo tempo? Pra ti vai ser difícil, tu tá fazendo muita coisa com o contratempo, então fica só marcando, não precisa cantar. Quem tá... quem acha... Rita, dá, né?, pra tocar e cantar ao mesmo tempo?
Rita acena com a mão
Prof.: Mais ou menos? Se atrapalhar, para de cantar um pouquinho, fica só tocando, aí as gurias seguram aqui o canto pros guris que não tão cantando nada. Vamo lá, 1, 2, 1, 2, 3 e...
Inicia percussão e depois teclado e o ritmo parece seguro.
Prof.: Vai.
Inicia o canto. Quando entra o canto, os alunos que estão tocando percussão se perdem, parece que o canto os atrapalhou e eu paro a execução.
Prof.: Tá, agora tenham cuidado que assim ó (me levanto e vou até a aluna do bumbo), a gente tem que imprimir, viu, Rita... (quando pego o instrumento da mão da Rita, ela reclama de dor; parece que seu dedo estava enganchado no aro, eu dou um grito achando que machuquei Rita e ela tira o dedo e ri).
Prof.: Cuidado pra não deixar a coisa ficar assim, no automático (pego o bumbo e demonstro). Tem que sempre segurar o tempo, tem que tá sempre segurando, percussão sempre segura o tempo (demonstro). Se tu fizer (demonstro a batida sem tons sem vontade), a tendência é tu sempre puxar pra trás. Então, tu tem que tá sempre segurando, sempre com o pulso.

Rita toca e mantém segura a pulsação, mas seu movimento é mecânico, ela não demonstra um *swing*, que indica a percepção da continuidade do tempo. As batidas têm um tempo estabelecido para acontecer, mas entre os sons há um silêncio que é musical, que segura o tempo. Rita não indica perceber isso, e, talvez, a falta dessa percepção contribua para sua postura pouco ativa, mais relaxada. Imagino que

isso aconteça com a maioria dos alunos, pois eles não imprimem, nos seus movimentos, essa percepção.

Esta é a minha meta de trabalho, desenvolver a prática do ritmo com *swing*. Os alunos podem não ter essa consciência, mas parecem estar envolvidos com a atividade, há uma relação de confiança, que não os impede de demonstrar fastio. Há um esforço de todos para que se mantenha a atividade, para que se resolvam os problemas que aparecem.

Quando eu pego o tan tan das mãos de Rita, e chamo atenção para o modo como está executando o ritmo, ela e Claudia acham graça da minha imitação. Para que eles entendam o que estou querendo dizer, eu toco e danço ao mesmo tempo, como se estivesse transformando o tempo em movimento. O tempo que não se toca é evidenciado no movimento, o corpo contribui na manutenção do tempo. No momento da explicação os alunos estão atentos, parecem interessados em compreender.

Quando vou devolver o tan tan para Rita, depois da explicação, ela diz: Não, não vou conseguir tocar.

Parece que Rita realmente não estava com vontade e, por isso, sua execução não estava segurando o tempo, ela estava mole, muito relaxada e, quando solicitada, percebeu que realmente não queria tocar.

Prof.: Não? Quem quer? Ninguém vai?

Nesse momento tenho uma sensação de que terei que começar um outro trabalho com Lauro. Rita já estava tocando, mas não quis continuar a tocar. Não tenho como saber se isso ocorreu pelo que eu falei, ou pelo modo como falei, mas o fato é que houve uma quebra na realização do trabalho que me deu a sensação de recomeço.

Talvez se eu tivesse deixado que Rita continuasse tocando como estava, ela não teria parado. Optei por tentar orientar a atividade, para que alcançássemos a meta estabelecida. A manutenção do tempo é fundamental num trabalho com ritmo e, quando inserimos canto e harmonia na prática coletiva, torna-se impossível ignorar os problemas rítmicos que ocorrem, ainda que isso coloque em risco a participação

dos alunos. Quando os alunos estão cantando, por exemplo, é possível negociar e relevar alguns problemas relativos à afinação, num primeiro momento. Trabalhar a afinação deve ser uma atividade de mobilização para o alcance da meta da prática coletiva, mas, no processo, se pode ter mais tolerância nos aspectos de afinação do que nos aspectos rítmicos.

Lauro: Eu.

Prof.: Tá, então tu entendeu?

Passo o instrumento para Lauro.

Prof.: Ó, vamo vê, 1, 2, 1, 2, 3 e...

Ao iniciar o ritmo, Lauro entra no tempo 1 em vez de entrar no 2, conforme eu havia explicado para Rita, que já fazia corretamente. Os demais alunos parecem ter se esquecido do que acabaram de tocar e o tempo que fiquei conversando com Rita foi suficiente para que saíssem do foco do trabalho

Prof.: Lauro, acho que tu começaste no tempo errado. Vem pra cá, senta numa cadeira sem braço.

Lauro, já em pé, diz: Aqui, sôra, ó!

Prof.: Tá.

Lauro troca de lugar, ficando fora do alcance da filmagem.

Prof.: Tá, então deixa primeiro eles começarem, Lauro, eu te dou a entrada. 1, 2, 3 e...

Recomeça e execução da percussão, mas com pouca segurança. Eu oriento os alunos e volto para o teclado, mas, quando começo a tocar a harmonia no teclado, Lauro para de tocar e entra mais adiante no tempo 1.

Prof.: Ao contrário.

Lauro, se desculpa: Não, é que eu bati aqui no dedo, sôra.

Prof.: Ah, tá, só deixa eu explicar o que tá acontecendo. Tu vai bater sempre no 2. 1 tum, 1 tum, 1 tum, tá? Vamo lá? Mais uma vez, 1, 2... 1, 2, 3 e...

Começam a tocar.

Prof.: E agora? Vai.

Começa o canto, meninos começam a cantar junto com as meninas, mas parecem mais tímidos.

João parece um pouco empolgado e começa a cantar também, mas os alunos vão se desarticulando. Gilberto toca, para e volta a tocar; Claudia, cada vez menos animada; Lauro se atrapalha com o tempo e os alunos, aos poucos, vão parando de tocar e de cantar.

Prof.: Muito difícil, né? Difícil de cantar o samba e tocar porque tava atrasando, a mesma coisa que a Rita tava fazendo...

Gilberto: É tu, Lauro!

Lauro, largando o instrumento: É, eu.

Prof.: ... Não, não tem... o Lauro.

João: Não, é só tu pegar o ritmo!

Prof.: não é desistindo que a gente vai conseguir, é tentando entender, entendeu? Mais uma vezinha, tentar mais uma última vez, depois a gente só canta se for o caso. 1, 2... e vocês é ta ta, ta ta... (eu estou em pé, regendo a turma). 1, 2, 1, 2, 3 e ...

Eu também começo a ficar cansada e, quando falo do desempenho de Rita, é para que Lauro não se sinta pressionado, mas, por outro lado, quero que ele perceba e pense no que está fazendo, para que melhore seu rendimento. Gilberto aproveita a deixa e acusa Lauro, que aceita a provocação e demonstra ficar chateado com o comentário, largando o instrumento. Preocupo-me com o fato e busco ressaltar que é importante que ele saiba o que pode estar dificultando o êxito de sua execução, mas incluo todos os alunos ao comentar que cantar e tocar o samba ao mesmo tempo é bem difícil. João contribui comigo, dizendo para Lauro que é só uma questão de tempo para “pegar o ritmo”; ele parece interessado e solidário com a dificuldade de Lauro.

Os alunos começam a tocar e conseguem manter os ritmos na pulsação estabelecida, por pouco tempo. Na aula de música, os alunos necessitam de mais tempo, para saber o que esperar da prática de conjunto. O alcance dos objetivos da prática depende de um número significativo de alunos, que estão num nível inicial de aprendizagem musical formal. A aprendizagem de um instrumento demanda um tempo individual, que, em uma aula individual de instrumento, é definido pelo tempo de um aluno. A aprendizagem coletiva, de um mesmo instrumento, demanda um tempo diferente, talvez um pouco maior, mas ainda se pode ter uma noção de tempo conjunto de aprendizagem. A aprendizagem de diferentes instrumentos e ritmos simultâneos requer ainda outro tempo, que pode ser bem amplo, considerando ainda que os alunos, no caso das aulas analisadas, podem optar por trocar de instrumento durante o aprendizado.

Prof.: Gurias, não percam o tempo.

Os alunos tocam de forma aparentemente desmotivada.

Prof.: Mais curtinho (orientando chocalho).

Prof.: Vocês não têm muita vontade de fazer, quer dizer... sabe, eu sinto assim, o corpo tem que tá mais pronto pra tocar. Quando a gente toca uma música, a gente não faz assim, de corpo mole, a gente tem que ir com vontade, se não, fica arrastado.

Todos estão visivelmente cansados e eu fico tentando relevar, buscando incentivar os alunos a permanecer na atividade. Parece que a dificuldade de tocar os ritmos sugeridos, para os instrumentos de percussão, os desanima. Por outro lado, acredito, e comento com os alunos, que o resultado, que naquele momento não é satisfatório, se deve à falta de prontidão, à falta de disposição dos alunos. Observo, pela gravação, que eu começo a falar da prontidão dos alunos, constatando que eles “não têm vontade de fazer” (de tocar) e logo me arrependo da acusação e mudo o discurso, por perceber que eu estava desconsiderando seus esforços para se manterem na ação. Começo a falar a partir de uma relação social, sem falar deles diretamente, mas comentando sobre a necessidade de se pensar na disposição do corpo para o investimento na ação.

Chama a atenção a postura de cansaço de Rita, durante boa parte do tempo do trabalho com a percussão. Suponho que não se trate de uma falta de móbil para a ação, pois, pelo que posso perceber ao longo da aula, ela demonstra identificação com as atividades propostas, é afinada, demonstra compreender o que se solicita e toca percussão com fluência, na manutenção da pulsação estabelecida. Rita parece perceber que, para que se chegue a um resultado satisfatório, dependemos do coletivo na sala de aula e, por isso, espera pelos colegas e os observa nas suas tentativas de tocar, mas demonstra um esforço narcísico para se manter na ação.

Eu tento mais um pouco, compartilho a percepção a respeito da dificuldade de realizar a atividade e proponho que voltemos a cantar, sem o acompanhamento dos instrumentos de percussão. Tento reaver o entusiasmo dos alunos e sugiro uma nova atividade preparatória.

Prof.: Mais uma tentativa, vamos cantar só. Depois a gente coloca... (começo o teclado).

Prof.: Vai e...
Começa o canto. A dinâmica segue igual. Luiz batuca animadamente na mesa e canta; os demais meninos não participam; só Genaro que parece cantar. A afinação ainda não é segura, os alunos que cantam parecem pouco motivados.
Prof.: Muito bem. Ainda não tá. Gostaram da música?
Rita faz sinal de positivo com a cabeça.
Prof.: Mais ou menos?
Luiz: É legalzinha.

5.2.4 Cena 4 – Atividade preparatória de flauta

Microcena: Leitura de partitura e execução da melodia de introdução da música na flauta

Prof.: Bonitinha, né? Eu gosto. Vamos fazer uma introdução de flauta nela?
Ana R: Não
Prof.: Não precisa todo mundo tocar, só pra dar um coloridinho diferente, vocês ficam na... quem é que gostaria de tocar flauta? Alguém?
Rita: A Clara.
Aluna fora da visão da câmera fala, mas não é possível identificar a fala.
Prof.: Hã? É bem simplesinho, vamos fazer. Vamos fazer uma frase bem simples só pra dar um coloridinho bonitinho.
Clara: O, sôra, tem nota muito difícil?

Parece que Rita estava certa. Clara se interessava por tocar ou talvez a sugestão de Rita tenha motivado Clara a querer tocar.

Rita diz algo para Claudia, se referindo à execução na flauta e complementa: Vai eu, a Mariana, a Ana Roberta e o Diego.
João: Olha a cara do Diego.
Eduardo: Bah, encheu os oincho d'água.
Prof.: Se tem nota muito difícil? Não, eu faço bem fácil.
Gilberto batuca no tamborim.
Prof.: Eu faço bem simplesinho.

Claudia se levanta, larga o tamborim na minha mesa e pega uma flauta; enquanto isso, João também se levanta, pega uma conga, que estava do outro lado da sala, e volta para o seu lugar.

Norberto: Ô, Claudia

Claudia: Que?

Norberto: Alcança uma aí.

João: Ô, Gilberto, tu gostaria de tocar flauta também?

Claudia leva uma flauta para Norberto.

Ao perceber que Gilberto continua fazendo o ritmo no tamborim, explico novamente a batida para ele e distribuo as flautas.

Rita: Sôra, não deixa o João pegar isso.

Prof.: João!

Eu entrego as flautas: Meninas querem?

Mariana e Ana não querem.

Prof.: Diego quer?

Diego também não quis.

Prof.: Alguém quer?

Luiz: Eu.

Entrego a flauta para Luiz.

Prof.: Alguém mais vai de flauta? Pra aprender?

Genaro se manifesta e eu levo uma flauta para ele.

Prof.: Vamo lá, então.

Parece que, nesse momento, os alunos estão fazendo a transição para a atividade preparatória de flauta e os que não querem tocar flauta manifestam suas vontades de tocar algum outro instrumento. Gilberto quer permanecer no tamborim, pelo menos até definir bem o ritmo que está tocando; João quer tentar tocar o ritmo do bumbo, que vem observando, desde quando ele estava sob a responsabilidade de Rita. Rita fica observando a movimentação e seu comentário, solicitando que eu não deixasse João pegar o instrumento, o intimida e ele o passa para Eduardo, que está ao seu lado. Eu não me dou conta da vontade de João e não o incentivo. Ficaram com a flauta: Luiz, Rita, Claudia, Ana Roberta, Genaro e Clara.

Eduardo batuca e João observa e faz comentários. Eu arrumo minha mesa, depois, toco o teclado, pensando na melodia das flautas. Enquanto isso, os meninos

conversam entre si e Lauro sugere: “Bota o João na bateria, sôra, pra gente dar risada”. Os alunos, ao longo da aula, têm atitudes demonstrando que querem tocar, mas parecem envergonhados por não saber como fazer e também se envergonham de aprender.

Sigo elaborando a melodia para as flautas no teclado e os alunos ficam conversando. Lauro batuca no tan tan e parece cantar uma música que conhece, mas demonstra pouca intimidade com o instrumento e parece percutir aleatoriamente qualquer ritmo. Eduardo fica batendo na conga, parece que explora a sonoridade do instrumento. João tira o instrumento de Eduardo, coloca na sua frente e Eduardo, imediatamente após, pega de volta e fica brincando com o instrumento. Os colegas acham graça e parecem gostar da brincadeira. As meninas estão mais quietas, esperando a continuidade da aula. Depois de um tempo, Luiz explica para Eduardo o ritmo que pode ser feito, batucando na classe. Eduardo pede que ele repita e tenta fazer igual, mas faz outro diferente. Todos acham graça e João pega novamente o instrumento para tentar tocar o ritmo sugerido por Luiz. Com o instrumento nas mãos, João pergunta para Luiz como é o ritmo. Luiz mostra, mas João nem tenta repetir. Luiz levanta e mostra o ritmo novamente no instrumento que está na frente de João. Enquanto isso, eu termino de elaborar a introdução da música para ser tocada na flauta e comento:

Prof.: É bem simples.
E os alunos continuam conversando.
Luiz: No candomblé.

Luiz se levanta e vai até o colega demonstrar a batida no tambor. Durante todo o tempo em que elaboro a introdução e a escrevo no quadro, os alunos ficam conversando e brincando com o instrumento.

A cena 4 e a microcena leitura de partitura e execução da introdução da música na flauta encerram o vídeo 1, e trazem a transição para mais uma etapa da aula.

Prof.: Tá, pergunta sobre a flauta aqui, isso é pra todo mundo, não é só pra quem tá querendo tocar e cantar.
Eduardo: Bora!
Prof.: Muito bem, primeira pergunta: quantos compassos tem nessa música?
Genaro: Quatro.
Lauro: Quanto dá?
Ana Roberta: Sete.
Luiz, colocando a mão da boca baixinho: Deu oito.
Eduardo: Ah, não, peraí.
Gilberto: Três, sôra, três.
Ana, para Gilberto: Que três!!!
Claudia: Tem oito.
Prof.: Hã? Quantos tem?
Ana: Nove.
Prof.: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.
Luiz, para Lauro: Viu? Falei pra tu falar, cara.
Prof.: Por que tu tava contando nove?
Ana: Tinha o último ali, também eu contei.
Prof.: Isso aqui não é compasso, quando termina, bota dois pauzinhos, pra dizer que terminou a música.

Ao longo do tempo em que os alunos buscam responder à pergunta, percebo que todos estão envolvidos, mesmo que alguns indiquem não saber a resposta, pois parecem tentar adivinhá-la. Os colegas interessados em responder demonstram indignação pelas tentativas dos demais. Rita e Claudia contam os compassos apontando com o dedo indicador, para cada um deles. Rochele sugere que há nove compassos na música e, ao constatar que há apenas oito, após a contagem coletiva, esclarece, quando solicitada, sobre sua conclusão inicial e indica o que não havia ficado claro para ela.

Percebo que a preocupação com o modo de pensar de Ana Roberta me levou para outro caminho, que eu mesma não havia pensado. Para mim, não havia possibilidade de que a barra dupla de finalização da música fosse considerada um compasso e, se eu não tivesse questionado Ana Roberta, eu não teria como pensar nisso.

Prof.: Olha só, outra pergunta, quantos tempos tem por compasso?
Luiz: Quatro.
Ana Roberta: um, dois.
Lauro: Não, é dois, não, é três. Dois e meio, não, oito.

Eduardo: (Risos)
Ana Roberta: Tem dois.
Claudia: É, dois.
Prof.: Dois, porque essa nota vale dois e fechou, o compasso terminou, dois.
Eduardo: O, sôra, não tá meio apagada aquela amarela ali?
Eu arrumo a nota no quadro.
Eduardo: Aí.
Prof.: Quanto tem cada uma dessas?
Alguns alunos dizem um, outros dizem meio.
Prof.: Quem falou meio? Por que tu acha que é meio?
Ana Roberta: Não sei.
Prof.: Tá chutando, é? Olha só. Essa aqui vale dois. Cada uma dessas vale um, a que vale meio é aquela que tem um colchetezinho, lembra? Aqui, tá muito simples isso aqui, porque se eu fizer o tempo assim ó, 1, 2, 1...

A maioria dos alunos segue buscando responder, e os alunos que pareciam não levar muito a sério, continuam tentando adivinhar. Eu estou imbuída em trabalhar com aqueles alunos que estão realmente interessados e o fato de não dar muita importância para a falta de interesse de alguns garante algum resultado, alguma aprendizagem de outros. O fato de os alunos buscarem algum modo de participação, mesmo que pareçam brincar, não tira o foco da aprendizagem dos colegas e me possibilita dar continuidade ao conteúdo, pois suas brincadeiras são referentes ao conteúdo. Há possibilidade de que esses alunos se interessem pela aprendizagem, por influência dos colegas que estão aprendendo. Parar para chamar a atenção dos alunos, nesse momento, me parece inadequado. Sigo, então, nomeando, com a ajuda dos alunos, as notas que compõem a melodia que está no quadro.

Prof.: Aaah, para! Que notas são essas?
Norberto: Sol.
Prof.: Sol, essa aqui?
Lauro: Dó.
Prof.: Dó, muito bem. Sol de novo, dó, lá...
Os alunos vão dizendo os nomes das notas e Lauro segue dizendo todas as notas da sequência.
Prof.: Muito bem, só que assim, esse ré nós vamos ligar. Quanto tempo vai valer esse ré então?
Lauro: Três.
Claudia: Quatro.
Lauro: Ah, não, quatro.

Prof.: Quatro, muito bem. Porque vai juntar os dois. Então vamos fazer o seguinte ó: Sol, Dó, Sol...

Solfejo toda a melodia indicando as notas no quadro, antes de solicitar que os alunos toquem. Enquanto eu solfejo, os alunos vão acompanhando a leitura no quadro e tocando os instrumentos de percussão, baixinho.

João: O Norberto tem uma cara de pagodeiro.

João está prestando atenção no ritmo que os colegas estão fazendo, mas não toca nenhum instrumento e também não parece muito interessado na leitura das notas. A postura dele, na maioria das vezes durante as aulas de música, é esta, ele pouco participa tocando ou cantando, mas está sempre observando o que os colegas estão fazendo. Não me parece uma postura arrogante, pois ele observa e, muitas vezes, elogia a participação dos colegas. Parece colaborar, incentivando-os a participar. Após o solfejo, eu solicito que os alunos toquem.

Ana Roberta: Me dá uma flauta, sôra.

Parece que Ana resolveu tocar flauta, que antes havia recusado, por perceber que seria fácil tocar a melodia.

Prof.: Ah, há, há, há, há, tu, hein! (Entregando a flauta para Ana). Tu é do contra.

Disse isso para Ana porque ela sempre é a primeira a reclamar de qualquer atividade que eu proponha, mas sempre acaba se rendendo e participando.

Ana: Ah, sôra, tá molhada.

Prof.: É álcool (alcanço um pano para que Ana seque).

Prof.: Vamo lá, quem mais quer flauta? Vamos fazer uma vez todo mundo junto. Vai lá, 1, 2, 1 e 2... Sol, Dó.

Prof.: Eu vou segurar dois tempos no Sol, seguro dois tempos o Dó. 1 2, 1 2. Sol, dó...

Alunos tentando tocar.

Prof.: Mais uma vez.

Alunos repetem; dos meninos, tocam Luiz e Genaro, mas Gilberto parece querer também, pois fica posicionando a flauta para tocar. Os alunos que tocam, conseguem, mas não parecem seguros.

Prof.: Vamos aumentar o som dessas flautas aí, vamos tentar ter mais convicção? Vamo lá, ninguém mais vai? Quer?

Lauro: Mais convicto!

Eduardo: Dá aí. (solicitando uma flauta)

Levo a flauta até Eduardo. Luiz se levanta para sentar perto de Lauro, que não aparece no vídeo, e Gilberto alcança sua mochila, que estava na cadeira onde Luiz queria sentar, para Kleiton colocar no lugar em que estava Luiz.

A maioria dos alunos que tocam flauta é de meninas. Os meninos aguardam o momento de tocar os instrumentos de percussão na introdução que está sendo trabalhada. Gilberto já está com o tamborim e a baqueta nas mãos, Norberto, com o pandeiro e Eduardo, com o tambor. Num primeiro momento as meninas tocam a melodia e parecem compreender o ritmo que devem fazer e eu vou indicando no quadro as notas e tempos. A turma parece pouco mobilizada para tocar e, antes de solicitar que os alunos toquem novamente, depois de distribuir flautas para Luiz e Genaro, chamo a atenção dos alunos por perceber a falta de prontidão para tocar.

Prof.: Eu só vou dizer uma coisa: a disposição de vocês e a prontidão pra tocar e pra trabalhar na aula, está sendo contada, não é porque eu não... só um pouquinho, deixa só eu explicar. Não é porque eu não obrigo vocês a fazerem as coisas que eu não estou avaliando, tá? Só pra vocês entenderem. 1 2, 1 e 2 e...

Percebo que minha fala foi um reflexo da minha angústia por não estar conseguindo mobilizar os alunos para a atividade, como eu gostaria. Ao rever a cena, observo que os alunos estão colaborando com a aula e talvez estivessem cansados da atividade naquele momento; por outro lado, minha experiência me leva a crer que, com um pouco mais de esforço, os alunos conseguirão executar o arranjo, sentindo-se satisfeitos com o resultado obtido e, conseqüentemente, recompensados. Imagino que essa tenha sido minha intenção no momento da aula.

Os alunos tocam, mas se atrapalham na realização da nota dó.
Prof.: Isso aí, como é que é Dó? Toca o Sol. Dó, de novo. De novo. Dó (alunos executam). E agora (solicitando que continuem lendo a frase que segue do sol até o ré em graus conjuntos).
Prof.: Isso, agora eu vou tocar com piano, vocês vão...
Começo o teclado. Eduardo dança. Gilberto começa a tocar o tamborim.
Prof.: Só esperem as flautas primeiro. Vai.
Tocam as flautas.
Prof.: Isso aí, mais uma vez, vai lá.
Começo o canto para que os alunos entendam a entrada, paro logo em seguida.
Prof.: Tá? Vamos fazer um pouquinho mais rápido agora.
Eduardo: Volta duas vezes.
Prof.: Duas vezes? Boa!
Começa o teclado. Kleiton está jogado em cima da classe.

Prof.: Vai.
Entram as flautas, eu solfejo.
Prof.: Mais uma volta, e...

5.2.5 Cena 5 – Atividade de culminância de prática de conjunto

A prática de conjunto é considerada uma atividade de culminância, nesse momento da aula, por se tratar da execução simultânea das partes antes trabalhadas separadamente, mas não se configura como um resultado final do trabalho com o arranjo da música *Coração em desalinho* que começou a ser desenvolvido. Os alunos vão se colocando conforme seus modos de se adaptarem à proposta. Uns alunos tocam flauta e cantam, outros tocam instrumentos de percussão e cantam, outros só tocam e não cantam e outros ficam observando o que acontece e/ou conversando.

Tocam as flautas. Começa canto e chocalhos. Os meninos que não cantam, conversam. Paro a execução da música no meio e comento:

Prof.: Tá, vamos fazer aquilo que a gente combinou? Ou, se quer batucar assim (falando para Lauro. que está com o rebolo), batuca no tempo. Porque essa batida que tu tá fazendo (imito o bumbo) é típica do samba. Então, é mais fácil de não errar. Gilberto, tu podes já colocar o teu (ritmo), o Norberto vai junto contigo.

Aluno do lado esquerdo fala comigo, mas fora do alcance da câmera.

Norberto: Mas a gente tá atrapalhado onde começa.

Gilberto: Quando a senhora começa a tocar, a gente se atrapalha.

João, em tom de brincadeira: Quase o tempo inteiro!!!

O ritmo dos tamborins é sincopado, o que dificulta a execução e se torna mais complicado ainda quando entram as flautas, que estão tocando a melodia da introdução em mínimas e semínimas no tempo. Gilberto e Norberto, que estão tocando percussão, percebem essa dificuldade e identificam o que não sabem bem, onde começar a tocar.

Prof.: Tu te atrapalha? Tá, então vamos fazer mais uma vez sozinho. Percussões então. 1, 2.

João, que havia pegado o atabaque, fala para Lauro, que estava com o rebolo: Quer trocar?

Norberto: Podemos entrar junto, sôra?

Começa teclado. Lauro entrega bumbo a João.
Prof.: Aqui ó, pa pa, pa pa (explica tamborim). Flauta.
Entram flautas. Interrompe porque percussões não se acertam, o ritmo do tamborim. No meio da execução, Lauro volta ao lugar em que estava antes de pegar o rebolo.
Prof.: Faz assim ó, troca de lugar com o Luiz, Gilberto, porque aí ficam os dois juntos (Norberto e Gilberto, que tocam os tamborins).

Microcena passagem do ritmo dos instrumentos de percussão

A movimentação acontece, mas eu sigo dando atenção aos meninos que estão tocando tamborim e busco solfejar o ritmo, enquanto toco os acordes no piano. Pelo vídeo se pode perceber que Lauro fica um pouco frustrado por não ter chegado a fazer o ritmo solicitado e volta para seu lugar de cabeça baixa, mas, aparentemente, não dou importância para o fato, talvez porque Lauro tenha demonstrado, ao longo da aula, um envolvimento pouco comprometido com o investimento na sua aprendizagem referente à percussão.

Prof.: Olha só, aí vamos fazer de novo só com as flautas e os tamborins, tá? 1, 2
João; Ô, sôra, eu vou ficar no 2?
Prof.: Tu vai bater só nos 2. 1, tum, 1, tum. Vamo vê? 1, 2, 1, 2, 3 e...
Tamborins e flautas tocam.
João: Tá.

João indica que está atento ao que acontece e que deve percutir no rebolo no tempo dois do compasso e que observou minha solicitação de ritmo para o bumbo, quando foi dada para Lauro, que estava com o instrumento antes dele. Aparentemente, ele tem a expectativa de que pode tocar o ritmo solicitado e investe na atividade, mas não toca após a contagem dos tempos para o início da execução.

Prof., para Norberto, que toca o tamborim: Tá certo, só que tu tá fazendo coisa demais. É: (demonstro no tamborim). Olha pro Gilberto que ele tá fazendo exatamente o que tem que fazer. Vamo vê? 1, 2, 1 2 3 e...
Alunos tocam e deixo um tempo para que ensaiem e acertem o tempo.

Ao mesmo tempo, Genaro toca a melodia da introdução na flauta e, quando chega ao final, é cumprimentado por João e Eduardo, que prestavam atenção na sua execução.

Prof.: Cuidado, cuidado (falando para o aluno que toca o tamborim. Depois me levanto e vou até aluna do chocalho para explicação. Kleiton pega o bumbo, mas depois larga de volta no chão.

Prof.: Tem uma levada que é mais forte.

Demonstro o ritmo para a aluna que está tocando chocalho. Os meninos conversam, aparentemente sobre a execução da percussão. Solicito que os chocalhos toquem e oriento e as meninas apresentam dificuldade de compreensão dos movimentos. Insisto para que elas compreendam e executem.

Prof.: Isso, isso aí.

Após, volto para a mesa.

Observo que os alunos compreenderam o ritmo sugerido, pois, durante a execução da melodia das flautas, simultaneamente à execução do ritmo dos tamborins, o resultado foi satisfatório, embora Norberto esteja acrescentando elementos ao ritmo proposto. Com a intenção de que os alunos que tocavam o tamborim realizassem o mesmo ritmo, sugeri que Norberto, por imitação, tocasse o mesmo ritmo que Gilberto estava tocando, tal como eu havia demonstrado. O fato de Norberto estar tocando o ritmo com mais elementos demonstra que ele compreende a pulsação e as síncopes sugeridas, logo, sua dúvida seria facilmente resolvida, buscando apenas um mesmo padrão, mas não comprometendo o resultado geral.

A prática de conjunto vai aos poucos se estabelecendo, na medida em que os alunos vão solucionando suas dúvidas quanto aos modos de tocar.

Prof.: Tá, vamo vê. 1, 2... vamos primeiro batucar, depois eu chamo as flautas. 1, 2, 3 e 4.

Alunos começam. Começo tocando os acordes no teclado, junto com os alunos que tocam tamborins. Logo se pode perceber que os tamborins aceleram o andamento. Eu paro e comento:

Prof.: Só escutem, não é pra fazer mais rápido do que eu tô fazendo (para tamborins). 1, 2, 3 e 4...

Toco teclado e o tamborim acompanha)

Prof.: Entra, chocalho.

Alunas e alunos prestam atenção, com exceção de Lauro, que, de boné, cochila de cabeça baixa. Tento mostrar o tempo no qual João deve tocar, ele me olha,

ensaia o movimento sem percutir no instrumento, mas parece não compreender ou não querer arriscar demonstrar o que compreendeu. As meninas, que estão responsáveis pelos chocalhos, demonstram que ainda não compreenderam bem o ritmo, pois não acentuam o segundo tempo tal como solicitado, demonstrado e trabalhado em outros momentos. Solicito que parem de tocar e comento, já parecendo perder a paciência:

Prof.: Pra mim é muita coordenação ter que tocar, bater e te mostrar o tempo. Então fica atento no que eu tô fazendo, assim ó, tum, quando eu vier pra esse lado, ó, João, é onde tu vai bater.

Os alunos parecem achar graça do meu jeito exagerado ao realizar o movimento, parecendo estar irritada, mas eu ignoro suas reações e busco resolver o problema. Demonstro o movimento junto com a parte do teclado, para que João compreenda. Ele toca, mas somente depois do movimento realizado, atrasando sua batida, indicando, assim, não compreender a relação entre o movimento e o som.

Prof.: Só é quando eu vier, não é depois que eu vier.

Ana: É só ele contar um, dois.

Prof.: É, exatamente.

Ao perceberem que João não consegue tocar o instrumento no tempo solicitado, os colegas riem e não disfarçam. Alguns exageram. Ele ri junto, mas parece um pouco frustrado. Percebo que a fala de Ana em relação à execução de João tem um tom de perplexidade, pelo fato dele não conseguir tocar.

Prof.: Vamo vê? 1, 2, 1 e 2 e...

Novamente, João toca no tempo errado.

João: Ah, não, sôra, não vai dar (e coloca o rebolo no chão).

Larguei fora.

Prof.: É, não vai dar, quem vai?

Parece que desisti de João. Ele realmente apresenta bastante dificuldade na compreensão da pulsação e por isso não tem como saber onde é o tempo 1 e o tempo 2. Levanto-me e pego o bumbo para demonstrar novamente. A reação de João me parece de frustração, embora ele esteja sempre rindo. Penso que as reações dos colegas às suas tentativas de tocar o instrumento tenham influenciado a sua desistência.

Clara: A pessoa tem que ter o... (parece querer dizer que a pessoa tem que sentir o tempo tem que ter o feeling).

Prof.: Como é difícil, né? Vamo lá, 1, 2, 1, 2, 3 e...

Clara indica que, ao observar João, na sua tentativa de tocar o bumbo, pode perceber que lhe falta algo para compreender o que deve fazer. Ela reflete a partir do outro sobre o processo de aprendizagem. Esse modo de se colocar na situação dá indícios de que Clara busca soluções que podem contribuir não só para o resultado a ser obtido no coletivo como também para seu desenvolvimento musical no sentido amplo e, ainda, para o desempenho de João.

Depois da contagem, espero que o ritmo dos tamborins e dos chocalhos se estabeleça para que eu possa demonstrar o ritmo do bumbo, mas percebo que as meninas que tocam os chocalhos ainda não compreenderam o movimento sugerido. Vou marcando o andamento, andando pela sala e, ao mesmo tempo, faço o movimento dos chocalhos, olhando para as meninas que tentam se adequar. Elas continuam tocando, mas ainda parecem não compreender. Vou até elas, pego um dos chocalhos e toco me movimentando para que elas tenham mais subsídios para buscar soluções. Enquanto isso, seguro o rebole, com a intenção de tocá-lo quando sentir o ritmo estabelecido. Devolvo o chocalho para que as meninas tentem novamente e percebo que ainda não entenderam. Elas indicam perceber que não estão conseguindo, mas eu solicito que elas continuem tocando.

Prof.: Clara, faz igual então. Faz como tu tá sentindo tá? (pareço perder a paciência e suspiro) Como é difícil!!!!

Luiz, para Lauro: Dorme, dorme, a gente dorme em casa, meu!

Prof.: Vamo vê, ninguém quer pegar o bumbo então?

Luiz: Eu tô pensando, eu tô pensando. Eu tô pensando se vou pegar (ameaça sair da cadeira para pegar).

Prof.: Diego, Diego não quer?

Luiz: Eu pego então (se levanta e vai pegar).

Pareço não dar importância para a manifestação de Luiz em relação à execução do bumbo. Ele estava demonstrando um ótimo desempenho no naipe das flautas, mas, como Diego não estava participando da atividade, priorizei um investimento na sua participação com intenção de inseri-lo. Diego não quis tocar, então, Luiz ficou responsável pelo rebolo.

Ana Roberta: Ô, Luiz.

Luiz: Oi?

Ana Roberta: Acho mais fácil tu fazer de pé.

O comentário de Ana me leva a pensar que ela tem a expectativa de que tocar em pé seja mais fácil, porque eu estava tocando em pé e indicando os tempos com os passos, como se estivesse dançando. Ana Roberta, assim como Clara, reflete sobre o processo de aprendizagem e sugere um modo de resolver o problema de ritmo que se estabelece.

João: A banda do Luiz.

Toco teclado e Luiz tenta acompanhar.

Prof.: Só que, Luiz, tu bate no outro tempo, não no tempo que tu bateu. Tu tá batendo no 1, olha aqui ó, 1, 2, 1, 2...

Toco teclado, Luiz acompanha junto com o tamborim e demonstra ter compreendido o pulso e a batida no tempo dois.

Prof., para chocalhos: Tá fora, tá fora (vou até a aluna e pego o instrumento para demonstrar novamente o ritmo).

Prof.: Tá, 1, 2, 1 e 2 (dou a entrada para o aluno que toca o bumbo e para os que tocam os tamborins, depois, me volto para a aluna que está com o chocalho, para demonstrar a batida).

O ritmo começa a se estabelecer e ficar mais constante e eu sigo tentando fazer com que as alunas que estão tocando chocalho compreendam a acentuação da batida. Enquanto isso, os demais alunos observam e trocam breves falas. Lauro segue meio quieto e Kleiton abaixa a cabeça sobre os braços na classe ao lado. Após um

tempo, Kleiton se levanta e Rita também abaixa a cabeça sobre os braços. Nesse momento vários alunos demonstram sinais de cansaço e desânimo. Clara parece querer desistir do chocalho e eu recuo um pouco e comento:

Prof.: Tá certo, só tem que entender qual é a manha.

Ana Roberta comenta algo sobre a execução das colegas e eu concordo: Prof.: Tá, mas cada uma tá fazendo um movimento. O traz pra frente tem que ser igual, tá? (para alunas que estão com chocalhos). Mas tá, já melhorou, melhorou.

Prof.: Vamos ver agora com as flautas então, tá? Duas vezes a frase da flauta.

Prof.: 1, 2... não... vamo começar com a batucada depois eu chamo a flauta. 1, 2, 1 e 2 e (percussões entram errado)

Prof., para Luiz, que toca bumbo: Tu vai entrar sempre no dois, e tu (para as meninas que tocam o chocalho) vai entrar de cara. 1, 2, 1, 2, 1, 2 e! Não...

Vou contando e solicito a entrada do bumbo, que está sob a responsabilidade de Luiz, mas ele não entra. Chamo novamente, já sem paciência. Estamos todos exaustos, mas os alunos não verbalizam a sensação que é apenas aparente. Insisto novamente e pareço não me dar conta da situação.

Luiz: Ah, eu sou o 2.

Prof.: Vai, todos! Eu só quero... ele vai entrar no 2, vocês vão entrar no 1. 1, 2, 1...

Percussões entram.

Prof.: Aí!

Prof.: Vai, gurias! Vai.

Entram flautas. Seguem flautas junto com percussão até que percussão para.

Prof.: Tem que manter o tempo! Aiiiiii, por favor (já em desespero), o tempo. Eu tô aqui ó, tum tis tum, quando eu vejo, tu ta, ta ta ta ta.

Os alunos riem do meu modo de comentar e isso torna o ambiente um pouco mais leve. Eu aproveito a descontração do momento e busco elogiar o resultado obtido, sugerindo que, depois da introdução, entre o canto.

Prof.: Não puxa pra frente, fica no tempo que eu tô marcando. Tentem ouvir o que tá acontecendo. Tá, mais uma vez, pra cantar daí, tá? Tava bom, é só ir um pouquinho mais rápido. 1, 2, 1 e 2 e...

Teclado e percussão começam. Um aluno troca de lugar e aparece pela primeira vez no canto esquerdo. Deixo que toquem por uns instantes até que todos consigam manter o tempo juntos. Começam flautas.

Prof.: Vai.

Começa o canto. O panorama desse momento segue igual, com meninas cantando e meninos observando. Nesse momento, em que a aula se aproxima do final, os alunos parecem mais apáticos. Quatro meninos não participam, parecem cansados.

Prof.: Vamo lá, guris! Gente, eu não posso fazer tudo ao mesmo tempo, dar o tempo aqui, pedir ali.

Ana Roberta: E cantar.

Prof.: Me ajudem.

Luiz: Ah, eu fiz o que tu pediu (Luiz parece se justificar e dizer que ele está participando).

Prof.: Vocês não querem mais ela? Trocamos de música.

João: Troca de música.

Ana Roberta: Não, mas eu quero!

Prof.: Querem ou não querem?

Luiz: Ah, por mim pode ser isso aí, sôra.

Ninguém mais se manifesta e eu vou pelos comentários de Ana Roberta e de Luiz, solicitando aos alunos que continuem o trabalho que estão fazendo.

Prof.: Se vocês querem, eu gostaria que vocês tivessem um pouquinho mais de... tesão.

João: Hum.

Prof.: Sabem o que que é tesão?

Clara: Eu sei!

Claudia ri.

Prof.: Então, gente, vamo fazer, é legal fazer música. Só que vocês tão aqui ó... tem que manter o tempo (demonstro com a voz), não é pra mudar o tempo no meio da música.

Insisto no fato de que o que falta para os alunos é investimento na realização da atividade que, nesse momento, requer mais esforço por conta do cansaço, que é visível. Uns se atiram em cima das classes, outros ficam recostados com as pernas esticadas, outros acham graça de tudo o que acontece e isso não parece descaso e nem desinteresse dos alunos. Talvez esse modo de reagir dos alunos perante o cansaço é que me leve a continuar tentando. Mesmo quando João sugere trocar de música, as manifestações são contrárias. Eles querem fazer, mas não conseguem naquele momento. Sugiro que tentemos mais uma vez, agora com o canto.

Começo o teclado e Luiz, o bumbo.
Prof.: Foi no 1 agora, 1 é esse lado, tá?
Luiz: Sim.
Recomeço o teclado e Luiz, o bumbo.
Prof.: Vai lá, com vontade gurias e guris! E...
Entram as flautas e eu solfejo e faço o ritmo do tamborim, tudo ao mesmo tempo.

Nessa vez, percebo que a execução começa a ficar mais fluente e, por outro lado, reconheço que o ritmo dos tamborins em relação ao ritmo da frase de introdução das flautas é bem complexo, composto de muitos elementos sincopados, enquanto que a melodia é composta por mínimas. Talvez esse resultado sonoro seja mais difícil de compreender e, por isso, os alunos não consigam manter o ritmo no andamento.

Prof.: Vai.
Começa canto. Volume das vozes femininas é maior agora. Reação dos meninos que não estão tocando segue inalterada, principalmente as meninas participam e os quatro meninos, que estavam somente ouvindo, começam a conversar: João, Kleiton, Eduardo e Lauro.
Minha execução no teclado também está insegura, erro bastante os acordes. Estou lendo na hora e, quando tiro meus olhos da partitura para conduzir a execução, me perco e toco errado.
Prof.: Vai lá, flautas agora. 1, 2, 3 e ... vai...
Entram flautas.
Prof.: Volta.
Seguem as flautas.
Prof.: Começa de novo.
Reinicia o canto.
Prof.: Segue (indo para outra parte da letra).
Prof.: Vocês já tão fora (me dirigindo aos meninos). Eu queria continuar pra elas terminarem o fim... tá muito bom o vocal, as vozes tão super afinadas. Agora eu queria aquela parte ali:
Começo de uma parte da música. Meninas cantam, meninos aguardam o final da aula. Aluno do tamborim já batuca descompromissadamente.

Microcena: passagem da letra da segunda parte da música com as vozes

Os alunos que aparecem no vídeo estão bastante desanimados, mas as meninas que estão do outro lado da sala, fora do campo de visão da tela, cantam e com boa afinação. Sugiro, então, que continuemos a trabalhar o vocal e siga a execução para trabalhar a melodia da segunda parte da música, que tem um movimento melódico diferente da primeira e que leva às notas agudas. Enquanto isso, os alunos que não estão cantando, ficam batucando e conversando, e eu começo a me direcionar somente para aqueles que estão cantando, deixo que os demais fiquem à vontade. Pelo vídeo, não é possível saber sobre o que eles falam, mas parecem fazer comentários sobre o desempenho dos que estão na percussão, pois uns batem palmas, parecendo estar demonstrando como se toca, enquanto os outros batucam.

Prof.: Agora, nós vamos lá pras alturas (a melodia da música vai ficando mais aguda), a gente pode fazer assim “Agora, uma enorme paixão...” (demonstro com a voz), pode mudar e passar lá pra baixo: (demonstro com a voz) “Agora, uma enorme paixão...” fica muito agudo, então pode fazer: “Agora...”.

Prof.: Tu não consegue forçar um pouquinho lá pra cima? “Agora, uma enorme paixão me devora...”

Canto toda a parte para demonstrar a melodia; enquanto isso, Gilberto me acompanha tocando o tamborim e, depois de um tempo, Norberto começa a tocar também. Percebo que eles esperam enquanto eu trabalho com as vozes, com a expectativa de continuar tocando. Eu me levanto e vou para o lado direito da sala para explicar melhor como se pode colocar a voz para alcançar os agudos da melodia e peço para Gilberto e Norberto pararem de tocar.

Prof.: Vocês entenderam? Não pode forçar muito, então fica: “Sozinho...” (cantando). Bota... a voz vai subir um pouco, ela não vai ficar.

Vou até à porta, porque alguém me chamou. Os alunos observam e me esperam para retomar o trabalho, conversando entre si. É difícil discernir o assunto da conversa, pois há muitas vozes simultâneas, mas parece se tratar de um aluno que não pode vir à aula perguntando sobre a possibilidade de apresentar um atestado. Após resolver o assunto:

Prof.: Gurias!

Ana Roberta: Posso ir ao banheiro?

Prof.: Pode.

Prof.: Gurias, vamos fazer só uma tentativa tá? Porque vocês são super afinadas e, na verdade, eu vou dizer pra vocês, pela lógica, pela lógica, vocês poderiam cantar isso tranquilamente. (A câmera é virada para as meninas pela primeira vez. Uma delas balança positivamente a cabeça, depois da afirmação da professora) Não é... se vocês conseguirem se dar conta de que, quando a gente vai subir para o agudo, a gente tem que tornar a voz um pouquinho mais suave e passar ela mais pra cima. Não sei se vocês entendem. Vocês percebem que eu fiz assim.... deixa eu cantar uma vez pra vocês verem.

A postura das meninas indica uma maior prontidão para a aprendizagem do canto. Mariana e Giovana, por exemplo, que falam muito pouco durante a aula, estão na expectativa de cantar e parecem estar atentas ao que eu falo. Os meninos não estão prestando atenção na minha conversa com as meninas, mas eu não me preocupo com isso. O fato das meninas estarem interessadas é suficiente, pois elas poderão cantar e os meninos, nas aulas que seguirem, poderão tocar percussão.

Volto ao teclado.

Prof.: Que a parte mais difícil é essa: “Agora...” (cantando; no meio da letra, a turma começa a acompanhar).

As meninas parecem querer saber como é e aceitam o desafio de cantar agudo; vão acompanhando a professora e os meninos começam a cantar junto também.

Quando chegamos ao final da música, as meninas vibram com o fato de terem conseguido cantar e parecem satisfeitas com o que ouvem. Com isso, pode-se perceber uma alteração no comportamento dos alunos com relação ao desânimo. Eles ficam mais agitados e um pouco mais despertos.

Prof.: Ela fica um pouco menos potente, a voz, mas, como vocês tão juntas, quando vocês fizerem junto, vai soar. Luiz! Tu tá acompanhando super bem Além de tudo, tu tá cantando bem afinado.

Prof.: Vamos fazer aquela parte ali? (Começo a cantar e tocar teclado. As meninas cantam junto.). Ah, fica bonitinho, gurias. (As gurias riem.)

Ouve-se muitas vozes dos meninos que conversam em volume mais elevado, mas parecem conversar sobre música. Lauro, após o canto, batuca na mão e canta a

música, inventando uma letra diferente. A sensação que eu tenho é que Lauro não quer se render ao que estamos fazendo, não porque não goste, mas talvez porque tenha receio de não conseguir acompanhar, de se frustrar e ainda de ser motivo de riso dos colegas. Ele fica, na maioria das vezes, entre a reação de desânimo e a de expectativa. Parecer esperar que algo aconteça.

Prof.: Tá, vamo mais uma vez? Guris, essa coisa que vocês tão fazendo de, de repente, quando vê que tá fora, dá uma parada, espera entrar de novo, que assim vocês vão fazendo... entenderam?

Os meninos que não estão cantando e/ou tocando, ficam conversando sobre músicas de novela de que se lembram e as cantam em volume alto, ao mesmo tempo em que eu converso com os que participam. A dinâmica da aula é esta, quando eu falo com um grupo, o outro parece que faz uma pausa no trabalho e se descontraí. A aula é barulhenta, mas é possível sempre manter o foco na realização da atividade. Minha presença e a intenção de propiciar momentos de aprendizagem parecem garantir o foco e o rumo da aula, que, certamente, depende do envolvimento dos alunos, mas, mais do que isso, depende do tempo que eles disponibilizam. Os alunos é que fazem ou não fazem as atividades, são o tempo e a disposição deles que determinam o desenvolvimento do trabalho e a aprendizagem. Se eu ficar impondo a todo o momento uma postura que, para mim, seja a ideal, eu corro o risco de perder o engajamento dos alunos.

Norberto: Sim, é o que a gente tá fazendo.

Prof.: Tão tá, muito bem, isso aí. Vamo fazer toda ela? Gurias não tenham medo, não vai prejudicar a voz se vocês conseguirem fazer essa transposição assim “Sozinho...” (demonstro com a voz). Passar pra cá ó: “Minha dor”. Se eu fizer: “Mi...” (demonstro de forma errada), não vai.

As meninas riem.

Prof.: Tá, não é com a garganta, ela [a voz] sobe um pouco com a cabeça. Vamo lá.

As meninas estão atentas à minha explicação e, quando demonstro o que não devem fazer, elas acham graça, indicam entender o quero dizer. Esse momento de

graça também ajuda a tornar mais leve o peso do cansaço e possibilita a retomada de ânimo.

Eduardo: Vai, sôra, agora vai.

Prof.: Atenção. 1, 2, 1, 2.

Claudia dança na cadeira. Percussões entram, mas tamborim entra fora do tempo.

Clara aponta para o outro lado da sala, onde estão os tamborins, e comenta sobre um dos meninos: Ele se dispersa.

Prof.: Tá certo, de novo. 1, 2, 1, 2...

Clara fica fazendo o ritmo dos tamborins batendo o ritmo dos tamborins com a flauta na palma da mão, parece querer se certificar que consegue fazer. Começam percussões.

Prof.: Parem, parem (solicitando que os tamborins parem e escutem o tempo). Pode entrar (orientando tamborim). Vai.

Entram as flautas, mas sem convicção.

Percebo que, na maioria das vezes em que se retoma a música, depois de uma pausa para acertar, os alunos dão a sensação de que se esqueceram do que já fizeram. Eu tenho que, constantemente, parar a execução para solicitar a prontidão dos alunos e delimitar com mais firmeza o início da execução, buscando reafirmar alguns aspectos já trabalhados.

Prof.: Vamos nos preparar pra tocar, se preparem pra tocar. Atenção. 1, 2, 1, 2 e...

Só nesse momento, Ana volta da sua ida ao bebedor.

Alunos tocam percussões e flautas.

Começa o canto, continua a percussão. Segue a música; da percussão, só continua bumbo; tamborim tenta voltar na segunda parte mas desiste.

Prof.: Tá fora, tá fora!

Oriento Luiz, mas sem parar o canto. No final, digo: Oh, bonitinho.

As gurias parecem gostar do elogio.

João: Êee!

Aos poucos, os alunos vão se adaptando ao arranjo e se familiarizando mais com a música, que tem uma melodia bastante complexa. O resultado da execução ainda não é satisfatório, mas indica que estamos no caminho. As meninas afinam e os meninos que estão na percussão demonstram que compreenderam como devem fazer.

É preciso dar tempo para a aprendizagem, por isso, elogio o resultado, sabendo que a probabilidade de êxito é grande.

Prof.: Maravilha, gurias. Guris, só ainda não conseguiram entrar, é...

Norberto: Não é, sôra.

Prof., pedindo silêncio aos alunos: Chhhhh, oi?

Norberto: é que assim ó, quando tá tocando só a gente (a percussão), aí, tudo bem. Aí, quando a senhora começa a cantar...

Claudia: Eu senti isso daí também.

Lauro: Aí, negão, trola na rua.

Muitas vezes falando juntas, mas eu busco entender o que Norberto quis dizer. As meninas olham para o quadro e pedem que eu faça a música. É preciso saber viver, cuja letra está escrita no quadro e que foi feita com outra turma, mas priorizo o assunto anterior e peço a elas um tempo.

Eduardo: Ô, sôra, o cara não toca nada e fica querendo dar palpite (referindo-se ao que Lauro comentou).

Nesse momento todos falam ao mesmo tempo, alguns brincam com Norberto, dizendo que ele está dando desculpa por não conseguir tocar no tempo. Eu entendo bem o que ele quer dizer e busco auxiliar na solução do problema, que se dá pela dificuldade de relacionar o que está tocando no tamborim com o som da melodia. Enquanto busco um modo de resolver o problema, Lauro novamente demonstra que gostaria de tocar. Ele se levanta, pega o bumbo que está sobrando e volta para o seu lugar.

Prof.: Só pra vocês entenderem aqui ó, que, quando começa a música, realmente é difícil de manter. Por que? Porque vocês tão sempre fazendo uma coisa que é no contra, pa pa, pa pa. Se vocês procurarem cantar junto, vocês não vão conseguir, porque é difícil de fazer as duas coisas ao mesmo tempo. (Kleiton e Lauro prestam atenção na explicação.) Então, vocês têm que se firmar no meu teclado, porque eu tô fazendo sempre isso aí. Ta, ta, ca, ca, ca... Não pode... “nessa vida”... eu tô fazendo um outro ritmo com o canto, vocês não podem seguir o canto.

Prof.: Te aliena um pouco, tenta ouvir só os tamborins, depois tu vai colocando, ouvindo os outros, entendeu?

Norberto: Aham.

Prof.: É assim que funciona, porque, na verdade, atrapalha, tá?

5.2.6 Cena 6 – Término da aula

A dificuldade dos alunos é de tocar o ritmo independentemente do ritmo das vozes e das flautas. Esse é um trabalho a ser retomado para que os alunos se acostumem e organizem um modo de tocar o tamborim, ouvindo o resultado sonoro do grupo, sem que isso atrapalhe seu desempenho. O tempo da escola propicia que os alunos, aos poucos, se adaptem às novas situações de aprendizagem. O fato de terem investido na realização do ritmo nessa aula, certamente, contribuirá com as futuras relações com o aprender que envolvem o ritmo, outros elementos musicais e a prática de conjunto.

Ao longo da explicação, as meninas conversam sobre a outra música que está no quadro e Claudia levanta a mão solicitando minha atenção.

Claudia (e outra aluna): ô, sôra!

Prof.: Hã? Vocês querem cantar essa do quadro? Gurias (se referindo à música *É preciso saber viver*), vocês arrasaram.

Claudia me chama e eu me aproximo. As meninas querem pedir que eu faça outra música com elas, mas eu não a conheço e peço que elas tragam a letra na próxima aula.

Prof.: Olha só, essa música...

Claudia: O, sôra, vem cá.

Prof.: Guris, eu tô ouvindo bem, entrou uma voz masculina aí junto.

Dirijo-me até Claudia e converso com ela. Impossível identificar o conteúdo da conversa, observando o vídeo, pois os meninos conversam em volume alto, mas sei que se trata da possibilidade de fazer um arranjo para outra música que Claudia quer sugerir. As meninas observam a conversa e, depois, também participam um pouco. Momentos depois, no vídeo, a música solicitada é revelada.

Norberto: Qual música? Qual música, sôra?

Prof.: Se tu puder trazer... elas querem fazer Morena.

Luiz: Ah, do Scracho?

Clara: É!

Norberto: Qual morena? (vou até alunas)

Prof.: Sabe o site cifraclub?

Oriento as alunas para pesquisarem no site.

Nesse momento, há uma quebra no andamento da aula com a entrada surpreendente de Rico, aluno da turma 11OP, que teria aula de música nos dois últimos períodos da manhã.

Prof.: Mas o que tu tá fazendo aqui?

Rico: Sôra, cadê a outra turma, sôra?

Prof.: Mas vem cá, tu não é da última turma?

João, brincando: Ele tá atrolhado, tá usando droga.

Eduardo: Tá fumado.

O aluno se senta numa cadeira e volta a orientar as meninas sobre a pesquisa no site Cifraclub.

João: Vem pra cá, vem pra cá (dirigindo-se ao aluno que recém chegou, que se desloca para o outro lado da sala. Ele fica um pouco lá e, depois, volta para o lado direito da sala).

O fato de Rico ter entrado na sala é considerado quebra somente no momento em que ele chega, pois chama a atenção de todos, mas logo é chamado pelos colegas e interage como se fosse da turma. A aula segue e sua permanência na sala não muda a situação. Os alunos se sentem à vontade para conversar com ele, mas estão atentos às conversas sobre possíveis músicas a serem trabalhadas. Quando Rico retorna da conversa com os colegas, pega uma flauta, limpa na camisa, mostra algumas notas que conhece para Ana Roberta, se senta e parece se preparar para participar da aula. Clara relembra a frase da flauta que acabara de aprender.

Prof.: As gurias, que foram super queridas hoje... nós vamos fazer a música que tá ali no quadro e aí... já são 9?

João: Já.

Prof.: Pessoal, então, por favor. Podem ir, semana que vem nós começamos com essa... começamos cantando. Traz a música que tu queres (para Claudia trazer cifra).

Eduardo: Cabou? Uh!

Alunos estão saindo da sala.

Ana Roberta: Profe. Não vai fazer a chamada?

Prof.: Vou fazer a chamada.

Alguém comenta algo sobre a música trabalhada.

Prof.: Ah, que bom, agora é só se acostumar.

Algumas alunas vão falar comigo próximo à mesa, mas só se identificam falas soltas em meio aos ruídos das conversas.

A chamada é sempre requisitada pelos alunos; eles parecem fazer questão de responder e documentar suas presenças. Enquanto faço a chamada, Rita passa pela câmera e mostra a língua, uns meninos vão para o piano e outros, para a bateria; outros ficam circulando pela sala e conversam. Eles não parecem apressados para ir embora. A aula termina.

No capítulo a seguir, apresento a continuidade da análise, a partir dos dados das aulas 2, 3, 4, 5, 6 e 7, com base nos procedimentos relatados anteriormente.

6 AS ENGRENAGENS DOS MODOS DE APRENDIZAGEM: ACIONANDO DISPOSITIVOS RELACIONAIS

Este capítulo de análise foi elaborado em partes que, ora apresentam os termos elaborados, ora apresentam os dados que indicam os elementos que fundamentaram os termos nos diferentes momentos das aulas.

6.1 A PRONTIDÃO PARA O CONVÍVIO: MODOS DE ESTAR ESPONTÂNEOS (MEE)

A análise a seguir é referente aos momentos de entrada dos alunos na sala de aula. Os dados analisados a partir deste capítulo são transcrições das gravações de seis aulas, lembrando que os dados transcritos da primeira aula foram todos analisados no capítulo anterior. O marco inicial da primeira cena-foco de cada aula, que analiso a seguir, foi a entrada dos alunos na sala e o marco final foi a entrada dos alunos na realização da primeira atividade musical. O foco de análise deste capítulo foi o processo de entrada dos alunos, o início do convívio na situação, seus Modos de Estar Espontâneos. O Modo de Estar Espontâneo (MEE) é um dispositivo relacional que é acionado pelo aluno, indicando sua espontaneidade nos momentos de convívio, dentro da sala de aula, e se caracteriza por ações que não têm diretamente a ver com a situação de aprendizagem de música.

As aulas começam às 7h25 e terminam às 9h05 das manhãs de sexta-feira. Os alunos entram na sala, se posicionam e começam a estabelecer seus estados de presença na situação. A segunda aula analisada, a primeira deste capítulo, começa com uma conversa informal entre os presentes na sala. Clara comenta algo com Claudia, eu observo e começo a conduzir a conversa a partir da minha observação.

Prof.: Então, tudo bem a semana? Tudo tranquilo?

Clara: Não... (risos)

Prof.: Fora o problema esse, que tu teve, de alguém dizendo alguma coisa que não é verdade da tua pessoa...

Clara: Não, não, só provas.

Prof.: Provas? Foram mal nas provas?

Clara: Todas, todas, sem nenhuma exceção.
Prof.: Para! É?
Claudia: É, não tanto assim.
Clara: Tu, né? Não tanto... eu...
Prof.: E o resto, não tanto ou tanto?
Eduardo: Bah, os guris ali embaixo, sôra, vou ali chamar eles.
Prof.: Não, deixa que eles vêm, eles sabem o caminho.
Giovana: Uuuuhh.
Ana Roberta: Toma.
Prof.: Eles sabem que tem aula.
Eduardo: Não, é que eles pensaram que a senhora não tava aí, sôra.
Prof.: Por que?
Aluno: Ah, ai...
Prof.: Mas aí não dá pra pensar, né? Aí deixa eles pensarem (risos).

Percebo que, durante a conversa com as meninas sobre seus desempenhos nas provas do trimestre, Eduardo, que não parece interessado no assunto, muda o foco e sugere ir buscar os colegas ausentes, que estão na escola, para participar da aula. Não tinha certeza de que Eduardo tivesse a intenção de voltar com os colegas para a sala, ele poderia estar somente buscando um pretexto para sair, pois o fato de os alunos acharem que eu não estava na escola me pareceu mais uma justificativa para sair da sala do que uma realidade. Assim, para garantir a presença de Eduardo na sala, preferi acreditar na sua intenção de chamar os colegas, e procurei um modo de não explicitar minha desconfiança, aproveitando para colocar minha posição em relação à atitude dos colegas, mesmo que essa pudesse não ser a realidade. Desse modo, os alunos podem perceber que um dos meus critérios para refletir sobre suas ausências nas aulas diz respeito à responsabilidade de cada um.

Com a intenção de finalizar o assunto e de dar foco às atividades musicais a serem desenvolvidas na aula, questiono:

Prof.: Trouxeram a música?
Claudia acena negativamente.
Prof.: Puxa vida!
Eduardo: Bah, mas vocês são foda, hein!
Ana Roberta: Aaah, olha quem... (retrucando o colega)
Prof.: Vocês só têm que trazer uma letra!
Ana Roberta: Vocês não podem nem falar porque vocês não fazem nada (dirigindo-se ao colega que está no outro lado da sala). Nem cantar vocês não cantam, que é o mais fácil.
Gilberto: Viu, Eduardo!

Eduardo: Com essa voz, tu quer que eu cante?
Clara: Uéé, é a voz que Deus te deu!
Ana Roberta: E a flauta e os negócio?
Eduardo: Ah, a flauta [??] (diminuindo a voz)... eu tô tocando.

Observo que a conversa que se estabelece após o aceno de Cláudia dá continuidade à minha tentativa de dar início à atividade e, ao mesmo tempo, indica que os alunos estão atentos uns aos outros quanto à prontidão para a realização das atividades, quanto aos seus desempenhos durante as aulas e também quanto aos seus modos de avaliar o nível de complexidade das atividades propostas. Por outro lado, os alunos intimam a participação de todos e demonstram perceber a diversidade de tipos de atividades que podem ser realizadas nas aulas de música.

A partir da análise dos trechos iniciais da entrada na sala da aula 2, é possível perceber que há quebras que desviam a minha tentativa de dar início à atividade musical, mas que não tiram o foco da conversa coletiva, que versa sobre um assunto pertinente à situação e que mantém os alunos focados, talvez buscando móveis para o engajamento na atividade que será proposta. Eles sabem que estão na aula de música e que, no decorrer desse tempo, há probabilidade da realização de atividades musicais. Minhas falas indicam que eu estou ali para propor uma atividade musical, o que não quer dizer, necessariamente, que os alunos vão se engajar, mas a situação se caracteriza pela possibilidade de ensino e aprendizagem em música, pela possibilidade de desenvolvimento da relação epistêmica dos alunos. Nesse momento inicial, os alunos estão entrando em prontidão e suas falas indicam que há uma disponibilidade de estar no lugar. O convívio inicial e o reconhecimento das pessoas presentes são o acionamento do dispositivo dos Modos de Estar Espontâneos (MEE) dos presentes.

Por um tempo, paro de tentar iniciar a atividade e dou início à chamada:

Prof.: Bom, vamos começar então, vamos ver. Alan, nunca mais veio, não tá mais aí. Esse largou?
Ana: Mudou de escola.
Prof.: Ah, mudou de escola. Ana Roberta?
Ana R: Estou aqui.
Prof.: Está a mil (brincando), vou botar um asterisco aqui dizendo que tu estás a mil hoje.

Ana R: Ah, tá!
Prof.: Gustavo?
Eduardo: Mudou de escola.
Prof.: Vou botar um asterisco. Gustavo [??]. Bruno? Também. O que aconteceu com o Bruno?
Eduardo: Mandou lembranças.
Ana Roberta: Ah, sôra, não sei, eu só vejo ele no recreio.
Prof.: Ah. ele existe aqui no colégio?
Ana Roberta: Sim, mas não entra na sala de aula.
Prof.: ... porque aqui nunca mais vi ele. Claudia?
Claudia: Eu.
Prof.: Ele não deve tá muito preocupado (falando de Bruno).
Prof.: Diego?
Diego: Eu.
Ana Roberta: Ah, ontem eu falei com ele, daí ele perguntou, eu falei pra ele que a gente tinha duas provas ontem, né?
Prof.: Ah, ele não tá fazendo prova?
Ana Roberta: ... não...
Prof.: Ah, tá reprovado então.
Ana Roberta: ... daí, ele bem assim: “Vou ter que entrar nas aulas pra fazer recuperação...”
Prof.: risos.
Ana Roberta: Eu: “nem recuperação tu vai conseguir fazer”.
Prof.: Eduardo? Pode entrar (para Luiz, chegando atrasado).
Prof.: Eduardo?
Eduardo: Viu [??].
Luiz vai cumprimentar com beijos, uma a uma, as colegas. Sua ação gera uma descontração na turma.
Prof.: Luiz, senta pra cá ó, senta do lado do... do...é... do Diego.
Prof.: E a Fabiana, vocês sabem dela? Ela tá faltando.
Ana Roberta: Ela faltou ontem.
Prof.: Gilberto?
Gilberto: Eu (fora do alcance da câmera).
Prof.: Giovana?
Giovana: Eu.
Prof.: Genaro? Kleiton?
Kleiton: Eu.
Enquanto faço a chamada, Eduardo, Kleiton e Gilberto conversam.
Prof.: Luiz?
Luiz: Eu.
Prof.: Lauro? Mariana?
Mariana: Aqui.
Prof.: Norberto? Rita? João?
Aluno: Outro.
Prof.: E Clara?
Clara: Eu.
Prof.: E a Rita não veio hoje. A Rita tem vindo (me referindo às aulas das outras disciplinas)?
Ana Roberta: (acena positivamente com a cabeça) Ontem ela veio.

Eduardo: Quem não vem só nessa aula é a Mariana. (Eduardo delata a colega que está presente)

Os alunos ficam atentos à chamada e buscam esclarecer minhas dúvidas em relação aos que não estão na sala. Seus comentários indicam ora que estão brincando, a exemplo do comentário de Eduardo em relação à ausência de Bruno, ora que estão imbuídos de me auxiliar, a exemplo de Ana Roberta, que, aparentemente, sabe mais a respeito dos seus colegas e se interessa em contribuir.

A entrada de Luiz na sala, e o fato dele beijar todas as meninas antes de se sentar, caracteriza uma quebra que poderia interromper a realização da chamada, mas, assim como os alunos, eu não paro de fazer o que estou fazendo e a ação de Luiz parece algo natural. Terminei de fazer a chamada e, mais uma vez, dou indícios de que tenho a intenção de começar a atividade, encerrando, primeiramente, o assunto referente à música que eles queriam sugerir para tocar, considerando que eles não a trouxeram, conforme o combinado.

Prof.: Bom, vamos então, vamos retomar. Vocês não trouxeram a de vocês, qual é a música mesmo que vocês queriam?

Clara: Morena do Scracho.

Eduardo: Como é que é?

Clara: Morena do Scracho.

Luiz: Não conheço.

Prof.: A Morena do Scracho. Morena escrachada, não?

Clara abana mãos no ar, como quem sinaliza: não sei.

Prof.: Então nós vamos fazer o seguinte, vamos pegar, vamos fazer o seguinte, eu vou tentar lembrar disso, mas, de repente, pensem nisso na semana que vem... não tem aula...

Ana Roberta: Por que não tem aula?

Clara: É feriadão.

Luiz: Sete de setembro.

Os alunos conversam brevemente sobre o motivo da data comemorativa que define o feriado. Novamente, um novo assunto, trazido por Eduardo, referente à aula de música, desvia minha terceira tentativa de começar o trabalho.

Eduardo: O, sôra, e a resenha da prova?

Kleiton: Ah é, sôra.

Gilberto: É, sôra!

Lauro entra na sala, atrasado. O vídeo não mostra, mas parece que eu me levantei nesse momento e, me referindo à realização da prova, comento:

Prof.: Ah, essa turma que não fez? Quem é dessa turma que não fez?

Vozes: eu, eu, eu.

Prof.: Quem, quem não fez?

Ana Roberta: Eu vou ficar com seis só pela participação.

Eduardo: Ô, participadora!

Lauro: O Eduardo também não fez.

Prof.: Tá, mas uma coisa, a parte de prática de flauta, nós fizemos nessa aula?

Luiz: Já.

Lauro: Sim, não.

Ana Roberta: De qual música?

Prof.: Eu tinha feito com o início da música Love me do. Pra que cada um tocasse sozinho. Vocês não tocaram?

Alunas fazem caretas de negação.

Prof.: Então a gente faz essa prática hoje, mais pro final da aula. E aí quem não fez a prova fica apenas com um ponto e daí eu, na verdade, a gente ainda tem mais um tempo, os conselhos vão só lá pelo dia 19, né?

Claudia: Acho que 17.

Prof.: 17, então nós temos ainda, depois do feriado tem mais aula, então eu faço na aula depois do feriado, pra vocês que não fizeram. Não se preocupem que a gente faz uma recuperação do tempo. E aí a gente hoje faz assim a parte prática. E hoje, assim...

Vou tirando os instrumentos do armário, e colocando na mesa, isso se percebe pelo som.

Eduardo: Trouxe o pandeiro, sôra? Hoje sim, vai me ensinar a tocar pandeiro.

Claudia demonstra satisfação e baixinho, olhando para Ana R. comenta: Eu quero!

É possível concluir que alguns alunos querem adiar o início da aula por conta da adesão ao questionamento de Eduardo sobre a prova, mas também se pode pensar que há uma preocupação real sobre suas avaliações. Busco solucionar o problema da avaliação ao mesmo tempo em que me movimento em direção ao armário, para tirar os instrumentos com os quais iremos trabalhar. O tempo dessa entrada foi de 5 minutos e 50 segundos.

Na entrada da aula 4, que durou 4 minutos e 15 segundos, dez alunos estavam presentes e o tempo dos seus Modos de Estar Espontâneos é maior que nas aulas 3, 5, 6 e 7; por isso, me dá mais subsídios para compreender o estar espontâneo dos alunos

na entrada. Pelo vídeo, percebo que eles já estão dispostos na sala, sentados no semicírculo, em grupos. Norberto, Eduardo, Gilberto e Kleiton ficam no lado esquerdo da sala em frente às janelas. Luiz, Clara, Giovana e Leandro ficam entre o meio e o lado direito da sala. Entre os dois grupos, há apenas duas cadeiras. Os grupos ficam conversando entre si. Pelo vídeo não é possível saber sobre o que conversam, eles parecem contar os últimos acontecimentos de suas vidas. Enquanto uns alunos conversam e outros parecem esperar pelo início da aula, eu instalo o teclado em cima da mesa do professor, tiro as flautas do armário, coloco-as em cima de uma mesa auxiliar, para então esterilizá-las. Borrifo abundantemente o álcool líquido por todas as flautas, espero um tempo e seco uma a uma antes de distribuí-las aos alunos.

Leandro está dizendo algo ao grupo que está perto dele e todos prestam atenção, enquanto que, no outro grupo, todos falam alternadamente. As conversas são paralelas e, dessa vez, eu não me envolvo nas conversas dos alunos. Pareço mais focada e mais preocupada em começar a atividade. Após um tempo do início da aula, entra Ana Roberta e eu a cumprimento dizendo seu nome, como se estivesse buscando me lembrar. Confundo Ana Roberta com Fabiana, que é uma aluna que frequenta pouco as aulas de música. Aproveito a confusão e pergunto:

Prof.: Aliás, a Fabiana não tem vindo, né?

Norberto: Eu acho que na aula de música, eu acho.

Prof.: É, eu vi ela lá embaixo esses dias, mas faz horas que eu não vejo ela aqui.

A conversa dos alunos não atrapalha o ambiente, eles falam em voz baixa e o que dizem não fica claro na gravação; parecem estar conversando sobre assuntos variados, na espera do início da aula. Enquanto entrego as flautas, os alunos as experimentam soprando de leve, como se estivessem testando a sonoridade. Ao entregar a flauta para Luiz, pergunto como foi o feriado. O aluno timidamente diz que o feriado foi bom. Observo que alguns alunos se sentam bem relaxados nas cadeiras, recostados no encosto e com as pernas jogadas para frente, outros estão mais eretos. É cedo da manhã, cerca de 7h30 e a sala está bastante silenciosa. Em

alguns momentos, a quantidade de conversas aumenta e, conseqüentemente, o volume de som. Seus Modos de Estar Espontâneos (MEE) indicam a possibilidade de acionamento do dispositivo nomeado de Modos de Estar para Perceber os Outros (MEPO), indicando a primeira etapa da prontidão.

6.2. A ENTRADA DOS ALUNOS NA SALA DE AULA: MODOS DE ESTAR PARA PERCEER OS OUTROS (MEPO)

A entrada nos Modos de Estar para Perceber os Outros (MEPO) se caracteriza, inicialmente, pelo estado de prontidão para o desenvolvimento da relação epistêmica e é uma adequação dos MEE dos alunos à situação pedagógica. O acionamento desse dispositivo caracteriza as ações no espaço e nos tempos da situação pedagógica e indica a intencionalidade dos diferentes momentos da aula. Os Modos de Estar Espontâneos, no caso da situação da aula de música, têm a característica do aluno como indivíduo, que se relaciona fora e dentro da sala de aula. O MEPO é um dispositivo que pode ser acionado simultaneamente ou não, dependendo do sujeito, mas é característico da situação. O MEPO de todos os envolvidos na situação é o que permite observar e perceber as ações.

Na aula 2, quando Eduardo vê o pandeiro que tirei do armário, faz um comentário que indica o seu desejo de aprender a tocar o instrumento e indica uma possibilidade de prontidão para a realização da atividade musical. Essas ações são decorrentes da disponibilidade de percepção, de estar para isso. Os alunos estão na aula e parecem estar dispostos para desejar a entrada na atividade. Essa disposição é o indicativo de disparo do dispositivo relacional que aciona seus Modos de Estar Para Perceber os Outros, percepção do que acontece no entorno.

Prof.: Eu trouxe o pandeiro hoje.

Lauro: Hoje vou fazer um batucão aí.

Prof.: Vamo fazer a nossa música, que eu vou dizer assim ó...

A câmara está na direita da sala e as alunas estão aguardando; às vezes, trocam algumas falas, mas não conversam muito entre si.

Prof.: Vou dizer uma coisa pra vocês, tá? Vocês foram praticamente a única turma que... que...

Eduardo: Que... que?
Prof.: Que conseguiu cantar a música inteira.
Kleiton: Essa turma é a melhor em todos [??].
Eduardo: Nossa turma é foda, sôra.
Prof.: Hã?
Eduardo: Nossa turma é foda.
Prof.: Não, porque o pessoal não conseguia ir... A gente só fez a primeira parte.

Nesse momento, Kleiton parece assumir o lugar de Eduardo na tarefa de tirar o foco da aula na atividade que começa, lançando um novo questionamento:

Kleiton: Ô, sôra, e o meu trabalho de música?
Aluno: Bah, meu, tá loco! Ela acabou de falar sobre isso.
Prof.: Que que tu disse?
Kleiton: Meu trabalho de música.
Prof.: Trabalho de música?
Eduardo: Aquele trabalho de música que só ele fez.

Os alunos falam e conversam comigo, fora da visão da câmera. Do outro lado, Claudia e Ana Roberta conversam e os outros alunos observam. É difícil identificar sobre o que os alunos estão falando comigo, mas é possível perceber que o assunto tem relação com a disciplina, com o trabalho que foi feito até agora.

Norberto: Aquele do começo do ano, das bandas.
Prof.: Qual trabalho?
Lauro: Do começo do ano. Nós tamo em agosto, tá, meu?
Eduardo: Que que ele falou?
Luiz: Ah, sôra, dá uma voadeira nele.
Lauro: Ah, para, eu também quero!
Luiz: Quer o que?
Prof.: Não é... nova letra ali.
Prof.: Vamos fazer, primeiro a gente vai passar o que a gente já fez, vamos passar essa música, depois a música que a gente fez...
Pela distância da voz, é possível perceber que nesse momento eu me levantei.
Eduardo: [Essa música?] não quero tocar não.
Prof.: Por que não?
Eduardo: [Essa música?] é muito estranha, não sei tocar.
Os colegas do lado acham graça do comentário de Eduardo.
Prof., para o outro aluno que não aparece na câmera: Tá bem.
Eduardo: Eu tô com afta. Negócio na boca.

Nesse momento, a sete minutos e trinta e dois segundos do início da aula 2, eu já percorri o lado esquerdo da sala, distribuindo flautas. O lado esquerdo é onde estão os meninos. Enquanto distribuo a flauta aos alunos que estão no lado direito do vídeo, Claudia segue conversando com Ana Roberta e Clara conversa com Luiz, mas não é possível saber sobre o que conversam.

Luiz: Eu não toco flauta, eu toco isso aqui ó!

Luiz pega o rebolo/tan tan e passa pela frente da câmera, alunos com flautas começam a soprá-las.

Prof.: Senta aqui ó (para meninos da direita da sala). Aliás, se vocês pudessem sentar mais pra cá, seria bem interessante.

Luiz: Sentar mais na frente da câmera lá.

Gilberto, brincando, comenta: Eu não quero ser exposto na câmera.

Prof.: É que daí... Isto, ali, de quem é aquela mochila ali?

Claudia muda de lugar, senta ao lado de Clara e do outro lado se senta Giovana.

O questionamento de Kleiton sobre o trabalho de música não recebe a adesão de alguns colegas que, ao contrário, se manifestam demonstrando estarem cansados da dinâmica que se estabelece pelas tentativas de retardar o início da atividade musical. Ao mesmo tempo em que eu vou tentando entender o assunto proposto por Kleiton, vou distribuindo as flautas e os alunos vão pegando o instrumento, indicando prontidão para tocá-lo. Luiz trata de pegar o instrumento que tocou na aula anterior e, aos poucos, as conversas que desviam do trabalho vão sendo abafadas pela movimentação que se estabelece em direção ao início da atividade.

Há falas e sons de flauta pela sala enquanto eu organizo os alunos na mudança de lugar. João comenta que vai estragar a música se ele tocar. Os alunos do lado direito ficam falando, são muitas falas de difícil compreensão. As alunas ficam quietas, esperando a organização. Lauro e Eduardo, que estavam do lado direito, trocam de lugar e, pela primeira vez, aparecem na câmera, ocupando os lugares em que estavam Claudia e Giovana, que se deslocaram para o lado de Clara.

Percebo que minha atitude de deixar que as ações e comentários dos alunos, por si, deem um rumo para o foco na aprendizagem musical, permite que os alunos se envolvam mais organicamente com a situação; são os Modos de Estar

Espontâneos dos alunos, que estão impulsionando o dispositivo dos Modos de Estar para Perceber os Outros, e ainda não tem relação direta com o desenvolvimento da relação epistêmica que envolve a aprendizagem musical. Tenho o tempo da aula para dar à turma o seu tempo de engajamento na atividade e minha participação na situação é de mediadora desse tempo. Também tenho que acionar meu dispositivo relacional que me coloca em situação de prontidão para a percepção dos modos de estar dos alunos, o meu MEPO. Sutilmente, vou participando do processo orgânico, na medida do possível, de modo que eu tenha algum domínio sobre o que acontece e buscando dar espaço para as ações dos alunos que evidenciam uma tendência de entrar na atividade. Os MEPO dos alunos estão acionados, eles estão na situação e parecem estar em estado de percepção dos presentes. Os MEE também fazem parte dessa engrenagem, porque alimentam de forma significativa os MEPO. Os alunos que não estão se engajando, aos poucos, vão cedendo e o tempo é conquistado e, portanto, protagonizado pelos próprios alunos, que estão se prontificando a desenvolver a atividade, que é de retomada da música trabalhada na aula anterior.

Minha atribuição é conduzir a atividade que começa. Todo esse processo leva os alunos e o professor, em um tempo não determinado, a acionarem seus dispositivos de MEPO e entrarem na engrenagem que poderá levar ao desenvolvimento da relação epistêmica.

Na aula 3 o tempo de entrada foi de 2 minutos, bem mais curto que o tempo de entrada das aulas anteriores. Percebo, pelo vídeo, que Kleiton e Lauro já estão com os instrumentos de percussão, tambor e rebolo, respectivamente. Eduardo lê o jornal, que trouxe consigo, e os demais parecem aguardar que algo aconteça e conversam em voz baixa. Eu, ao mesmo tempo em que converso com os alunos, vou tirando os instrumentos do armário para começar a atividade.

Prof.: E aí, hein? Vamos lembrar das coisas que a gente fez na nossa vida, pregressa. Vamo lá. Tudo bem, Kleiton, vamo trabalhar? E aí, esse jornal aí (dirigindo-me ao Eduardo, que está lendo jornal com fone de ouvido)?

Eduardo: Hã?

Prof.: Esse jornal, fone de ouvido, quer um chimarrão?

Eduardo: Não.

Prof.: Suquinho de laranja?

Lauro e Eduardo conversam sobre algum assunto do jornal. Claudia mexe no celular e conversa com Fabiana. Genaro coloca o capuz do casaco e espera de braços cruzados, enquanto Luiz arruma o casaco para guardar na mochila.

Prof.: Bom, vamos fazer o seguinte, vamos lembrando, das coisas... oi? (falando com Gilberto que me dirigiu a palavra). Vamos dar uma olhadinha aqui no quadro, uma coisa que eu tava fazendo durante a semana com as outras turmas, mesmo que vocês não tenham tido aula, vamos lembrar, porque, afinal de contas, são pessoas inteligentes, né? Não é assim que vocês vão esquecer todas as coisas. Então olhem no quadro aí, observem o que está escrito aí.

Vou direto ao assunto e os alunos não fazem resistência. Começo a conduzir a atividade, que é de leitura da partitura que já está escrita no quadro. Já com as flautas nas mãos, alguns alunos vão tocando. Luiz toca a melodia da música *Bem-te-vi* que trabalhamos no início do ano e brinca com Gilberto, dizendo que vão tocá-la na apresentação programada.

Gilberto, com a mão direita nos orifícios superiores, toca o início da melodia e logo Eduardo tenta tocar também. Solicito que os alunos deem uma olhada no quadro para analisar o que já conhecem da melodia que está escrita. A maioria dos alunos parece estar olhando para o quadro, buscando atender minha solicitação, mas Gilberto, Norberto e Eduardo parecem mais dispersos e ficam soprando aleatoriamente na flauta. Comento com os alunos:

Prof.: Vocês conseguem... Já está até o nome das notas ali embaixo. Vamos, olhem aqui, deem uma analisada aqui.

E começo a conduzir a atividade de leitura/execução da aula 3.

Na aula 5 dois dos estagiários, que estavam observando as aulas anteriores, começaram seus períodos de regência. No início da gravação há somente três alunos na sala - Leandro, Diego e Giovana - e quase não há o tempo do Modo de Estar Espontâneo; a atividade passa a ser o foco da cena. Os poucos alunos presentes

conversam, enquanto eu escrevo a partitura da música *Empire State of Mind* no quadro, mas, pelo volume baixo da voz, não consigo reconhecer o assunto. Depois de conversar um pouco, os três alunos olham para o quadro. Diego aponta e fala algo de que Leandro acha graça. Seu comentário parece ser de fastio, suponho que por perceber que o início da atividade se aproximava.

Prof.: Eu vou só botar de novo aqui pra fazer duas vezes.

Prof.: Ó, tá, vem aqui ó, chega aqui, volta pra onde tem dois pontos e depois segue... pula a casa que a gente já fez e vai pro fim.

Ao longo do tempo em que escrevo no quadro e vou narrando para os alunos a forma da música, ouve-se barulhos na porta da sala, que parece ser a chegada de mais estagiários. Antes de trabalhar a música nova, sugiro que os estagiários comecem a trabalhar. Ouço barulho na porta novamente, os outros alunos entram na sala, mas a atividade de leitura/execução já tinha sido iniciada. O tempo dos MEE foi restrito, em função da configuração da entrada.

Prof.: Pessoal, vamo lá. Estagiário 1, dá uma “definitiva” aí na porta e chama o resto da turma que está aí fora (falando com alguém na porta).

Leandro está deitado na classe com a cabeça virada para o quadro, lendo as notas em voz alta e apontando para o quadro sol, lá, lá, ré, ré, sol, lá.

Prof.: Eu acho, não sei se também não era, de repente, de o Estagiário 1 começar a aula.

Estagiária 2, que está fora do alcance da câmera: Ir começando.

Prof.: Ir começando...

Estagiária 2: Eu acho que sim.

Prof.: ... podia, de repente, rever aquela música que tu já fez...

Estagiário 1: Claro, é a ideia!

Estagiária 2: Eu tava pensando nisso.

Prof.: Tá! (Converso com estagiários, que estão perto da mesa, fora do alcance da câmera).

Estagiário 1 para Estagiário 3: Tu faz observação quando tu tá sentado aqui?

Estagiário 3: Não.

Prof.: Não, tu vai contar, mas..

Estagiário 1: É que a gente fica sentado. Digamos, o estagiário 3 vai dar aula e eu vou ficar aqui, entendeu?

Prof.: Não, vocês vão ajudar, no caso tu... se bem que tu não tava na regência ainda, semana passada.

Estagiário 3: Não, hoje está todo mundo na regência.
Prof.: Sim, então tá todo mundo em situação de regência.
Prof.: Tá, eu não sei a música, a gente...Quero só botar o... aqui...
Vou botar, Leandro, a tua música no quadro.
Leandro: Ah, tá, sereno.

Enquanto eu e os estagiários fazemos as combinações, Giovana pega a sua flauta da mochila, sopra um pouco e fica aguardando. Leandro também pega sua flauta e a tira da capa, que coloca na mochila. Dou-me conta de que não tenho a partitura da música, que já havia sido trabalhada pelo estagiário, pela primeira vez, na aula anterior e o estagiário 1 vai me ajudando a lembrar da música, que começo a escrever. Os alunos já estão prontos para acionar seus Modos de Estar para o Desenvolvimento da Relação Epistêmica (MEDRE), mas seus Modos de Estar para Perceber o outro (MEPO) continuam.

Prof.: Sim, agora eu tenho que ver porque, segunda-feira, eu procurei aqui e não achei aqui.
Os alunos voltam a conversar entre eles. Dá para ouvir as palavras “aula passada” no meio de uma fala, talvez comentando o que já foi trabalhado. Mais nenhum aluno chegou.
Prof.: Tá, e a flauta, tu te lembra como é que era? Só me lembra que eu vou colocando aqui.
Estagiário 1: Dó, Ré, Mi, Ré.
Prof.: Ah, é.
Estagiário 1: Dó, Ré, Fá, Ré.
Prof.: Fá - Ré ou Fá - Mí?
Estagiário 1: Depois é... (toca flauta).
Prof.: Fá Mí.
Estagiário 1: De novo, Fá Mí.
Prof.: Hã, tu não gostou?
Os alunos presentes pegam as flautas espontaneamente e começam a tentar tocar a frase. Eu vou escrevendo no quadro a melodia e discutindo o contorno com o estagiário 1.
Prof.: Aí termina, né?
Estagiário 1: É.
Prof.: Dó, Ré, Si, Dó, não é?
O estagiário 1 toca a frase e o aluno Leandro o acompanha com a flauta.
Prof.: São três vezes, né?
Giovana, para Leandro: Onde é Ré?
E faz a posição para Leandro, que confirma e toca a escala de dó desde o dó³ até o ré⁴.
Leandro: Essa é a última.

Até esse momento, permanecem apenas três alunos na aula e Leandro toca a melodia para Diego, que fica prestando atenção. Enquanto os alunos ficam lembrando das posições das notas na flauta, eu escrevo a música, que o estagiário está trabalhando, no quadro. Leandro parece se lembrar bem da melodia bem como as posições de todas as notas da música, pois auxilia Giovana, que tem dúvidas sobre as notas trabalhadas mais recentemente.

Prof.: Aí repete... ah não. Isso aqui repete, repete né? É só o Ré que não repete.

Levo a flauta a aluno que ainda não tinha uma em mãos.

Prof.: O Dó é... (voltando para o quadro). É vão treinando as...

Estagiário 1: O Dó grave, o Dó grave. Agudo.

Aluno toca.

Estagiário 1: Isso.

Alunos comentam brevemente entre si, aparentemente sobre a música. Não conversam mais entre si, sobre outros assuntos.

Estagiário 1: Vamos dar uma passadinha nela? Só pra passar, depois tem uma bem legal. Ó, 1, 2...

Prof.: O Leandro tava na bateria, não tava, Leandro?

Estagiário 1: Tava, tava, mas, como tem pouca gente hoje, eu pensei em ficar só nas flautas.

Prof.: Tá, não, esse Leandro (falando do aluno).

Estagiário 1: Sim, sim, sim.

Prof.: Ah, tá.

Embora o tempo de duração da etapa de entrada na aula 5 tenha sido de 7 minutos e 24 segundos, os MEE dos alunos foram pouco perceptíveis, pareceram estar fora de foco, por conta do início do período de regência dos estagiários e por conta do reduzido número de alunos. Antes do início da atividade, os alunos que estavam presentes não conversaram muito entre si e pareciam estar em estado de espera, pois ficavam acompanhando a minha movimentação e a dos estagiários. O modo de trabalhar, nesse dia, parece não ter sido muito bem planejado e a presença dos estagiários, em fase de regência de classe, tirou o foco dos alunos e de suas aprendizagens. Tínhamos duas situações nessa aula: a aprendizagem de música dos alunos e a aprendizagem de docência dos estagiários. O estagiário dá início à

retomada da música lida na aula anterior e faz a contagem do tempo para o início da execução.

A entrada da aula 6 começa com o movimento da câmera que estou buscando fixar em cima do piano, enquanto converso com os estagiários. Nesse momento, estão presentes somente os alunos Leandro, Ana Roberta, Claudia e Rita, que estabelecem breves diálogos.

Prof.: Acompanhar ou alguma coisa assim. Tá ali no quadro já Aí, o Leandro... hã?

Estagiário 1: The Only Exception, do Paramore, nem todo mundo conhece [?], barbadinha (cantarola a melodia).

Estagiária 2: Sei!

Prof.: É 6 por 8 (falando com outro estagiário). Tá aqui ó, tá aqui no quadro. Tá até com os nomes das notas aqui.

Prof.: Aí não sei. Leandro, tu quer ir na bateria?

Leandro balança negativamente a cabeça, jogado na cadeira.

Prof.: Não quer? Aí o Estagiário 1 te ajuda ali.

Leandro responde e, pela reação da prof., ele não quer tocar.

Enquanto isso, Estagiário 3 afina violão próximo ao teclado.

Prof.: Bom, tu vê aí se tu quer fazer. Aí o Estagiário 1 acompanha, então? Vamos lá, a música é essa aqui que tá no quadro, é a música do Paramore. The Only Exception. Conhece? Conhece, Leandro?

Leandro: Conheço. Ih, isso.

Aluno fala, mas, como a câmera está perto dos estagiários que tocam teclado e violão, o microfone dela capta com dificuldade o diálogo entre mim e o aluno.

Prof.: Então assim ó, é bem simples, ela não tem nota nova nem nada. Tá, a gente vai tentar (vou falando enquanto tento fechar a persiana para bloquear o Sol).

Ana Roberta: Tá fechado ali, sôra.

Ana Roberta tenta auxiliar enquanto tento fechar a persiana da janela que, depois de alguns ajustes, fica fechada.

Os Estagiários 2 e 3 passam alguma música, enquanto o estagiário 1 está esperando na bateria.

Dou início à leitura da música que está no quadro e os estagiários estão incumbidos de me auxiliar. O estagiário 1, que é baterista, vai acompanhar e buscar ensinar o ritmo da bateria para um aluno que se disponibilize. A estagiária 2 é pianista e vai fazer o acompanhamento no instrumento, enquanto o estagiário 3 acompanhará com o violão. A proposta de trabalho para os estagiários, nesse caso, é de auxílio durante a aula, buscando contemplar, na medida em que há demandas, os

desejos dos alunos de tocar o instrumento pelo qual estão responsáveis. Há prontidão para o acionamento dos MEDRE.

Como professora titular, não costumo deixar toda a aula sob a responsabilidade dos estagiários, por isso, aceito mais de um estagiário por turma. Assim, podemos trabalhar juntos e debater sobre as metodologias abordadas, bem como sobre os processos de aprendizagem dos alunos. A 2 minutos e 37 segundos do início do período da aula 6, dou início à atividade de leitura da música *The Only Exception*, uma música em compasso binário composto.

No início da filmagem da aula 7, a maioria dos alunos presentes, Gilberto, Luiz, Ana Roberta, Cláudia e Giovana, já está sentada em círculo com as flautas na mão, exceto João, que não toca flauta nas aulas. Nesse dia, cheguei à escola muito perto do horário de início da aula e os alunos entraram na sala comigo; por isso, me auxiliaram na organização do material, pegando suas flautas, enquanto eu instalava o teclado e a câmera.

Os alunos, quietos, parecem prontos para começar a atividade e João está olhando para o lado de fora da janela. A música a ser trabalhada já estava escrita no quadro e eu, após posicionar a câmera para a filmagem, já começo a atividade, que é de retomada da música *Empire State of Mind*, de Alicia Keys. Faço a contagem e dou a entrada para que os alunos comecem com as flautas, iniciando a atividade a 16 segundos do início da filmagem.

Pode-se perceber nas cenas, que nomeei como entrada na sala, que há diferentes tempos para que se estabeleçam relações entre os presentes, que propiciam o início das atividades. Os MEE impulsionaram os MEPO que, na engrenagem, propiciam o acionamento do dispositivo Modos de Estar para o Desenvolvimento da Relação Epistêmica (MEDRE).

As aulas 1, 2, 3 e 4 iniciam com um número de alunos presentes que varia de nove a 15 alunos e, nas aulas 5, 6 e 7, o número de alunos presentes varia entre três e quatro. Verificar o número de alunos no início de cada aula foi uma necessidade no processo de análise, pois, nas primeiras aulas, nas quais havia um número maior de alunos, as cenas de entrada eram mais movimentadas e as relações, mais explícitas

entre os participantes. Por outro lado, identifiquei, por exemplo, que a ausência de determinados alunos, como Eduardo, Kleiton, Norberto e Lauro, abreviava o tempo de entrada na atividade, pois, pelos seus modos de estar na situação, tornam-se condutores, protagonistas na definição das mudanças de cenas, e isso dá um foco diferente daquele que se percebe quando eu estou mais à frente da condução das cenas. Eduardo, Kleiton, Norberto e Lauro são mais falantes e seus MEE são mais perceptíveis. Assim, a prontidão para a aprendizagem musical se estabelece mais pelo dispositivo relacional, entendido aqui num sentido mais afetivo, que envolve a troca pela relação dialógica.

Ana Roberta é uma aluna ativa e bem participativa, mas é mais focada na aprendizagem de música do que os alunos supracitados. Ela também é uma referência e, nas aulas em que tem mais espaço de troca, participa como condutora das cenas tal como os meninos. Luiz, Cláudia, Rita, Clara, Giovana e Leandro são menos agitados e demonstram, nas aulas observadas, mais prontidão para o início das atividades propostas relacionadas à aprendizagem musical. João é mais suscetível às tomadas de decisões dos colegas. Quando os alunos mais dispersos estão na sala, ele corresponde à dispersão que se estabelece e, quando está na presença do grupo mais focado nas atividades musicais, ele busca acompanhar o trabalho, como um observador atento, mas participa pouco. Os alunos têm seus Modos de Estar Espontâneos na aula e suas diferenças estabelecem as diferentes entradas nas situações.

Outro fator que contribui para a definição do tempo para a entrada na atividade é a presença dos estagiários. Meu modo de agir com os alunos é diferente quando tenho a atribuição de supervisionar os estagiários, pois estagiários e alunos estão dividindo o foco da aula. Os alunos me pareceram menos assistidos, principalmente nas cenas de entrada na sala de aula das aulas 5, 6 e 7, nas quais os estagiários estavam em fase de regência de classe. Nas cenas de entrada dessas aulas, eu cumprimentava os alunos, mas não lhes dava muita atenção, como era de costume quando meu foco estava apenas neles. Talvez esse tenha sido um motivo pelo qual o número de alunos frequentes nas cenas de entrada das aulas supracitadas tenha

diminuído. Suponho que os alunos tenham percebido que não eram mais os protagonistas no estabelecimento do andamento da aula.

6.3 MOVIMENTOS DE ALTERNÂNCIA DOS MODOS DE ESTAR: O RELEVO DA AÇÃO DOS DISPOSITIVOS E DAS FORMAS RELACIONAIS

Ao longo deste subtítulo, busco identificar o MEDRE nas cenas, que são as ações que indicam que os alunos estão na engrenagem que leva ao desenvolvimento da relação epistêmica. A engrenagem se movimenta alternadamente, não é um movimento único, embora seja contínuo. Os dispositivos são acionados e, conforme os MEE, os MEPO vão proporcionando outros acionamentos dos envolvidos.

Durante os diferentes momentos, percebo, entre os alunos, alternâncias de formas relacionais, tais como: desejo, esforço, desinteresse, significado (valor), relação epistêmica; e de dispositivos relacionais, tais como: MEE, MEPO e MEDRE. Ao longo da análise, busco identificar também elementos que indicam as dimensões relacionais sociais e de identidade.

O desenvolvimento da relação epistêmica é considerado como forma relacional, é um modo individual já adquirido de desenvolvimento com o epistêmico. O desenvolvimento da aprendizagem de cada sujeito é, por vezes, explicitado pela expressão do rosto, quando se esclarece algo no processo de aprendizagem, ou pela verbalização. O modo de processar o entendimento dos objetos-saberes, dos objetos cujo uso deve ser aprendido e das atividades é sistematizado por quem aprende, por isso, é uma forma relacional.

Os MEE, os MEPO e os MEDRE são dispositivos que dependem do coletivo; por isso, não são formas definidas, pois variam conforme a situação de cada aula e dependem da configuração da turma.

Microcena 1: MEDRE (dispositivo)

Após a entrada dos alunos na sala, começamos a desenvolver as atividades. A atividade que relato a seguir é de leitura e, conforme o desenvolvimento das

diferentes aulas, estabeleço objetivos que incluem o desenvolvimento dessa habilidade. Em alguns momentos, a música a ser trabalhada define os objetivos. Por exemplo, se minha intenção é rever uma música, fazemos a leitura novamente e, durante a leitura, questiono a respeito dos elementos musicais que aparecem, buscando aprofundar os conhecimentos com novos questionamentos. Esses questionamentos possibilitam a condução da aula a partir das respostas dos alunos e me permitem identificar o que aprendem, bem como o que necessitam aprender para fixar o conteúdo. Esse processo se dá por meio da observação dos Modos de Estar para o Desenvolvimento da Relação Epistêmica (MEDRE) dos alunos, considerando que nem todos aprendem, nem todos aprendem no mesmo espaço de tempo e nem ao mesmo tempo. O desenvolvimento da relação epistêmica é uma forma relacional do sujeito.

Prof.: Bom, essa música então a gente fez... vocês lembram?

Luiz: Qual, sôra?

Prof.: Lembram das notas, tá aqui ela ó, lembram que a gente fez...

Clara: Nem me lembro.

Começo a fazer harmonia no teclado.

Prof.: Lembram disso? O que acontece aqui? Quantas... Vamos rever aqui ó (mostrando o quadro).

Alunos ainda não se concentraram na música e na professora; há algumas conversas entre eles, embora esparsas.

Nesse momento, os alunos estão com as flautas e alguns ficam soprando como se estivessem aquecendo, fazendo o primeiro contato da semana com o instrumento. Eduardo e Lauro estão tocando algo, que não parece ser uma música; eles estão, aparentemente, manipulando o instrumento, buscando se familiarizar, tocando notas aleatórias. Quando eu sugiro que vou fazer perguntas a respeito da música que está no quadro, Eduardo para de tocar e segura o braço de Lauro, para que ele também pare de tocar e preste atenção nas perguntas. Os demais também ficam atentos.

Percebo que há necessidade, da parte dos alunos, de experimentar o instrumento, de rever individualmente suas posturas, seus modos de segurar o instrumento e também a sonoridade que podem produzir e a posição das notas que

conhecem. O contato dos alunos com o instrumento é semanal e, para aqueles que não são tão frequentes, o tempo entre uma experiência e outra é mais longo. Os alunos precisam de um tempo da aula de música para se preparar para a entrada na atividade que será proposta, um tempo que caracteriza a prontidão para entrar e dar continuidade ao desenvolvimento da relação epistêmica.

Clara, por exemplo, diz que nem se lembra da música *Coração em desalinho*, que foi exaustivamente trabalhada na aula anterior. O esquecimento de Clara da música que foi trabalhada é compreensível, embora tenhamos permanecido um tempo significativo da aula anterior dedicados à leitura da música, à execução das percussões, ao canto e à execução de todo o arranjo.

Microcena 2: Desejo (forma), MEDRE (dispositivo), relação de identidade, relação social e relação epistêmica (dimensões)

Penso que seja importante considerar, para que se compreendam os processos de aprendizagem dos alunos, que eles estão revendo conteúdos e habilidades trabalhados na semana anterior, depois de terem frequentado aulas de diferentes componentes curriculares durante uma semana. Dar tempo aos alunos e buscar seus engajamentos para que entrem em atividade faz parte do tempo da aula. O aluno se mobiliza a partir do desejo de realizar as atividades e o desejo do aluno de desenvolver as atividades na sala de aula depende significativamente do modo de lidar e conduzir a atividade. Examinar os motivos que levam os alunos a se esquecerem do que aprenderam faz parte do processo de ensino e aprendizagem.

Toco os acordes iniciais da música para que eles busquem se lembrar do que foi feito na aula anterior, e começo a rever a introdução.

Prof.: Quantos tempos tem essa nota aqui (batendo no quadro, todos prestam atenção)?

Lauro: Três.

Eduardo, fazendo gesto: Dois.

Lauro: Dois.

Prof.: Dois, muito bem. Se eu tô fazendo o tempo assim ó: um, dois, um, dois, um, dois. Vamos tocar a partir desse tempo que eu tô estabelecendo, vamo lá?

Eduardo: Peraí, deixa eu arrumar a manga aqui.

Prof.: Depois tu toca, a gente vai botar depois, primeiro toca flauta, depois tu toca o (falando para Luiz, que pegava o rebolo).

Prof.: Vamos ver, um dois, um, dois, e um e dois e...

Apenas Eduardo e Lauro começam após a contagem e, quando se dão conta, todos riem.

Tento conduzir os alunos à leitura da frase que está no quadro, indicando o andamento e o tempo de contagem do compasso, e espero que eles reconheçam as notas e toquem a melodia. A leitura da frase havia sido feita na aula anterior, passo a passo. Os alunos já haviam tocado e cantado a música, com o acompanhamento do teclado e dos instrumentos de percussão. Minha expectativa é que os alunos toquem a melodia da introdução apenas com o estabelecimento do andamento e minha indicação das notas no quadro, mas eles parecem pouco engajados, ainda não estão preparados para começar.

Prof.: Gilberto, bota a mochila aqui pro lado, pra não te atrapalhar. Vamos ver, um, dois e um e dois e... só que assim, são dois tempos, Sooooool, e aí passa para a outra nota, tá?

Solicito que leiam novamente e com mais convicção. Os alunos começam todos juntos, mas Luiz se atrapalha e toca apenas um tempo de cada nota; ele parece não estar lendo de fato. Quando ouço o erro, paro imediatamente e chamo a atenção de Luiz, para que ele se dê conta. Ele se dá conta do que deverá fazer para acertar e seguimos sem problemas. Luiz não fica melindrado pelo fato de ter causado a interrupção da execução e os colegas agem com naturalidade. Foi um momento de aprendizagem que talvez tenha sido possível pelo erro. A percepção de Luiz sobre o que aconteceu pode ser um indício de que ele tenha aprendido que a mínima tem, nesse caso, dois tempos. Talvez, nesse momento, ele tenha conceituado a noção de contagem do tempo de uma nota com som prolongado, que tem duração maior do que uma pulsação. É possível também que o erro de Luiz tenha esclarecido alguma dúvida dos seus colegas a respeito da leitura e execução da frase trabalhada. Esse trecho indica que há desenvolvimento da relação epistêmica, embora não possamos

ter certeza, são os dispositivos relacionais que estão acionados e que são os modos de estar dos alunos.

No trecho acima, identifico, no MEDRE, o relevo da dimensão de identidade, na relação consigo evidenciada por Luiz, quando indica a compreensão do tempo (figura do aprender), e o relevo da dimensão social, na relação com o outro, evidenciada pela possibilidade de desenvolvimento da relação epistêmica dos colegas que compartilham a situação. O movimento de alternância de relevo das dimensões é constante e acontece a partir dos Modos de Estar para Perceber os Outros (MEPO), que constituem o guarda-chuva da situação, como se esses MEPO fossem o impulso dos movimentos de alternância dos relevos. A imagem é semelhante à sacudida do lençol quando arrumamos a cama. São ondas que colocam em evidência partes de um mesmo lençol. O lençol é a situação e todas as ações que a envolvem; os sujeitos são os que movimentam o lençol pelos seus modos para perceber os outros; e os movimentos indicam as relações que são simultâneas. É nessa perspectiva que vou traçando a trajetória das ondas do lençol da situação das aulas.

Prof.: Um, dois, um e dois e...

Os alunos estão tocando e todos aparecem na gravação.

Prof.: Só que é Sol, tá soando outra nota que não é Sol. Tem que tapar bem, como é que faz?

Eduardo aponta para seu colega do lado, como que indicando que está fazendo errado. São os dois guris que estavam na direita no início da aula. Eram aqueles que mais falavam, mas agora, na hora de tocar, ficaram mais tímidos.

Mais uma vez, interrompo a execução, pois alguém erra a nota que vem depois do dó. Eduardo aponta para Lauro, indicando quem teria errado, mas, pelo que posso perceber pelo vídeo, Lauro fez corretamente a posição da nota, pode ser que ele não tenha tapado os orifícios como necessário. Retomo a posição da nota dó e volto a contar para que os alunos recomecem. Considero, nesse momento, que os alunos estão se ambientando na aula, eles começam a se acomodar e vão lembrando o que já viveram em outras situações. O fato de os alunos não tocarem durante o tempo que separa uma aula da outra contribui para que a adaptação dos

alunos, à situação, demore mais. Assim, vou indicando compreender isso para que eles busquem se engajar.

Microcena 3: esforço e desejo (forma), MEDRE (dispositivo)

A prontidão para o desenvolvimento da relação epistêmica depende do aluno, de sua disponibilidade para realizar a atividade, por mais que prescindam também do posicionamento do professor. Em muitos momentos, os alunos se esforçam para entrar na atividade, para se mobilizarem.

A mobilização para a entrada não depende só do desejo de aprender, ela depende da disponibilidade de esforço, principalmente quando os alunos já vivenciaram atividades semelhantes à que está sendo realizada e não chegaram a consolidar a relação epistêmica que está em desenvolvimento. Ou seja, os alunos já realizaram leituras com o professor, de diversas músicas, mas ainda não adquiriram autonomia, não consolidaram a compreensão dos conteúdos (considerando todas as figuras do aprender envolvidas no processo), não consolidaram, aparentemente, a relação epistêmica.

Prof.: Isso, vamos lá de novo, vamos lá, tá acordando ainda. Um, dois, um e dois e...

Os alunos tocam e eu marco o tempo.

Prof.: De novo (ritornello).

Os alunos tocam.

Prof.: Tá, Eduardo, não toca com uma mão só!

Eduardo: Sôra, eu me empolguei...

Prof.: porque a tendência é de cair a flauta, da...

Eduardo, comentando sobre sua questão de execução: Não tem como fazer o Ré sem a outra mão. Eu queria fazer o ré só com uma mão.

Prof.: Vamos passar agora... Vamos passar agora, vamos lá, um, dois e um e dois e... não, primeiro deixa eu fazer aqui, pra vocês sentirem.

Conto o tempo e toco acordes no teclado.

Fim da atividade de leitura e início da atividade de execução da melodia na flauta.

Microcena 4: MEPO e MEDRE (dispositivos)

No relato a seguir, os alunos estavam voltando a ter aula de música depois de um feriado. Havia duas semanas que não tocavam e não tinham o contato com a aula de música. A sensação é de que os alunos esqueceram tudo o que aprenderam.

Prof.: Então olhem no quadro aí, observem o que tá escrito aí.
Lauro lê o que está no quadro.
Prof.: É, isso aí até já tá escrito, mas... pergunta: vocês têm alguma dúvida quanto ao... nomear as notas que tem aí ou não?
Os alunos olham para o quadro e ficam em silêncio.
Prof.: Vamos seguir nomeando então, o que tem ali embaixo, só pra vocês, pra ver como é que vocês... ai, tá quente, né? ... Aqui ó, que nota é essa?
Lauro: Dó.
Kleiton: Lá.
Lauro: Sol.
Prof.: Pô, tá aqui do lado ó, Lauro.
Lauro, brincando: Pensei que tava lá em cima, eu tô com o olho...
Prof.: E essa aqui?
Gilberto: Essa, dó.
Prof.: Tá chutando? Vocês lembram?
Kleiton: É dó.
Prof.: É o ré. Esse aqui?
Kleiton: Lá.
Prof.: Lá de novo. Muito bem, Kleiton.
Lauro: Dó.
Prof.: Dó, muito bem. E aqui ó, embaixo do dó?
Lauro: Sol.
Ana: Si.
Prof.: Si. Lá. Ré. Dó, vai descendo, né? Si. Tu acha que tudo é sol?
Lauro: O sol não é na terceira linha, é na segunda.
Prof.: Isso, quem é esse aqui então?
Kleiton: Lá.
Prof.: Lá. Essa lá em cima de novo?
Kleiton: Ré.
Prof.: Ré. Aqui?
Lauro: Sol.
Outro aluno: Lá.
Prof.: Lá, a gente já botou quatro vezes o nome dessa nota agora. Essa aqui de novo?
Kleiton: Ré.
Prof.: Ré. Que é isso aqui?
Kleiton: É pausa.
Prof.: Pausa, muito bem. Aqui? Que que é isso aqui?
Luiz: Lá.
Prof.: Lá.

Eu escrevo no quadro, os alunos observam e falam baixinho o nome das notas.

Prof.: Falem mais alto um pouquinho.

Clara: Si.

Prof.: Si.

Kleitton: Dó.

Prof.: Dó.

Luiz: Lá.

Somente os meninos que estão no centro do círculo se manifestam em relação às minhas solicitações, Eduardo, Lauro, Kleitton e Luiz. Os alunos que estão nas extremidades ficam apenas observando, não se tem como saber se eles sabem ou não nomear as notas. Suponho que as meninas, principalmente, estejam acompanhando e cientes do que estamos fazendo, mas optam por deixar os meninos se manifestarem. Quando pergunto a respeito do sinal de repetição, Norberto responde, perguntando.

Todos os alunos presentes estão olhando para o quadro e parecem atentos à atividade de identificação das notas. O dispositivo MEPO está acionado, os alunos estão em estado de percepção dos outros e as falas de uns indicam seus Modos de Estar para o Desenvolvimento da Relação Epistêmica (MEDRE). Aqueles que estão quietos indicam que há uma prontidão para a relação que se evidencia pela percepção. Eles estão quietos, mas ouvindo a contribuição dos colegas e olhando para o quadro. Tudo indica que há a presença qualificada para o desenvolvimento da relação epistêmica, mas esta somente poderá ser comprovada quando explicitada pelo aluno pela fala, pela execução, pela sua participação verbal. É possível perceber que o dispositivo MEPO está acionado por parte significativa dos alunos que estão participando e/ou observando.

Prof.: Aqui tem um Lá e aqui tem um Lá, muito bem. Olhem bem pra cá e eu pergunto pra vocês. O que é esse aqui? Esses pontinhos, qual é o significado deles?

Norberto: É pra voltar?

Prof.: É pra voltar, exatamente. Então, quando chegar aqui na primeira casa, primeiro compasso... a gente chama de primeira casa, tá?, porque é último compasso antes dessa volta. A gente vai voltar pra cá, que é onde tem os dois pontinhos de novo, e aí vai seguir de novo até aqui, quando a gente chegar aqui, a gente pula, porque a gente já tocou a primeira, vai tocar a segunda e aí segue em frente.

Tá, por enquanto é isso. O que eu queria... qual é o desafio que eu queria hoje colocar. Hã... vou fazer umas perguntinhas, quantos tempos tem por compasso nessa música?

Kleitton: Dois.

Prof.: Quem falou? Foi o Kleitton? Kleitton tá afiadíssimo.

Os alunos se agitaram com o comentário e Lauro comenta com

Kleitton: Quero ver em biologia, quero ver...

Não dou bola para os comentários e sigo: Olha só, então aqui ó, dois, essa nota tem dois tempos, né? E qual é esse tempo de pausa?

Aluno: Dois.

Prof.: Se o compasso tem dois tempos, pela lógica, tem dois elementos aqui, a pausa...

Aluno: É um.

Prof.: Isso. E essa aqui, é quanto?

Rita, chegando (abrindo a porta): Posso entrar, sôra?

Prof.: Um. Pode entrar. Esse aqui quanto é, esse lá? Um.

Prof.: Muito bem. Então assim ó, vocês já sabem... uma pergunta: se eu for pedir o tempo, como é que eu posso contar o tempo?

Porque eu vou tocar dentro do tempo que tá rolando, como é que eu posso definir esse tempo?

Silêncio.

Até esse momento, os mesmos alunos seguem respondendo. Observo que os alunos que estão no lado direito da câmera estão um pouco entediados. Clara abaixa a cabeça, mexe nos cabelos; Claudia olha para frente, mas não parece tentar se manifestar; Rita chega atrasada e se senta ao lado de Clara, enquanto eu continuo com os questionamentos sobre a partitura.

A ideia dessa atividade é solicitar que os alunos toquem a melodia que está no quadro sem que eu mostre como ela soa. Minha proposta é que cada um tente tocar a melodia lendo, simultaneamente, a partir do andamento estabelecido. Busco instigar os alunos a pensarem sobre o modo de definir o andamento e dar início à execução, mas os alunos parecem não compreender.

Prof.: Como?

Norberto: Pode perguntar de novo?

Prof.: Pergunto: pra tocar a música, a gente sabe que cada compasso tem dois tempos. Mas como é que tu pode marcar esse tempo pra não te perder, pra saber quando é que tu tem mudar?

Aluno: Pausa.

Prof.: ... oi?

Outro aluno: não, pausa não, é...

Rita: Fazendo aqueles passinho.

Prof.: Muito bem, Rita, Fazendo os passinhos. Te lembra que a gente fez aquela coisa, 1, 2, 3, 4, 1, 2? É como se a gente tivesse desenhando o compasso no chão. Só que nessa música nós não temos quatro tempos por compasso, nós temos 2, então vamos fazer só assim (demonstrando): 1, 2, 1, 2. Vamos dar uma levantadinha rapidinho só pra vocês entenderem isso pra gente poder...

Alunos começam a se levantar, mas resistem um pouco. Vou até percussões que estão em frente a dois alunos e as recolho.

A minha sugestão para a realização do movimento d'O Passo, partiu do comentário de Rita sobre o modo de identificar o tempo. Eu não havia planejado a atividade, mas percebi, pelo comentário, que havia uma possibilidade de modificar a trajetória da aula sem mudar de assunto, que parecia cansativo. Rita indica que uma etapa do desenvolvimento da relação epistêmica foi atingida, ela compreendeu pel'O Passo como se pode medir o tempo e sua sugestão gerou, para os colegas, novas possibilidades de desenvolvimento da relação epistêmica a respeito do tempo e, para mim, como mediadora, gerou o meu engajamento na continuidade da realização da proposta e na busca do engajamento dos alunos, que, ainda com esforço, entram em relação com o aprender (saber).

6.4. MEPO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ACIONAR O DISPOSITIVO MEDRE

Os modos para perceber são as ações comportamentais dos alunos - seus olhares, seus movimentos do corpo, não aqueles de padrão das atividades, mas aqueles que são pessoais, que personalizam a presença, como uma sacudida de ombro que indique uma sensação de falta de compreensão de algo, ou um olhar de desconfiança; enfim, a comunicação pela percepção, uma comunicação que paira no ar, que é da situação.

a. Fastio

No trecho anterior, o modo como sugiro o movimento dos alunos, indicando que seria “rapidinho”, se deu pelo fato de saber que os alunos não têm muita prontidão para se levantar e se movimentar. Na aula 1 eu havia proposto O Passo e ficamos um tempo significativo fazendo o movimento. Os alunos aceitaram a proposta, mas percebi um desconforto nos seus modos de ficar em pé e de realizar o movimento, pois eles ficavam cansados. Minha ideia, para esse dia, não era solicitar novamente o movimento para não desgastar a atividade. Assim, optei por fazer a atividade utilizando menos tempo da aula e comentei isso com os alunos para que eles soubessem e se prontificassem, sabendo que não teriam que se esforçar por muito tempo.

b. Esforço

Nesse caso, a atividade d’O Passo traz a evidência do esforço dos alunos, pois a execução da música, que poderia ser o desejo dos alunos, ficou em segundo plano no desenvolvimento da relação epistêmica que envolve a execução, a figura do aprender nomeada como objeto cujo uso deve ser aprendido. Para isso, é necessário que os alunos compreendam como se divide o tempo e isso requer o desenvolvimento de diferentes relações epistêmicas com outros tipos de figuras do aprender, nesse caso, a figura do aprender que define o conhecimento abstrato do tempo, que está inserida na figura do aprender nomeada de objetos-saberes.

c. Descontração

Há um pouco de resistência da parte dos alunos em se levantar, mas a maioria se levanta sem muita insistência. Essa movimentação produz uma quebra no andamento da aula, que estava muito monótona para alguns alunos. Eu brinco um pouco com a demora de alguns alunos para se levantarem, brinco também com Gilberto, que diz ter passado por uma cirurgia, e converso com Kleiton, que realmente havia feito a cirurgia no joelho. Os Modos de Estar para Perceber os

Outros (MEPO) estão acionados e proporcionam os Modos de Estar Para o Desenvolvimento da Relação Epistêmica (MEDRE).

As falas e os MEDRE que vêm a seguir sugerem uma mudança de ambiente da aula e, também, esforço dos alunos para a entrada na atividade, na ação.

Prof.: Ah, não, peraí, que é isso? Velho, parece um velho, levanta. Vamo lá, atenção, levanta, levanta aí, Diego, coragem, tão com saudade da aula de música. Não é? Eu acho que tão. Tá todo mundo aí. Vem, Gabi!

Peço para o Gilberto se levantar e os colegas me ajudam.

Prof.: Então nós vamos, bem rápido... fez cirurgia (para Gilberto que permanece sentado)?

Toda a turma fala, ri.

Prof.: Bah, o cara pegou pesado... fez cirurgia. Tu também fez Kleiton? Onde?

Kleitton balança a perna.

Prof.: Quando?

Kleitton: Semana passada.

Prof.: Mas o que tu fez?

Kleitton: Tirei um cisto.

Prof.: Ah, bom, mas é só um cortezinho pe, pe, pe, tirou. Vamo lá, atenção? Hã?

Lauro caminha mancando com uma perna, imitando Kleiton com o joelho operado, e eu brinco:

Prof.: Ponto e vírgula, ponto e vírgula. Vamo lá? Atenção. Então nós vamos fazer o seguinte ó, nós vamos marcar, 1, 2, 1, 2. Só lá e cá (demonstrando o movimento do passo do compasso binário).

Prof.: Então vamo vê, 1 e 2...

Alunos em pé fazem o movimento sugerido.

Prof.: 1, 2, 1, 2... vamo fazer, para com essa coisa (imito a postura em direção ao Lauro), parece um nenê, sabe? Vamo lá. Parece um nenê envergonhado. Vamo lá, 1, 2, 1, 2, foi...

Alunos fazem.

d. Vergonha & engajamento

Os alunos respondem à solicitação, mas os movimentos são contidos. Gilberto mal tira os pés do chão e coloca uma mão na cintura, como se estivesse escorando o corpo. Norberto coça a cabeça, como se não soubesse o que fazer.

Eduardo não se movimenta, mas está em pé. Lauro leva na brincadeira o meu comentário, mas não consegue se concentrar para realizar o movimento. Genaro e Diego se movimentam economizando energia. Luiz, Kleiton, Clara, Claudia e Rita parecem mais engajados e dançam, ainda que timidamente, flexionando as pernas, como sugere o movimento d'O Passo. Esse é um momento importante no desenvolvimento da relação epistêmica dos alunos com os objetos-saberes que envolvem a compreensão do tempo, da pulsação, da divisão do tempo. Os MEPO estão proporcionando o movimento de engrenagem das relações sociais e das relações de identidade dos alunos. Essa engrenagem é frágil, porque demanda esforço e, conforme os alunos vão se movimentando, esse esforço aumenta ou diminui. Se aumentar, o dispositivo MEDRE pode parar naquele momento e mudar o ritmo da engrenagem; se diminuir, o MEDRE continuará ativo e colocará em alta o desenvolvimento da relação epistêmica, levando a uma possível consolidação da compreensão do objeto-saber, uma possível consolidação da relação epistêmica que envolve a figura trabalhada.

Segundo Ciavatta (2009, p.63), a flexão das pernas no movimento d'O Passo nos aproxima da dança, mas “não pretende a expressão corporal de um movimento musical já compreendido, ele é muito mais uma tentativa de compreender um movimento musical através do movimento corporal”. Nesse sentido, percebo que há, principalmente no movimento de Rita, a compreensão do movimento, que é verbalizada quando ela sugere a realização dos passos, como um modo de estabelecimento do andamento e, conseqüentemente, de contagem dos tempos.

e. Mobilização e vergonha

Prof.: Muito bem, então olhem pra cá, isso aí é só pra vocês entenderem, porque agora eu vou entregar as flautas e vou pedir uma coisa pra vocês. Esse movimento vai facilitar bastante pra vocês entenderem o que é que eu quero dizer, nós vamos começar, nós vamos solfejar, nós vamos caminhar, marcar, o 1 tá desse lado, o 2 tá desse. Então nós vamos falando o nome das notas conforme o tempo que a gente vai colocando no nosso movimento. Então vamos fazer, 1, 2, foi...

Os alunos começam a se movimentar.

Prof.: Olha só, vou contar aqui. 1, 2... 1... Lá. Vamo falar as notas? Vamo falar as notas enquanto a gente tá caminhando, mas falar e segurando o tempo, por exemplo, aqui é: Lá, Dóóó, lááá. Tem que durar dois passos. Ok? 1, 2, 1...

Os alunos fazem a atividade timidamente.

Prof.: Dóó, láá, pausa

Prof.: Pausa. Tá, vamo de novo. Qual é... é engraçado? É engraçado isso?

Meu interesse é realizar a atividade, buscando mobilizar os alunos para a realização da leitura. Os alunos estão seguindo minhas orientações e se surpreendem com o modo como me envolvo, acham graça e isso talvez seja um indício do porque não se entregam à atividade: eles ficam com vergonha e, quando riem ao me observarem, indicam isso. Essa engrenagem é o resultado da presença e, portanto, de seus Modos de Estar para Perceber os Outros (MEPO).

f. Desinteresse e responsabilidade

Eduardo: O [?] fica rindo, sôra.

Prof.: Tá, então dá uma risadinha, engraçado, qua qua qua, u-hu-huuu e deu, agora vamo prosseguir, vamo lá?

As meninas acham graça da maneira como lido com a risada dos colegas.

Prof.: 1, 2... tem gente que tá entendendo, só que eu pediria, falem com mais convicção. Tá? Aí, vocês têm que se antenar aqui ó, tem um tempo de pausa... um passo de pausa, um passo de nota. Ok?

Vamo lá, 1, 2, vai...

Alunos começam.

Prof.: 1, Lá, Dóóó, Lááá, 1... 1. Vocês fizeram Dóó, Láá. Quanto tempo tem esse Dó? Esse Dó é um pé só, esse Lá, trocou, Dó, Lááá.

Vamo. Entenderam isso ou não?

Lauro: Sim, sim, claro.

Nesse momento, percebo que os que não estavam muito convictos na realização d'O Passo, continuam sem vontade. Eduardo nem olha para o quadro, onde indico a leitura das notas. Gilberto coloca as mãos para trás e, quando pode, encosta-se na cadeira. Já Norberto, tenta rever O Passo e busca referência no movimento dos colegas. Eu paro e procuro entender o que está acontecendo, embora eu desconfie

que os alunos não estejam com vontade de fazer o movimento porque têm preguiça e vergonha. Busco conversar para resolver o problema e divido com os alunos a responsabilidade pela realização da proposta. Espero que eles me digam realmente o que acontece, pois não consigo identificar.

Prof.: Minha dúvida é o seguinte, se vocês não estão fazendo porque não entenderam ou porque se estão tímidos assim, não querem fazer. Qual é... o que que vocês me respondem? Se não entenderam, eu explico de novo. Entendeu, Claudia?

Claudia: Não.

Prof.: Tu não entendeu. Tá. Tu tá marcando o tempo aqui ó, 1, 2, 1, 2. Então, quando eu tô aqui no tempo...

Nesse momento, Lauro ameaça se sentar.

Prof.: Lauro, não senta ainda. Olhem pra cá, 1, 2, vai começar um outro compasso agora. 1, 2, o outro compasso, 1, 2. Então esse é o tempo 1, esse é o tempo 2 (demonstrando e apontando para cada perna como um tempo). Então olha só, eu tô aqui ó: 1, 2, 1, 2, 1, 2. O que significa, eu vou ter que segurar a nota, por dois tempos, que são dois passos. Aí o Lá, Fáá, Láá, agora, pausa, Dóó, Fá, pausa no tempo 1, a nota no tempo 2, entendeu?

Claudia balança a cabeça positivamente.

g. Busca da compreensão

Percebo que teria sido importante perguntar diretamente, para todos os alunos, sobre o entendimento da explicação, do mesmo modo que perguntei à Claudia, e sigo perguntando aos outros alunos, buscando dicas para ensinar de outras formas que facilitem a compreensão.

Prof.: Então tu sempre tem que relacionar o que tu tá lendo com o teu passo. Entenderam? Então, se eu tô aqui ó, aqui, o que aconteceu? 1, 2, 1, 2, 1, 2 (mostrando a partitura no quadro; alunos observam). Eu sempre sei que o início do compasso é o passo 1, segundo tempo é o passo 2. Entendeu melhor? Não?

Claudia, com expressão do rosto, não diz nem que sim nem que não.

Prof.: Mais ou menos. Quem entendeu? Quem entendeu e pode...

Rita: Eu entendi.

Prof.: Tu entendeu, Rita?

Rita: Sim.

Prof.: É, eu percebi que tu entendeu, porque, quando tu tava fazendo, tu tava falando bem. Tu sabe explicar? Porque, de repente, eu não tô sabendo explicar.

Rita: Ué, é o que a sôra falou, só ir [?]....

Risos gerais.

Prof.: Tu entendeu, Lauro?

Lauro: Ué, falar, tipo, tu fala uma nota, vai pra cá (aponta uma perna), tu fala outra... não, errei...(risos)

Prof.: No caso aqui...

Lauro: Tipo uma nota, duas, tá ligado (fazendo o passo)?

Prof.: Dois tempos. Tá, vamo fazer... a Rita eu percebi que entendeu, eu queria perceber quem entendeu fazendo, vamo fazer?

Marcou, 1, 2, 1, 2, 1, Láá, Dóó (fazendo o exercício).

Prof.: Vocês não têm voz?

Risos. Alunos estão tímidos.

Prof.: Tá, sentem. Eu fico chateada porque eu não consigo fazer. O que eu preciso fazer pra vocês fazerem? Não sai som da voz de vocês, gente. Vamo fazer mais alto? Vocês entenderam isso ou não? Então eu paro de explicar, que eu queria ir avante na aula e a gente faz outra coisa, o que que vocês acham? Sabe qual é meu desafio hoje? Que eu fiz com todas as turmas. É o seguinte, eu vou distribuir a flauta e pedir que vocês leiam isso aqui com a flauta. Fim da atividade de leitura.

h. Esforço

Quando pergunto aos alunos, individualmente, sobre o que acontece, ao constatar suas indicações de fadiga e não somente a tentativa de se engajar na atividade pelo esforço, observo que os alunos retomam seus estados de prontidão ao se sentirem responsáveis pelo que vão responder e explicitam a relação consigo, respondendo a partir de si mesmos. Essa postura colabora para outros tipos de ações coletivas que podem ser geradas para o estabelecimento de Modos de Estar para Perceber os Outros. Os alunos se expõem e ficam mais presentes na situação e isso cria novas engrenagens e movimentos de relevo das relações, em alternância, para que continuem desenvolvendo suas relações epistêmicas.

i. Esforço e fadiga

O estado de fadiga vai além do esforço, pois ele indica que o(s) aluno(s) está(ão) mais distante(s) de seu desenvolvimento da relação epistêmica e causa uma quebra maior, que desvia a trajetória da situação para fora da relação com música. Os alunos vão perdendo o contato com a aula e sua presença é mais física e, portanto, menos intensa, menos espontânea.

Desisto de compreender o que acontece com os alunos que não se engajam na atividade. Para Rita, é óbvia a compreensão da contagem do tempo, a partir d'O Passo. Ela parece não ver necessidade de explicar de outro modo. Penso que a realização do movimento seja um modo adequado de se compreender a pulsação para fazer a contagem dos tempos. O que acontece com os alunos talvez seja a falta de desejo de aprender ou, ainda, a falta de tempo de engajamento e de prontidão para a realização de uma atividade com a qual não estão acostumados e que envolve um investimento no movimento do corpo. Sem o investimento no movimento, os alunos ficam mais distantes da compreensão da medição do tempo, do andamento e da pulsação, pois o movimento é uma possibilidade concreta de se relacionar com o tempo que, pelo som, é abstrato, e, conseqüentemente, de se relacionar com esse saber. Divido com os alunos minha frustração e sigo a aula para o desenvolvimento de uma nova etapa.

j. Desejo

A proposta da atividade que será relatada a seguir foi a leitura de uma nova música, *Empire State of Mind*, que será instrumental. A atividade de leitura, nesse caso, consistiu na análise das notas contidas na partitura e dos tempos de cada nota, seguida de esclarecimentos de dúvidas.

Prof.: ocês conseguem... Já está até o nome das notas ali embaixo. Vamos, olhem aqui, deem uma analisada aqui.

Pergunto quanto tempo tem a primeira nota da música. Imediatamente, algum aluno, que não identifico pelo vídeo, responde: Quatro.

Chamo atenção para a ligadura que liga a semibreve a duas semínimas e uma colcheia, e continuo contando os tempos com os

alunos. Referindo-me a semínima, pergunto: Essa aqui vale quanto?

Clara: Um.

Referindo-me à colcheia, pergunto: essa?

Norberto responde algo que pela gravação não identifico, mas eu comento: Quase!

Nesse momento, os alunos que estão sentados no lado direito do vídeo parecem estar olhando para o quadro, não estão conversando entre si. Os alunos que estão à esquerda do vídeo estão bastante dispersos, embora estejam com a flauta na mão e alguns tocando algumas notas. Quando eu começo a perguntar, todos ficam em silêncio e escutam. Alunos dos dois lados respondem às perguntas espontaneamente. Tenho a sensação de que os alunos se engajam para responder as perguntas, parece um momento de avaliação deles mesmos. Eles têm o desejo de responder o que é perguntado, para serem bem sucedidos e se sentirem gratificados. Observo isso na maioria das vezes em que pergunto aos alunos, que se prontificam a ouvir e a responder e, quando acertam, vibram e recebem elogios dos colegas. Talvez, o fato de responder corretamente a uma pergunta signifique, para os alunos, uma possibilidade de valorização de si, há um esforço narcísico pelo saber. Nesse sentido, é o saber que os motiva, e não a relação propriamente dita. A relação, nesse caso, é o esforço do aluno que é recompensado pelo acerto, é a relação consigo em relevo, explicitada pela resposta verbal.

Imediatamente após meu comentário um aluno responde: Meio?
E eu confirmo sua resposta e relembro sobre a divisão da semínima em duas colcheias: Cada uma vale a metade e as duas somam um tempo. Faço a contagem.

k. Dispersão e desinteresse

Durante os questionamentos, os alunos estão voltados para o que está acontecendo, mas Norberto, por exemplo, mexe no boné, Eduardo se movimenta na cadeira, deixa a flauta cair no chão e Norberto se levanta para pegá-la. Esses dois alunos parecem não prestar atenção, mas sigo com a explicação. Eduardo conversa

com Gilberto, que imediatamente lhe responde, deixando de prestar atenção na explicação. Os demais alunos estão em silêncio e parecem atentos.

Entra alguém na sala e os alunos se dispersam um pouco. Não dou atenção ao estagiário que entra (ele chegou atrasado na aula para realizar sua observação) e continuo a solicitar que os alunos observem as notas que estão no quadro. Pergunto se tem alguma nota de que eles não se lembram e que, talvez, eu tenha que fazer uma revisão. Nesse momento, enquanto os alunos observam a música que está escrita no quadro, Eduardo diz algo que não escuto.

Prof.: Hã?

Eduardo: Eles que falaram, sôra

Gilberto, referindo-se a Eduardo: Ele não sabe o que que tá fazendo aqui.

Prof.: Hã?

Eduardo: Sei sim, sôra!

Kleiton, parecendo tentar responder à solicitação a respeito das notas: Acho que é fffff.

Eu não percebo o que Kleiton tenta dizer e sigo na conversa com Eduardo.

Prof.: u não sabe o que tu tá fazendo aqui, Eduardo?

Eduardo: Eles que falaram, sôra!

Prof.: Vocês têm que parar de falar pelos outros...

Eduardo: Ééééé ...

Prof.: Porque, geralmente, quando a gente fala pelos outros...

Norberto: É isso aí que eu ia falar.

Prof.: ... é pela gente mesmo que a gente tá falando.

Norberto, olhando para Gilberto: Tum!!! (como quem diz: Toma!!!)

Nessa cena, eu não consigo ignorar o comentário paralelo à atividade, embora Kleiton e alguns colegas estejam envolvidos. A manifestação de Eduardo indica seu desinteresse na atividade, mas ele se preocupa com o que eu possa pensar sobre isso e logo recua, dizendo que foram os colegas que falaram. De fato, indico preocupação em contemplar as expectativas dos alunos, e suas manifestações, em alguns momentos, falam mais alto do que meus objetivos didáticos. Gilberto tem o hábito de transferir suas vontades e impressões para os colegas. Não é a primeira vez que ele coloca alguém em evidência, indicando uma sensação ou vontade sua; então, eu busco mostrar isso a ele. O que aparenta, ao final, é que os dois alunos, Eduardo e

Gilberto, não estão envolvidos na atividade, mas percebo que Gilberto responde mais positivamente que Eduardo, que parece compreender muito pouco os conteúdos trabalhados.

Os MEPO são as ações comportamentais dos envolvidos na coletividade e essas ações, esses MEPO, incluindo “eu mesmo”, indicam os acionamentos do dispositivo do Modo de Estar para o Desenvolvimento da Relação Epistêmica (MEDRE) dos sujeitos.

6.5 SACUDINDO O LENÇOL: O RELEVO DAS RELAÇÕES E O DISPOSITIVO MEDRE

Aqui, o movimento gerado pelos MEPO dos sujeitos que sacodem o lençol coloca as relações em relevo e indica duas ações coletivas concomitantes e diferentes, quais sejam, a dos alunos que indicam um afastamento do desenvolvimento da relação epistêmica e a dos que indicam a permanência do desenvolvimento da relação epistêmica.

Volto para o assunto da música e pergunto: Alguma dúvida? Como é que é o Mi grave?

Os alunos parecem não saber e Clara pergunta: Que, sôra?

Prof.: Mi!

Norberto: Mi grave acho que é todos... (referindo-se aos orifícios).

Luiz: É todos!

Norberto: Não, é menos esse aqui (mostrando o orifício que não deve ser tapado).

Prof.: Qual é que é todos?

Luiz: Mi, então.

Kleiton: Fá.

Giovana, parecendo não concordar: Não o fá, é o sol...

Prof.: Hiiii! Tá brabo!

Nesse momento estão todos conversando sobre o Mi, tentando responder à pergunta. Eduardo mexe no boné, Kleiton ajeita o moletom.

Alguém diz: É o dó, sôra.

Prof.: Hã?

Kleiton: É o Dó.

Prof.: É o dó grave que é todos. Lembram? Olha aqui ó! Aquela nota que vem aqui ó (mostrando no quadro) depois da pauta, bota

uma linha e... desenha ela, é o Dó e daí vai tirando. Ré, Mi, vai subindo.

Nesse meio tempo, entra outra pessoa na sala. Ana Roberta se distrai e fica observando. E eu continuo: Aqui ó, que nota é essa? (chegando na nota Mi, que era a nota que eu havia questionado no início da sessão).

Kleiton: Mi.

Prof.: Que nota é essa (apontando para o fá)?

Clara e Kleiton: Fá.

Prof.: Tá, então vamos fazer o Mi na flauta?

Paro a aula e dou atenção para o aluno que havia entrado atrasado na sala e lhe sugiro um lugar para sentar. Era Lauro, que se senta ao lado de Kleiton, ocupando uma das duas cadeiras que separavam Kleiton de Luiz. Antes de se sentar, Lauro passa pela câmera e faz um sinal de paz e amor. Dou continuidade à aula enquanto ele se acomoda em meio aos comentários dos colegas. Esse momento é de quebra do desenvolvimento da relação epistêmica, mas o MEPO garante a permanência da disponibilidade para a continuidade da relação. Professora e alunos recebem o colega que entra e, por conta da percepção que tem da situação, Lauro se senta e procura entrar em prontidão. Sua entrada não foi ignorada, dando a ideia de que estava sendo esperado e, talvez por isso, tenha buscado adaptar-se à situação.

a. Relação de identidade e relação social

Prof.: Façam um mi então, por favor?

Passam alguns segundos e alguns alunos fazem o mi, enquanto isso, eu ofereço uma flauta para Lauro, que me mostra a dele que acabara de pegar na mochila. Enquanto isso, os alunos tocam a nota solicitada. Deixo a flauta na mesa e dou continuidade:

Prof.: E o fá?

Imediatamente após a solicitação, alguns alunos fazem a nota fá.

Eduardo: Como é que é o fá, sôra?

Norberto, que está ao lado de Eduardo, comenta: Hi, tudo tranquilo?

Eu não respondo para Eduardo e devolvo a pergunta: Como é que é o fá?

Kleiton olha para Luiz, que está fazendo a nota na flauta e pergunta: Como é que é o fá, Luiz?

Ao mesmo tempo, Lauro, que ainda está se acomodando, olha para Luiz e responde para Kleiton, referindo-se à quantidade de dedos necessários para realizar a posição: Tem que ter os quatro (dedos).

Gilberto, que mostra a posição segurando a flauta com a mão direita em cima, questiona: É todos, sôra?

Eu constato que a posição que Gilberto me mostra está correta, observo que ele toca com a mão direita em cima e a esquerda embaixo e comento: Oi? Tu tá com a mão errada, Gilberto.

Gilberto não dá ouvidos ao meu comentário a respeito das mãos e segue tocando com as mãos trocadas. Percebo que os alunos buscam aprender uns com os outros, há uma construção coletiva de saberes, principalmente dos que envolvem a prática, pois, por meio da prática, há a possibilidade de aprendizagem por observação da ação, que pode ser complementada por uma comunicação verbal.

Solicito aos alunos que comecemos a ler a melodia que está no quadro, que inicia com a introdução. Solfejo os primeiros compassos, marcando as notas com uma baqueta no quadro.

b. Desenvolvimento da relação epistêmica

Alguns alunos me acompanham, mas, quando troco de compasso, mantendo a sonoridade da nota que está ligada e que tem duração de seis tempos, eles mudam de nota, se esquecendo de prolongar o tempo. Ao se darem conta de que eu permaneço na mesma nota, prolongando o tempo, eles param de tocar e ficam escutando. Quando termino, os alunos reagem. Percebo que há diferentes tipos de relações que são concomitantes e que podem levar à aprendizagem, ou seja, as relações que se estabelecem pela comunicação verbal, por meio da observação da ação, pelo movimento corporal, aliado à identificação dos elementos gráficos escritos no quadro, quando, por exemplo, eu indico as notas e seus tempos, considerando que os modos são identificados apenas externamente, pelo que se vê. Há ainda aqueles modos de aprendizagem que são individuais e internos, que podem ser apenas identificados por observação e suposição; são as relações consigo e que podem ou não ser explícitas, portanto, possíveis de serem identificadas. No momento relatado, se pode observar que há o desenvolvimento da relação epistêmica, pois as ações dos alunos indicam seus engajamentos na atividade realizada. O dispositivo MEPO está acionado, é o

momento do desenvolvimento da relação e outras relações vão se salientando. O lençol (MEPO) está sendo sacudido: ora aparecem as relações consigo dos alunos, ora as relações com os outros. O desenvolvimento da relação epistêmica está em relevo e predomina, mas nem sempre é evidente, a não ser pelo MEPO dos presentes.

Clara: Quanto dó!

Os colegas acham graça.

Prof.: Eu falei, são seis tempos e meio então... (e solfejo novamente).

Nesse momento, todos estão ouvindo o solfejo, mas Lauro se movimenta na cadeira. Por ser uma atividade que envolve a audição, é difícil identificar se os alunos estão prestando atenção, mesmo que se movimentando, ou se estão dispersos. É comum, principalmente entre os jovens, escutar música e fazer alguma outra atividade ao mesmo tempo. No entanto, nessa atividade trata-se da audição voltada para a atividade que está sendo proposta, a atividade de tocar a melodia, assim, a atenção na escuta é outra. Nesse caso, o movimento ou o olhar não denotam a falta de atenção. É possível ouvir e se movimentar ao mesmo tempo, se ajeitar na cadeira, arrumar o boné, amarrar os sapatos, ficar de cabeça baixa, movimentos que os alunos fazem durante a audição.

c. Relação social e relação de identidade

O relato que segue é referente à atividade de leitura/execução da aula 5, a primeira aula do estagiário 1, que começa com a atividade de leitura da música *Falling Slowly*¹⁶, seguindo a primeira etapa da aula que foi ministrada por mim. Ao receber os estagiários, eu proponho que eles observem as aulas e busquem pensar em algumas músicas a serem trabalhadas com os alunos para a realização da prática de conjunto. Sugiro que os estagiários prestem atenção na metodologia utilizada e trabalhem um repertório compatível com o nível de conhecimento musical dos

¹⁶ *Falling Slowly* é uma composição dos músicos irlandeses Glen Hansard e Markéta Irglová. A canção é um dos temas do filme musical irlandês, *Once* (Apenas uma vez), dirigido por Jonh Carney. Fonte: pt.m.wikipedia.com.

alunos. O estagiário 1 escolheu a canção *Falling Slowly* e sua proposta era que os alunos tocassem na flauta a melodia com uma tessitura que vai do dó³ ao ré⁴, com figuras rítmicas de semínimas, mínimas e semibreves. Pelo que se pode observar, o estagiário já havia proposto essa melodia com seus alunos na instituição na qual é professor. Os alunos não conhecem ainda as notas dó³ e ré³, tanto na pauta quanto na flauta.

Prof.: O estagiário 1 vai começar hoje, vai trabalhar uma música com vocês, lembram que ele começou já há bastante tempo a observar vocês e hoje é o primeiro dia de regência, então, ele vai ensinar uma música pra vocês.

Estagiário 1: Pessoal, bom dia.

Os alunos respondem e ficam prestando atenção.

Estagiário 1: Pessoal, eu vou pedir um pouco de silêncio porque a música é bem baixinha. (ele se refere à gravação da música, que vai colocar para os alunos no computador). Eu vou mostrar a música primeiro.

Prof.: Ah, eu tenho uma caixinha.

Estagiário 1: Ah, cê tem? Agora não vai ser mais tão baixinho assim.

Lauro comenta, brincando: Ah, então dá pra conversar.

Os colegas acham graça.

Estagiário 1: Não, não dá pra conversar, né, tipo... Pô, vivente, assim tu me complica.

Os alunos parecem bastante à vontade, o clima é de descontração. Quando o estagiário faz o comentário para Lauro, os alunos se olham rindo.

Enquanto os alunos conversam, auxilio o estagiário na instalação das caixas de som.

Estagiário 1: Essa música é do filme *Apenas uma vez*, que em Inglês é *Once*, né?, que, na realidade, é um musical.

Os alunos ficam atentos à gravação, que está com volume bem baixo. Os alunos entram em um período de adaptação ao estagiário, que está no papel de condutor da aula. Lauro mostra algo do caderno para Gilberto e depois fica de cabeça baixa; ele parece muito agitado, mas tenta se controlar. Clara tenta identificar a música, mas indica que não a conhece. Por um tempo, os alunos ficam quietos e não

se pode saber o que estão pensando a respeito da música. Eles se olham e se movimentam nas cadeiras.

No meio da gravação, quando a melodia recomeça, o estagiário interrompe.

Prof.: Conhecem a música? Não?

Estagiário 1: Tá, pessoal, ela é bem simples, ela fica numa repetição.

Estagiário 1 cantarola e, após, com o acompanhamento de um colega também estagiário, toca para os alunos e comenta: Na flauta, eu podia mostrar primeiro pra vocês só com a flauta e depois eu vou pedir uma ajuda ali pro vivente ali, que tá ali sentadinho.

Enquanto isso, eu vou tentando tirar os acordes da música no teclado para acompanhá-lo, mas o estagiário não interage comigo, parece querer que eu deixe com ele o andamento da aula. Eu paro de tocar e deixo. Pelo que posso perceber, ele tem seu próprio modo de trabalhar e quer deixar isso claro para mim. Minha preocupação é que os alunos gostem da música para que se engajem na atividade.

d. Relação epistêmica, relação de identidade e relação social

Antes mesmo de terminar a execução do estagiário, os alunos indicam que não acharam a melodia tão simples. De fato, se pensarmos no desenvolvimento dos conteúdos trabalhados até aquele momento, essa melodia não é tão simples para eles, pois requer uma habilidade com todos os dedos simultaneamente na flauta e um modo de emissão de ar mais estável, mais consciente e controlado. As notas graves da flauta, assim como as super agudas, são as mais difíceis de tocar, e não haviam sido trabalhadas. Há uma lógica do estado da relação epistêmica dos alunos que não foi percebida.

Estagiário 1: A flauta é tri tranquila. Pessoal, minhas criancinhas de sete anos fazem isso, pelo amor de Deus.

Lauro: Fraldinha!

Estagiário 1: O vivente ali, por favor, que está do meu lado (referindo-se ao outro estagiário).

A reação dos alunos a respeito do nível de dificuldade da música sugerida parece ter prejudicado a estabilidade do estagiário, que, em um tom de ironia, comenta que seus alunos de sete anos conseguem tocar. Eu começo a perceber que a relação entre os alunos e o estagiário vai se modificando, os alunos se olham e se movimentam na cadeira. Começo a tocar os acordes da música no piano e a solfejar a melodia, no mesmo tempo da fala do estagiário. Percebo que, nesse momento, há uma mudança nos MEPO de todos os envolvidos, há necessidade da relação com os alunos ou, ainda, prontidão de estar na situação, de modo que possamos perceber os outros, suas ações, suas reações, seus jeitos, gestos e olhares, para nos nutrirmos dessa postura e sacudir o lençol, deixar em relevo as nossas relações e perceber os relevos das relações dos outros.

Acredito, assim como o estagiário, que a música parece ser adequada para trabalhar a região grave do instrumento com os alunos, pois tem um andamento lento em semínimas, mínimas e semibreves, em uma região grave do instrumento. As notas graves na flauta e na pauta, a emissão do ar nessa região e a digitação das notas são conteúdos a serem desenvolvidos. Minha solução foi interferir na metodologia do estagiário e começar a trabalhar a melodia por partes. Toquei e solfejei a primeira parte da melodia para que fossemos, aos poucos, resolvendo os problemas que apareciam.

Prof.: Só isso!

Estagiário: É só isso.

Quando eu digo “só isso”, me refiro à primeira parte da melodia, que é por onde sugiro começarmos a leitura. O estagiário dá a entender que eu quis dizer que era simples. A ideia de que a melodia é simples está sempre sendo explicitada e isso pode interferir no engajamento dos alunos, que se sentem obrigados a conseguir e, ao mesmo tempo, não concordam com a opinião do estagiário.

Prof.: É só acertar o dó, tentem fazer o dó.

Est.: Fazer o dó grave. (Vai na frente dos alunos mostrando a posição do dó grave.)

Os alunos tentam fazer e demonstram dificuldade na emissão do ar.

Est.: Só tem que limpar isso [...], tá bom?

Enquanto os alunos tentam fazer a nota dó na flauta, eu vou escrevendo a melodia no quadro. Os alunos conversam entre si e ficam com a flauta na mão, alguns tentando fazer a nota e outros somente conversando.

Estagiário: Essa sujeira aí tá complicado.

Eduardo: A minha tá empoeirada.

Prof.: Aqui ó, lembram do dó que tem aquela linha suplementar, que é a linha fora da pauta? Então, esse é o dó.

Os alunos vão tentando digitar a posição da nota dó na flauta. Leandro consegue bem e toca o início da música. O estagiário se dirige a Leandro, comenta que ele está certo e se coloca na frente dele, tocando junto. Os demais alunos ficam conversando. Clara e Luiz ficam observando o estagiário, e Clara tenta acompanhar. Norberto fica batendo com a flauta na cadeira para tirar a saliva de dentro. Enquanto isso, o outro estagiário, que acompanha com o violão, se posiciona e eu sugiro que ele se sente bem no meio da sala para que todos o escutem. O estagiário chama os alunos para a leitura. Os alunos parecem estar dispostos a entrar em relação epistêmica com as figuras do aprender sugeridas pelos estagiários, mas não parecem em sintonia com o modo para perceber os outros, necessária para que haja a entrada no desenvolvimento da relação epistêmica. As ações sugeridas para a entrada na relação não parecem claras para os alunos. Percebo uma mudança nos MEPO dos presentes nesse momento da situação.

Estagiário: Olha só, se concentra que o bagulho é simples, vamos fazer aquela primeira parte, bem simplesinha, atenção. Três, quatro...

O estagiário vai tocando a melodia, acompanhado do colega e alguns alunos o acompanham. Lauro, Luiz, Clara, Ana Roberta e Leandro estão tocando e os demais ficam ouvindo.

Ao colocar a música no quadro, eu escrevo uma nota diferente daquela que o estagiário estava tocando. Na sequência dó, ré, mi, ré, dó, ré, fá, mi, em semínimas, eu coloquei a nota ré no lugar da nota mi do final e os alunos, que estavam tocando a

melodia e acompanhando minha indicação no quadro, a tocaram. O estagiário não se deu conta disso e considerou que os alunos tivessem errado por distração.

e. Relação de identidade e relação social

Estagiário: Tá, pessoal, assim ó, o violão vai acompanhar, ele não vai fazer, as flautas vão fazer também.

Lauro: Por isso que eu errei.

Estagiário: Tu nem tava tocando, manolo, tu não toca nada, não me enrola. Eu vim lá de Cachoeirinha, tu não me enrola, bicho.

Os alunos acham graça.

Clara entra na brincadeira e diz: Foi por isso que eu errei.

Há um tom de brincadeira no ambiente, mas também se percebe, pelo tom da voz e pelos comentários do estagiário, um nível de ironia e de falta de paciência. Lauro é sempre muito agitado, e minha sensação é que ele tenta realizar as atividades propostas, mas, por algum motivo, não consegue. Ele não falta às aulas e também não costuma causar problemas aos colegas e a mim no desenvolvimento dos conteúdos; sua dificuldade de realização das atividades é mais frustrante para ele mesmo e, a partir dessa percepção, busco integrá-lo e incentivá-lo.

f. Relação de identidade e relação epistêmica

Tento auxiliar o estagiário e solfejo um pouco para que os alunos entendam o tempo.

Estagiário 1: Tá, vem, atenção um...

Kleitton e Norberto começam a tocar junto

Estagiário 1: Tá barbada isso.

Lauro: Como é que é o ré?

Prof.: É só ir tirando (os dedos).

Estagiário 1: Isso, é só ir tirando.

E mostra as posições na flauta acompanhando cada posição com pá, pá, pá.

Estagiário 1: Pra quem tem a flauta germânica fica ainda mais fácil (e faz o mesmo procedimento pá, pa, pa, pá).

Prof.: É dó, ré, mi, ré, dó, ré, fá, ré. (Corrijo o erro): Fá, mi (solfejando).

Depois de esclarecida a dúvida, complementada com as outras notas, eu começo a contagem, mas me dou conta de que tenho que passar a tarefa para o estagiário, que segue contando. Todos tocam dessa vez, exceto Eduardo, que fica observando. Ao longo da execução, vou solfejando junto e mostrando as notas no quadro.

Prof.: Vai mais uma vez, vamos lá.

Dessa vez, Norberto não inicia, mas depois tenta acompanhar. Apenas Luiz e Clara chegam até o final.

Estagiário: Só os manolo aqui, por favor. (se aproximando dos alunos, complementa) Só vocês dois aqui, junto comigo.

Clara: Por que só nós dois?

Estagiário: Porque era só vocês que tavam tocando, né, fia.

Prof.: Não, estava todo mundo tentando tocar.

O estagiário não me ouve e segue com os dois alunos: Não, não tá difícil de tocar.

O estagiário faz a contagem e os dois alunos, Clara e Luiz, entram com ele. Os demais ficam se olhando e Kleiton coloca a flauta na boca e faz as posições. Durante a execução eu interrompo e digo: Todo mundo, Estagiário 1, tá todo mundo tentando.

O estagiário para de trocar, mas não me olha e segue conversando com Clara, buscando resolver suas dúvidas. Percebo que os alunos ficam incomodados com a situação.

Gilberto: Não, mas ele falou que era pra eles tocarem.

Prof.: Não, mas vocês todos estavam tentando.

Pela reação do estagiário, penso que ele esteja com a ideia de que a música é simples e quer provar isso aos alunos, mostrando que há colegas que conseguem executá-la. O desenvolvimento da relação de aprendizagem dos alunos é de cada um; o trabalho coletivo pode contribuir se a conquista de um somar ao grupo, mas, se a conquista dividir o grupo, pode ser prejudicial. Isso depende da percepção de quem orienta o trabalho ou do seu MEPO; por isso, busco auxiliar o estagiário que, em fase de aprendizagem, no decorrer da situação, parece não ter condições de perceber.

Esses aspectos que envolvem as dimensões influenciam o andamento da atividade e podem levar o processo de aprendizagem para situações que desvirtuem nossos objetivos, sem que nos demos por conta. A concorrência na sala de aula, nesse

sentido, tem seu lado negativo e enaltecer um aluno em detrimento de outro não foi uma boa estratégia, pois, quando mostramos a conquista de um, podemos expor uma limitação de outro, na percepção desse outro, embora possamos não pensar assim. Gilberto indica sua percepção, quando comenta que não foi solicitado a tocar ou ainda que somente Luiz e Clara foram convocados pelo estagiário.

Estagiário, para Clara: Desenvolve, desenvolve.

Clara: Sei lá, mas eu não consigo.

Enquanto isso, Lauro vai fazendo as posições e solfejando a melodia.

Prof.: Todos juntos, todos juntos, tá todo mundo com dificuldade. Vamos lá?

Estagiário, se afastando dos dois alunos, faz a contagem: Um, dois...

Dessa vez, percebo que mais alunos tocam, exceto Ana e Norberto, que ficam ouvindo.

Estagiário: [...] começou a ficar limpo.

Mostro para Norberto as notas e solfejo e ele me pergunta: Tem algum dedo atrás?

Prof.: Sim, é tapado atrás em todas as notas. Vai lá, mais uma vezinha.

Estagiário: Atenção ó, um...

Observo que Clara e Luiz olham para o estagiário que está tocando a música na flauta e os demais acompanham no quadro, seguindo minha indicação e a melodia começa a soar mais fluente.

Prof.: Tu estás te confundindo, Lauro, é o fá.

Lauro: O fá que é dois assim (mostrando o dedo médio levantado)?

Prof.: É o mi, o fá é esse ó.

Enquanto isso, Clara vai tocando a melodia e quase chega até o final; quando se atrapalha, aponta para Leandro e diz: Ah, viu, tu viu que eu quase? Mas é o fá que me enche o saco.

Percebo que todos estão tentando tocar individualmente.

Estagiário: Tá, acho que essa parte tá bem entendida, né?, tá bem tranquila. Agora tem a ponte.

Prof.: Ah!!! É isso aqui.

Estagiário: É isso aí.

Estagiário: A ponte é bem facinha, vamos lá, três...

Ele toca a melodia da ponte na flauta acompanhado do outro estagiário. Os alunos ficam ouvindo atentos e, ao final, ele espera a reação dos alunos, que parecem achar fácil a passagem.

Lauro: Ah!!!

Coloco o nome das notas embaixo da pauta.

g. MEDRE e a relação epistêmica

Ao ouvir e ver o estagiário tocar o que ele nomeia de ponte, os alunos ficam atentos e, quando ele termina, eles reagem mais positivamente. Parecem perceber que a melodia é realmente simples. Percebo a possibilidade de entrada no desenvolvimento da relação epistêmica que envolve as figuras do saber trabalhadas. O estagiário assume o comando da atividade e indica que vai seguir minha sugestão de ler a melodia em partes.

Mais uma vez, o estagiário se aproxima dos alunos do canto, especificamente para Leandro, e mostra a passagem apenas a ele.

Prof.: A segunda parte é bem tranquila ó (e solfejo a passagem escrevendo a partitura no quadro).

Lauro, abaixando o corpo: Essa música é tão lenta!

Norberto comenta algo a respeito, mas não é possível identificar o que.

h. MEDRE e relação social

A conversa de Norberto e de Lauro a respeito da música, que pode estar sendo ouvida pelo estagiário e pelos colegas, pode estar causando a ação de exclusão de parte dos alunos da atividade. O estagiário se posiciona à frente de Leandro, que parece estar gostando de aprender a música, e fica trabalhando apenas com ele; isso pode indicar também que o estagiário não esteja preocupado com o que os outros estejam pensando. Nesse momento, acontece uma sucessão de ações e de reações que não são resolvidas, causando uma sensação de desconforto. Busco auxiliar o estagiário e os alunos, mas não quero expor nenhuma das partes.

Minha ideia, ao auxiliar o estagiário, é que ele esteja atento às minhas sugestões para que possamos contornar juntos a situação, mas percebo que ele está muito envolvido e imbuído em realizar a atividade que elaborou. Talvez não esteja conseguindo se distanciar para avaliar que as reações dos alunos são decorrentes de uma série de mal entendidos que foram acontecendo ao longo da relação. Considerando minhas categorias de análise, suponho que o modo de estar do estagiário na situação não esteja para a percepção dos outros. Isso indica que o dispositivo MEPO requer uma forma relacional que não foi ainda apropriada por ele.

Nesse sentido, sugiro a percepção dos outros como uma forma relacional de que devemos nos apropriar para que se possamos disparar nosso dispositivo MEPO.

O estagiário faz a contagem e dá início à execução da ponte. Todos os alunos tocam juntos, exceto Eduardo e Gilberto, que dá indícios de que vai tocar, mas desiste. Num determinado momento da execução, peço para o estagiário que venha mais para trás, pois está posicionado na frente do quadro, impedindo a visão de alguns alunos.

Os alunos repetem duas vezes a passagem, que parece realmente ser fácil para eles, que tocam boa fluência.

Estagiário: A ponte ficou que é uma maravilha. Agora, vem o mais complicado de toda a música.

Clara: Não, o mais terrível foi o começo.

Estagiário: Agora vem o refrão.

E toca na flauta a passagem, acompanhado do outro estagiário.

O estagiário 1 toca o refrão e destaca cada nota, parecendo querer que os alunos prestem atenção na digitação e na sequência das notas. Durante a execução, o estagiário que o acompanha se atrapalha na execução do violão e é repreendido pelo colega, que diz: “Assim tu me complicas na frente dos alunos”.

Enquanto os dois estagiários tocam o refrão, eu vou escrevendo o refrão no quadro, coloco o nome das notas e vou solfejando. Observo, pelo vídeo, que todos os alunos que aparecem estão olhando para o quadro.

Pergunto ao estagiário que não havia trazido a partitura escrita: São três vezes?

Estagiário: Ó (e toca para que eu verifique).

Enquanto ele toca, eu solfejo e escrevo as notas ao mesmo tempo no quadro. Os alunos ficam observando.

i. Relação social e MEDRE

Na sequência, Gilberto começa a tocar a música *Bem-te-vi*, que foi a primeira que aprendeu na aula de música desse ano, e os colegas acham graça. Percebo que Gilberto segue com a flauta na mão desde o início da atividade, mas não consegue acompanhar a leitura; parece querer indicar que essa música é que é fácil, e não a que está aprendendo. Lauro entra na brincadeira e toca a melodia também.

Observando o vídeo, percebo que os alunos que não estão tocando parecem estar fora da aula, não são mencionados e parecem excluídos do ambiente pelo estagiário, que direciona suas falas para os alunos que estão posicionados no lado direito do vídeo. Penso que essa tenha sido uma escolha do estagiário por acreditar que os alunos não estão interessados na sua proposta. A situação é controversa, pois realmente, esses alunos resistem bastante às atividades, e os estagiários, em situação de aprendizagem, ficam limitados em suas reações, pelo tempo de convívio e pelo tipo de relação que se estabelece.

Lauro: O tempo que era... (referindo-se a música *Bem-te-vi*) toca a mesma melodia.

Luiz comenta algo que não consigo identificar em relação à música.

Lauro: Ah, o tempo que era Si, Si, Lá. Essa já foi difícil.

Estagiário: Tá, vai lá, o refrão, pessoal. Um...

Interrompo e solfejo um pouco para os alunos.

Estagiário: Um, dois...

Enquanto a maioria dos alunos toca, Gilberto, Eduardo e Norberto ficam observando os colegas. Kleiton fica constrangido com a observação e para de tocar, voltando logo em seguida. E Norberto entra também, na repetição.

Prof.: Ohhh!!!

Clara: Não é difícil!

Estagiário: Viu? Eu falei, os meus pequeninhos fazem. Como é que vocês não vão fazer? Tá, agora desde o início.

Todos protestam, brincando: Ahhhhh, não!

Clara: Esqueci!

Nesse meio tempo, Gilberto toca novamente *Bem-te-vi*.

Prof.: Dó é o chato de fazer. O segredo é tapar bem os buracos e soprar suave o dó, então, se a gente sopra muito ar, ele não sai, tá?

Clara: Mas e se eu fizer assim o fá (mostrando o fá da germânica)?

Estagiário: Depende. Tu tens uma germânica ou uma barroca?

Clara: Germânica.

Estagiário: Então por que que tu estavas fazendo assim (como na barroca)?

Clara: Porque, ah, sei lá, tu estavas fazendo assim.

Prof: Tu estavas imitando ele, né? Pois é isso que é ruim.

Clara: Tá. Então é só eu tirar esse aqui?

Estagiário: Isso!

Prof.: O fá, pra ti, é esse.

As dimensões relacionais indicam as mudanças dos modos de estar dos alunos, pois as ações se estabelecem pelas dimensões. Assim, os MEPO vão delineando outros Modos de Estar para o Desenvolvimento da Relação Epistêmica (MEDRE) e outros Modos de Estar Espontâneos (MEE) dos alunos, que modificam a situação.

6.6 MEDRE E AS SALIÊNCIAS DOS DISPOSITIVOS MEPO E MEE

Neste subcapítulo, dou foco aos MEDRE dos envolvidos, mas vou apontando as saliências dos dispositivos, MEPO e MEE, que se alternam, se cruzam e, por vezes, param de funcionar para a situação pedagógica.

Clara parece estar bastante empolgada e engajada na aprendizagem da melodia. A atitude do estagiário 1, de destacar seu desempenho, foi positiva para ela, que interage bem com ele, indicando satisfação. Gilberto, Eduardo e Norberto parecem pouco envolvidos, embora estejam com a flauta na mão. Gilberto e Eduardo não têm prontidão para a aprendizagem dessa música, parecem não estar dispostos a se esforçar para aprender; por outro lado, a tentativa de interferir na aula, com citações da primeira música que aprenderam, indica uma provocação ao comentário do estagiário, segundo o qual, até seus alunos de sete anos sabem tocar. Percebo que, nesse momento, houve uma alteração no MEPO dos envolvidos; é como se suas percepções se desconectassem; a aula parece ter dois focos: o daqueles que estão cumprindo a expectativa de aprendizagem e o daqueles que não estão cumprindo, mas é possível perceber que os alunos acionam seus MEDRE.

Estagiário 1: Vamos lá pessoal desde o início vamos lá um, dois...
Todos tocam, menos Gilberto e Eduardo. Gilberto fica olhando para o quadro, mas Eduardo parece mais distraído, olhando para baixo.

Enquanto os alunos tocam, um estagiário acompanha, eu aponto as notas na pauta e solfejo a melodia para os alunos e o outro

estagiário vai indicando as partes a serem tocadas. Chegando na ponte eu chamo atenção: Dois tempos pra cada.

Segue a melodia.

Prof.: 2, 3 e...

Quase todos os alunos estão tocando, exceto Gilberto e Eduardo.

Prof.: De novo, refrão.

Segue a execução.

É possível ouvir a melodia, mas os alunos estão ainda em fase de leitura e se atrapalham em algumas notas. Observando Ana Roberta, que está na extremidade direita do vídeo, percebo, desde a primeira execução de toda a música, que a posição da nota fá da flauta barroca a confunde um pouco. Na primeira vez, ela toca o dó grave, o ré da sequência, e fica em dúvida entre as posições do mi e do fá. Na segunda execução, a posição do mi parece clara, mas o fá ainda é tocado com pouca convicção. Percebo que a posição da nota fá da flauta barroca é um problema para muitos alunos, principalmente para aqueles que se esforçam para aprender e que não apresentam significativa prontidão, pois sua digitação requer um nível de habilidade mais desenvolvido do que o necessário para realizar a posição da nota fá da flauta germânica.

Prof.: Eu posso fazer uma pergunta? A música tá toda escrita aqui, que partes a gente repetiu da música?

Nesse momento os alunos estavam atentos.

Lauro: A primeira.

Clara: A primeira.

Prof.: Então o que é que a gente tem que fazer? Que que a gente tem que fazer?

Leandro: Botar os pontinhos.

Prof.: Botar a barra aqui ó, barra de repetição. O meio não repete, e aí aqui ó, vai repetir de novo, porque é o refrão. Então a gente tem que botar a barra, pra saber. Então a gente faz isso aqui duas vezes, isso aqui uma vez e isso aqui duas vezes.

Clara: Duas, uma, duas (apontando para o quadro com a flauta).

Prof.: Exatamente, vamo vê?

Estagiário 1: Pessoal, passar mais uma vez, principalmente aqui pessoal, tomar cuidado da ponte pro refrão, que eu vi que teve uma pessoa assim, que deu uma parada: “Bah agora o refrão”, pa! Daí começou.

Prof.: Outra coisa aqui, essas notas têm dois tempos, tomem cuidado, né...

Clara: Tá então assim, só tem um tempo é o refrão e ali no Si tem dois tempos?

Prof.: Aqui o Si tem dois, o Lá tem dois, e esse Fá aqui tem quantos?
Giovana: Quatro.
Prof.: Quatro. Tá sozinho no compasso.
Estagiário 1: Pessoal, desde o início, atenção, 1, 2, 3, 4...
Os alunos tocam. No lado esquerdo da sala estão Gilberto, Eduardo e Kleiton, que ficam só observando.
Prof.: Vai repetir, lá pro Dó, tapa com o minguinho, Lauro!
Os alunos recomeçam a tocar o trecho e Kleiton participa dessa vez.
Prof.: Foi bem, quase tudo, segue aqui agora.
Os alunos tocam a outra parte.
Prof.: O refrão agora e ...
Fico indicando aos alunos as partes que devem tocar ao mesmo tempo que tocam, e também vou solfejando as partes que estão mais inseguras.
Prof.: Vai.
Todos repetem o refrão.
Estagiário 1: Só, pessoal, cuidado pra afinar...
Prof.: E aí termina como?
Estagiário 1: [?] Mas assim, pessoal, tomar cuidado com as notas agudas ali, que ai tá dando uma sujeirinha ali, tá... quanto tu vai soprar, não pode soprar muito... com muita vontade, assim tipo (demonstra)... daí dá, dá um troço. Tem que limpar. Só que tem um detalhe, a música começa com o violão, o violão faz duas voltas, daí a gente entra. Daí tu faz aquelas duas voltas do início (para o estagiário que está no violão). Tá, ele vai começar, vou mostrar pra vocês.
Começa o violão.
Estagiário 1: Calma, ó... 1, 2, 3, 4...
Alunos começam.
Prof.: Vai repetir.
Fazem a repetição. Segue a mesma dinâmica na turma, com todos tocando, exceto Gilberto e Eduardo.
Prof.: Seguindo adiante (no refrão). No Dó vai...
Alunos tocam o refrão.
Prof.: Voltou.
Segue a execução.

As perguntas sobre a forma da música encerram a atividade de leitura/execução. Os alunos me auxiliam na colocação dos sinais de repetição, Clara faz uma síntese do que entendeu e passamos a trabalhar aspectos técnicos que envolvem a prática de flauta. Como já observado em outras situações, percebo que os alunos se prontificam a prestar atenção quando anuncio que vou fazer perguntas. É comum que alguém saiba responder e, na medida do possível, vou conceituando elementos e fixando os conteúdos já trabalhados.

Os alunos indicam mudanças no nível de desenvolvimento da habilidade de execução da música trabalhada a cada nova execução, mas posso perceber que há alunos que não acompanham o trabalho. Suponho que isso ocorra por conta dos diferentes estados de desenvolvimento da relação epistêmica dos alunos, que tem a ver com seus acionamentos dos Modos de Estar, nas situações. O que se pode afirmar é que seus MEDRE estão acionados.

O relato que segue é parte da segunda aula de regência de classe realizada pelos estagiários. O plano do estagiário 1 foi a retomada da execução de uma música tema de um filme, escolhida por ele, que acreditava ter melodia simples e compatível com nível de conhecimento dos alunos sobre as notas na pauta, suas posições na flauta e os ritmos. A música já tinha sido tocada pelos alunos na aula anterior. De fato, a melodia da música tem um ritmo simples, com figuras de semínimas e mínimas, mas apresenta notas desconhecidas dos alunos.

Enquanto escrevo a melodia no quadro, o estagiário 1 se aproxima dos três alunos presentes e inicia o trabalho de revisão da melodia. Minha intenção, ao reescrever a melodia, é que o estagiário releia com os alunos, indicando as notas e seus tempos na partitura, buscando uma execução fluente e coletiva tal como de costume, mas ele opta por uma metodologia diferente.

Estagiário 1: Bem devagarzinho, bem devagarzinho. 1, 2, 3, 4... cuidado que tem um dedinho destapado. Se tu fizer muito assim (mostra na flauta), tu vai criar um barulho meio estranho. Isso, isso aí (dirigindo-se a aluna arrumando movimento). 1, 2, 3, 4...

O estagiário interrompe logo no início.

Estagiário 1: O Dó grave... essa parte do dedo, essa almofadinha aqui, tem uma marquinha aqui (mostra o dedo), daí tem que tapar bem ó. Parece que o dedo foi feito pra ali ó. Foi feito pra isso. Isso. Aí. Soprar bem fraquinho. Isso aí. 1, 2, 3, 4...

Os alunos começam mas logo são interrompidos.

Estagiário 1: Aqui ó, só cuidado uma coisa, aqui assim (mostra na flauta), você tava fazendo o movimento certo. Mas o que acontece, você levantou os dedos pra fazer, digamos o Mi, e você deixou esse dedo aqui, daí saiu uma nota totalmente diferente. Daí cuidado ó, quando você for fazer aqui ó, você levanta o dedo. Daí Dó, daí Ré, Mi, Ré. Viu? Bem barbadinha, não tem mistério. Vamo lá. 1, 2, 3, 4... Errei, foi culpa minha, foi culpa minha. De novo, 1, 2, 3, 4... Todos tocam novamente.

O estagiário 1 está com a flauta na mão tocando junto com os alunos, e parece sugerir que eles observem seus movimentos. Os alunos tocam, mas demonstram dificuldade nas notas graves. Eles tocam a melodia e o estagiário 2 os acompanha com o violão. É possível perceber que todos estão confusos, eles necessitam decorar a sequência das notas da melodia, além de buscar lembrar das suas posições na flauta. Ao longo dos processos analisados, pude perceber que as posições das notas na flauta, bem como suas localizações na pauta, devem ser sempre retomadas, pois os alunos esquecem facilmente; por outro lado, percebo que a localização das notas na partitura é uma referência que os auxilia no processo de aprendizagem da execução de uma sequência melódica, pois eles podem relacionar a localização das notas na pauta com suas posições na flauta.

Na metodologia da leitura musical por mim sugerida, busco identificar com os alunos as notas na pauta e escrever o nome de cada uma logo abaixo, para que eles, aos poucos, memorizem suas posições na pauta. A fluência da identificação das notas de uma melodia na pauta influi diretamente na fluência da sua execução; por isso, opto por esse modo de propor o desenvolvimento da leitura. Os alunos identificam as notas na pauta, os tempos e suas posições na flauta. No momento da execução e leitura simultâneas, eu acompanho a leitura, indicando a nota a ser tocada, e solfejo a melodia, sugerindo a pulsação e o andamento com movimentos do corpo.

Os alunos tocam a repetição, mas Diego ainda não consegue acompanhar, e o estagiário 1 segue em pé, tocando flauta em frente aos três alunos. Eles parecem estar pouco familiarizados com a metodologia sugerida pelo estagiário, que busca ensiná-los por meio de imitação. O fato de os alunos não saberem que notas seguem aquela que está sendo tocada pode ser um impedimento para a fluência na execução da melodia que está sendo trabalhada. O estagiário indica a chegada do refrão. Claudia e Diego tentam acompanhar, mas somente Leandro consegue tocar junto com o estagiário, que parece não se dar conta e segue em frente. Leandro é um aluno que já tocava flauta antes de entrar na escola, por isso, seu nível de desenvolvimento musical parece ser diferente dos demais.

Estagiário 1: Isso, isso aí.

Prof.: É isso.

Estagiário 1: Bem tranquilo, bem tranquilo. Só cuidado ali na questão da digitação mesmo, vocês tavam fazendo um... pouquinho mais de atençãozinha quando botar os dedinhos aqui, tá? Mas tá tudo certinho, o som tá saindo certo, é isso que importa. Tá?

Estagiário 1 fala com Estagiário 2, que está no violão, combinando o ritmo: Fá, Ré... mais rapidinho assim. Isso aí. Isso aí. Ok, atenção...

Prof.: De onde, do início?

Estagiário 1: Do início, do início, do início. A minha preocupação mais é no início ali, as notas mais graves. Vamo lá, 1, 2, 3, 4...

Os alunos tocam, mas Diego segue não acompanhando.

Estagiário 1: Isso, pro refrão.

Diego tenta começar junto com os três, mas se atrapalha e o estagiário 1 segue tocando com Leandro e Giovana. Percebo, pelo vídeo, que Leandro olha para Diego quando ele se atrapalha e parece querer interromper a execução para buscar o colega, mas Diego faz um movimento com a mão, sugerindo que eles continuem tocando. O estagiário não percebe isso e dá continuidade à execução da segunda parte da melodia. Quando ele começa a tocar a segunda parte, Giovana e Leandro se atrapalham, eles parecem não saber a sequência de notas que devem tocar. No trecho analisado, percebo que há uma mudança significativa nos MEE e nos MEPO dos envolvidos, que interfere nos Modos de Estar para o Desenvolvimento da Relação Epistêmica (MEDRE); isso indica que há Modos de Estar, tanto Espontâneos, quanto Para Perceber os Outros, que contribuem diferentemente para os Modos de Estar para o Desenvolvimento da Relação Epistêmica, que podem ou não resultar no Desenvolvimento da Relação Epistêmica.

Leandro: Ok. Ali pro refrão... seu nome?

Giovana: Giovana.

Estagiário 1: Giovana. Aqui ó, é as notinhas bem soltas. Lá, Soool...

Giovana: Eu repeti esse daí (se referindo à primeira frase).

Estagiário 1: Oi? Ah, não, a gente repete aqui duas vezes só. Ah é, tem, tem o ritornello no meio. É, no caso, quando a gente sai, assim ó, Dó, Ré, Mi, Ré, Dó, Ré, Fá, Mi... (explicando a sequência). Daí repete tudo isso (mostra novamente, e o violão acompanha). Daí vem lá pro pré refrão.

Giovana aponta para o quadro e comenta: Tá, mas é duas vezes.

Giovana presta atenção na explicação do estagiário e, quando ele fala sobre o refrão, que é a segunda parte da música, ela aponta para o quadro e conclui que deve repetir a primeira parte. Ela parece solicitar que o estagiário 1 indique no quadro o que ela deve fazer. Ela sabe que tem que repetir a frase, porque no final há o sinal de repetição, e quer mostrar ao estagiário que compreendeu isso. Nesse caso, há duas possibilidades: a de que Giovana não tenha percebido a estrutura da frase, que eles já haviam tocado duas vezes, e a de que Giovana prefira tocar a melodia lendo no quadro tal como está acostumada. É possível que ela esteja querendo mostrar ao estagiário que, para ela, talvez seja mais fácil tocar lendo no quadro.

Identifico que há três tipos de habilidades em relação, quais sejam: a de identificação das notas, seus tempos na pauta e demais sinais gráficos (a leitura), a execução da flauta e a percepção da pulsação. Tocar o que se lê não significa, necessariamente, que se compreende musicalmente o que se toca. Por isso, considero que a atividade de leitura seja inicialmente a identificação dos elementos gráficos e a execução dos mesmos na flauta concomitantemente, implicando, ainda, a compreensão da pulsação. Ou seja, perceber a estrutura da frase, nessa perspectiva, é uma consequência de uma leitura fluente, que acontece quando se toca a melodia na íntegra. A probabilidade de compreensão da estrutura da melodia é maior quando se tem um nível de fluência que permite um nível de autonomia na execução.

Tocar por imitação pode limitar as relações de compreensão da música na medida em que aquele que imita fica dependente daquele que sabe. Ele espera para saber o que deve tocar e perde a fluência da frase, o que dificulta a compreensão do sentido musical. O estagiário não vai para o quadro e fica na frente dos alunos, tocando junto com eles e mostrando a sequência das notas e suas posições. Parece insistir na sugestão de que os alunos toquem por imitação. Após a contagem, os alunos ficam em dúvida sobre o que devem tocar, pois o estagiário começa a tocar uma outra parte, diferente daquela que ele acabara de solfejar. Ele explica de onde vão recomeçar e faz a contagem. Diego segue sem tocar.

Estagiário 1: É. Vamo fazer o pré refrão. Aqui ó, só o pré refrão. 1, 2, 3. 4... Peraí, de novo, 1, 2, 3, 4... Refrão. Isso. É, isso aí, isso aí. Não é melhor deixar eles fazer pra ficar um pouquinho... (falando comigo. “Eles” se refere aos colegas estagiários).
Prof.: Pode ser também.

Na continuidade da leitura/execução da música que está sendo revisada, dos três alunos, apenas Leandro acompanha a execução do estagiário, que, ao final, sugere que o trabalho está finalizado. O estagiário parece pouco à vontade com a situação, os alunos interagem pouco com ele, demonstrando constrangimento, talvez por serem poucos os presentes na sala. O número de alunos pode estar comprometendo a espontaneidade das manifestações que, em outras situações, se diluem entre os colegas. O fato dos alunos estarem sendo coadjuvantes no processo de aprendizagem da docência dos estagiários, que estão em número equivalente, parece contribuir para a situação de aprendizagem que se estabelece.

Estagiário 1: Vocês tão pronto, né? Daí vem vocês, depois vem eu de novo. Daí fica... Depois a gente vai fazer uma música muito legal. Assim ó, vocês não têm noção do excelente dessa musiquinha da flauta. Não é, Estagiário 2? A música é tri, né? A música é tri (indo para a frente da sala e saindo da visão da câmera).

A fala repetitiva do estagiário 1 denota sua ansiedade; ele parece querer passar o foco para os outros colegas e parece querer garantir aos alunos que a próxima música a ser trabalhada por ele será do agrado deles. Os alunos não demonstram curiosidade a respeito da música anunciada e parecem resignados à condição de coadjuvantes da aula, que segue com os estagiários 2 e 3. É possível perceber que os alunos estão pouco conectados, seus MEDRE não parecem estar dentro da engrenagem. Há um desacionamento dos MEE e MEPO, indicando um grau de apatia dos alunos na situação.

Os estagiários 2 e 3 começam a desenvolver suas atividades e perguntam aos alunos se eles conhecem e gostam da música *No woman no cry*, de Bob Marley. Leandro e Giovana acenam muito sutilmente que sim e Diego não se manifesta. Os estagiários seguem e parecem não saber como lidar com o constrangimento que continua, talvez pela falta da percepção de que a relação de aprendizagem prescindia

de um modo de estar para a relação, o MEPO. Questionar todos os alunos genericamente caracteriza impessoalidade na relação, enquanto que, se se questionar algo para alguém, com nome e identidade, há possibilidade de aproximação e o questionado passa a ser responsável pelo seu posicionamento. Quando eu direciono meu questionamento a um aluno, ele pode entrar em relação comigo e, assim, se sentir à vontade para responder, se eu realmente indicar interesse por sua resposta.

Estagiário 2: Woman no cry, aquela música.

Estagiária 3: A versão que a gente trouxe, a gente vai cantar o refrão da música em inglês, e a letra que é do Gilberto Gil, que é a parte em português. Letra bem bacana também. Vocês já conheciam essa música?

Gilberto acena que não.

Estagiário 2: Eu acho que vocês conhecem, se a gente tocar vocês vão entender. A primeira vez a gente vai começar aqui (mostrando no quadro). A gente vai até aqui, e aqui, isso aqui é pra gente voltar pra cá, mais repetição, volta pra cá. E, na segunda vez, a gente termina no Dó.

Estagiária 3: As notas vocês conhecem todas que tão aqui?

Os alunos não respondem.

Estagiária 3: Sol, Lá, Si, Sol, Dó (solfejando a frase).

Ouve-se o barulho da porta abrindo. Lauro, que havia deixado a mochila na cadeira, no início da aula, entra, pega sua mochila e sai e, antes que ele saia, uma voz no vídeo comenta que a professora está na secretaria. A estagiária 3 segue solfejando, como se nada estivesse acontecendo.

Estagiária 3: Dó, si, lá, si, lá, mi, fá, mi ré dó Vocês já ouviram isso, alguma vez, essa melodia, que vocês lembrem?

Gilberto acena com a cabeça que sim.

Estagiária 3: Sim, né? Vamo lá, vamo fazer na flauta então.

Fabiana entra na sala e se senta na cadeira.

Estagiário 2: Pessoal, vocês já aprenderam a fazer o Mi agudo e o Fá agudo?

Alunos não respondem, mas tentam fazer na flauta.

Estagiário 2: Isso! Só um pouco mais vontade de soprar. E tem o Fá. O Fá agudo, como é que... (voltando para mesa e falando com outro estagiário).

A aluna Rita entra e se senta na cadeira mas o estagiário 2 segue falando com os alunos que estavam na sala, sem dar atenção.

Imagino que os estagiários estejam constrangidos com a entrada e saída dos alunos, que também não parecem se importar. A sensação é de que os alunos que entram não estão preocupados com o que está acontecendo na aula e os estagiários não conseguem estabelecer relações com eles para que a aula aconteça. Assim, os alunos estão no seu papel de receptores e os estagiários, de locutores; não há uma relação entre eles. Os três alunos que estão desde o início da aula parecem mais comprometidos na situação e os estagiários parecem se dirigir apenas a eles e, mesmo assim, não personalizam a relação.

Estagiário 2: Consegue fazer o Fá agudo? (Vai à frente e mostra na flauta para alunos.) Mi, Fá, só que aqui é meio...

Leandro executa.

Estagiário 2: Isso aí, vai ficar assim... Fá, Mí, Ré, Dó. É mais ou menos assim...

O estagiário toca a passagem para os alunos perto do quadro, buscando indicar a frase na pauta. Pode-se perceber, pelo som do estagiário 2, que ele também não domina o instrumento, sua sonoridade é pouco estável e a emissão do ar não é sustentada pela coluna de ar, mas ele toca a frase, com relativa fluência. Os alunos prestam atenção.

Estagiário 2: Vocês que chegaram agora (para alunas que recém sentaram), a gente tá fazendo a música do Bob Marley, aquela No woman no cry. Tá aqui... (vai até o quadro) conseguem entender? (alunas acenam que sim) É assim. (Toca para os alunos) É isso aí, bem barbadinha.

Após o comentário, o estagiário entrega as flautas para as meninas. Enquanto isso, os alunos que estavam na aula conversam sobre a música e as alunas que recebem as flautas, aparentemente, conversam sobre outro assunto

Estagiário 2: Vamo passar uma vez então? Ó, vai fazer uma vez então. Pode ser?

Estagiário 1: Refrão, estagiário 2?

Estagiário 2: Oi?

Estagiário 1: Refrão?

Estagiário 2: Só... ali no iniciozinho. Vamo lá, 3, 4...

Em sua contagem para dar início à execução, o estagiário 2 não determina a pulsação e, por isso, os alunos não têm como perceber quando começa a música; ele

toca e os alunos não o acompanham. Enquanto o estagiário 2 toca, o estagiário 1 tenta acompanhar a execução com o violão e a estagiária 3 vai indicando a melodia no quadro, marcando a pulsação com a baqueta. Ao final da execução, o estagiário 2 faz sinal de positivo para os alunos. Percebo que há necessidade dos estagiários de se acostumarem com a metodologia proposta, eles buscam fazer tal como observaram nas aulas anteriores e parece que os alunos também começam a buscar compreender.

Os estagiários se aproximam dos alunos para mostrar as posições das notas agudas, sobre as quais parecem pouco seguros, mas se dirigem apenas para Leandro e os demais ficam olhando.

Estagiário 2: O que que vocês não entenderam? A parte do agudo ali? Tá, o agudo ali.

Estagiário 3 vai até os alunos para auxiliar o colega.

Estagiário 2: Ó, gente, o Mi, que nem tu fez ali, certinho.

Estagiário 2: Esse é o Fá. Isso. É que o meu Fá é diferente.

Estagiário 3: A questão é o dedo atrás, aqui ó. Tem que colocar só a... só a metade. Aí!

Ouve-se um barulho na porta, sou eu voltando da secretaria.

Gilberto: Tá, isso aqui é o fá?

Estagiário 3 vai até Gilberto para explicar a execução da nota.

Rita fala comigo, que acabo de voltar da secretaria, sobre o ato de ter chegado atrasada. Ela comenta que a vice-diretora, que fica na entrada da escola, disse a ela que só poderia subir para as salas após o sinal para o segundo período e eu comento com ela que permito que os alunos que chegam atrasados entrem na sala. Comento isso com Rita porque eu não me importo que os alunos entrem após o início da aula, pois prefiro que eles cheguem um pouco atrasados e acompanhem o máximo dos conteúdos trabalhados a esperar que eles entrem somente no segundo período e percam parte importante da aula. Nesse caso, as meninas que entraram no segundo período perderam toda a revisão da música que havia sido trabalhada na aula anterior e, provavelmente, teriam contribuído significativamente para o andamento da atividade.

Diego, que, desde o início da aula, não estava conseguindo acompanhar, segue sem tocar, sem explicações direcionadas a ele, como se ele não estivesse ali.

Mesmo assim, ele presta atenção; difícil dizer se com interesse ou não. No lado esquerdo do vídeo, o estagiário 1 vai explicar a melodia para alunas que chegaram depois e os estagiários 2 e 3 ficam com Leandro e Giovana, que estão sentados do lado direito do vídeo. A aula fica dividida em duas situações. Rita e Fabiana começam a interagir com os estagiários e parecem querer aprender a melodia que está sendo trabalhada. Pelo acompanhamento da cena no vídeo, percebo que, com a minha volta para a sala de aula, tanto os estagiários quanto as alunas que entraram atrasadas ficam mais envolvidos com o trabalho e se engajam em ensinar e aprender.

O estagiário 2 passa a ajudar as alunas que chegaram depois com o estagiário 1 e Diego continua sem atendimento. Após um tempo, o estagiário 1 se dirige a ele.

Estagiário 1: Vai também, véio.

Diego dá um sorriso, parece meio sem jeito.

Estagiário 1: Sem vergonha, sem vergonha.

Estagiário. 2: Ó, barbadinha. Até as notas [?].

Depois de breve tentativa, o estagiário 1 e o estagiário 2 logo voltam para as alunas.

Estagiário 2: Ó, é Sol, Lá, Si.

Prof.: Tá tudo aqui no quadro ó, gente. Usem o quadro porque daí... eles já conhecem as notas na pauta.

Estagiária 3: A gente tava trabalhando as notas agudas.

Prof.: Sim, sim, mas tentem usar o quadro pra eles. Até pra [?]. Fá agudo né?

Minha voz parece firme, denotando pouca paciência com os estagiários. Pareço não perceber que eles estão aprendendo. A situação é delicada, pois, ao mesmo tempo em que os estagiários estão em fase de aprendizagem da docência, com os aspectos que a caracterizam, os alunos estão passando pela fase de aprendizagem de música e, para mim, nesse momento, a aprendizagem dos alunos da escola é o foco. Preocupo-me com a perda de engajamento na aprendizagem que, a essa altura do ano, foi conquistada com esforço, tanto por mim quanto pelos alunos. Talvez seja preciso mais tempo para que eu aprenda a controlar meus impulsos e lidar com minhas angústias para que não atrapalhe os processos de aprendizagem em ambas as situações.

A observação do vídeo me proporciona essa percepção. Todos os processos entram em relação. Posso ver que alguns estagiários buscam seguir a linha metodológica por mim proposta e que outros têm suas concepções e seus modos de pensar sobre o ensino e isso deve ser considerado e ser passível de reflexão.

Os estagiários seguem buscando auxiliar os alunos na execução das notas agudas:

Estagiário 3: Eles conseguiram. Conseguiram agora, né?
Gilberto acena que sim com a cabeça.
Estagiário 3: Alguém não tá conseguindo fazer bem as notas agudas? O Fá e o Mi?
Rita: É meio dedo?
Estagiário 2: Meio dedo.
Estagiário 3: Vamo tentar todo mundo junto do mi?.
Estagiário 2, solfejando: mi, fá, mi ré, dó. A gente vai passar uma vez com todo mundo então. Vamo lá então. 3, 4...
Alunos tocam a melodia desde a introdução.
Estagiário 2: Agora, três, quatro...

Os alunos acompanham e parece que tocam com fluência, mas não se pode ter certeza porque, junto à sonoridade dos alunos, se mistura a sonoridade dos estagiários 1 e 2, que também tocam flauta. Eu vou buscando os acordes no teclado, ao longo da execução e, por conta de minhas dúvidas, ao final da execução, passo rapidamente a melodia, cantarolando, buscando definir os acordes.

Prof.: Nã, nã, nã, nãnn (cantarolando).
Estagiário 2: Tá, vamos tentar mais uma vez, mais vontade aí. Vocês tão com alguma dúvida? No início? No início ninguém fez, mas no Mi ali, todo mundo fez.
Estagiário 1: Alguns fizeram.
Estagiário 2: Qual é o problema aí?
Giovana: O ré é só tirar o dedo aqui de trás?
Estagiário 2: Isso, é assim.
Rita, do lado esquerdo do vídeo: Como é que é o Fá?
Estagiário 2: Fá, o dedo é aqui (se volta para a mesa), na barroca é assim, né? Porque a minha flauta é germânica.
Prof.: É, na barroca é assim.
Estagiário 2: Tu vai fazer o Fá normal (caminha até Fabiana), só que tu vai baixar o dedo. Mi, a mesma coisa.
Estagiário 3, para outras alunas: A tua é “B” ou “G” atrás? É “G”, então é aqui ó (mostrando).

Enquanto os estagiários esclarecem as dúvidas dos alunos, Diego segue somente observando tudo o que acontece e fica segurando a flauta, como se estivesse pronto para tocar.

Estagiário 2: O Mi e o Fá tu vai fazer com metade do dedo aqui. A tua tu vai fazer aqui ó (mostrando). Vai fazer que nem o Fá normal, só que tu vai fechar metade... aí tu vai botar esse dedo aqui.

Prof.: Não, tá errado (falando para Fabiana). Tá errada a mão. O teu indicador tá sem buraquinho nenhum, olha ali o indicador.

Estagiário 2: Ah é (se volta para a aluna, para mostrar). Então tu vai usar esse.

Estagiária 3, para os alunos que estão no lado direito do vídeo: Vocês entenderam bem ou estão com alguma dúvida ainda?

Giovana e Leandro dizem que não têm dúvidas.

Prof.: E o Fá, o dela é germânica ou barroca?

Estagiário 2: É barroca.

Prof.: Então troca, não vale a pena... passa a germânica que é mais fácil (vai até a aluna e faz a troca).

Enquanto se resolvem as dúvidas, Diego conversa com Giovana, que comenta algo incompreensível no vídeo.

Diego comenta rindo, um pouco sem graça: É que eu não sei tocar.

Estagiário 2: Isso aí (voltando-se para Leandro, que está conseguindo tocar melodia).

Estagiário 3: Vamos todos então?

Estagiário 2: Todo mundo, fazer devagarinho pra pegar. 3, 4...

Alunos tocam.

Estagiário 2: Aqui ó, essa nota aqui a gente vai fazer pelos quatro tempos. A gente vai ficar mantendo ela, meio chato, né, eu sei. A gente vai fazer esse Lá aqui, por quatro tempos, então vai ficar ó (toca na flauta). O importante aqui é manter e ninguém tá fazendo, tá todo mundo saindo no Lá ali. Vamo de novo.

Estagiário 3: A mesma coisa com esse Dó aqui também ó. A gente faz Fá, Mi, Ré, Dó, e mantém, é uma nota que tá ligada com uma outra aqui, então ele vai fazer esse tempo e mais esses dois aqui. A mesma coisa com esse Dó aqui, no final. A gente toca e mantém mais esses tempos, vai fazer Fá, Mi, Ré, Dóóó. Sol, Lá, Si... a gente não abandona esse Fá aqui. Tem que tocar esses dois tempos pra depois fazer o início da introdução.

Rita: O Mi é os dois dedos? Ou é o Fá que é os dois?

Estagiário 2: A tua é germânica, né? Então Mi são os dois dedos (vai até a aluna mostrar). Tá, vamo mais uma vez, todo mundo junto, por favor. 1,2,3.. (Interrompe.) A gente vai fazer um pouquinho mais devagar. Vamo lá: 2: 3, 4...

Enquanto os alunos tocam, os estagiários contam os tempos e solfejam junto.

Diego se posiciona com a flauta e acompanha a execução da música com os colegas; parece ter sido levado a participar pela conversa que teve com Giovana. A contagem do estagiário foi muito lenta e isso pode ter influenciado o resultado da execução dos alunos, que foi pouco fluente. Os alunos começaram a aprendizagem da melodia em um andamento mais rápido.

Estagiário 2: Isso aí. A gente pode ter um pouquinho mais de vontade. O que que vocês não tão entendendo no início ali?

Estagiária 3: Aqui é 1, 2, né? Ó. Sol, Lá, Si, Sol, Dó (demonstra). Tá ali ó (aponta para o quadro e Fabiana toca).

Estagiário 2: Vai de novo, ó, Sol...

Rita indica para Fabiana que depois, na sequência sol, lá, si, sol, para fazer a última nota, ela tem que colocar os três dedos novamente, fazendo o sol.

Fabiana: Ai... (por não ter conseguido tocar)

Estagiário 2: Isso, é isso! É isso aí. Aí tu vai fazer o Dó depois (demonstra). Mais uma vez.

Estagiária 3: Tem alguma dúvida pontual, que vocês não tão conseguindo entender? Não?

Rita: A gente não tá entrando no ritmo só.

Estagiária 3: Tá, então vamos cuidar aqui, a gente vai entrar aqui nesse compasso, então são quatro tempos, a pausa é de dois, então aqui ó, 1, 2, no três é que a gente entra. 1, 2, Sol, Lá, Si...

Leandro: Ah!

Estagiário 1: Que foi, Leandro?

Leandro: Não, sempre conta até quatro depois entra no 1. Por isso que não tava entrando no 1.

Leandro se deu conta, a partir da explicação da estagiária 3, que a introdução da música começa no terceiro tempo do compasso.

Estagiária 3: Sim, é, ó, a gente vai contar 1, 2 e aí, no três, a gente entra ó, 1, 2, Sol, Lá, Si, Sol, Dó. Certo? Vamo lá pessoal, vamo ver essa entrada aqui então que ficou... que a gente não tá conseguindo fazer.

Estagiário: Quando ela fizer o três, a gente entra.

Nessa cena é possível ver que o comentário de Rita, a respeito da dificuldade da entrada dos alunos na música, indicou para a estagiária 3 que ela deveria parar para resolver o problema, nesse ponto. Por outro lado, isso ocorreu porque a estagiária perguntou aos alunos o que eles não estavam entendendo. Leandro, com

isso, teve a oportunidade de compreender o que estava fazendo de errado, fazendo com que a estagiária ratificasse a explicação e ainda buscasse outro modo de explicar.

O estagiário 2 complementa a explicação, mas se confunde ao explicar e dá a entender que após o terceiro tempo é que se deve começar a execução, mas a estagiária 3 finaliza a explicação com mais clareza. Enquanto a explicação é finalizada, Rita auxilia Fabiana nas posições das notas.

Estagiária 3: Então tá, 1, 2 e no três é aí que entra o Sol, tá? Vamo lá, 1, 2, Sol.. Aí.

Alunos tocam e o estagiário marca o tempo.

Prof.: Rita, tá trocando o Mi pelo Fá, o Mi são dois.

Rita: O Mi é os dois?

Prof.: É, então, quanto tu fores pro agudo, já vai direto pra ele, Mi.

Estagiária 3: Vocês se perdem um pouco aqui ó, na casa um, é o mesmo raciocínio daqui, só que aqui a gente tinha uma pausa de dois tempos e aqui os primeiros dois tempos são o Dó. Tá, então a mesma coisa, a gente vai fazer 1, 2, que é o Dó né, Dóóó, Sol, Lá, Si, Sol. Tá? É o mesmo raciocínio daqui pra entrar, vão tocar aquele Dó os dois tempos e aqui, no três, entra a parte do começo ali da...

Estagiário 2: Pessoal, é só se acostumar com a melodia.

Estagiária 3: Vamo lá, vamo fazer mais uma vez, depois a gente vai ver a letra então.

Alunos tocam, exceto uma das alunas que chegou atrasada e não consegue acompanhar.

Pelo comentário do estagiário 2, pode-se supor que ele espera que, quando os alunos tiverem conhecido a melodia por percepção, será mais fácil tocar, pois a melodia é simples e eles já conhecem as posições das notas na flauta, mas a proposta de execução da melodia se justifica, nesse caso, pela aprendizagem da leitura com a execução simultânea. É por associação das posições, sonoridade e grafia que os alunos vão elaborando seus processos de leitura musical. A execução da música é o resultado do trabalho e, ao longo do processo, os alunos vão acionando seus Modos de Desenvolvimento da Relação Epistêmica.

O relato que segue é referente à leitura da música *The only exception*, uma canção composta em compasso 6/8. No trecho analisado, o foco está nos Modos de Estar para o Desenvolvimento da Relação Epistêmica (MEDRE) dos alunos. A ideia de trabalhar com essa música partiu de um licenciando do curso de música do qual

sou professora. O arranjo sugerido foi parte de um trabalho de arranjo a ser trabalhado com alunos de ensino médio, solicitado durante o semestre, que contemplasse o uso da flauta, de instrumento de harmonia e de percussão. Escolhi esse arranjo por entender que os alunos da turma 11Q poderiam conhecer a música e também porque, pela tessitura e pela repetição de motivos rítmicos que ela apresenta, seria um bom recurso para começar a trabalhar os conteúdos que envolvem o compasso composto.

Prof.: Bom, atenção, então olha só, nós vamos começar da seguinte maneira, a música, ela tem uma característica diferente. Ela tem seis notas aqui no compasso, significa que essa... essa, isso aqui ó, tá, é... quanto tempo? Não sei se vocês lembram disso.

Rita: É um?

Prof.: Não, um tempo é essa aqui ó.

Rita: Então é um e meio.

Prof.: Essa aqui é só meio. Lembram que isso aqui ó, que que acontece aqui?

Rita: Junta.

Prof.: Junta, aí é meio mais meio, fica pa-pa, né? Essa aqui é como se eu separasse elas ó. Então é meio e meio. Que é que vai acontecer? A gente vai pensar que agora essa aqui, ela vai valer um nessa música. Então eu tenho seis tempos ó: um, dois, três, quatro, cinco, seis. Então, vai ser: Si, Dó, Ré, Ré, Dó, Si. E aí vem pra cá. O que que acontece aqui, quanto valia essa aqui?

Ana: Um.

Prof.: Um, só que, como a gente convencionou que essa vale um, quanto essa vale?

Ana: Dois.

Prof.: Dois, por que, Ana?

Ana: Não sei, sei que é dois, eu acho.

Prof.: Porque, porque ó, essa aqui vale um, aí cada uma dessas vai valer a metade, ok?

Barulho da porta abrindo. Entram vários meninos.

O conteúdo que está sendo trabalhado é novo para os alunos, que estão em pouca quantidade na sala. Escrevo a melodia no quadro e vou buscando um modo de explicar aos alunos a leitura do compasso composto. Como até o momento realizamos leituras de música em compasso simples, convencionamos sempre que a semínima vale um tempo, uma pulsação, como costume dizer. Trata-se de um assunto bastante complexo e os alunos, nessa situação de aula de música, muitas

vezes, não têm prontidão para esse tipo de explicação. Assim, inicialmente, opto por trabalhar a contagem do tempo não pela pulsação, mas pelas colcheias, para que os alunos estabeleçam relações com o que já trabalharam.

Rita, que em outras ocasiões foi mais rápida na compreensão dos conteúdos, dessa vez, indica que tem dúvidas em relação aos tempos das notas apresentadas. Antes de responder, ela olha para Ana Roberta e parece querer rir por não se lembrar da resposta. Arrisca uma resposta, erra, mas continua respondendo às perguntas. Ao longo da explicação, os alunos parecem pouco atentos e a movimentação dos estagiários no outro lado da sala chama a atenção deles. Ana Roberta, que estava distraída, responde a outra pergunta, acerta, mas percebo que também havia arriscado uma resposta, pois não sabe justificá-la.

6.7 AS ENGRENAGENS E AS ATIVIDADES: ACIONANDO OS DISPOSITIVOS MEPO, MEDRE E MEE.

A cada novo conteúdo, a cada aula, tenho a impressão que os alunos precisam sentir desejo de aprender naquele momento, ou seja, o que aprenderam em outros momentos nem sempre impulsiona algo que vão aprender e que tem relação com o que aprenderam. Assim, suponho que, de início, o motivo para estar na sala de aula parece ser o cumprimento de uma obrigação, que tem hora para começar e para acabar. Isso também acontece comigo, que nem sempre quero ir espontaneamente, naquele momento, para a escola. O que está em jogo na situação da aula de música é a disponibilidade, a prontidão e o esforço que acontecem a partir das relações que se estabelecem naquele momento. Num segundo momento, talvez haja também expectativas dos alunos, geradas por sensações de satisfação, decorrentes de suas participações em atividades já realizadas durante as aulas anteriores.

No caso desse início de atividade, tenho que me esforçar para trazer os alunos de modo que aprendam pelo desejo, independentemente da situação compulsória que lhes é imposta. O desenvolvimento do novo conteúdo é um desafio tanto para mim quanto para os alunos.

Após as primeiras explicações da atividade que inicia, alguns alunos vão entrando na sala e se acomodando. Eles interrompem a aula e eu paro a explicação, terei que voltar ao início da explicação. Há saliência do Modo de Estar Espontâneo (MEE), mas o momento da aula não parece propício, eles têm pouco tempo para se adaptar e entrar no estado de desenvolvimento da relação epistêmica. Assim, eu procuro inserir os alunos que chegaram atrasados, buscando, pelo modo espontâneo de estar, conduzi-los ao engajamento na atividade.

Prof.: Ó, bem-vindos.

Os sete meninos que chegaram, vão se sentando.

Prof.: Vieram juntos? Vieram todos no mesmo ônibus?

Lauro: Veio eu e o negão.

Vou até os alunos e começo a distribuir flautas, trocando breves falas. Meninos conversam entre si.

Lauro: Eu não consigo tocar, uma abelha mordeu o meu dedo.

Prof.: O que? Uma abelha?

Rita, rindo: Uma abelha mordeu o dedo....

Entregando a flauta para Luiz que está de capuz, comento: Tu não tá com calor?

Luiz tira o capuz e pega a flauta.

Prof.: Feito? Tá, chegaram na hora certa, eu estava começando a explicar aqui. Tá? Olha só, a música que a gente vai tocar é uma música do Paramore.

Norberto: Qual delas?

Prof.: The Only Exception.

Luiz acena positivamente.

Prof.: Conhecem?

Luiz: Conheço.

Lauro: Eu conheço mais ou menos.

Prof.: Tá, mais ou menos. Ela é bem tranquila, tava explicando justamente como é que a gente vai ler ela. Olha só.

Prof.: Eu tava dizendo o seguinte: cada uma dessas notas aqui, a gente vai considerar que elas vão valer um. Um tempo. Então vai ser, 1, 2, 3, 4, 5, 6. Ok? Bom, então a gente tava pensando assim, que é essa daqui, essa que tem a hastezinha, quanto vai valer essa? Que antes a gente dizia que ela valia um?

Alunos observam em silêncio.

Prof.: Então, por exemplo, olha só, essa aqui vale meio, e essa aqui vale um. A gente sempre leu desse jeito. Essa aqui, lembram que é aquela que vale o tempo inteiro? E essa é aquela que divide assim ou ela faz isso aqui ou ela faz essa bandeirinha aqui. Agora, a gente vai convencionar que essa aqui vai valer um. Se essa é maior que essa, quanto essa aqui vai valer?

Gilberto abaixa a cabeça e diz baixinho: Dois e meio.

Lauro: Dois.

Prof.: Oi?

Lauro: Dois.

Prof.: Ela vai valer dois, porque ela é mais comprida, né? Antes, ela valia meio e um, agora ela vale um e essa vale dois. Por que? Porque ela é o dobro da primeira. Entenderam? (Rita acena que sim com a cabeça.) Ou não? Meio complicado?

Lauro: Tá vermelho, cara (fala com o colega, que acena com a cabeça como quem diz: “Oi?”). Alguns segundos atrás eles tinham se olhado e trocado gestos).

Prof.: Então vamo fazer assim, depois eu volto pra essa parte que não é a que mais importa. A única coisa que importa é que vocês entendam que essa aqui vale um e essa daqui vai ter que contar dois tempos, porque essa aqui é igual a duas dessas. Então se essa vai valer um, eu tenho que contar duas. Então aqui vai ser Si, Dó, Ré, Ré, Dó, Si, Sii... fico mais tempo aqui...Aí, Sol, Ré, Dó, Si, Láá, Sol.

Eu vou fazendo a leitura rítmica, solfejando as notas e os alunos todos observam em silêncio, acompanhando a partitura no quadro. Logo após, questiono: Pela lógica, se essa nota tá sozinha aqui, quanto vale ela?

Lauro: Quatro.

Luiz: Que quatro!

Prof.: A gente convencionou que o compasso tem...

Rita: Seis.

Prof.: Seis, então quanto vai valer essa? Seis, ele tá sozinho, né? Vamos ler essa primeira frase, tem alguma dúvida de nota?

Rita: Não.

Prof.: Não, então vamo lá. 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Após a contagem, os alunos começam a tocar. Durante minha explicação, anterior ao início da execução, os alunos pareciam bastante dispersos, imagino que tenham entendido muito pouco do que foi explicado. A dispersão dos alunos é percebida pelas suas ações e modos de responder aos meus questionamentos. Eles se movimentam, se olham, cochicham entre si e suas respostas não são convictas, parecem sempre arriscar e responder para satisfazer minha solicitação. Seus MEE são mais salientes nesse momento de questionamento. Os alunos indicam que precisam do tempo para entrar no MEDRE, talvez começar a aula com uma explicação de um novo conteúdo musical, que demande muita atenção, não seja o ideal para que se tenha um nível de prontidão necessário para a entrada nos MEDRE.

Ao serem solicitados a tocar o que foi trabalhado, todos se posicionam com prontidão, o esforço que empreenderam no momento anterior, para o qual não

estavam prontos, será recompensado. Os alunos acompanham minhas indicações e tocam com relativa fluência. Minha frustração por não terem estado muito atentos nas explicações anteriores é compensada pela prontidão e disponibilidade para tocar, que salienta o MEDRE dos alunos.

Mesmo sabendo que os alunos não ficam muito atentos em alguns momentos de explicação dos conteúdos, faço questão de explicar, pois acredito que, no momento de execução dos elementos trabalhados, os alunos terão possibilidade de estabelecer relações entre aspectos de teoria e de prática. Acredito que o fato de colocar os elementos gráficos da partitura, simultaneamente às explicações e execuções, contribui para o entendimento dos alunos, mas é preciso respeitar o tempo dos alunos para a entrada no MEDRE.

A retomada dos elementos trabalhados, tanto teoricamente quanto pela prática, é uma constante e, a cada retomada, busco novos modos de explicar, assim, percebo os diferentes MEDRE dos alunos. Muitas vezes, esses modos são indicados pelos alunos por meio de suas conclusões e de seus questionamentos e até de suas posturas e atitudes, que nem sempre são de engajamento e de prontidão para a aprendizagem.

Prof.: Vamo lá, aqui esse Mi é o Mi o que?

Lauro: Mi agudo.

Outros alunos: Grave.

Prof.: Esse é o grave. Grave é aquele que tapa todo o buraquinho de trás. Vamo lá, 1, 2, 3, 4, 5, 6...

Os alunos tocam e eu falo as notas e marco o tempo.

Durante a primeira execução, Rita fica somente observando, parece preferir conhecer primeiro a melodia pela escuta, mas os demais acompanham a leitura no quadro, tocando. Já na segunda execução, Rita toca junto com todos os colegas e Gilberto indica pouca segurança para acompanhar, ele para, observa e volta a tentar tocar. A postura de Gilberto, como já observada em outras cenas, me indica que ele quer aprender, mas que, pelo fato de ele não conseguir acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma, opta por ficar à margem, como se não desse muita importância para o que acontece. Desde o início do ano, ele insiste em tocar a flauta com a mão direita nos orifícios superiores, mesmo tendo sido advertido, várias vezes,

por mim, de que está errado. Ao mesmo tempo em que faço a leitura da primeira frase da melodia com os alunos, os estagiários 2 e 3 tentam tirar a harmonia e parecem copiar do quadro a melodia.

Prof.: Voltamos aqui, vamos lá, duas vezes, o que que é isso aqui ó?

Lauro, Gilberto e Luiz fazem um movimento circular com as flautas e Luiz indica: É pra voltar!

Prof.: É pra voltar, então tá, vamo lá então, 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Rita: Como é que é pra fazer o Mi?

Prof.: Aqui o seguinte: quando começarem a tocar, já comecem com os dedos perto (mostro na flauta). Se vocês deixarem a mão fora, na hora que precisar do Mi, ela vai estar muito longe do lugar. Então deixa por perto ali. Tá. Vamo vê de novo? 1, 2, 3, 4, 5, 6...

Alunos tocam.

Prof.: Sabe o que eu acho que dificulta um pouco? A nota tá no lugar errado (apago o quadro e arrumo).

Lauro: É, isso.

Os alunos se ajeitam nas cadeiras e ficam bastante atentos às minhas indicações quando solicitados a tocar. Enquanto escrevo no quadro e arrumo a partitura que havia escrito, Norberto, Eduardo e Luiz conversam brevemente, depois as meninas participam da conversa. Lauro toca flauta, ele está sentado num lugar um pouco afastado do grupo do canto, com o qual está acostumado a sentar. Entre ele e Norberto, está Gilberto. Frequentemente, Lauro se vira para o canto, tentando interagir. Nessa aula há bem menos meninas em relação às outras aulas, por isso, o espelho da turma se modificou um pouco. Luiz, que, geralmente, é o elo entre os grupos feminino e masculino, agora está no canto da sala. Parece que esse tempo de espera, enquanto corrijo a partitura, contribui para o desenvolvimento da aula, para que eles possam se descontraír um pouco e retomar a execução com um pouco mais de energia. Faço a contagem para a entrada das flautas.

Os alunos tocam, mas Eduardo não consegue acompanhar e Gilberto também se perde no meio da frase, abrindo os braços como sinal de indignação, mas logo se conforma e fica observando os colegas. A execução fica mais fluente e os alunos tocam lendo, acompanhando minhas indicações, que são realizadas com a marcação do tempo no quadro, em cima de cada nota, e com o solfejo cantado, com

acompanhamento de piano e de bateria tocados pelos estagiários 3 e 1, respectivamente. Tocamos duas vezes a primeira frase e eu anuncio o seguimento da leitura em direção à segunda frase, tentando conduzir os alunos a uma leitura à primeira vista. Quando entramos na segunda frase, percebo que os alunos não conseguem acompanhar, porque, de fato, não estão lendo de modo independente, e paro a execução para realizar, junto com os alunos, a leitura da nova frase, buscando identificar os tempos sugeridos.

Prof.: Vamo só revisar esse aqui, ó, esse Ré tá valendo quanto tempo?

Lauro: Um?

Luiz: Dois.

Estagiário 2, para estagiária 3: agora entendi os tempos...

Gilberto: um e meio...

Lauro: Para de chutar, Gilberto.

Prof.: Ele vale dois.

Gilberto: Eu falei.

Prof.: Por que Luiz, tu sabe explicar?

Norberto: Por causa daquele ponto ali.

Luiz: Não sei explicar...

Prof.: Não tem ponto. Tu sabe explicar?

Luiz, fazendo movimento de desenho no ar: Porque não tem a haste!

Prof.: Hã? Porque não tem a haste...

Luiz: Ah, é isso, sôra.

Prof.: ... a gente combinou que essa aqui vai valer um, então essa aqui vai valer dois, ok? Agora, essa aqui vale quanto, essa aqui tem o ponto?

Lauro: Três.

Prof.: Três.

Lauro: Meu Deus do céu, pontos pra mim.

Prof.: Então olha só, Si, Dó, Ré, Réé (cantando notas no ritmo). Tá, vamo vê essa parte aqui? É só prestar atenção quando é que para, quando ele espera o tempo. Vamo daqui, 1, 2 e... (alunos tocam). Vamo seguir, vai...

Alunos prosseguem e a maioria consegue executar o trecho.

Após o esclarecimento dos tempos da nova frase, os alunos a executam com boa fluência, bem diferente daquela realizada na continuidade da primeira frase. Pelo vídeo, percebo que alguns alunos estão mais envolvidos que os outros, pelos seus MEPO, principalmente nos momentos de esclarecimentos das dúvidas de tempo e de questionamentos. Novamente, percebo os meninos Lauro, Luiz, Norberto e Gilberto,

nesses momentos, mais participativos do que as meninas, mas, no momento de execução, todos tocam. Enquanto questiono e alguns respondem, outros mexem nos cabelos, conversam entre si, se posicionam de modo relaxado na cadeira, mas, na hora de tocar, há uma disponibilidade geral.

Contudo, considerando que há uma melhora na execução dos tempos das notas da música que está sendo trabalhada, quando esclareço oralmente as dúvidas que observei, posso afirmar que o sistema de leitura coletiva, com execução simultânea do instrumento e com indicação de tempo e acompanhamento do solfejo, contribui significativamente para o desenvolvimento musical dos alunos. Ao mesmo tempo em que os alunos executam a música, podem fazer as relações com o que foi trabalhado a partir das diferentes dimensões de teoria e de prática e, assim, ter mais subsídios para obter significativos resultados.

No entanto, na situação da leitura coletiva, o resultado é avaliado a partir da sonoridade que predomina, ou seja, não se tem como garantir que todos os alunos estejam tocando e compreendendo os elementos da música trabalhados da mesma maneira nem no mesmo tempo. Outro aspecto que considero importante é que a sonoridade avaliada poderá contribuir para a solução de problemas individuais dos alunos e isso também pode não ser do domínio do professor, é apenas uma hipótese que pode ou não ser confirmada pela observação. O processo de aprendizagem de um aluno pode influenciar o processo do outro.

A seguir, dou continuidade à leitura de uma nova frase da música, e vou fazendo os questionamentos.

Prof.: Ok, vamo até aí, vocês notaram que aqui, que acontece aqui?

Que acontece nessa parte aqui?

Lauro: Aumenta as notas, o compasso.

Prof.: Não, a gente já tocou ela, é a mesma parte que essa. Então é só... vamo lá então, vamo daqui até aqui. Vamo lá, 1, 2, 3, 4, 5, 6...

Alunos tocam.

Prof.: Agora, pra seguir adiante que vem aquela parte do refrão, Li, Rá, Li, Ráá (canta melodia). Nós vamos fazer isso aqui ó, nós temos o Sol, se esse Sol aqui ó, se esse Sol aqui, aliás, pergunta, quanto vale esse Sol aqui, que tá ligadinho?

Luiz: Metade.

Lauro: Três.

Alunos pensam e alguns comentam. Não há conversas paralelas, todos parecem compenetrados na aula.

Prof: Quanto vale essa nota com ponto aqui?

Ana Roberta: Três.

Prof.: Então, se ela vale três, quanto vale essa?

Rita parece responder o resultado da soma dos tempos: Quatro.

Ana Roberta: Seis.

Prof.: Quanto vale essa?

Ana Roberta responde novamente: Seis (e coloca a mão na boca indicando que arriscou a resposta).

Gilberto: Vai ficar quatro.

Prof.: Um, quatro. Vai ficar quatro tempos, fica 1, 2, 3, 4, Mi, Ré. Tá? Então nós vamos fazer aqui, Sool, Mi, Ré, Sii, Sool. Tá? Cada uma dessas vai valer...

Lauro: Três.

Prof.: Três.

Lauro: Meu Deus (comemorando o acerto).

Prof.: Vamo vê, daqui então, o refrão. Aliás, a passagem, vai fazer Sool, Mi, Ré, como é que é esse Ré. Esse Mi grave e esse é o Ré?

Lauro: Ré agudo.

Prof.: E o Ré grave, como é que é?

Alguns alunos tentam.

Prof.: Não, o grave.

Lauro: O grave, o grave como é que é?

Prof.: Se esse aqui é o Mi, como é que é o Ré?

Luiz: É todos, cara!

Prof.: Vai ficar assim ó (toca na flauta). Tá, vamo lá, façam o Ré grave deixa eu ouvir (indo à frente na sala).

Alunos tocam.

Prof.: Mi... Mi... (Alunos tocam.) Isso. Mi são dois. Mi e o Ré. Tá, então, pessoal, 1, 2, 3, 4, 5, 6... (Alunos tocam.)

Alunos e alunas: Ah, sôra! (Eles reclamam porque a parte lida era muito difícil.)

Estagiário: Pessoal tá se quebrando.

Prof.: Eu vou fazer o seguinte, essa parte é só repetição aqui, Si, Lá... quatro vezes. Quatro vezes vai repetir isso aqui, então vamos fazer o refrão? Vamo daqui ó, 1, 2, 3, 4, 5, 6...

Observo que os alunos têm desejo de acertar as perguntas que são realizadas e, talvez, por isso, arrisquem uma resposta. Eles comemoram quando acertam e isso vai alimentando novas tentativas. Minha estratégia de sempre questionar sobre os elementos da partitura possibilita perceber que os alunos têm dificuldade de reter o que já foi explicado muitas vezes. Suponho que, num processo de educação musical, a aprendizagem se dê desta forma, o aluno precisa relacionar o conceito em

diferentes exercícios, de modo que elabore um sistema seu para resolver os problemas. Quando questiono, por exemplo, se o dó3 de uma melodia é agudo ou grave, em relação à flauta, os alunos precisam inicialmente saber o que é agudo e o que é grave. Para os alunos, esse conceito não é claro. Quando eu explico a diferença entre as sonoridades, eles entendem, mas esquecem com facilidade; por isso, têm dificuldade de se lembrar também de suas posições na flauta. Muitos não relacionam a digitação da nota com a sonoridade e com sua localização na pauta. São muitas relações que contribuem para a aprendizagem, mas os alunos precisam de tempos diferentes de relação com os saberes para aprender.

Abaixo, apresento outra cena que denota o engajamento dos alunos para responder as questões referentes à partitura da melodia da introdução da música *Iemanjá*¹⁷, da banda Chimarruts, que está começando a ser trabalhada:

Prof.: Muito bem, temos aqui ó.
Os alunos ficam conversando até o momento em que eu começo a fazer as perguntas.
Prof.: aqui ó, gente, vamos olhar aqui no quadro, vamos ver que notas são essas. Que nota é essa aqui na linha?
Kleiton: Sol.
Prof.: Sol, Sol de novo. Aqui é tudo Sol.
Claudia: Ela (a música) começa onde?
Prof.: Começa aqui. E aqui que nota é essa? Dó...
Kleiton: Si.
Prof.: Si.
Lauro: Lá.
Prof.: Lá, Sol, aí tem a pausa.
Ana Roberta: Sol.
Prof.: Sol, Sol, Sol, Sol, e aqui? Lá, Sol e que nota é essa na linha da primeira linha?
Kleiton: Fá?
Prof.: Não, Fá é aqui ó, dentro do espaço.
Ana Roberta: É o Mi.
Prof.: É o Mi. E aqui é o Sol de novo.
Luiz: O Mi é todos os dedos?
Clara: Como é que é o Mi, sôra?
Prof.: Como é que é o Mi, sôra? Se ele tá lá em baixo na pauta, como é que é o Mi?
Clara: É o inteiro?

¹⁷ Música composta pelos integrantes da Banda de Reggae Chimarruts cujo clipe foi gravado no ano de 2006. Fonte: pt.m.wikipedia.org.

Norberto: Inteiro?

Prof.: É o inteiro. Metade do dedo é quando é o agudo, lá em cima. Vamo vê? Então olha só, eu vou fazer o ritmo porque esse ritmo já é mais complicadinho que aquele ali. Então é assim ó... quantos tempos tem por compasso nessa música?

Norberto: Três primeiro e três no segundo.

Gilberto: É quatro.

Ana: Quatro.

Prof.: Quatro tempos, aqui tem um quarto de pausa, essas duas valem um tempo e aí mais meio e um, então 1, 2, 3, e aqui tem um: quatro. Aqui ó, muito fácil aqui ó: 1, 2, 3, 4.

Ana Roberta: Todos têm quatro.

Prof.: Todos têm quatro. Então vamo vê: 1... Sol, Sol, Sol, Sol. A primeira dessas duas, ela é mais cumprida, por que é que ela é mais cumprida?

Kleiton: Porque tem um ponto do lado.

Prof.: Porque tem um ponto do lado da primeira, então olha só: 1, Sol, Sol, Sol, Sol, isso aqui é pausa de meio tempo e vai [?]. 1, Sol, Sol (fim da gravação).

Percebo, nessa cena, um outro momento em que se salientam os MEDRE dos alunos, quando respondem às perguntas. Observo que as perguntas são muito semelhantes às perguntas já realizadas em outros momentos e outras situações e suas dúvidas continuam sendo as mesmas que tinham anteriormente. Os alunos estão em estado de desenvolvimento da relação epistêmica, mas indicam que sua consolidação não se dá instantaneamente, principalmente se considerarmos que esses alunos estão vivenciando situações com as quais não estão familiarizados.

Apenas um aluno dessa turma tinha entrado em desenvolvimento de sua relação epistêmica com a música em uma situação formal de ensino, os demais não tiveram aulas de música e, por isso, não desenvolveram a relação epistêmica com a música que envolve objetos-saberes. Suponho que esses alunos tenham desenvolvido algum tipo de relação epistêmica com a música, principalmente a que envolve as figuras do aprender nas quais está inserida a atividade de apreciação, sem que tenham nomeado ou elaborado conceitos.

A cena a seguir traz a tentativa de tocar a melodia da música *Like a Prayer*, de Madonna, que passou pela fase de leitura da melodia na flauta e que está na fase de inserção da bateria e do pandeiro para a prática em conjunto. O aluno que toca o pandeiro tem dificuldades para se inserir e a turma se confunde sobre em qual parte

começar. O interessante é que, dos três alunos que não estavam participando, dois pegam espontaneamente os tamborins e começam a tocar. No final, quando eu pergunto: “quem conseguiu?”, um deles levanta a mão. O terceiro aluno, desinteressado, mexe no celular, mas o restante da turma indica, pelos MEPO, que está em estado de desenvolvimento da relação epistêmica.

Prof.: Mais uma vez? Tu vai fazer o que nessa música com o pandeiro (dicionando a um aluno)? Vai acompanhar, com o pandeiro?

Norberto: Se tiver.

Vou até o aluno com o pandeiro.

Prof.: Dedão é o bumbo. Dedão é como se fosse o bumbo da bateria (demonstrando ao aluno). Faz aí, Clara, 2, 3 e...

Enquanto explico o ritmo para Norberto, Fabiana conversa com Mariana a respeito dos instrumentos de percussão que tem em casa.

Fabiana: Olha só: lá em casa tem um rebolo da Profissional (marca) e um pandeiro da Profissional, aqui tem um rebolo da Contemporânea (marca) e um pandeiro da Contemporânea.

Prof.: Vamos lá? Vamos ver?

Fabiana: Desde o começo?

Fabiana conversa com Mariana, mas está esperando que eu resolva o ritmo do pandeiro com o Norberto para que continuemos a execução da música. Pelo fato de nem todos estarem tocando o mesmo instrumento e, portanto, não estarem fazendo a mesma coisa, esses momentos são aparentemente conturbados, mas o dispositivo MEPO está acionado e é o que garante a continuidade do trabalho e suas mudanças de saliências de dispositivos. Eles conversam, quando percebem que podem conversar (MEE), e, quando percebem que está no momento de tocar, param de conversar e continuam tocando (MEDRE), conforme a minha solicitação.

Prof.: Desde o começo, caprichando agora. As primeiras notas ali, é nota no tempo, cuidado que não é igual à outra parte, vamos ver. Tu vai entrar no 1 junto com a Clara, só que vocês só entram no 2. 1, 2, 3, 4, 1.

Nesse momento, me refiro à entrada de Norberto que toca o pandeiro; ele deve seguir o tempo que Clara está tocando na bateria. Após a contagem, quase todos os alunos tocam, exceto Eduardo, que não acompanha. Gilberto, que está no

tamborim, fica em dúvida quanto à sua entrada e tenta se orientar pelo tamborim de Mariana, que não está convicta do que está tocando. Eles param de tocar e eu interrompo a execução para auxiliar os dois e os demais alunos que parecem não saber o que devem tocar.

Prof.: Só um pouquinho, eu falei que vai começar a música, onde é que começa a música? Aqui. O de baixo (a frase de baixo, que é com colcheias) é pa, pa, pa, pa... Vocês tão fazendo pa, pa, pi...(quis dizer que a frase que estamos tocando é a primeira, com semínimas) Vamo lá, atenção, 1, 2, 3, 4, 1...

Alunos tocam.

Prof.: Tu, ta, tu, ta (ao aluno do pandeiro). Isso! Agora vai, atenção... começa no 1, Norberto, o 1 é no dedão. 1, 2, 3 e.

Segue a execução.

Prof.: E... Fá, Lá, Sol (solfejando).

Prossegue a execução.

Prof.: Agora sim, vai aqui pra segunda parte: Fá, Fá, Fá...

A turma continua.

Prof.: Atenção!

Fabiana: Vamo embora!

Prof.: Três, quatro, um.

Paro de tocar e oriento Norberto: tum, ta, tum, ta (refrindo-me ao dedão e ao tapa no pandeiro).

Norberto toca.

Prof.: Isso! Agora vai, atenção!

Prof.: Começa no um, Norberto. O um é com o dedão: um, dois... Vamos ver, um dois, três e...

Esse é um momento em que todos estão envolvidos na atividade, cada um tem uma ação pela qual é responsável. Os alunos estão em desenvolvimento; o MEDRE se salienta na realização da prática em conjunto da música trabalhada, que é a meta que será alcançada conforme o envolvimento com os móveis necessários para atingi-la. Os alunos indicam, pelo envolvimento, seus engajamentos e seus MEPO.

A cena que segue é parte do trabalho de execução da música *Iemanjá*, proposta por alunos de outra turma. Para sua execução, elaborei uma introdução, que seria executada pelas flautas, e um acompanhamento rítmico, utilizando os instrumentos disponíveis. Nesse momento, dois alunos indicam estar pouco mobilizados para a atividade. Eles indicam não terem gostado da música proposta.

Essa indicação é percebida pelos MEE, que não inclui o MEDRE, mas contribui para que, pelos MEPO de todos, se busque novas alternativas de ações que levem ao relevo do MEDRE dos alunos.

Prof.: Quero ouvir.

Eu canto e turma canta timidamente.

Ana Roberta fica marcando os tempos três e quatro com a flauta na classe enquanto cantam.

Prof.: Ah, vamos nos animar um pouco.

Eduardo: O, sôra, vai um pouquinho pra cá se não ... (eu estou na frente da letra que está escrita no quadro).

Prof. Não gostam dessa música? Querem fazer outra? O que que vocês querem fazer pra se animar um pouco? Vocês tão... parece que vão dormir.

Gilberto: O Norberto quer o pandeiro, sôra.

Prof.: Hã?

Gilberto: O Norberto quer o pandeiro.

Norberto: Eu nem falei nada!

Prof.: É tu que quer o pandeiro. Geralmente, quando a gente fala do outro é porque tá falando da gente.

Risos.

Norberto: Tomaaa!

Prof.: Tá aqui ó, se é isso que vocês precisam pra se animar, tá aqui ó (pego percussões).

Clara: Aah, não!

Kleiton: Eu quero o chocalho.

Prof.: Então vamo lá. Qual música que querem fazer então? Essa não foi legal.

Ana Roberta: Falem uma música!

Clara: Não querem cantar essa, falem outra.

Prof.: Querem o samba?

Claudia: Na verdade, professora, eu tinha uma música, só que eu tinha que trazer pra tí...

Prof.: Pois é, vocês já disseram isso há bastante tempo. Eu tô disponível, só que vocês têm que trazer a música.

Lauro: Ah, essa daí (falando com colegas): “Você sabe o que é caviar, nunca vi...”

Risos.

Prof.: Eu não tô perguntando que música vocês querem aprender hoje. Eu tô perguntando que música, das que a gente já toca, vocês querem tocar, fazer agora, pra cantar. Porque agora não dá mais tempo de aprender nada e eu tenho que tirar a música pra ensinar. Não é só dizer assim: “ah, eu quero essa música” e a música sai da minha cabeça. Não, eu tenho que, em casa, eu tenho que procurar a música, eu tenho conhecer a música, eu tenho que tirar a música. Isso eu já me ofereci, ninguém trouxe uma ideia até hoje. Eu que dei todas. Então assim, já tô disponível, tragam o nome da música

pelo menos, e uma letra ou a cifra, tá resolvido, tá? Eu faço. Mas a minha pergunta é a seguinte: a gente já tem um repertório grande, qual dessas que a gente poderia tocar agora pra vocês cantarem, realmente cantarem? Qual que vocês cantariam?

Alguém resmunga algo.

Prof.: Oi? (silêncio da turma) Nenhuma?

Norberto: Essa é boa.

Prof.: Fala.

Rita: Tem que ser uma que os guri cantem também.

Prof.: O samba vocês cantam também?

Claudia: Ou seja, nenhuma.

Prof.: É, ou seja, nenhuma. O samba vocês se lembram?

Rita: Esse aí vocês sabem cantar.

Prof.: Como é que é flauta? Sool, Dóó... (solfejo as notas, mas os alunos não demonstram muito ânimo). Vamo lá, todo mundo, vai... olha aqui, ânimo! Meu Deus do céu! Ficaram todos assim, extasiados com a música. Um troço de louco.

Alguns meninos riem.

Prof.: Não, é brabo, gente. Vocês acham que eu não durmo também? Eu acordo também, cansada, trabalhei até às onze da noite ontem.

Eduardo: Fui até às 15 pra meia noite.

Prof.: Só que assim ó, tamo aqui, vamo lá! Vamo vê? 1, 2, 1 e 2 e...

Começam flautas; todos tocam, menos Gilberto.

Prof.: Voltou, vai!

Alunos repetem.

Prof.: Cantando agora!

Percebo, no decorrer dessa cena, o quanto os alunos participam da aula. Seus MEPO estão acionados todo o tempo e, quando eles explicitam o que pensam, indicam como percebem e se colocam por meio de suas relações de identidade com a situação. Eles se colocam a partir deles mesmos e protagonizam a cena. As conversas indicam uma história de convívio na sala de aula. Seus MEPO vão se qualificando ao longo das diferentes aulas e isso possibilita uma constante busca pelos MEDRE.

Na cena a seguir, há muitos sons no ambiente: vozes, flautas, bateria. Norberto mexe no celular, meninos conversam, meninas, com as flautas, tocam sob minha orientação, que estou sentada perto delas. Luiz está com a cabeça baixa, apoiada na classe. Lauro pega a flauta e pergunta: “como é que é?”. Luiz levanta a cabeça e instrui o colega, enquanto Kleiton observa a ambos. Norberto pega sua flauta e tenta tocar sozinho, olhando para o quadro. As minhas falas com as meninas a respeito da execução da melodia na flauta se misturam com as indicações de ritmo

que o estagiário 1 dá para Leandro. Lauro tenta explicar como tocar para Gilberto, que pega sua flauta e tenta tocar.

Os meninos tentam tocar, mesmo sem a minha orientação, orientam-se uns aos outros. No momento em que não estão envolvidos diretamente com o que acontece entre mim e as meninas, os meninos falam sobre a música e sobre como tocar o instrumento, espontaneamente. É possível deprender isso pelos gestos, embora seja difícil identificar a lógica do diálogo.

Sigo orientando as alunas e comento com elas que elas têm que saber que notas estão tocando, não basta tocar a posição por imitação. Por isso, é importante que leiam no quadro, identifiquem as notas e as toquem sabendo ligar o nome à posição. Eu me levanto e volto para o quadro. Nesse momento, busco mobilizar as meninas para que entrem em relação epistêmica, sugerindo que é necessário um conjunto de ações para que se execute um instrumento. A execução de uma melodia na flauta, por imitação, suprime algumas figuras do aprender que poderiam ser apropriadas pelos alunos, e simplifica o desenvolvimento da relação epistêmica, que envolve a execução. Isso impede o desenvolvimento e, conseqüentemente, a consolidação de relações epistêmicas que envolvem outras figuras do aprender, que não a do objeto cujo uso deve ser aprendido. Ainda assim, essa aprendizagem fica restrita e pouco passível de ser consolidada, pois garante apenas momentaneamente a apropriação da melodia imitada. Se eles não têm a quem imitar, não sabem mais o que devem tocar.

A cena a seguir inicia comigo, auxiliando o estagiário na realização da atividade de leitura da música sugerida por ele, em seu primeiro dia de regência de classe.

Prof.: Dó, Ré, Mi, Ré

Prof.: Ó, vamos todo mundo junto aqui ó, 1, 2, 3, e ...

Alunos do canto direito e Norberto tocam.

Prof.: Vocês têm uma característica assim ó, vocês tocam, aí, quando vão tocar novamente... tá, agora tá feito, tá lindo, né? Aí, quando vão tocar, não sabem.

Gilberto toca a frase da música Bem-te-vi no meio da conversa; parece não estar prestando atenção.

Prof.: Tá, Gilberto, (risos) muda de página, isso aí é lá da primeira aula que a gente tocou isso aí. Eu quero ouvir os Dós aí, como é que soam.

Vou até onde Lauro está e o escuto; depois, vou até Kleiton. Enquanto isso, no lado direito da sala, meninas e Luiz tocam a música. Norberto também toca, isoladamente, no extremo do lado esquerdo da filmagem. Nesse momento, há muito barulho concomitante, bateria, vozes, flautas tocando, e eu vou até uma aluna para auxiliá-la na execução da flauta.

Prof.: Toca mais suave.

Giovana toca e acerta a sonoridade da nota.

Prof.: Ah, duas coisas podem estar acontecendo: ou tu não estás tapando bem os buraquinhos ou tu estás soprando muito forte. Um som só. (Segue a execução.) Voltou. (Tocam até o fim.) Muito bem. Depois de finalizar, o estagiário comenta com Leandro, que está na bateria:

Estagiário: Viu, na ponte (na frase de ligação da melodia) segura o prato e fica só marcando no prato (sem deixar vibrando).

Prof., para Norberto: Doendo o beijo?

Norberto: Bah, tá loco (confirmando).

Alunos conversam e eu converso com o Norberto; parte da fala é passível de identificação:

Prof.: Na verdade, na flauta não precisa fazer força.

Norberto: Mas os dedos?

Prof.: Os dedos, sim, só que os dedos não precisa apertar, daí tu vai te acostumando. Como tu tá aprendendo, tua tendência é apertar, mas, depois, tu vai te acostumando. Vamos de novo? Pra terminar, então. (Começa o violão.) 1, 2, 3 e ... (Alunos tocam com o acompanhamento da bateria e eu canto as notas.) Parou, Lauro! Na-na-não, tá feio, para aí. Já foi bem, é aquela coisa que eu falei, já foi bom, não pode ser pior do que já foi.

Ana Roberta: Não pode elogiar.

Prof.: Hã?

Ana Roberta: Não pode ficar elogiando assim.

Prof.: Bah, é mesmo, né? (risos) É eu elogiar... tá ruim, tá horrível, vamos lá.

Solicito que o estagiário 2 comece com a introdução do violão.

Prof.: Não precisa ser muito rápido. Capricha, pelo amor da Santa Barba. Bárbara, desculpa. Vai. (Alunos começam.) Tá ruim, tem que melhorar! Vai. (Alunos continuam.) Agora, melhor, vai! (Tocam a ponte). Vamos caprichar agora no refrão, vai! (Alunos tocam.) Voltou e... (Repetição.). Muito bom, muito bom! Quer dizer, péssimo, horrível! (risos)

Os alunos indicam que sabem quando o que estão tocando ainda tem que ser mais trabalhado para melhorar. Não foram poucos os momentos em que comentaram sobre seus desempenhos. Eles indicam também que querem ser exigidos. Quando elogio um pequeno avanço nas suas execuções, que, para mim, é significativo, eles demonstram perceber que se trata de um incentivo para que continuem. Essas ações são decorrentes dos MEPO. A troca de sensações faz parte da engrenagem na realização das atividades.

Essas atividades de culminância de prática em conjunto, nas diferentes situações, se caracterizam por momentos de muita agitação, que, numa determinada perspectiva, podem ser considerados caóticos, mas extremamente ricos e vivos, cheios de engrenagens decorrentes dos dispositivos (MEPPO, MEDRE e MEE), que levam à relação com o aprender música. Os alunos conversam, tocam os diferentes instrumentos, se adaptam aos ritmos trabalhados, se observam, tocam em pequenos grupos, resolvem suas dúvidas e, quando solicitados à prática em conjunto, atendem com prontidão.

6.8 A RETOMADA DO MEE NOS MOMENTOS DE FINALIZAÇÃO DA AULA

Nos relatos que seguem, trago a análise dos momentos finais das diferentes situações de aprendizagem. Esses momentos são dedicados à prática em conjunto de músicas que já foram trabalhadas. Busco contemplar as sugestões e solicitações que, de modo espontâneo, vão surgindo; é o Modo de Estar Espontâneo (MEE) dos alunos que se salienta nesse momento. Assim, posso ter um retorno do trabalho que foi realizado e avaliar novas possibilidades de músicas a propor para a continuidade do ensino de música na sala de aula.

Na cena que segue, explico aos alunos em que momentos eles se atrapalham na execução da música *Like a prayer*, que está sendo trabalhada. Os alunos já estão mais dispersos, em comparação com o início da aula. Conversam entre si, estão mais inquietos já com o término da aula. O único aluno que não participou da execução

pega, por alguns instantes, o pandeiro da mão do aluno que o estava tocando, mas logo o devolve. Ao final da execução, questiono:

Prof.: Quem é que conseguiu fazer?
Aluno que pegou o tamborim levanta a mão.
Luiz: Ah, eu não sei...
Prof.: Onde é que vocês se atrapalham mais?
Fabiana: Eu perdi o fôlego.
Prof.: Respira.
Fabiana projeta a flauta para frente, fazendo sair a saliva acumulada no instrumento.
Lauro, brincando: Bah, foi tanta emoção.
Eduardo: Bah, tá loco.
Prof.: Fabiana, para.
Eduardo: O monte da água que saiu, sôra.
Prof.: Eu percebo assim ó, vocês podem me dizer se eu tô certa ou não, mas aqui vocês se atrapalham: Fá, Lá, Sol, Fá, e aqui no final dessa: Fá, Sol, Lá, Sol, Fá. Então nos dois finais que eu acho que vocês se atrapalham. Vamo lá? Última, que horas são?
Algum aluno, que não aparece no vídeo, responde.
Prof.: Dá pra fazer mais uma vez. Vamos lá, 1, 2, 3, 4, 1.
Alunos tocam. Gilberto e Mariana acompanham a batida da bateria e do pandeiro nos tamborins. Gilberto, com a baqueta, bate nos tempos 1 e 3 e Mariana, que toca com a mão, percute em todos os tempos.
Prof.: 1, 2 e... aí! Volta!
Prossegue a execução. Comemoração no final.
Fabiana: Aaah, me puxei agora!

Após a execução da música em conjunto, sugiro que os alunos toquem a música *Coração em desalinho*, que já foi trabalhada. Os alunos já demonstravam sinais de cansaço, por conta do fim da aula que se aproximava e demonstraram um bom desempenho na execução da música. Então, eu redistribuo os instrumentos de acordo com o arranjo e dou as orientações. Fabiana explicita seu esforço, que parece ter sido recompensado pelo êxito da sua execução. Os alunos ficam aguardando o início da execução da próxima música e começam a batucar. Vou conduzindo os alunos para o momento final da aula e aproveito para incentivá-los, indicando que vou ficar atenta ao canto da melodia.

Prof.: Agora eu quero fazer de novo o samba pra ver como é que vocês tão cantando.

Luiz: Vixe!

Prof.: Vamo mandar ver que agora são 9 horas, dá pra cantar e ir embora. Pega aí. Fabiana, acompanha aqui ó (entregando um instrumento de percussão).

Fabiana: Ah, sôra, eu não vou conseguir!

Fabiana achava que tocariam novamente a música de Madonna, mas comento que agora seria a revisão do samba e Fabiana compreende.

Prof.: Atenção! Então vamos lá, todos a seus postos aí. Ah, quem tava fazendo pandeiro? A Claudia tava fazendo o pandeiro.

Pego o pandeiro das mãos de Norberto e o entrego a Claudia, que o recusa; volto a entregar o pandeiro para Norberto.

Prof.: Atenção então.

Clara: E eu?

Prof.: Tu vais tocar flauta e cantar nessa [música].

Nesse momento, troco a câmara de lugar.

Prof.: Vamos ver. 1 e 2, 1 e 2, pa pa, pa pa (organizando a percussão).

Vou chamando os alunos para tocar enquanto toco os acordes da introdução, acompanhada pela percussão. Os alunos estão cansados, Leandro nem pega a flauta e fica só observando. Durante esse tempo, entra uma pessoa na sala, provavelmente algum estagiário que veio para observar a turma que vem depois. Os alunos se dispersam com a entrada, eu tento não parar de tocar, mas não consigo; preciso reorganizar a turma. Digo à pessoa que entra que aguarde até que eu possa arrumar um lugar para que se sente. Os alunos que estão na percussão prontamente começam, antes mesmo de eu fazer a contagem.

Prof.: Como é que é flauta, gente? Tá aqui ela ó. 1 e 2, 1 e 2, 1 e 2... Vou até Norberto, que está com o pandeiro, para orientá-lo. Os alunos começam a tocar e entram as flautas.

Prof.: Vai. (Eu começo a cantar). Quero ouvir vocês! Não bate agora, Norberto!

Norberto: Ah, eu tô baixinho, sôra.

Enquanto isso, as alunas e eu cantamos. Instrumentos param na entrada das vozes e eu canto com as alunas.

Prof.: Segunda parte. Vai e...

Os alunos que estão com a percussão vão tentando acompanhar e, ao chegar no final da música, eu solicito aos alunos que tocam flautas e percussão que se preparem para tocar e todos entram no momento solicitado.

Prof.: Pra terminar, olha o breque e... pa, pa, pa, pa.

Todos riem e eu comento que Fabiana estava desavisada e, por isso, se confundiu na hora da convenção final; ela não estava no início da aula e, por isso, não sabia que deveria continuar com o chocalho. Giovana, que estava com o chocalho, também não quis tocar dessa vez. Os alunos vão trocando de instrumento ao longo da aula e, por isso, é difícil repetir a música tal como ensaiado num primeiro momento. Geralmente, eu permito que os alunos transitem entre os instrumentos para que tenham a oportunidade de experimentá-los.

Os alunos parecem seguros na execução do ritmo e eu aproveito e solicito que continuem tocando. Passo o pandeiro de volta para Norberto, porque Fabiana desistiu e pegou a flauta. Solicito que Norberto toque a mesma sequência que estava fazendo na música anterior e a adapte ao tempo que vigora. Volto para o meu lugar e começo a tocar o teclado, solicitando que os alunos se preparem com a flauta para tocar a introdução.

Observo que Giovana larga o chocalho no colo e logo pega a flauta para tocar junto. Após a introdução, as meninas cantam e Giovana canta também. Ela está segura para fazer os movimentos de troca e as convenções do arranjo. Norberto tenta continuar o pandeiro, mas parece não conseguir adaptar a sequência rítmica que estava fazendo ao ritmo da música com o canto. Era a primeira vez que tocava pandeiro nessa música. Eu solicito que ele pare de tocar, pois esse é momento do resultado, para que os alunos percebam sua evolução na execução da música, e Norberto estava atrapalhando os colegas, mas muito disposto, acionando o dispositivo MEDRE. Acredito que Norberto poderá recuperar a prontidão para a execução do pandeiro na próxima aula. Ele está mobilizado e suponho que, ao sair da sala, tenha levado na memória a sensação de prazer que a realização da atividade lhe deu.

Nas cenas que seguem, há a tentativa de rever a música *Coração em desalinho*.

Prof., tocando uma música no teclado: Pra terminar: Lembra? Querem botar as percussões ali? Pelo menos... quem é que quer tocar o pandeiro? Tem alguém que tocava?
Kleiton aponta para Norberto.

Norberto: Eles tão apontando pra mim, sôra, eu não sei tocar.
Prof.: A letra da música, tu diz? Tu não lembra dela (direcionando fala para Ana)?
Ana Roberta: Lembro só o começo.
Prof.: Sim, mas o começo é igual ao fim praticamente. Ó: Sol, Dóó.

Enquanto eu escrevo a música no quadro, os meninos conversam e, aparentemente, não é sobre a música. Nesse momento da aula, a motivação dos alunos para participar já diminuiu bastante. Eu questiono aos alunos quem quer tocar pandeiro, mas ninguém se voluntaria. Eu insisto e Lauro comenta:

Lauro: O Norberto vai. O, sôra, eu posso falar uma verdade? Esse aqui (apontando para Norberto) ficou a semana toda querendo tocar o pandeiro na sua aula (apontando para Norberto).
Prof.: Então vai (levando pandeiro para Norberto). Não quer?
Lauro: Que é pandeirista, que era da Imperadores, que ele ia pra Imperadores do Samba...
João: Tinga, teu povo te ama.
Quando eu volto com o pandeiro para a minha mesa, Norberto muda de ideia e me solicita o instrumento.
Norberto: Me dá, sôra, me dá.
Prof.: Tá. Como é que tu vai fazer?
Norberto: Faz aí.
Aluno toca.
Profm: Isso aí, só que segue.
Norberto: Só que segue, né, sôra?
Norberto toca mais um pouco.
Prof.: É isso aí, segue.
Norberto toca mais um pouco.
Prof.: Não, começa no dedão.
Norberto: Começa no dedão.
Prof.: É isso aí.
Eduardo: Oooh!
Prof.: É isso aí, vamo vê. Vai lá, só que não precisa parar, segue, vai. Não, 1, 2 e... (O aluno tenta.)
Prof.: Tá, agora tu precisa botar um pouquinho mais de velocidade. Vou até Norberto, que resolveu tirar o casaco.
Prof.: Quer ver ó, tá bem bom o movimento, só que uma dica que eu te dou, tu tá fazendo o movimento muito comprido e aí o tempo fica muito largo. É (demonstra). Tu tem que deixar a mão mais perto, se tu fizer isso aqui ó (demonstrando; o resto da turma presta atenção na explicação e fica na expectativa para ver se colega vai conseguir tocar).
Prof.: Rita, tu não quer fazer esse aqui? (Levo o chocalho até a aluna.)
Rita: Tocar flauta e isso?

Prof.: Não, não precisa tocar flauta.
Claudia: Ô, sôra, vem aqui.
Prof.: Fala.

Tento convencer os alunos a tocar a música para finalizar a aula. Norberto indica o desejo de tocar o pandeiro tal como suposto. Pelo comentário de Eduardo, posso perceber que o trabalho realizado o mobilizou para vir a essa aula e participar com prontidão. Seu desejo de acionar o dispositivo MEDRE foi anterior à sua entrada na sala. Assim, suponho que algo parecido aconteça com os alunos que voltam para a aula a cada semana. O estado para o desenvolvimento da relação epistêmica, que se busca na aula, acontece também fora dela.

Prof.: Vamo lá, vamo lá, Norberto. Vai Norberto.
Começo a tocar o teclado.
Prof., observando Norberto: Só que tu não podes parar.
Norberto: Tá, é que, às vezes, eu me enrolo.
Faço a contagem e começo novamente no teclado.
Prof.: Tá certo, só que ainda tá muito lento. Na verdade, o som é esse aqui ó (demonstro no teclado). Tá. Tu pode inventar um outro jeito também, que, até tu pegar essa manha aí, demora um pouco.
Vamo vê, 1, 2, 1, cadê as flautas? Todo mundo tri a fim de tocar, vamo vê, quero vê, 1, 2, 1, 2 e...
Ironizo um pouco, mas, ao mesmo tempo, tento animar a turma que parece cansada.
Os alunos tocam as flautas.
Prof.: Vai.
Começa o canto.
Prof.: Quero ouvir vocês.
Alunos cantando sem muita vontade.
Prof.: Ah, é que me desanima tanto isso. Eu tô aqui a milhão e vocês tão assim (imito alunos e eles riem).
Eduardo pega o pandeiro e tenta fazer um movimento, os colegas do lado interagem com isso.
Prof.: Vamos cantar um pouquinho animado agora? Vocês podiam trazer alguma coisa pra... não faz assim com o pandeiro, na boa (para Eduardo).
Norberto: Ele tá viajando, não consegue... tá viajando, sôra.
Após essa fala, me disponho a tocar outra música e solicito sugestões.
Prof.: Alguma outra que vocês queiram, sem ser essa do samba? Que essa aí... qual?
Clara: Ah, aquela das estrelas, do programa da... da Angélica.

Prof.: Ah aquela lá é um carma que eu carrego. (risos)
Prof.: É que toda vez pedem. (Começo a tocar no teclado e cantar.)
É essa? Vamo lá. Vou colocar no quadro, vamo vê, 1, 2 e 1 e 2 e ...
Alunos tocam flauta.
Prof.: Aí, vai de novo.
Alunos tocam.
Prof.: Tá bom, tá bom.
Pareço sem paciência. Começo a cantar e os alunos acompanham.
Prof.: “Mas que nada”, aí, Rita.
Continua o canto, enquanto Clara batuca na mesa.
Prof.: Bonito!
Continua o canto e eu tocando teclado. Na gravação não dá para ouvir muito a voz dos alunos.
Prof.: E aí...

Vou tocando mesmo sem a participação dos alunos, que, quando cantam, o fazem com relativa afinação. Parece que a falta de ânimo é que não permite a afinação. No momento de entrada das flautas, a adesão dos alunos já é menor, vários meninos não tocam e algumas meninas também não; os alunos, em vez de tocarem, solfejam as notas. Eu solicito que os alunos, pelo menos, cantem; não sei mais o que fazer para mobilizá-los.

Nesse momento, percebo que esperamos o tempo passar para que termine a aula. Parece que os MEPO não estão mais acionados por grande parte dos alunos, inclusive por mim, que tento animar os alunos, mas indico falta de paciência e cansaço. Suponho que os alunos se mantiveram em movimento, ao longo de bastante tempo, e não conseguem nem mesmo sugerir novas músicas; eles querem ir embora.

Clara: Tem aquela... (canta um trecho).
Prof.: Aaah.
Os alunos conversam. Clara sugere alguma música e eu converso com as meninas.
Prof.: Chuva de prata, uma guria trouxe. Aquela “Chuva de prata...”.
Eduardo: Ô, sôra, vamo embora. Tá na hora de dizer adeus.
Alunos conversam, já esperando o fim da aula.
Prof.: Gente! Acabou a aula.

Luiz e Claudia começam a tocar *Viva la vida*, os meninos vão até a minha mesa deixar os instrumentos. As meninas demoram um pouco mais e eu vou até elas

conversar algo. Claudia me solicita que eu toque a música tema do filme Titanic; volto para a classe e pego a flauta. Volto até Claudia e começo a tocar a música. Claudia, Rita, Clara, Ana Roberta e Luiz observam, sentados. Luiz e Rita não esperam eu terminar a execução e se levantam para ir embora; então, eu decido parar de tocar.

Ana Roberta: Claudia tá quase chorando, sôra.

Toco a mesma música no teclado.

Ana Roberta: A Claudia tá chorando, sôra.

As últimas alunas vão saindo, restam Luiz, Clara e Tamires, que sai por último do campo de visão da filmagem.

Luiz: Tchau, sôra.

Prof., em tom de brincadeira: Te emociona com ela? Bah, Claudia, eu não vou trazer essa música pra aula, eu quero que vocês se animem, aí eu mostro uma música e a Claudia chora?

Espontaneamente, os alunos vão reagindo ao momento final da aula. Uns saem logo após o meu anúncio de término, outros conversam comigo e comentam sobre suas expectativas, como a cena protagonizada por Claudia, quando solicita a música tema do filme. Eles indicam cansaço porque a situação é longa. A aula tem uma duração total de 100 minutos e os alunos vão acionando seus dispositivos relacionais durante o tempo todo da aula. A reação dos alunos é de percepção de que o tempo da aula se esgotou, eles investem até o fim e seus desligamentos da engrenagem são espontâneos, seus Modos de Estar Espontâneos (MEE) se salientam nesse momento final.

A cena que relato a seguir inicia com um questionamento que indica que a aula está no seu momento final.

Ana Roberta: Sôra, por um acaso a senhora fez a chamada?

Prof.: Não, eu não fiz a chamada. Eu vou ter que anotar ela, eu ainda não peguei as folhas da manhã (refiro-me aos cadernos de chamada do terceiro trimestre, que não estão comigo nesse momento), mas eu vou anotar os nomes agora e depois eu vou descer ali para pegar as chamadas.

Meninos conversam.

Lauro: Segunda-feira eu não vou vim na aula (se levanta e vai pegar percussão).

Prof.: Que horas são agora?

Vou falando enquanto arrumo os instrumentos em minha mesa. Os alunos conversam entre eles. Ana se levanta e vai em direção à porta. Lauro vai até a bateria

Prof.: Que horas são agora?

Ana Roberta pede para ir ao banheiro e eu permito. Leandro fica tocando bateria.

Prof.: Tá, mas peraí, não acabou ainda.

Lauro volta para o seu lugar com outra percussão; depois, vai até a frente, seguido por Norberto. Demais alunos conversam entre si.

Norberto: ô, sôra, o pandeiro tá aí?

Prof.: Tá ali no armário, pega ali

Prof.: Cuidado, cuidadooo (para Norberto e Lauro, que mexem no armário e deixam algum instrumento cair no chão)!

Clara, com um espelho, fica se olhando, arrumando alguma coisa no rosto e conversando com Luiz. Eu começo a tocar o samba no teclado.

Prof.: Sool, Dóó, lembram? Sol, Lá, Si, Dóó, Réé. Como é que é, lembram?

Alunos não dão muita atenção e Leandro continua tocando em ritmo de rock na bateria.

Prof.: Vamo lá ,gente! Vamo tocar uma vez.

Eduardo, que está com dois tamborins, entrega o tamborim para Gilberto, que começa a tocar. Eduardo fica com o outro, se senta ao lado de Gilberto e prepara-se para tocar junto.

Prof.: Isso aí, como é que é, Gilberto? (Oriento a bateria:) Pa, pa, pa, pa.

Todos os meninos pegaram percussões e se juntaram, cada um está com um instrumento.

Prof.: Dóó (cantando melodia da flauta enquanto toco teclado).

Clara coloca a mão sob o rosto e depois mexe no celular, resistindo para tocar, enquanto Luiz faz menção de começar a flauta.

Prof.: Gurias, ajudem aí. Claudia, ajuda aí, lembra da música? Sool Dóó ...

Sigo tocando teclado e cantando as notas. Clara empunha a flauta. As demais meninas não aparecem na filmagem.

Prof.: Pa, pa. Pa, pa.

Clara: Como é que é essa parte do pa pa?

Aluna do lado balança a mão, simulando o movimento do chocalho; eu explico a melodia para Gilberto e Eduardo.

Mais uma vez, estamos tocando a música *Coração em desalinho* para finalizar a aula; os alunos parecem animados e cada um pega o instrumento que quer tocar. Kleiton, Norberto e Lauro interagem entre si, tocando os instrumentos de percussão, como que ensaiando algo. Os meninos parecem estar falando sobre outras músicas; eles parecem querer momentos livres para poder trocar ideias sobre músicas e ritmos. Eu vou deixando o momento acontecer, mas chamo os alunos para a

execução. Os meninos, que estão com os instrumentos de percussão, me dão atenção e tentam entrar no tempo proposto. Lauro marca todos os tempos no rebolo, que faz de surdo. Eu chamo a atenção dele, dizendo que ele deve marcar somente o tempo dois, somente um dos tempos.

Lauro: Só um só?

Prof.: É.

Lauro começa a tocar.

Prof.: Não, é tum, 1, tum, 1, tum (instruindo Lauro no bumbo).

Prof.: Só que assim ó, não bate com a mão assim.

Me levanto e vou até o aluno ensinar como bater.

Prof.: 1, 2, 1 e 2 e ...

Lauro segue a minha instrução e demonstra que consegue tocar, mas não se contém e faz qualquer ritmo, parece querer ficar brincando ou talvez não consiga ainda manter o tempo e, por isso, busca um modo de disfarçar.

Prof.: Tu vai bater só no 2.

Luiz: Ah, só no 2.

Prof.: Vamo vê, 1 e 2 e ...

Prof.: De novo, vai.

Prof.: Pa, pa. Pa, pa. Dó, Lá, Si, Dó, Ré. “Numa estrada dessa...”

Os alunos cantam e tocam, mas, logo depois do início da música, eu interrompo a execução.

Prof.: Vai. Mais uma vez. Agora assim ó, Norberto, vai, coragem.

Vamo vê. Quando começa a cantar, o tamborim não acompanha, quando começa a cantar. Vamo vê, 1, 2, 1 e 2 e...

Começo novamente e Eduardo está olhando para Gilberto, tentando imitar o ritmo que ele faz no tamborim.

Clara: Meu Deus, é só barulho.

Realmente, estão todos tocando e pouco sincronizados; é um momento de saliência dos MEDRE e todos estão buscando tocar o que imaginam que devem fazer. Não há ainda tanta preocupação com o conjunto, cada um quer resolver o seu problema. Enquanto eu toco teclado, alguns alunos tocam flauta e outros, percussão, mas o ritmo soa desordenado; os alunos estão tentando se encontrar no tempo proposto. Na bateria, também o estagiário indica para Leandro que faça a marcação

das semicolcheias no chipô¹⁸ e, depois, passa a orientá-lo a tocar um ritmo alternado com surdo, caixa e chipô. Os dispositivos MEDRE e MEPO estão acionados, os alunos começam a trabalhar essa música novamente. Não se trata apenas de tocar a música já trabalhada; trata-se de rever detalhes, rever os movimentos dos instrumentos de percussão e a frase das flautas. Norberto, com o pandeiro, tenta fazer o ritmo básico com mais velocidade e, aos poucos, vai conseguindo, mas eu sugiro que, para acompanhar a música que já está trabalhada e, portanto, mais segura para os colegas que estão tocando os outros instrumentos, ele amplie o tempo do movimento, podendo, assim, obter mais resistência.

Prof.: Vamo acertar? Norberto...

Norberto: É que na hora do rápido, eu tava tocando lento, sôra. Eu me levanto e vou até Norberto, demonstrar como se toca o pandeiro. Ele observa, depois, pega o pandeiro novamente. Após instruir Norberto, eu me dirijo para Lauro e conto os tempos, indicando em qual deles deve tocar.

Prof.: um, DOIS, um, DOIS.

Mais uma vez, enfatizo batida do dedão no pandeiro para Norberto. Ele tenta, mas não consegue manter a pulsação. Volto para a mesa e começo o teclado.

Prof.: 1, 2, 1, 2, 1, 2. Pa, pa. Pa, pa. As flautas. Vai, foi.

Alunos tocam.

Prof.: “Numa estrada dessa...”

Alunos tocam e cantam. Todos participam. Meninas cantam.

Prof.: E... Dóó (cantando as notas da flauta).

Voltam as flautas. Todos participam, ou com flautas ou com percussão, mas, nesse momento, o tamborim que estava com Eduardo passou para Kleiton, que acompanha. Poucos cantam e os meninos ficam conversando por um tempo. Clara batuca na classe.

Prof.: Vai pro fim lá. Lembram? Aí só o pandeiro que... continua, né? Mais uma vez então.

Ana Roberta: Que horas bate?

Prof.: Toda parte?

Ana: Que horas bate?

Prof.: Ah! Nove, nove e cinco. Vamo vê, 1, 2, 1 e 2 ...

Começam a música novamente. Clara se deita sobre a classe.

Prof.: Vai, pa, pa, pa, pa. O tempo, Gilberto.

Alunos tocam.

¹⁸ Ou “Chimbal ou Contratempo ou Prato de Choque”; “é um dos pratos da bateria. Também é conhecido no termo original em inglês, Hi-hat. Consiste em dois pratos montados face-a-face em um pedestal, equipado com um dispositivo de pedal. Podem ser tocados com baquetas ou vassourinhas”. Fonte: pt.m.wikipedia.org.

Prof.: Vamo cantar, vai. “Numa estrada dessa vida...”. Quero ouvir vocês.

Prof.: E...

Voltam as flautas. Norberto tenta voltar, mas não consegue e eu comento: Tá tocando muito rápido. Pra terminar, agora no Dó aqui. Tocam o final.

Prof.: É, nessa hora, o pandeiro continua marcando o ritmo. Dó, Dó, Dó, Dó. Muito bem, que horas são?

Alguém, que não aparece, no vídeo responde.

Prof.: Valeu, até semana que vem.

Dessa vez, diferente do final da aula anterior, posso ouvir vozes masculinas cantando, todos parecem mais animados, uns batucam na classe enquanto cantam. Ana parece assobiar e movimentar a flauta, indicando a pulsação da música. Os meninos que estão na percussão tocam se olhando, e parecem se observar para sincronizar os movimentos, e os que estão com a flauta ficam atentos à sua volta para o final da música. Até Lauro, que sempre é muito resistente, está tocando o rebolo corretamente, envolvido com a atividade. Ao final da execução, continuam todos sentados e eu retomo a convenção final para acertar os detalhes. Os alunos tocam, Norberto se levanta e eu encerro a aula às 9h10.

A seguir, mais um final de aula com a passagem das músicas trabalhadas. Nessa aula, havia muitos alunos e parece bem agitada nesse momento final. A música que encerra a aula, novamente, é *Coração em desalinho* e, por conta do grupo que está presente, os conteúdos são revisados: as notas, os ritmos, as convenções. A turma está dividida entre os alunos que tocam e os que não tocam, só observam. Eu vou buscando a mobilização dos alunos para a entrada na atividade e percebo que, constantemente, tenho que estar em movimento para que isso aconteça. Vou até os estagiários para lhes passar os acordes da música e faço a contagem.

Prof.: Vamos ver? Vamo fazer o seguinte: vamo começar com a percussão só, só a percussão começa, depois, dá uma volta e entram vocês com tudo. 1, 2, 1, 2...

Lauro entra no tempo errado.

Prof.: Se lembra, Lauro? É um, DOIS, um...

Lauro: Ah, tá.

Prof.: Vamos ver o outro...

Pego outro bumbo que está atrás do estagiário e passo para Luiz.

Prof.: Vamos ver? Ó ,quando eu contar, 1, 2, 1, 2, 1, 2...

Começam percussões.

Prof.: 1 e 2 e... (deixa para as flautas).

Flautas não entram; não tinha ninguém em posição.

Prof.: Pô, gente! (Reclamo da postura dos alunos, mas pelo barulho da sala é difícil transcrever minha fala.)

Prof.: Vamo lá, pessoal, vamo com vontade, vamo lá! Vamo vê, 1, 2, 1 e 2 e ...

Entram percussões.

Prof.: 1 e 2 e...!

Entram flautas.

Prof.: “Numa estrada...” quero ouvir!

Alunas cantam.

Prof.: E aí!

O estímulo funciona; os alunos participam um pouco mais, apesar de já estar quase no fim da aula.

Prof.: Foi e...

As flautas voltam para a execução do final. Lauro desiste de tocar, pois não consegue marcar o tempo. Luiz marca o tempo do bumbo corretamente.

Prof.: Agora o fim. Tá, eu gostaria de mais animação da galera. Alunos conversam, batucam, estagiários tocam e conversam. Eu solicito que todos toquem mais uma vez a música inteira e, enquanto os alunos tocam, vou até Fabiana, que estava com a cabeça apoiada na classe e a cutuco. Os colegas acham graça.

Prof.: Quero ouvir!

Seguem a música.

Prof.: Voltou, 1, 2, 1 e 2 e...

Voltam as flautas.

Prof.: Isso aí, muito bem. Que horas são?

Vagner: Nove e cinco.

Alguém: Bateu.

Ana: Ah, sôra.

Os alunos se levantam e começam a ir embora e os estagiários ficam conversando, tocando e aguardando a próxima aula. Pode-se perceber um padrão de acontecimentos que são repetitivos, mas que, por outro lado, apresentam características diferentes por conta dos grupos que se formam nas aulas. Os MEPO diferenciam as situações, e as atividades, que parecem repetitivas, tomam outras formas e possibilitam novos MEDRE e, conseqüentemente, a continuidade do desenvolvimento da relação epistêmica dos alunos.

O momento final da aula, abaixo relatado, é referente à última execução da melodia da música *Someone like you*¹⁹, como encerramento da leitura que estava sendo realizada, após muito tempo sem que os alunos tivessem contato com ela, por conta da presença dos estagiários. Os alunos presentes estão todos tocando flauta, com exceção de Gilberto, que está tocando tamborim, e de João, que toca o pandeiro, os dois marcando a pulsação. Os alunos não parecem muito animados e eu vou acompanhando a execução com o teclado e solfejando as notas da melodia.

Prof.: Ah, já bateu?

Rita: Já.

Enquanto isso, os alunos da outra turma, que terá aula no próximo período, vão entrando e eu os recebo buscando inseri-los na aula que termina.

Prof.: Achem um lugar aí e podem sentar, vão pegando a flauta.

Para os alunos que estavam já estavam na sala, eu solicito: Antes de vocês irem, passem uma vez, vamos passar a música.

Prof.: Vamo vê? 1, 2, 3, 4, 1...

Os alunos tocam a melodia com boa fluência e, durante a execução, João larga o pandeiro, se levanta e o entrega ao colega da outra turma, que está sentado do outro lado da sala. Ele volta e fica observando os colegas. Antes de terminar a melodia, os alunos param de tocar, parecem não estar seguros da parte final e eu sigo até o fim, para que eles escutem e relembrem. Sugiro que toquem mais uma vez.

Prof.: Vamos ver? Isso. Vamos fazer lento pra vocês pensarem no movimento. O dó não tá saindo, tu tá com os dedos assim ó.

Os alunos ficam tentando fazer o dó grave na flauta e João batuca no pandeiro.

Prof.: Onde é que tu vai (para o aluno Genaro que se levantou. Ele é de outra turma e está assistindo a aula da turma 11Q)?

Genaro: Vou sentar aqui, sôra.

Prof.: Faz o Fá!

João mexe no pandeiro e olha para o aluno que chegou.

João: Então vai, então. Se tu conseguir tocar, então vem tocar então.

Norberto vai até ele pegar o pandeiro.

Prof.: Vamo vê, 3... caprichem no som dessa, tá? 3, 4, 1...

Alunos tocam.

¹⁹ “Canção pop da cantora e compositora britânica Adele em parceria com Dan Wilson, lançada como segundo *single* do álbum 21 em 24 de janeiro de 2011”. Fonte: pt.m.wikipedia.org.

Prof.: Dó, Dó, de novo. Volta pra cá.
Os alunos tocam o refrão. Todos tentam, exceto João e Gilberto.
No meio da música, João se levanta e vai pegar o pandeiro com
Norberto, que tinha pego e não estava tocando)
Prof.: Termina aí.

A aula chega ao fim e os alunos vão saindo. Despeço-me dos alunos e solicito que deixem as flautas em cima da minha mesa. O fim da aula é quando o tempo indica. No início da aula acionamos o dispositivo Modo de Estar Espontâneo (MEE); acionamos, por conta disso, os Modos de Estar para Perceber os Outros (MEPO), que caracterizam a situação e que salientam os dispositivos relacionais, tais como os Modos de Estar para o Desenvolvimento da Relação Epistêmica (MEDRE) e o MEE, que torna a ser acionado conforme vão se delineando as relações. As formas relacionais são aquelas que constituem os sujeitos independentemente da situação da aula de música e contribuem com esse processo. Na sala de aula, as relações sociais, as relações de identidade e as relações epistêmicas, que constituem o sujeito, também são salientadas e percebidas pelos MEPO. Durante a análise, busquei compreender os Modos de Estar para o Desenvolvimento da Relação Epistêmica (MEDRE) dos alunos no que envolve a relação com o saber/aprender música a partir das saliências que apareciam, durante as sacudidas do lençol.

6.9 FORA DA SITUAÇÃO PEDAGÓGICA: OBSERVAÇÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS DE MÚSICA DA TURMA 11Q

Neste subcapítulo, apresento e analiso os dados da segunda etapa de coleta. No primeiro dia dessa segunda etapa, eu e os alunos das duas turmas que participaram das gravações, nos reunimos em uma sala do setor de audiovisual da escola. Chamei os alunos das duas turmas porque me dei conta de que eles estavam misturados nas novas turmas do segundo ano e achei que seria interessante uma turma observar a outra.

Num primeiro momento, estavam presentes, em número maior, os alunos da turma 11MN. Então, optei por começar o trabalho com eles, realizando algumas

perguntas relacionadas às aulas de música que tiveram no ano anterior, enquanto os alunos da turma 11Q iam chegando. Ao final da entrevista, um menino da turma 11MN sugere que eu faça as mesmas perguntas para os alunos da turma 11Q. Como essa era a minha intenção, realizei a entrevista sugerida, que relato a seguir. Mesmo já tendo participado da entrevista anterior, os alunos da turma 11MN, que observavam, continuavam participando.

Prof.: O que é que ficou pra vocês do ano passado, das aulas de música? o que que vocês...se vocês fossem...

Gilberto, da turma 11Q, me interrompe e afirma: Eu sei tocar ainda!

Suellen, da turma 11MN, que estava ouvindo confirma: Eu também!

Outras vozes de alunos que não aparecem no vídeo confirmam também

Suellen: É uma coisa que a gente aprende e nunca esquece.

Prof.: É?

Suellen: A-hã!

Prof.: Vocês saberiam dizer assim, o nome das notas?

Sabrina, da MN: Tem vezes que eu lembro.

Matheus, DA turma MN: Quando tá no banho...

Sabrina balança a cabeça, acenando positivamente.

Prof.: Em que situações tu te lembra?

Sabrina: Quando eu tô bem tranquila, sentada no sofá assim (faz um movimento com as mãos para trás da cabeça, como se estivesse recostada no sofá).

Prof.: Tu chega a tocar, tu tens flauta ou não?

Sabrina: Eu tenho, mas eu tenho um piano que eu baixei no celular e eu fico tentando me lembrar e vou tocando as notas (fazendo o movimento dos dedos como se estivesse tocando).

Prof.: Ah, que legal!

Prof.: Vocês acham que o que vocês aprenderam foi importante, não foi importante, por que que foi, por que que não foi?

Sabrina: Pra mim, foi importante o que a gente aprendeu. A ouvir!

Prof.: A ouvir, como assim?

Sabrina: As notas, os diferentes instrumentos.

Maurício, da turma MN: A gente escutava, mas a gente não sabia, é diferente quando a gente entende as notas.

Os alunos das duas turmas estão bastante agitados, a expectativa de se verem nos vídeos é grande. Eles estão à vontade na gravação, mas eufóricos, o que dificulta o processo. Pelos comentários e reações dos alunos, percebo que eles têm

consciência de que aprenderam e do que aprenderam. A atividade de execução é reconhecida como algo que tem valor. Gilberto não me deixa concluir a pergunta, que inclui todas as atividades que realizamos nas aulas, e me interrompe afirmando que ainda sabe tocar flauta. A afirmativa é aceita por muitos alunos presentes. O comentário de Suellen indica que a aprendizagem é um movimento contínuo, é seu Modo de Desenvolvimento da Relação Epistêmica (MEDRE) que determina que “tem coisas que a gente aprende e nunca esquece”.

Sabrina também tem consciência do que aprendeu. Seu MEDRE aciona dispositivos que lhe permitem lembrar o que aprendeu e fazer novas relações de aprendizagem. Passado o tempo, o MEDRE impulsiona outros dispositivos de aprendizagem e cada um estabelece seus próprios modos de se relacionar. Esses dispositivos não fazem parte desta investigação, foram identificados pela verbalização do MEDRE dos alunos e podem ser objeto de um novo estudo.

Após a entrevista, que, por conta da euforia dos alunos, foi curta, expliquei como procederia na apresentação dos trechos das aulas, mas comentei com os alunos que eu desconfiava que, com todos juntos na sala, seria complicado. Tinha que, constantemente, comentar que se tratava de uma pesquisa e que eu gostaria de poder gravar tudo que eles dissessem. Coloquei o primeiro trecho. Inicialmente, os alunos acham graça do que veem e ficam tentando se achar no vídeo.

Lauro: Bem na manha!

Eduardo: Tá cansado, né (comentando a postura de Lauro no vídeo)?

Genaro, rindo, olha para Lauro: Ahaaa, cansado!

Suellen: Gilberto, tu cortou o cabelo, né?

As meninas ficam sorrindo, olhando para a tela, parecem mais concentradas, e os meninos fazem comentários sobre suas posturas e riem muito, parecendo um pouco ansiosos ou nervosos com a situação. Eles observam suas posturas e riem de si mesmos. Suellen, que é da turma 11MN e, no segundo ano, é colega de Eduardo, comenta que ele está perdido na cena, que é de leitura de uma música nova.

Os alunos da turma que está sendo observada, a turma 11Q, estão mais interessados no que acontece; os meninos da 11MN parecem esperar sua vez de se

observar. Após cerca de dois minutos de audiência, eu aviso aos alunos que vou interromper o vídeo e comento que não estou conseguindo organizar a filmagem de modo que eu possa gravar tudo o que acontece. São muitas conversas paralelas, mas eu não quero tirar a espontaneidade dos alunos. Assistir ao vídeo em silêncio não seria interessante; então, em vez de solicitar que assistissem o vídeo quietos, resolvi fazer algumas perguntas.

Prof.: Eu gostaria que vocês dissessem um pouquinho o que vocês acham que está acontecendo ali. Qual é a impressão de vocês sobre o que está acontecendo?

Luiz: Que eu não sei tocar nada.

Lauro: O Eduardo não tem fôlego!

Prof., para Luiz: Por que tu achas que não consegue tocar nada?

Luiz: Agora, olhando assim, sôra.

Prof.: Por que tu tá dizendo isso?

Luiz: Não, porque eu fiquei olhando no celular pra caralho, no meio da música.

Gilberto: Para de falar palavrão, cara!

Prof.: Mas tua acha que a tua postura era de quem tava afim de aprender?

Luiz: Pois é, no começo não era, sôra.

Suellen: Por que não?

Luiz: No começo, era pra tirar com os amigos.

Prof.: Tu acha que, nesse momento, tu tá sem postura?

Luiz balança a cabeça indicando que sim. Os meninos ficam rindo e brincando.

Os comentários de Eduardo e de Luiz indicam que o que os interessava ao se observarem na aula era o desempenho dos alunos na execução da flauta. Luiz pareceu um pouco desapontado, ele queria se ver tocando. Tenho a impressão de que ele estava, naquele momento, preocupado com o que eu teria comentado na pesquisa sobre o fato de ele estar olhando no celular. Ele gostaria de se ver aprendendo, de se ver realizando a atividade, o que indica que isso, para ele, tem um significado, um valor. Lauro observa o colega e comenta sobre seu desempenho no instrumento. Eles identificam o momento da aula como um momento de aprendizagem, e suas posturas no desempenho da aprendizagem é que lhes chamam a atenção, eles identificam seus Modos de Estar para o Desenvolvimento da Relação Epistêmica (MEDRE). Eles estão como observadores da situação e indicam que querem ver como aprendem.

Prof.: Gurias, o que que vocês acham, do que vocês tão vendo?
Giovana: Isso aí era no começo?
Prof.: Essas gravações foram feitas depois do meio de ano.
Giovana: A gente não tava tocando bem ainda!
Prof.: Peraí, vocês tão aprendendo uma música aqui!
Giovana e Clara, ao mesmo tempo: Ah, a gente tá aprendendo.
Clara: Ah, aquela...Ah, tá, tá, tá!
Prof., para todos os alunos: Olha só, essa música vocês estão aprendendo, qual é a música?
Lauro começa a solfejar o que se lembra da música.
Prof.: Vamos ouvir mais um pouquinho!
Clara: A minha voz é muito feia, né, sôra?
Prof.: A gente tem impressão só.
Clara: Quem é que tá tocando? (O vídeo não mostra, só tem um aluno tocando um trecho da música.) Ah, é o Leandro!

As meninas estavam sentadas mais para frente na sala e pareciam menos eufóricas que os meninos. Elas também estavam procurando observar seus desempenhos na execução da flauta. Giovana também pareceu decepcionada com o que viu, mas fica mais tranquila quando é informada de que se trata da leitura de uma música nova. O trecho em que Leandro está tocando, e que não aparece no vídeo, é identificado por Clara. Leandro tinha um ótimo desempenho na execução da flauta e isso é que levou Clara a concluir que era ele. Os Modos de Estar Para Perceber os Outros (MEPO) de Clara nas situações de aula vividas lhe possibilitaram observar Leandro e ter uma concepção do estado de aprendizagem dele, o que a fez identificar sua sonoridade.

Eduardo comenta ao observar que “parava de tocar toda hora”.
Prof.: Por que tu parava, Eduardo?
Eduardo: Eu tava voltando (voltando ao início da música).
Eduardo comenta que eles se lembram do que estavam tocando e Giovana comenta que ela não saberia tocar essa música hoje.
Prof.: Vocês tão aprendendo nesse dia?
Clara: Eu tava.
Prof.: Tu acha que tu tava?
Clara: Eu acho que eu tava tentando, eu tava conseguindo.
Prof.: E tu, Claudia?
Claudia: Eu não tô tocando.
Clara: Ela não tava nessa aula.
Prof.: Talvez tu tivesse, porque nem sempre a câmera pegava todos.

Clara: Não, mas no meu lado tava a Gabi e ela (Claudia) sempre sentava onde tava o Luiz.

Eu comento que vou colocar um outro trecho com outra posição da câmera e Lauro comenta que eu, no início das gravações, colocava a câmera mais para a esquerda e que, depois, eu comecei a colocar no meio da sala. Enquanto assistem, os alunos apontam para a tela e parecem bem interessados em observar o que acontece. Lauro, Eduardo e Luiz escutam a execução da música na flauta e tentam se lembrar das posições das notas na flauta, simulando o movimento dos dedos.

Lauro: Eu batendo o meu pé lá.

As meninas ficam comentando algo e eu me aproximo para saber do que se trata.

Prof.: O que é, gurias?

Clara: Não, eu tava falando do Kleiton.

Prof.: O que tem ele?

Clara: Ele tava todo, todo torto na cadeira

Clara: Olha, eu tava na bateria!!!

Depois de um tempo de escuta, Clara comenta, rindo: Eu tava tocando muuuuito bem, dá licença.

Eduardo: Eu tava mexendo no celular na hora da aula.

Os alunos estão atentos e seus comentários indicam que eles observam seus modos de estar na aula ou, ainda, que existem modos de estar que são de referência de suas relações sociais. Essas referências indicam que há uma postura padrão de se estar na sala e que, muitas vezes, eles não se adequam a essa postura padrão de referência de suas relações sociais. O jeito relaxado de sentar e mexer no celular são Modos de Estar Espontâneos (MEE), que compõem a situação simultaneamente aos outros modos (MEPPO, MEDRE), mas, para eles, são sinais de falta de postura. Há uma compreensão de que, na situação da aula, o que importa são suas aprendizagens de música; é como se, na situação, houvesse um pacto de aprendizagem. Eles são rigorosos na avaliação de seus modos de aprendizagem.

Clara avalia sua participação como baterista e fica satisfeita com o que ouve. Sua atenção está no Modo de Desenvolvimento da Relação Epistêmica (MEDRE) com a música, assim como Luiz e Giovana, nas falas que apresento a seguir.

Luiz: Ô, sôra, pode voltar ali pra tu ver que eu toco ali.
Prof.: Tu acha que essa música tu aprendeu?
Luiz: Sim.
Prof.: E tu, Lauro?
Lauro: Eu toco muito, sôra.
Prof.: E vocês, gurias?
Gabriela: Sei lá, sôra, essa música eu não tinha entendido direito, porque teve vezes que eu parei de tocar.
Claudia: Eu também não tinha entendido direito.
Prof.: E o que que acontecia?
Giovana: Acho que eu me perdia!
Clara: Ela é meio rapidinha (se referindo ao andamento da música).
Prof.: Essa música, era a primeira vez que a gente tava tocando.
Claudia: É, isso eu me lembro. A gente não tocou muito ela!
Clara: Acho que a gente tocou uma ou duas vezes (em uma ou duas aulas), mas eu só fui uma vez pra bateria. E aí, quando eu fui uma vez, eu arrasei!
As meninas acham graça do comentário de Clara.

Luiz parece preocupado em demonstrar que aprendeu. Os alunos têm o desejo de se ver aprendendo e quando, pelas suas posturas, identificam que não parecem aprender, ficam constrangidos. Pergunto para todos os alunos presentes como eles fariam uma avaliação geral da aula e o que eles percebem da aula.

Clara: Pra alguns, a aula tava acontecendo, pra outros, não.
Prof.: O que te indica que não?
Clara: Ah, sei lá, a desanimação de alguns.
Prof.: E tu, Luiz?
Luiz: Sei lá, sôra, eu não posso opinar.
Prof.: Por que?
Luiz: Porque eles tavam tocando (apontando para Lauro e Eduardo).
Luiz, nesse momento, fica sem jeito e diz, entre dentes, que tinha uns que saíam do ritmo.
Prof.: E como é que vocês sentiam essa coisa, na música tem isso, cada um tem seu ritmo de aprendizagem. É como vocês disseram, uns parecem mais dentro que os outros e por que será que se dá isso, pelo interesse ou pelo... o que é?
Luiz: Sei lá, eu não sei dizer, sôra.
Prof.: Tu não tinha muito interesse?
Eduardo: Não, não é que eu não tinha interesse.
Prof.: O que que era? Era o repertório que não era bom? A aula que não era muito interessante? O que era?
Eduardo: Eu não aprendi nada!

Gilberto: Posso falar a verdade, sôra?
 Prof.: Pode!
 Gilberto: Ele disse que optou pela música porque ele achava que ia ser uma bagunça.
 Lauro: É, eu fiquei sabendo. Eram assim: era teatro ou música. Ah, eu vou botar música pra dar umas batucadas lá.
 Prof.: E vocês gurias, por que escolheram música?
 Clara: Eu sempre gostei de música.
 Claudia: Eu escolhi música, porque eu não gosto de teatro.
 Clara: Eu gosto dos dois, mas, como eu já cantava num coral, eu queria aprender, sabe?
 Prof.: E tu, Giovana?
 Giovana: Ah, eu fiquei com vergonha de escolher teatro e escolhi a música.
 Eduardo: Eu não aprendi nada, sôra.
 Prof.: Por que tu acha que tu não aprendeu?
 Eduardo: Ah, é muita viagem!
 Claudia: Eu acho que ele não aprendeu por falta de interesse dele. Eu acho que foi falta de interesse e de vontade também. Luiz: Ele não tocava, na real, não fazia nada, na real. Gilberto: Na hora da percussão, eu prestava bastante atenção.
 Lauro: Acho que depois do Lauro, ninguém tava fazendo nada, mas do Lauro pra cá, tava todo mundo tocando.
 Prof.: Tu, Claudia!
 Claudia: É, uma certa parte da turma. Assim, tinha uns fazendo, outros não tavam.
 Prof.: E tua acha que isso era uma coisa comum de acontecer nessa turma?
 Lauro: Não!
 Giovana: Era, sim!
 Claudia: Bem comum!

No momento em que Luiz se abstém de opinar, ele fica bastante constrangido e mexe sem parar no cabelo. Ele indica que percebe que nem todos estão envolvidos na aula e, ainda, que nem todos estão tocando o instrumento no andamento proposto. Mas ele não quer expor os colegas. Nesses comentários posso perceber dois aspectos que se diferenciam e são simultâneos, que, para Luiz, parecem ser a mesma coisa. Um aspecto é o fato de Eduardo e Lauro não estarem conseguindo acompanhar o andamento proposto, porque seus estados de desenvolvimento da relação epistêmica com a música, no quesito andamento, diferem do de Luiz, que já o percebe e o identifica. Outro aspecto é, talvez, o fato de que Lauro e Eduardo não tenham o desejo de aprender o que está sendo ensinado, mas, mesmo assim, entram em um

modo de estar na sala que ora é espontâneo, ora é para o desenvolvimento da relação epistêmica, por conta da situação e de seus MEPO. Os MEPO de Eduardo e Lauro parecem ser determinantes para que se mantenham na sala num nível baixo de prontidão, mas não indiferentes à situação. A aprendizagem do entorno os mantém na situação. Segundo os colegas, há falta de interesse. Observo também que, tal como imaginava, nem todos os alunos que optam pela aula de música têm os mesmos motivos e o fato de os alunos poderem optar pelo que querem cursar não é garantia de sucesso no ensino e na aprendizagem.

Após, assistimos um outro trecho da aula em que fizemos os movimentos d'O Passo. Os alunos riram muito. Perguntei a eles porque o movimento era útil e Giovana comentou que era para "marcar o tempo". Luiz complementou a resposta de Giovana, dizendo que O Passo o ajudou e afirmou: "eu me situei mais na música". Gilberto também disse que O Passo facilitou sua compreensão da marcação do tempo. Pergunto, então, aos alunos: "Se eu pedisse pra vocês marcarem o tempo hoje, se eu botasse uma partitura no quadro, com notas de dois tempos e de um tempo, vocês conseguiriam tocar?". E eles respondem:

Lauro: Sim.

Giovana: Ah, sôra, eu não lembro mais!

Prof.: Não lembra mais nada?

Clara: Mais nada, não! Eu lembraria um pouco, mas é difícil.

Lauro: Ô, sôra, marca uma aula conosco, pra fazer tipo um passado.

Luiz: Remake!

Giovana: Nós temos vago, sexta-feira, o primeiro período.

Lauro: É, sôra, sexta-feira.

Giovana: A gente podia vir pra aula!

Prof.: Vocês vêm pra escola no primeiro período ou vocês vêm mais tarde?

Giovana: Pra mim, não faz diferença!

Prof.: Era uma boa, fazer uma aula, pra ver como vocês...

Claudia: Seria!

Os alunos dão indícios de que querem novas oportunidades para aprender música. Parece que o fato deles já terem tido aulas de música, e terem revisto as situações vividas, lhes fortaleceria em novas situações e eles poderiam verificar o

que aprenderam e dar continuidade ao desenvolvimento da relação epistêmica com a música. A respeito de outro trecho, os alunos comentam:

Prof.: O que que vocês percebem dessa aula?
Lauro: Desânimo.
Prof.: Desânimo?
Lauro: Nessa aula, sim, mas na outra foi melhor!
Clara: Eu acho que essa tava mais animada.
Prof.: Por que?
Clara: Porque a gente tava separado, entendeu? O Leandro tava na bateria. Ahã...
Giovana: As gurias cantavam e os guris tocavam.
Prof.: Ah, tá, tu acha que tinha mais coisa acontecendo?
Clara: É, não era só um instrumento.

Os alunos avaliam as situações e indicam que cada situação tem suas características. Clara, por exemplo, aponta que, para ela, a aula era mais interessante quando eles estavam realizando a prática de conjunto, mas ela esteve em prontidão na maioria das atividades realizadas, o que indica que ela se esforçou nos momentos em que realizávamos as atividades preparatórias de leitura e execução, de percussão e de canto. Indica também que ela se sentia recompensada quando realizava a prática em conjunto. Durante as audições dos trechos, os alunos solicitavam mais trechos de cenas.

Luiz: Ô, sôra, tu tem aquela aula que tinha, tipo assim, os estagiários da faculdade?
Prof.: Tem, per aí, que eu vou botar ela!
Claudia: Bota aquela da gente tocando Paramore.
Giovana: Sôra, tu não tem a gravação daquilo que a gente apresentou lá embaixo?
Prof.: Tenho!
Clara: Nossa, não, isso aí eu não quero ver!
Giovana: Ah, tava legal!
Prof.: E vocês gostaram de apresentar?
Giovana: Eu gostei!
Clara: Tirando que eu fiquei bem na frente, né.
Giovana: Ah, eu também fiquei.

Por conta do tempo, escolhi colocar o vídeo da apresentação dos alunos que aconteceu durante o recreio no pátio da escola. Após a audição, fiz mais uma pergunta:

Prof.: Que que vocês acham de apresentar o trabalho?

Clara: Eu acho que é legal, sôra, porque que, aqui no Julinho, eles não dão muita bola pra, sei lá, esse tipo de coisa assim. Aí eu achei legal porque eles viram que a gente não vai pra aula de música só pra...

Giovana completa, concordando com o comentário: Pra bagunçar. Eles vêm que a gente aprendeu alguma coisa.

Clara: É, que a gente aprendeu, na realidade.

O trecho acima indica o valor que os alunos atribuem à aprendizagem e, mais que isso, denota a necessidade dos alunos de estar para aprender na escola.

7 CONCLUSÃO

Com base nos pressupostos de Bernard Charlot (2000, 2001), caracterizados como elementos para uma teoria da relação com o saber (aprender), defini como objetivo geral desta pesquisa investigar como alunos de ensino médio aprendem música na situação de aula de música na escola como componente curricular. Como objetivos específicos, busquei identificar os modos (dispositivos e formas relacionais) de aprendizagem dos alunos na sala de aula; compreender como os alunos mobilizam-se para a realização das atividades de música na sala de aula; examinar as razões (os móveis) da mobilização dos alunos para suas aprendizagens musicais, e analisar, na perspectiva das dimensões epistêmica, de identidade e social, as aprendizagens que os alunos realizam na sala de aula.

O método utilizado foi o estudo de caso que, segundo Yin (2005), se caracteriza como uma estratégia abrangente de pesquisa. O caso pesquisado foi a turma 11Q do primeiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Como técnica de coleta dos dados, utilizei o recurso da gravação em áudio e vídeo das aulas e a gravação de entrevistas com os alunos após o período da gravação das aulas, realizadas a partir da audiência, pelos alunos, de trechos das aulas antes gravadas.

Parti da premissa de que a aula de música na escola é uma situação compulsória para todos os sujeitos, que vão se relacionar entre si e com o saber naquele espaço, durante aquele tempo determinado. A aula tem um dia e uma hora estabelecidos para começar, um tempo de duração definido e um espaço determinado para acontecer. Essa é a situação considerada como um estado das coisas ou das pessoas.

A segunda premissa que orientou este trabalho é que as aulas investigadas são de música e a professora é de música. Num primeiro momento, o móbil da situação é a aula de música, por isso, considerei como foco de análise o desenvolvimento das relações epistêmicas dos alunos. Cada sujeito tem um estado de relação epistêmica com a música, mas, neste trabalho, a investigação teve como foco o modo de

desenvolvimento da relação com o saber (música) por parte dos alunos na situação da sala de aula.

Segundo Charlot (2000; 2001), para verificar a relação com o aprender, temos que compreender que ela ocorre na simultaneidade dos três tipos de relações, por ele nomeadas de relação epistêmica, relação social e relação de identidade. A relação epistêmica é a relação que se estabelece a partir das figuras do aprender; a relação social é a relação com o mundo, com os outros; e a relação de identidade é a relação consigo mesmo.

As figuras do aprender são referências sob as quais o saber e o aprender se apresentam para os sujeitos que nascem em um mundo já presente. São elas: “os objetos-saberes que são objetos nos quais os saberes estão incorporados (por exemplo, um livro, ou o saber enquanto um objeto intelectual, uma ideia); os objetos cujo uso deve ser aprendido; as atividades a serem dominadas, que são de estatuto variado e os dispositivos relacionais, nos quais há que entrar e formas relacionais das quais se devem apropriar” (CHARLOT, 2000, p.66). Entendo como dispositivos relacionais os mecanismos que acionamos para nos relacionarmos com as pessoas; as formas relacionais são formas denominadas pelos tipos de sentimentos que desenvolvemos e dos quais nos apropriamos, tais como amar, gostar, preferir, odiar, simpatizar, etc.

A relação com o saber é relação com o mundo no sentido amplo, mas é, também, “relação com esses mundos particulares”, nos quais aprender é “exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas” (CHARLOT, 2000, p.67). Considerando essa afirmativa, busquei investigar como os alunos aprendem na aula de música, mais especificamente, como se dá a relação dos alunos com o saber, na situação da sala de aula de música na escola.

As relações epistêmica, social e de identidade acontecem simultaneamente. Assim, no desenvolvimento da relação epistêmica está envolvido, também, o desenvolvimento das outras duas relações, a social e a de identidade. Ao entrarem na sala de aula, os alunos trazem consigo uma bagagem de vida constituída pelo

desenvolvimento de suas relações sociais, de identidade e epistêmicas, dentro e fora da escola. No decorrer da análise das aulas gravadas, no micro-espço da sala de aula, essas relações continuam se desenvolvendo, mas passam a se desenvolver como microrrelações. A imagem da situação da sala de aula é aquela semelhante a uma imagem de satélite, uma situação em *zoom*, na qual as relações tomam outras proporções. A relação social, que é a relação do sujeito com o mundo, com os outros, passa, nessa situação, a ser uma relação com os colegas, com os sujeitos identificáveis; a relação epistêmica, que é a relação dos sujeitos com as figuras do aprender, se caracteriza pelo desenvolvimento da relação dos alunos com a música; e a relação de identidade, que é a relação epistêmica do sujeito que pode ou não ser identificada na situação.

A partir das premissas de que a situação é compulsória e de que a aula é de música, supus a existência de dispositivos relacionais – entendidos como mecanismos, os quais os indivíduos envolvidos acionam – que tornam a situação oportuna para a aprendizagem.

O dispositivo relacional considerado imprescindível para que a situação da aula de música se torne oportuna para o desenvolvimento da relação epistêmica dos alunos com a música foi nomeado Modo de Estar para Perceber os Outros (MEPO). O MEPO é de cada indivíduo que compõe a situação da aula, na qual há alunos e professor; portanto, cada modo para perceber é algo individual, mas delinea, na coletividade, o desenvolvimento da relação epistêmica e define como se desenvolvem as relações de identidade e social na sala de aula. Essas relações são percebidas na sala de aula quando os indivíduos acionam o dispositivo MEPO e indicam seus estados na relação epistêmica, simultaneamente aos seus estados nas demais relações.

O MEPO é a meta para que a situação seja oportuna para o desenvolvimento da relação de aprendizagem e, ao longo da aula, nos diferentes momentos, possibilita os modos de desenvolvimento das relações epistêmicas dos sujeitos. Pelos MEPO dos diferentes indivíduos, se estabelece uma engrenagem, que é composta por diferentes momentos. A entrada na situação, na sala de aula, ou seja, o primeiro

momento da aula, caracteriza-se pelo reconhecimento do espaço, das pessoas, da situação, do tempo a se dispor; portanto, requer um tipo de prontidão, uma prontidão de estar, e essa pode não estar imediatamente relacionada com o objeto saber. Essa prontidão prepara para os MEPO.

O primeiro tempo da aula varia de acordo com a necessidade dos alunos e da professora. O tempo para a prontidão inicial é o tempo dos cumprimentos, da acomodação, de largar a mochila, de fazer a chamada, de colocar os assuntos em dia, de arrumar o material. Durante essas ações e conversas, a situação vai se constituindo e as engrenagens vão entrando em movimento. É um momento que se estabelece pelo Modo de Estar Espontâneo (MEE) dos alunos e, durante todo o tempo da aula, será evidenciado, trazendo formas relacionais já constituídas pelos alunos. Esse modo de estar pressupõe as apropriações das formas relacionais dos indivíduos, tais como a empatia, o amor, o gosto, a apreciação, o ódio, o repúdio à percepção dos outros, entre outros. Assim, a percepção dos outros é uma forma relacional da qual nos apropriamos e que depende de como se está na situação para perceber os outros. O MEE indica as formas relacionais apropriadas pelos sujeitos; os modos de percepção dos alunos são acionados quando estão em estado espontâneo na sala de aula.

No encontro dos alunos na sala de aula, seus MEE são acionados e, por meio desse mecanismo, colocam em movimento suas formas relacionais já constituídas, possibilitando a constituição de outras formas e ainda impulsionando o dispositivo MEPO, que define seu primeiro estado de prontidão na aula de música. O dispositivo, nesse caso, depende do nível de percepção do sujeito. Assim, há possibilidade de que, pela forma relacional nomeada de percepção dos outros, os alunos acionem o dispositivo que determina seus MEPO na sala de aula e, conseqüentemente, entrem num segundo estado de prontidão, que se define pela disponibilidade para o desenvolvimento das relações epistêmicas.

Os MEPO impulsionam os reconhecimentos dos sujeitos na situação e delineiam o tipo de convívio nos diferentes momentos da aula, sendo impulsionados pelos MEE. Então, após o momento inicial da aula, no qual os alunos indicam seus

MEE, são acionados os MEPO, que conduzem os indivíduos presentes à prontidão para a ação dos Modos de Estar para o Desenvolvimento da Relação Epistêmica (MEDRE), para a relação consigo, para a relação com os outros e para a relação epistêmica.

Quanto mais oportunidades para que os sujeitos estejam espontaneamente no espaço e no tempo da aula, mais explícito será o movimento que faz andar a engrenagem. Cada sujeito se apropria do movimento quando indica seu modo de perceber os outros. É como se cada um, na situação coletiva, tivesse seu próprio lençol e o sacudisse simultaneamente aos outros sujeitos. Os relevos vão aparecendo alternadamente e vão compondo a situação.

O momento da entrada na aula delinea, pelos MEE dos sujeitos, um estado de prontidão para a situação da aula, que nomeei de MEPO. O professor, por móveis ou motivos, conduz os alunos a uma segunda etapa do estado de prontidão, aquela que os fará investir, ou não, para o Desenvolvimento da Relação Epistêmica. Nessa etapa, os sujeitos acionam outro dispositivo, o MEDRE, que favorece o Desenvolvimento da relação epistêmica.

As estratégias e as atividades propostas por mim, como professora, estão diretamente relacionadas com as figuras do aprender, entendidas, neste trabalho, como conteúdos musicais em sentido amplo, ou seja, tudo o que envolve o trabalho com música: os objetos saberes musicais, os objetos cujo uso deve ser aprendido e as atividades. Essas figuras do aprender não são os móveis do investimento do professor para ensinar, porque esses objetos, para o professor, fazem parte do seu planejamento para o desenvolvimento da relação epistêmica. O professor investe a partir da possibilidade de haver desenvolvimento da relação epistêmica do aluno; assim, o desenvolvimento musical do aluno é o móbil do professor, o aluno é o foco da aula.

As figuras do aprender podem representar a mola propulsora do investimento dos alunos. Para o aluno, o móbil é a relação com o conteúdo (com as figuras do aprender) e o que essa relação pode significar para ele, o que essa relação pode acrescentar para ele. Ele poderá investir na aprendizagem pelo significado que se

define a partir dos MEPO e também pelo desenvolvimento da relação consigo, uma relação de identificação com o objeto, que é explicitada ou não, uma relação de identidade. O desenvolvimento da relação consigo é interno, por isso, para que seja identificado, é necessária a atenção aos MEPO durante o convívio, mas ele pode ou não ser explícito. No caso da sala de aula, qualquer indivíduo da situação pode identificar, de acordo com seu estado de desenvolvimento da relação epistêmica, o estado de desenvolvimento da relação epistêmica dos demais indivíduos presentes, tanto alunos como professor. A relação do professor com os seus alunos depende dos MEPO, para que ele possa mobilizar os alunos e tornar a situação da aula uma conjuntura de momentos oportunos para o desenvolvimento da Relação epistêmica.

A partir da proposta do professor, após a prontidão inicial do MEPO, começa a segunda etapa da prontidão dos alunos, que é a que antecede o investimento para a aprendizagem, ou seja, seus engajamentos nas atividades propostas, seus MEDRE. As atividades desenvolvidas na aula podem ser de “estatuto variado” (CHARLOT, 2000, p.66) e suas escolhas dependem do MEPO nas diferentes situações. Entendo que todos os sujeitos envolvidos na sala são responsáveis pelo direcionamento da aula. Seus modos de estar dão indicações das possíveis trajetórias que se delineiam conforme vão sendo percebidos. Assim, por exemplo, o comentário de um aluno pode gerar um estado de prontidão para a entrada na atividade, mas também pode retardar a entrada, se não tiver relação com música.

No caso deste trabalho, a proposta para o desenvolvimento da relação epistêmica se constrói a partir das atividades musicais que são estabelecidas com base na execução e se dividem entre a prática de flauta, de percussão, de canto e a atividade de culminância, que é a prática em conjunto dos arranjos, trabalhadas concomitantemente ao desenvolvimento das relações com os objetos-saberes, com os objetos cujo uso deve ser aprendido e com as formas relacionais pelos dispositivos relacionais. Ao longo da realização das atividades, vão se desenvolvendo as relações epistêmicas, lembrando que estas acontecem simultaneamente ao desenvolvimento das relações sociais e de identidade, na situação.

O último momento da aula é a saída dos alunos, que é definida pelo relógio. É o momento de encerrar as atividades musicais. Nesse momento, os alunos apresentam modos de estar que parecem denotar formas relacionais constituídas por meio dos movimentos das engrenagens acionadas ao longo da aula. Eles parecem sair da aula ainda no movimento da engrenagem, que não termina porque o tempo determina.

Nas diferentes situações analisadas, observei que os MEPO são o fio condutor das engrenagens que viabilizam o desenvolvimento das relações epistêmicas, mas esses dependem dos MEE. Sem a possibilidade de estar espontaneamente no espaço/tempo da aula, não se tem impulso para acionar os dispositivos necessários para o desenvolvimento das aprendizagens. O MEPO é fundamental no processo de aprendizagem na sala de aula, mas necessita da espontaneidade; sem ela, não conseguimos perceber nada e nossa possibilidade de aprendizagem fica comprometida. Por exemplo, quando um aluno está desenvolvendo sua relação epistêmica que envolve um objeto saber (o reconhecimento de um valor rítmico ou de uma altura na partitura) e explicita essa relação, verbalmente ou pela execução do instrumento, ele possibilita que seus colegas, por meio de seus MEPO, entrem em atividade e, conseqüentemente, em relação epistêmica. Nessa engrenagem, cada aluno está em um estado de relação epistêmica e isso, pelos MEPO, se transforma a cada aula. Durante o desenvolvimento da relação epistêmica, em simultaneidade com as relações sociais e de identidade, os MEPO indicam trajetórias e estratégias a serem traçadas e seguidas.

Em cada momento da aula acontecem quebras, que são decorrentes do convívio coletivo e que se configuram como mudanças de trajetória no percurso traçado pelo professor para o desenvolvimento das relações epistêmicas. As quebras são consideradas como importantes indicações de modos de estar na sala de aula e contribuem significativamente para o aprimoramento dos MEPO e, portanto, para o aprimoramento dos demais modos, nomeados de MEDRE e de MEE. As quebras são percebidas pelos MEE dos sujeitos.

Ao longo das atividades, são sugeridos, pelo professor, móveis para que haja o engajamento dos alunos. Por exemplo, enquanto eu, como professora, desenvolvo uma atividade de leitura, a meta por que os alunos poderiam entrar na atividade é a execução da música proposta. Os alunos desejam tocar a música. O conjunto de ações para a execução, em grupo, daquela música são os móveis, que geram, num primeiro momento, o movimento dos alunos para o investimento na atividade de leitura com a flauta e, portanto, para os modos de desenvolvimento da relação epistêmica, os MEDRE. A atividade de leitura, nesse caso, se constitui em um conjunto de móveis para que se chegue à meta da prática de determinada música em conjunto. Por meio dos móveis, eu busco o desenvolvimento da relação epistêmica dos alunos no que envolve o conhecimento de elementos de leitura musical (a relação com os objetos saberes) e de execução da flauta (atividade a ser dominada e objeto cujo uso deve ser aprendido). Nesses momentos, está acionado o dispositivo que leva ao desenvolvimento da relação epistêmica.

Pude ver que há um esforço dos alunos no decorrer das atividades, do conjunto de ações, para a entrada nos MEDRE, mas, em alguns momentos, por exemplo, quando eu questiono os alunos a respeito dos elementos de uma partitura que está sendo trabalhada, observo que há o desejo da maioria de responder, como se o esforço despendido para a aprendizagem fosse ser recompensado, transformando a relação com o objeto-saber em um móbil para alcançar a meta de responder às perguntas sobre a partitura trabalhada. Nesse caso, há a possibilidade de que se vislumbre uma diminuição do esforço dos alunos para o desenvolvimento dos móveis, que vão se tornando mais prazerosos e mudando o foco da meta. O que passa a ser desejado, nesse caso, é o desenvolvimento da relação epistêmica, e não a execução de uma música específica, o que torna mais profundo o desenvolvimento da relação epistêmica.

Há esforço para aprender, mas há o desejo de saber. Há esforço para o desenvolvimento da relação epistêmica e a consolidação da relação é valorizada pelos alunos, eles sentem orgulho quando constatam que sabem e quando veem que o

colega sabe; isso justifica o esforço para a aprendizagem. Assim, a relação com o saber música passa a ser a meta.

Para que haja o desenvolvimento da relação epistêmica é importante considerar os MEPO dos envolvidos. Não foram poucos os momentos das gravações em que observei os alunos em intercâmbio de relações epistêmicas. Uns aprendem com os outros, pelos seus MEPO, a entrar nos MEDRE e também no desenvolvimento da relação epistêmica. O professor canaliza essas relações percebidas pelos MEPO e potencializa ou busca potencializar as relações percebidas pelos MEPO.

Acredito que dos diferentes MEPO dependa uma situação de aula de música que possibilite a oportunidade de desenvolvimento da relação epistêmica, indicada pelos modos de estar na relação. A prontidão inicial é aquela que permite o estar na situação e, conforme a espontaneidade no modo de estar com os outros, vão se estabelecendo os MEPO: a percepção da existência, das atitudes, dos sentimentos, das ações, do desenvolvimento relações sociais, das relações de identidade, dos MEDRE e do desenvolvimento da relação epistêmica, de todos os indivíduos que dividem o espaço da sala. O MEE se estabelece no primeiro momento da aula, no momento de entrada, por meio do qual o dispositivo MEPO é acionado. Dele dependem as possibilidades de percepção dos outros da parte de todos os envolvidos nos outros momentos. É um momento que define a segunda etapa da prontidão dos alunos, na qual eles indicam a possibilidade de entrada no desenvolvimento da relação epistêmica pelo dispositivo relacional MEDRE.

Resumindo, o Modo de Estar para Perceber os Outros de cada indivíduo na sala de aula é um dispositivo relacional que indica as trajetórias do desenvolvimento das atividades e delinea os momentos da aula. Os sujeitos que entram na sala vêm constituídos pelas suas relações nas três dimensões, e têm estados de relações constituídos que podem ser percebidos e explícitos por meio dos MEE, e, nesse espaço, as dimensões se adaptam, tornando-se microrrelações que, conforme os MEPO, vão traçando os desenvolvimentos das relações epistêmicas. Os alunos desenvolvem suas relações epistêmicas e, conforme o desenvolvimento das relações

consigo, que são internas, e das relações com os outros presentes, consolidam algumas etapas de suas relações epistêmicas, que seguem em desenvolvimento. Foi possível verificar também que nem sempre há a consolidação da relação epistêmica pelos alunos. Seus estados de relação epistêmica estão em fase de desenvolvimento e nem sempre veremos, nas situações em que estamos na sala de aula, a consolidação da relação epistêmica dos alunos com as figuras do aprender que envolvem a música. Talvez ela nem se dê nessa situação.

Na minha pesquisa de mestrado os alunos indicaram suas concepções e expectativas a respeito da aula de música na escola. Traçaram uma agenda de conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, sugeriram estratégias para o desenvolvimento de atividades musicais, refletiram acerca da importância e do valor da aprendizagem de música na escola, como componente curricular. Afirmaram que a aula de música na escola é um lugar de convívio e de aceitação das diferenças das preferências musicais dos alunos. A partir dos dados, eu concluí que:

A música tem sentido, a aula de música é reconhecida como um espaço/momento de aprendizagens específicas relacionadas à música, e contribui para aprendizagens que levam ao desenvolvimento do sujeito no sentido amplo. Ao perceber essa identificação, a escola, mais especificamente os professores de música, podem, numa relação também de identidade e social com os alunos, partir dela na condução do processo de aprendizagem em música e direcioná-los a aprendizagens ainda não efetivas. (SANTOS, 2009, p. 104).

No sentido de dar continuidade às reflexões e resultados então apontados, busquei, na presente pesquisa, compreender como os alunos aprendem música na situação da aula de música na escola, considerando que esse espaço é significativo para eles. Analisei os dados a partir da teoria da relação com o saber, de Bernard Charlot, ampliando o conceito de relação com o saber no sentido de salientar os dispositivos que, acionados, contribuem para a compreensão do desenvolvimento das situações de aprendizagem.

Foi possível perceber, pelos dispositivos MEE, MEPO e MEDRE, que os alunos entram na sala de aula com o intuito de aprender e que vivem as situações

conforme percebem o espaço e se percebem dentro dele. Os alunos têm possibilidades de desenvolver suas relações com o saber música na situação da sala de aula na escola e indicam que esse tempo/espaço é significativo nas suas trajetórias como alunos. Eles têm o desejo de aprender e se sentem recompensados quando, pelo esforço, conseguem avançar nas suas relações epistêmicas.

Constato que o termo aprendizagem nas pesquisas com música não está vinculado com atividades da escola, na sala de aula; não se trata de uma aprendizagem de característica específica da aula de música como componente curricular. Os resultados e conclusões aqui apresentados indicam formas de relação com o saber peculiares ao tempo/espaço da aula de música, sinalizando modos de aprender, por meio dos dispositivos e formas relacionais, que particularizam e dão significado à aula de música na escola.

Espero que este trabalho possa ampliar nossa compreensão acerca de como os alunos aprendem na aula de música e, assim, contribuir com as reflexões de professores de música sobre suas práticas docentes na sala de aula, subsidiando a definição de objetivos, estratégias e procedimentos de ensino e a construção de propostas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na aula de música, que sejam mais significativas para os alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO Mary Garcia. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ABRANTES, Pedro. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 41, jan. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292003000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 24 fev. 2013.

ALMEIDA, J. L. S. de. **Ensino de música com ênfase na experiência prévia dos alunos**: uma experiência com percussionistas de Salvador. Dissertação de Mestrado em Educação Musical - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 2004.

ARROYO, Margarete. Adolescentes e a música popular: qual modelo de escola abrigaria essa relação de conhecimento e autoconhecimento? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-7. 1 CD-ROM.

ARROYO, Margarete. **Jovens e músicas**: um guia bibliográfico. Org. Margarete Arroyo e colaboradores, São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BURNARD, Pamela; FAUTLEY, Martin; SAVAGE, Jonathan. Assessing creativity in the secondary classroom: exploring variations in teachers' conceptions and practices. In: **29th World Conference of the International Society for Music Education (ISME)**, Beijing, China, 2010.

BURSTEIN, Scott. Contrasting high-achieving concert band and rock band students during and after secondary school: a longitudinal study. In: *Listening to the musical diversity of the world*. **31st ISME WORLD CONFERENCE ON MUSIC EDUCATION**, 2014.

CAIERÃO, Iara Salete. **Jovens e escola**: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de ensino médio. Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, 2008.

CENPEC; LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. CHARLOT, Bernard. (Org). Porto Alegre: Artmed Editora: 2001.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Trad. Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 97, p.47-63, maio 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Os Jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciência humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 002, 2003.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

FIALHO, Vânia Malagutti. O rap na vida dos rappers - "eu carrego o rap como a minha vida, sem ele eu acho que não vivo". In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro.

Anais... Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 1068-1073. 1 CD-ROM.

GAUTHIER, Jacques; GAUTHIER, Leliana de Souza. A relação com o saber de alunos, pais e professores de escolas da periferia de Salvador. In: CHARLOT, Bernard. (Org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora: 2001.

HENTSCHKE, Liane et al. **Inter-relação das atividades de composição, execução e apreciação musical: estudo de caso com banda de adolescentes** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: ABEM, 2001. p. 142-148. 1 CD-ROM.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. **Música para matar o tempo intervalo, suspensão e imersão**. Mana, v. 12, n,1, p.151-178, abr. 2006.

HOON-HONG Ng, Lum Chee Hoo. Stomping in a Singapore Secondary School Music Classroom: A case study. In: Listening to the musical diversity of the world. **31st ISME WORLD CONFERENCE ON MUSIC EDUCATION**, 2014.

HOOPER, Patrícia. Conductor-talk in the secondary school band context: it's more than "One, two ready, play" In: Listening to the musical diversity of the world. **31st ISME WORLD CONFERENCE ON MUSIC EDUCATION**, 2014.

KLEBER, Magali. Projetos sociais e educação musical. In: Jusamara Souza. (Org). Aprender e ensinar música no cotidiano. Porto Alegre: Sulina, p. 213-235. 2008.

KOH, Chee-Kang. Effects of music appreciation program on Singaporean adolescents' liking for East Asian traditional music. In: **29th World Conference of the International Society for Music Education (ISME)**, Beijing, China, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p.5-24, Set./Out./Nov. 2004.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LORENZI, Graciano. Educação musical e o uso da tecnologia: adolescentes gravando as próprias músicas. In. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. CD-ROM.

MARTINS, C. H. S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

MORTON, Graeme. Developing excellence in the high school choral ensemble. In: Music Paedeia: From Ancient Greek Philosophers Toward Global Music Communities. **30th ISME World Conference on Music Education**, 2012.

MÜLLER, Vânia Beatriz. “A música é, bem dizê, a vida da gente”: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal de Porto Alegre – EPA. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

PAIS, José Machado. Jovens e Cidadania. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, p. 53-70, 2005.

SOUZA, Jusamara. **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**. Jusamara Souza Org. Porto Alegre: Sulina, 2008.

RABAIOLI, Inácio. Perfil preliminar das práticas musicais não-escolares de estudantes do Ensino Médio. In. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO

BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABEM, 2005, p. 1-6. 1 CD-ROM.

RAMOS, Silvia Nunes. **Escuta portátil e aprendizagem musical**: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2012.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educ. Pesqui.** [online], v. 38, n. 3, pp. 637-652, 2012

SANTOS, Cristina Bertoni dos. **Aula de música e escola**: concepções e expectativas de alunos do Ensino Médio. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2009.

ŠTECH, Satanislav. O que significa aprender para os alunos tchecos? Balanços do saber no início dos anos 90. In: CHARLOT Bernard. (Org). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora: 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamentos e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WAYMAN, John B. Identification of the adolescent male voice: unchanged vs. falsetto. In: Music Paedeia: From Ancient Greek Philosophers Toward Global Music Communities. **30th ISME World Conference on Music Education**, 2012.

WANG, Yiyang; YANG, Yanjie. A study of children's spontaneous singing in the minority regions of China: analyzing with the standpoint of researcher as relative outsider In: Music Paedeia: From Ancient Greek Philosophers Toward Global Music Communities. **30th ISME World Conference on Music Education**, 2012.

WILLE, Regiana Blank. As vivências musicais dos adolescentes: desvelando suas práticas formais, não-formais e informais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003. p. 697-704. 1 CD-ROM.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Carta de autorização da direção da escola

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
Instituto de Artes - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

À Direção do Colégio Estadual Júlio de Castilhos
Diretor Antônio César Esperança

Senhor Diretor

Eu, Cristina Bertoni dos Santos, matrícula UFRGS nº 00026466, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professora desta escola e da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, matrícula nº 2631660/02, orientada pela Professora Dra. Luciana Del-Ben, venho, por meio desta, solicitar a autorização para observar e filmar as aulas de música por mim ministradas na escola durante o segundo semestre do ano letivo de 2012, bem como assistir e discutir a respeito dos vídeos gravados com os alunos, ao longo do primeiro semestre do ano de 2013. As observações, filmagens e discussões fazem parte da coleta de dados da minha pesquisa de doutorado, que tem como objetivo investigar como alunos de ensino médio aprendem música em situação de aula de música da escola. As gravações serão utilizadas para fins científicos e didáticos (apresentação em congressos e palestras acadêmicas). Assim sendo, solicito a permissão para realizar a pesquisa e me coloco à sua disposição para os esclarecimentos necessários.

Atenciosamente

Cristina Bertoni dos Santos

Luciana Del-Ben

Apêndice 2 – Carta de comunicação aos pais dos alunos sobre a intenção da pesquisa

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
INSTITUTO DE ARTES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

COMUNICADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Prezados Pais,

Estou entrando em contato com os senhores para manifestar o interesse em realizar minha pesquisa na aula de música do seu filho(a). O trabalho está sendo orientado pela Professora Dra. Luciana Del-Ben, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. O tema da pesquisa são as aprendizagens dos alunos do primeiro ano do ensino médio na aula de música, com o objetivo de investigar como alunos de ensino médio aprendem música em situação de aula de música na escola. Sou professora das turmas com as quais pretendo realizar a pesquisa e farei a coleta de dados por meio de gravações das aulas que acontecerão entre os meses de agosto e novembro de 2012. Minha intenção é realizar também audições das gravações realizadas com os alunos ao longo de meses de abril e maio de 2013, para discutir com eles a respeito de suas aprendizagens na aula de música.

Tendo em vista a realização deste trabalho, venho solicitar a sua autorização para filmar as aulas de música das quais seu filho(a) participa e também permitir que ele(a) participe das audições posteriores e discussões que proporei. A participação de seu filho(a) será mantida em anonimato por meio de pseudônimos. Para maiores esclarecimentos, me coloco à sua disposição nos contatos abaixo.

Gostaria de contar com a sua ajuda e peço que a autorização em anexo (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) seja assinada e entregue a mim pelo seu filho.

Muito Obrigada.

Cristina Bertoni dos Santos

*Professora efetiva do Colégio Estadual Júlio de Castilhos
e da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul;
doutoranda pelo PPG -Música da UFRGS*

Contato: (51) 9925-0364 Email: kitibsantos@hotmail.com

Apêndice 3 – Termo de consentimento dos pais

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
INSTITUTO DE ARTES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Fui informado sobre a pesquisa de doutorado intitulada "**Alunos de ensino médio e suas aprendizagens na aula de música como componente curricular: um estudo com turmas de primeiro ano do Colégio Estadual Júlio de Castilhos - POA**" desenvolvida pela professora de música do Colégio Estadual Júlio de Castilhos sob a orientação da professora Dra. Luciana Del-Ben pelo programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS e plenamente esclarecido de que este é um trabalho de cunho acadêmico que tem como objetivo investigar como alunos de ensino médio aprendem música em situação de aula de música na escola. O trabalho de campo será realizado na aula de música da turma de meu (minha) filho (a) pelo (a) qual, assino o presente termo de consentimento.

Fui informado também que a coleta de dados da pesquisa, envolve a realização de filmagens das aulas de música ministradas pela própria pesquisadora que é professora efetiva da escola bem como discussões com os alunos sobre as aulas filmadas. As filmagens terão fins científicos e acadêmicos, sendo garantida a privacidade e a confidência das informações, sendo utilizados pseudônimos para garantir o anonimato dos alunos participantes. A participação na pesquisa não oferecerá riscos ou prejuízos de qualquer natureza, podendo ser solicitadas informações a qualquer momento.

Embora aceite participar desta pesquisa, sei que poderei desistir a qualquer momento, inclusive sem nenhum motivo, bastando para isso informar tal decisão à pesquisadora, cujo contato me foi fornecido. Fui esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não terei direito a nenhuma remuneração.

Autorizo meu (minha) filho (a) _____
aluno do primeiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, a participar da pesquisa de doutorado intitulada "**Alunos de ensino médio e suas aprendizagens na aula de música como componente curricular: um estudo com turmas de primeiro ano do Colégio Estadual Júlio de Castilhos - POA**", o que inclui filmagens das aulas de música e audições e discussões.

Porto Alegre 01 de agosto de 2012

Assinatura do responsável

Nome do responsável:

RG: