

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

**A aula de música como espaço-tempo de formação na educação básica**

Caroline Cao Ponso

PORTO ALEGRE – RS

2022

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

**A aula de música como espaço-tempo de formação na educação básica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Música.

Área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Luciana Marta Del-Ben

Caroline Cao Ponso

PORTO ALEGRE – RS

2022

## CIP - Catalogação na Publicação

Ponso, Caroline Cao

A aula de música como espaço-tempo de formação na  
educação básica / Caroline Cao Ponso. -- 2022.  
209 f.

Orientador: Luciana Marta Del-Ben.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de  
Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. aula de música. 2. ensino de música. 3. educação  
básica. 4. formação. I. Del-Ben, Luciana Marta,  
orient. II. Título.

*Dedico este trabalho a meus alunos e minhas alunas, pois é sempre por eles/as que estudo.*

## AGRADECIMENTOS

Foi no ano de 1995 que minha história com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul começou a ser escrita. De lá para cá, foram uma graduação em licenciatura, dois anos de docência temporária, um bacharelado inacabado, uma especialização, um mestrado e agora um doutorado. Faz quase 30 anos que esta instituição me sustenta intelectualmente e afetivamente, como uma mãe etérea, mas muito científica em seu modo de ser e agir. Quantos/as mestres/as, colegas, alunos/as, funcionários/as conviveram comigo? Como agradecer este tanto? Deixo meu agradecimento especial ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes, pela excelência no ensino, pesquisa e funcionalismo competente.

Nesta última jornada de estudos reencontrei pessoas com as quais convivi ao longo de todos esses anos e que surpresa poder estreitar os laços de amizade e trocar conhecimentos e experiências. As colegas do grupo de pesquisa Música e Escola foram essenciais nesta caminhada, pois é um trabalho verdadeiro de equipe, de construção coletiva de saberes, de aprender juntas a fazer pesquisa. Tentarei nomeá-las, mas receosa de algum esquecimento: Maira, Joana, Mariana, Gabriela, Aline Clissiane, Aline Rosa, Ezequiel, Elaine, Dani Cesa, Dani Chaves, Fernanda, Áudrea, Cássia, Ana Paula, Suelena, Yanaêh e Vanessa.

O trabalho em equipe só foi possível porque encontramos em nossa orientadora um grande coração, generoso e acolhedor. Professora Luciana Del-Ben orienta o grupo com extrema firmeza e rigor acadêmico, e com esse rigor nos instiga a caminhar sempre mais um passo. Professora Luciana, minha gratidão imensa pela sua dedicação e seu trabalho contínuo e minucioso na orientação deste trabalho, que foi construído pelas nossas quatro mãos. Obrigada por acreditar e me compreender em meus tempos e demandas como professora e pesquisadora.

Agradeço à banca de qualificação, professoras Leda de Albuquerque Maffioletti e Cláudia Ribeiro Bellochio, por lerem o trabalho em fase adiantada e terem contribuído com excelentes considerações. Agradeço também por comporem a banca de defesa final da tese juntamente com a professora Delmary Vasconcelos de Abreu. Foi uma honra tê-las comigo nesta etapa de minha formação.

Meus agradecimentos a toda a comunidade escolar da EMEF Vila Monte Cristo. Já são 15 anos de convivência nos quais diferentes projetos foram construídos. Essa escola me possibilitou a escrita de um livro, foi o lócus do meu estudo de caso no mestrado e agora do estudo de caso do doutorado. Obrigada às/aos professoras/es de música da escola Maria Luiza da Cruz, Maria Helenita Bernál, Douglas Benzi, e outros/as que vieram e ainda virão perpetuar o projeto de música tão carinhosamente construído ao longo desses anos. Espero devolver à comunidade escolar uma contrapartida com meu trabalho, pelo tanto que recebi dos/as colegas, funcionários/as, alunos/as e famílias. O projeto Saraus Musicais busca esse diálogo entre todos/as, e espero continuar construindo e possibilitando as vivências e experiências com música a toda escola.

Um agradecimento especialíssimo às/aos meus/minhas alunos/as da turma C10, grupo filmado ao longo do ano de 2018, o meu muito obrigado por estarem sempre tão dispostos/as, por questionarem sempre cada atividade, por serem vocês mesmos/as nas entrevistas, por me ensinarem modos diversos de ser, pensar e agir com música. Obrigada pelo carinho, por toparem essa empreitada, por serem adolescentes curiosos/as, estudiosos/as e criativos/as.

Agradeço ao meu grupo de amigos/as mafiosos/as que me ajudou muito nos momentos de descontração, de amizade, festas, desabafos e, principalmente, momentos de luta contra as opressões cotidianas. Vocês são o suporte mais aguerrido e lindo que tenho na vida.

Agradeço de modo especial à minha filha Isabela Ponso de Castro, responsável pela transcrição dos vídeos das aulas de música, que, com sua excelente capacidade de perceber detalhes e transcrevê-los com critério, trouxe à tese fidedignidade e qualidade nos dados empíricos.

Agradeço à minha irmã Letícia Cao Ponso, que, em momentos cruciais de dúvidas na escrita da tese, com sua experiência acadêmica trouxe lucidez e caminhos possíveis para minha escrita, além da revisão textual.

Agradeço também à minha irmã Luciana e ao meu irmão Leonardo, minhas sobrinhas Lavínia, Anita e Flora, cunhada Ana, obrigada pelo amor e bom humor nos momentos preciosos de encontro familiar. Agradeço à minha sogra Leni e toda

família Castro pelo amor e carinho. À minha avó Alda, que com 96 anos acende uma vela para todos os eventos importantes de minha vida, até hoje. Ao meu pai Marcos, uma pessoa sensível e inspiradora que me apoiou em todas as decisões pessoais e profissionais de minha trajetória. À minha mãe Mari, professora, mulher de lutas e ideais freireanos, pessoa inteligente e generosa, que se orgulha de cada conquista minha. Obrigada mãe, sem tua força eu nada seria. Família, obrigada pelo amor e presença incondicional em todos os momentos importantes da minha vida.

Agradeço ao meu companheiro Nilo, que há 26 anos constrói uma vida linda comigo. Obrigada por me trazer para a realidade do mundo acadêmico sempre que eu me desesperava, pela paciência, pela parceria e por sustentar a casa em pé nas fases mais difíceis deste trabalho. Te amo!

Muito obrigada ao meu filho Matteo e à minha filha Isabela. Nossa convivência, nossa harmonia e nosso diálogo constante me deu suporte, tranquilidade e força para continuar estudando. Esta mãe que trabalha muito, estuda muito e encontra espaço para se divertir e lutar pelas injustiças sociais e um monte de outras coisas, espera que esteja sendo um bom exemplo de pessoa. Amo muito vocês!!

## RESUMO

Esta tese investiga como relações construídas por e entre sujeitos com a/pela música no espaço-tempo da aula de música podem contribuir para o processo de formação dos/as alunos/as. Como objetivos específicos, busca caracterizar o que é vivenciado no espaço-tempo da aula de música, examinar que relações são construídas com a música e entre os sujeitos e identificar quais sentidos podem ser atribuídos a essas relações e vivências. A investigação sobre como a aula de música pode se tornar um espaço-tempo de formação dos/as alunos/as se fez necessária porque nem toda prática de ensino de música e as aprendizagens dela decorrentes são, necessariamente, formativas. Teoricamente, a tese se sustenta em proposições sobre formação, de Gilles Ferry, sobre educação, de Gert Biesta, e sobre ensino de música e educação musical, de Wayne Bowman. Como estratégia de pesquisa foi desenvolvido um estudo de caso qualitativo com uma turma dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre/RS. A coleta de dados se deu de modo multifocal, tendo sido composta por dados em audiovisual, entrevistas em grupo, entrevistas online e análise documental. Os resultados da pesquisa apresentam a contextualização da escola e sua história e a consolidação da área de música, para a compreensão da construção coletiva dos dispositivos de formação; o modo como o grupo se constituiu no espaço-tempo da aula de música, construindo um sentido de coletivo que ocupou e organizou o espaço da aula; os vínculos, o convívio e as aprendizagens construídas pelos/as alunos/as a partir de relações entre os sujeitos e a música; a circularidade como perspectiva para o desenvolvimento dos saberes musicais, possibilitando representações da realidade, no sentido da colaboração e do relacionamento dos sujeitos nos diferentes tempos da aula; e, por fim, a aula de música como espaço-tempo de formação na perspectiva dos/as alunos/as, lhes possibilitando o reconhecimento de si como sujeitos, como praticantes de música e em suas relações com o mundo. Esses aspectos indicam que as relações construídas por e entre sujeitos contribuíram para sua formação na medida em que o espaço-tempo da aula originou uma prática musical coletiva situada, uma vez que está inserida em um projeto de escola. Ao se reconhecerem praticantes de música, cultivaram, além da música, o respeito mútuo, a responsabilidade para com o grupo e o convívio entre colegas. Essa experiência os/as fez refletir, reflexionar e, assim, transformarem-se em novos sujeitos, em um movimento possível de trabalho sobre si, a partir de suas relações com música, nas aulas de música.

**Palavras-chave:** aula de música; ensino de música; educação básica; formação.



## ABSTRACT

This thesis investigates how relationships built by and between subjects with/through music in the space-time of the music class can contribute to the process of the students' formation. More specifically, it aims to characterize what is experienced in the space-time of the music class, examine what relationships are built with music and between subjects, and identify what meanings can be attributed to these relationships and experiences. Investigating how the music class can become a space-time for students' formation is needed because not all music teaching practices are necessarily formative or educational. Theoretically, the thesis is based on propositions on formation, by Gilles Ferry, on education, by Gert Biesta, and on music teaching and music education, by Wayne Bowman. As a research strategy, a qualitative case study was carried out with a class of the final years of elementary school in a public school in Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil. Data collection took place in a multifocal way, comprising audiovisual data, group interviews, online interviews and document analysis. Results present the contextualization of the school and its history, as well as the consolidation of the music subject, for the understanding of the collective construction of educational devices; the way in which the group constituted itself in the space-time of the music class, building a sense of collectiveness that occupied and organized the space of the class; the bonds, the conviviality and the learnings built by the students from the relationships between the subjects and music; the circularity as a perspective for the development of musical knowledge, enabling representations of reality, in the sense of collaboration and the relationship of subjects at different times of the class; and, finally, the music class as a space-time of formation from the perspective of the students, enabling them to recognize themselves as subjects, as music practitioners and in their relationships with the world. These aspects indicate that the relationships built by and between subjects contributed to their formation as the space time of classes originated a situated collective musical practice, once is inserted in a school project. Through recognizing themselves as musical practitioners, they cultivated, beyond music, the mutual respect, the responsibility within the group and the living with colleagues. This experience made them reflect, and, therefore, turn into new subjects, in a possible movement of work about themselves, from their relationship with music, in music class.

**Keywords:** music class; music teaching; basic education; formation.

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
OP	Orçamento Participativo
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RME/POA	Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SIR	Sala de Integração e Recursos

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Origem do interesse pelo tema	13
1.2 Revisão de literatura	17
1.3 Objetivos	30
2. MOLDURA TEÓRICA	32
2.1 Sobre formação	32
2.2 Sobre ensino de música e educação	36
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	39
3.1 O estudo de caso	39
3.2 O caso	40
3.3 Técnicas de coleta de dados	41
3.3.1 As gravações em audiovisual	42
3.3.2 As entrevistas em grupo	42
3.3.3 As entrevistas online	44
3.3.4 A análise documental	45
3.4 Procedimentos de coleta dos dados	46
3.5 Procedimentos de análise dos dados	48
4. RESULTADOS	54
4.1 A música na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo	54
4.1.1 A sala de música	59
4.1.2 O projeto educativo para a música	60
4.1.3 A turma C10	62
4.1.4 O projeto Saraus Musicais	62
4.2 A construção do coletivo	65
4.2.1 Ocupando o espaço-tempo da aula de música	66
4.2.2 Compreendendo a organização coletiva da aula	75
4.2.3 Construindo um sentido de grupo	84
4.3 Os vínculos, o convívio e as aprendizagens nas relações entre os sujeitos e a música	93
4.3.1 Sobre vínculos: “agora a gente é tudo uma coisa só”.	93
4.3.2 Sobre convívio: “Tá tocando bem, colega”.	103
4.3.3 Sobre aprender e fazer música juntos/as: “É pra todo mundo cantar, meu!”	117
4.4 A circularidade no desenvolvimento dos saberes musicais	130
4.4.1 O sentido da colaboração nas aulas	131
4.4.2 Os diferentes tempos nas aulas de música	144
4.4.3 Relacionando-se como “seres humanos”	152
4.5 A aula de música como espaço-tempo de formação	158

4.5.1 Reconhecer-se como sujeito	158
4.5.2 Reconhecer-se como praticante de música	172
4.5.3 Perceber-se de forma em forma	183
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
<b>REFERÊNCIAS:</b>	202
APÊNDICE I	207
APÊNDICE II	208
APÊNDICE III	209

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 ORIGEM DO INTERESSE PELO TEMA

Leciono música na educação básica há mais de vinte anos. Minha prática docente e meus estudos sobre educação musical vêm se entrelaçando ao longo desses anos, seja na produção de trabalhos científicos, na forma de monografias, dissertação e agora tese, seja na produção de literatura paradidática<sup>1</sup> para a educação musical.

Desde o ano de 2008, trabalho na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo. Percebo-me construindo, em conjunto com o grupo de alunos/as, as práticas de discussão, argumentação e reflexão sobre os assuntos da aula, sobre o que aprender, como e para que aprender música na escola. Ouvir as ideias dos/as alunos/as sobre música, cotidianamente, faz parte do meu planejamento e resulta em novos questionamentos sobre a juventude, suas músicas, seus modos de crescer e se constituir na escola.

Nesta pesquisa, me proponho a investigar os jovens dessa escola, que contam com aulas de música como parte do componente curricular arte nos anos finais do ensino fundamental. Compreender como a aula de música na escola pode se tornar um dos dispositivos de formação desses jovens foi um questionamento que surgiu a partir de minha percepção diária das dinâmicas dos/as alunos/as com a música e também de alguns depoimentos de ex-alunos e ex-alunas da escola, retirados de uma página de um grupo público de uma rede social<sup>2</sup>.

Com a finalidade de ilustrar como a escola foi e segue sendo representativa na formação e constituição desses sujeitos, os depoimentos apresentam aspectos relevantes e retratam um período de tempo passado na escola permeado de experiências. Eis alguns exemplos:

Escola Municipal Vila Monte Cristo, isso é o que está estampado em vários dos rostos conhecidos que eu encontro no Campus da UFRGS, onde curso o 6º semestre em Música, se isso não é um sinal positivo, o que seria? Esta escola de fato não mudou só a minha vida, mas sim a vida de muitas das

---

<sup>1</sup> Música em Diálogo: Ações Interdisciplinares na Educação Infantil (PONSO, 2011) e Capoeira: A circularidade do saber na escola (ARAÚJO; PONSO, 2014).

<sup>2</sup> A rede social foi a plataforma Facebook e o grupo, "Galera de ex-alunos da Monte Cristo".

crianças que ali cresceram e estudaram. Hoje em dia se têm várias ideias sobre o que é educação e como ela deve ser aplicada nas escolas, no entanto, não vejo metodologia melhor do que a empregada no "coleginho", que é o incentivo no investimento no talento da criança, no que ela tem facilidade em fazer e onde pode se destacar e crescer. Depois de nove anos de aprendizado nessa instituição eu me dei conta de que desde o primeiro dia de aula nós alunos éramos impulsionados a ser independentes e construir a nossa própria história. Lembro-me como se fosse ontem do meu primeiro dia na classe da professora Mirna, quando umas mães perguntaram sobre ser ou não perigoso as crianças pequenas estarem juntas das maiores, e a professora respondeu que nós precisávamos aprender a nos defender, a nos virar e que só assim iríamos crescer e nos descobrir. De fato, foi assim mesmo, cada dia um aprendizado, um passo, uma história, das artes plásticas ao teatro, do teatro para o atletismo e do atletismo para a música. No meio de tudo isso, tem coisas que nos marcam, nos voltam sempre à memória e nos mais diversos momentos são ainda, depois de anos, o estímulo para seguir lutando, tais como a famosa frase da professora Jane: "você pode sair daqui com uma pochete de conhecimento ou com tantas malas que vais ter coisas pra uma vida inteira". Pois bem, essa é a Escola Monte Cristo, escola municipal, aquela famosa escola que todos dizem que ela "não reprova", escola que é por ciclos, mas também é a escola que visa formar acima de tudo cidadãos, que te abre as portas para a cultura, que ensina que esporte e futebol não são sinônimos e que tem muito mais modalidades dentro dessa palavra, que te apresenta três idiomas durante seis dos nove anos de estudo, enfim, é a escola que te ajuda a sonhar e te dá as ferramentas necessárias. Tenho orgulho em poder dizer que estudei nessa escola, que faço parte dessa família. (DE PAULA, Ezequiel, 2018).

O que falar dessa escola? Poxa, não caberia num post, melhor época da minha vida, tanto que ainda não me afastei dessa maravilha. Tentei não formar para não sair da escola, lugar onde aprendi muito não só as matérias, mas sim a ser um cidadão melhor, saí da escola sabendo mais que muitos alunos que já estavam no ensino médio, só não aprende na Monte Cristo quem não quer aprender. Estrutura de dar inveja a muitas escolas particulares, professores(as) ótimos. Amo essa escola e se um dia tiver filhos/as certamente vão estudar na Vila Monte Cristo!!!! Como disse, se for falar tudo que tem de bom vão faltar palavras. Hoje em dia sou músico profissional graças a essa escola, e graças às professoras que sempre estavam ali em cima direcionando a gente a ir pelo caminho do bem, posso dizer que sou uma pessoa de bom caráter e boa índole! (OLIVEIRA, Vagner, 2018).

Quando falo que foi a escola em que mais aprendi, não se trata apenas dos conteúdos passados fora e dentro de sala de aula, mas também da diversidade de pessoas que pude ter contato, habilidades que pude desenvolver na música (que me é útil até hoje) e nas artes plásticas, as saídas de campo que sempre proporcionavam experiências novas e o pensamento crítico, que foi a semente para o meu despertar às causas sociais. (OLIVEIRA, Leonardo Brião de, 2018).

O que dizer dessa escola que me mostrou o caminho certo pra vida, só tenho a agradecer cada professora que fez parte da minha vida nessa linda trajetória, foram momentos incríveis que vou levar pra vida toda. (...) Olha, se eu for escrever cada momento que vivi ali vou escrever um livro. Sem

esquecer, é claro, das tias da cozinha, que preparavam aquelas comidas maravilhosas, tias da limpeza que deixavam as salas sempre limpas e organizadas pra nós bagunçar. Enfim, obrigada a todos que fizeram parte da minha formação no ensino fundamental. (ENIMA, Ana Cláudia, 2018).

Me chamo Márcio, fui aluno da Escola Municipal Monte Cristo após um ano de sua inauguração e permaneci lá durante todo o ensino fundamental. Nela aprendi coisas inerentes ao aprendizado de uma escola, tais como: escrever, ler (e gostar de ler), tocar flauta, o básico/intermediário de línguas estrangeiras (inglês, espanhol e francês), a plantar (Clube da Árvore), a dançar músicas portuguesas e gauchescas (Grupo Porto Açoriano), atuar, pintar (até com o "maldito" lápis 6B hehehe), fazer contas matemáticas, separar o lixo seco do lixo orgânico, a cuidar do meio ambiente e etc. Entretanto, não aprendi só as coisas triviais que uma escola ensina. Aprendi com as indescritíveis e excelentes professoras a pensar, criticar de forma construtiva, a lutar pelo que acredito e a acreditar em mim. (BATISTA, Márcio Fagundes, 2018).

Ao ler esses depoimentos, e tantos outros na página da rede social dos/as ex-alunos/as, percebi que o teor dos aspectos mencionados é muitas vezes relacionado aos conteúdos das aulas e aos valores morais e éticos que os constituíram e os “prepararam para o mundo”, sendo o ensino fundamental “fundamental” para suas vidas. Frases como “aprendi que todos nós somos iguais e que devemos cultivar valores”, “as ações de engajamento social, o amor à cultura, e o exercício efetivo da cidadania moldaram a pessoa e profissional que sou hoje” e “éramos impulsionados a ser independentes e construir a nossa própria história” tratam da formação dos sujeitos envolvidos. Essa compreensão posterior do processo, já na vida adulta, me faz pensar em que momento os/as alunos/as compreenderam sua formação, como ela se deu e que fatores foram relevantes para essa tomada de consciência sobre a importância da escola em suas vidas.

Quando os/as ex-alunos/as escrevem sobre a escola, dizem ter aprendido a pensar, a criticar de forma construtiva, a entender e aceitar as diferenças e a serem cidadãos e cidadãs. E, para além das “coisas triviais que uma escola ensina”, destacam o respeito ao próximo e ao meio ambiente e a noção de pertencimento a um ambiente coletivo.

Os depoimentos também trazem conteúdos e áreas do conhecimento que foram lembradas, tais como a música, a dança, a informática, o teatro, as artes plásticas, as línguas estrangeiras, o atletismo, a leitura e a escrita e a matemática. Relacionam também, como parte de sua formação, saberes como aprender a tomar

chimarrão e a separar o lixo, ou memórias de cuidado, como “as tias da cozinha, que preparavam aquelas comidas maravilhosas, e as tias da limpeza que deixavam as salas sempre limpas e organizadas”. Como resume um dos ex-alunos, a escola é “um patrimônio educacional e cultural imprescindível para a comunidade”. Na maioria dos depoimentos postados na rede social aparecem referências à aula de música, a experiências com música e a vivências artísticas diversas como elementos relevantes na formação dos sujeitos.

Depoimentos sobre a aula de música também têm sido coletados e registrados por mim ao longo do ano escolar, em uma recorrente prática de investigar o modo como os/as alunos/as parecem pertencer à escola através das relações com a música. Quando um aluno, no mês de janeiro, em época de recuperação de greve<sup>3</sup>, grita, no portão da escola, “Sora, não vai embora, eu só vim pra escola hoje porque é dia da aula de música!”, me questiono o que está implicado na fala do aluno quando se refere à aula de música e porque ela é importante em sua motivação para ir à escola. Também na sala de música um aluno comenta com outro ao chegar na primeira hora da manhã, molhado da chuva: “Meu pai disse que eu não precisava vir pra escola com essa chuva, mas lembrei que hoje tinha aula de música”. Em outra ocasião, um aluno entra na sala de música para sua aula, vindo de outra sala de aula, exclamando: “Aaahhh, até que enfim, minha segunda casa!”.

O que acontece no espaço-tempo da aula de música que faz com que os/as alunos/as a considerem significativa? O que é vivenciado? Que relações são construídas com a música e entre os sujeitos? Quais sentidos podem ser atribuídos a essas vivências e relações? O que parece relevante para as vidas dos/as alunos/as?

---

<sup>3</sup> No ano de 2018 ocorreu uma extensa greve de municipais/as de Porto Alegre, do dia 31 de julho ao dia 07 de setembro, o que resultou em atraso do fim do ano letivo, de dezembro de 2018 para fevereiro de 2019.



## 1.2 REVISÃO DE LITERATURA

A literatura traz possíveis respostas para essas questões em estudos que indicam sentidos atribuídos à música e à aula de música e que discorrem sobre a relação das juventudes com a escola.

Dayrell (2007) discorre sobre a ambiguidade em ser aluno/a e ser jovem na escola e como essa dupla condição vai se concretizar em práticas e valores que atribuem sentidos à experiência e ao percurso escolar de cada um/a. O autor comenta que a construção da juventude como a conhecemos apresenta mutações profundas nos processos de socialização, seus espaços e tempos (DAYRELL, 2007, p.1114). Aponta para a existência de novos processos na produção de indivíduos na medida em que os modos de ser jovem vão se constituindo a partir de espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes.

Em estudo sobre jovens, música e escola, a partir de análise de documentação, legislação e material didático de escolas e mantenedora do estado de São Paulo, Arroyo (2015) aponta que o não reconhecimento das culturas juvenis pela escola está em processo de superação. Os jovens podem ser considerados como ativos, críticos e construtores de sentidos e realidades. A autora compreende que a interação humano-música está presente nos documentos curriculares ao abordar a potência da arte a partir dos acontecimentos e percepções da vida cotidiana. O trabalho conclui que as tendências da educação musical contemporânea em trabalhar na diversidade de práticas musicais, valorizando as experiências cotidianas dos estudantes e articulando aprendizagens informais de música em contextos formais, já estão presentes após a Lei n. 11.769/2008, quer nos contextos de produção de texto, quer nos contextos de práticas educacionais.<sup>4</sup>

No campo da educação musical escolar, artigos, teses e dissertações sobre práticas educativo-musicais em escolas de educação básica têm apresentado respostas quanto aos sentidos atribuídos às experiências com a música.

A seguir, apresento os trabalhos por mim revisados agrupados em eixos temáticos, visando compreender a discussão sobre as aulas de música na escola, mais especificamente: sobre sentidos e significados da aula de música; sobre

---

<sup>4</sup>A Lei n. 11.769/08 definiu a música como conteúdo obrigatório na educação básica e foi substituída pela Lei n. 13.278/16. A obrigatoriedade do ensino da música foi estendida às diferentes linguagens artísticas do componente curricular Arte.

relações com música na escola; sobre contribuições das aulas de música no espaço escolar e sobre a construção de identidades a partir das aulas de música.

Sobre sentidos e significados da aula de música para os/as alunos/as, Sebben e Subtil (2010), em pesquisa sobre as concepções de música de alunos/as das séries finais do ensino fundamental, trazem categorias sobre os usos e funções da música, oriundas das práticas sociais e individuais dos/as alunos/as. A partir da fala dos/as entrevistados/as, categorias como música como função terapêutica, como entretenimento, como expressão dos sentimentos e como ajuda e estímulos ao aprendizado puderam ser encontradas. Sendo assim, “mais do que somente um simples meio de subjetivação e emoção, decorrente de fatores individuais, o gostar de música compõe-se de práticas objetivas, acontecendo em espaços determinados socialmente, nos quais define-se o que é ou não passível de ser gostado”. (SEBBEN; SUBTIL, 2010, p. 56). Segundo o autor e a autora, a música é um importante elemento de afirmação dos/as adolescentes e relacioná-la à escola, espaço fundamental de socialização, possibilita a implementação de práticas e de criação musical no ambiente escolar.

Entende-se que as concepções dos alunos sobre música mostram pistas para formas de educação musical na educação básica. Uma delas diz respeito ao trabalho formal em sala de aula, empregando a música com conteúdos próprios e sistematizados, objetivo maior de toda e qualquer proposta de música na escola. (...) as concepções expressas dos alunos tornam-se relevantes, visto que são os principais sujeitos nas práticas musicais a serem desenvolvidas no interior da escola. Desse modo, torna-se possível aproximá-las de suas realidades, ao mesmo tempo considerando-as como essenciais e objetivando discuti-las e ampliá-las, promovendo experiências estéticas concretas e humanizadoras, as quais possam levar à objetivação, ao reconhecimento dos alunos como parte do processo de criação artístico-musical. (SEBBEN; SUBTIL, 2010, p. 56).

Ainda sobre concepções e significados atribuídos à escola e à aula de música, Santos (2009) investigou um grupo de alunos/as do ensino médio acerca de suas relações com o saber. A autora percebe a música plena de sentido para os/as alunos/as e reconhece a aula de música na escola como um espaço/momento de aprendizagens específicas pelos sujeitos. A partir dos depoimentos dos/as alunos/as, a música é relacionada por suas dimensões de identidade, sociais e epistêmicas, conforme definidas por Bernard Charlot, nas quais os/as alunos/as reconhecem o sentido da mesma por referência às suas histórias, às suas vivências, às suas concepções e relações interpessoais. A autora conclui 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 levem ao desenvolvimento do sujeito no sentido amplo. (SANTOS, 2009, p. 104)

Em trabalho posterior, Santos (2015) investiga os/as alunos/as de ensino médio questionando como aprendem música na sala de aula. O foco de interesse está na situação de aprendizagem e a autora considera a ação do/a aluno/a em sua relação com o saber. Os/as alunos/as comentam que o tempo-espaço é significativo nas suas trajetórias e que se sentem recompensados no esforço de aprender algo novo, como um instrumento musical. Para a autora, as formas de relação com o saber são peculiares nas aulas de música, sinalizando modos de aprender por meio de dispositivos e formas relacionais que particularizam as aulas. Diz ainda que, ao longo das atividades, vão se desenvolvendo relações epistêmicas, ligadas à formação dos sujeitos, na medida em que aprendem e avançam em conhecimento.

A autora enfatiza que nas aulas ocorrem mudanças de direção no percurso organizado pela professora que são decorrentes do convívio dos/as alunos/as. Para driblar essas mudanças de direção, a professora utiliza-se de “móviles”, ou seja, ações que desencadeiam dispositivos para que ocorram as relações de ensino/aprendizagem. Para os/as alunos/as, há esforço em aprender e desejo de saber na medida em que se percebem competentes e atuantes nas práticas com música. Em sua conclusão, a autora compreende que, nas aulas de música,

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 vêem que o colega sabe; isso justifica o esforço para a aprendizagem. Assim, a relação com o saber música passa a ser a meta. (SANTOS, 2015, p. 257-258)

Em pesquisa com duas alunas do ensino médio, sobre os sentidos da aula de música na escola, Soares (2014) apresenta a perspectiva dessas alunas por meio de um estudo narrativo. O autor apresenta modos distintos de cada uma das entrevistadas se relacionar com as experiências em sala de aula, ora através das relações sociais de integração, ora através do aspecto prático do fazer musical. As alunas, em suas narrativas, comentam sobre as aulas de música ao longo do ensino fundamental e como as consideram importantes, contudo, não explicitam como essa

prática pode se concretizar em sua realidade presente, no caso, o ensino médio. Segundo o autor,

parece haver um conjunto maior de experiências, do qual a aula de música é parte integrante, constituído por um amplo e diversificado leque de experiências vividas (...), e através dessa dinâmica de rememoração de diferentes situações e momentos vividos (...) elas reconstroem a representação de uma época de suas vidas. (SOARES, 2014, p. 124).

Compreender o processo de significação pelo qual passaram as alunas em suas experiências de aula de música é compreender que cada uma se conectou de modo individual e particular às experiências musicais. Essa relação das alunas com a música passa pelo modo como o espaço da música é constituído pela cultura escolar. Os resultados sugerem que cada participante se relaciona com as experiências da aula de música de modo particular e esse modo orienta individualmente a produção de significados sobre as aulas de música.

Ao examinar como alunos/as se relacionam com música na escola, Rosa (2019) buscou compreender como alunos/as dos anos finais do ensino fundamental percebem a aula de música como modalidade curricular. Os resultados da pesquisa indicaram que a música é importante para a maioria deles/as, os/as acompanha em diferentes tempos e espaços e as suas funções no dia a dia são diversas: divertir, emocionar, motivar, relaxar e despertar os mais diferentes sentimentos. Sobre interação, segundo os/as alunos/as da pesquisa, ela se apresenta na aula de música de modo diferente das outras aulas, pelo modo de se relacionar com a professora e o modo de aprender pela prática. Para eles/as, a escola se torna um lugar mais atrativo quando há mudança de rotina ou quando há maior interação. As percepções dos/as alunos/as indicam que há duas maneiras de perceber os tempos escolares: o da aula de música e o das demais aulas. O tempo da aula de música parece respeitar o tempo dos sujeitos pela ruptura com o outro modo de estabelecer relações com os saberes escolares, que a autora chama de “rotina firmada pela escrita e pelo desenvolvimento de um vir a ser” (ROSA, 2019, p. 103). A autora conclui evidenciando que a aula de música obedece outra relação temporal na escola, o tempo do/a aluno/a.

A música está no presente dos/as alunos/as nos mais diversos momentos, incluindo o tempo da aula de música na escola, e suas relações com música são significativas. A escola, no entanto, parece estar relacionada, quase sempre, com o futuro dos/as alunos/as e, talvez por isso, muitas vezes,

parece se distanciar daquilo que eles/as vivenciam e necessitam no hoje, provocando desinteresse em muitos momentos. A aula de música parece contribuir para seu presente. Sua importância é afirmada pelos/as alunos/as, mas nem sempre é sustentada, ao pensar em futuro. Entendo, com isso, que a aula de música é um tempo, dentro dos tempos escolares, que acolhe o tempo do/a aluno/a. (ROSA, 2019, p. 103)

As relações com música na escola de educação básica também são foco da pesquisa de Santos (2013; 2017), que realizou um estudo de caso sobre o modo de ensinar música na escola por meio de uma orquestra escolar. Orientada pelo conceito de cultura escolar, percebeu que o modo de ensinar música se constrói a partir da prática musical em grupo e do fazer musical por ele gerado. Os/as alunos/as envolvidos/as com o projeto da orquestra comentaram que seguem trabalhando com a música na escola, pelo sentimento de pertença àquele lugar e pelo sentido de comunidade que permeia os espaços de formação.

A Orquestra Villa-Lobos propicia um ambiente de convivência e formação que transcende ao ato de tocar em conjunto e às exigências profissionais, envolvendo o prazer pela prática coletiva, aprender a fazer música juntos, a cooperação, a solidariedade e o convívio quase que em tempo integral, o que faz com que se estabeleça uma forte relação afetiva entre os participantes, que parece ter influência nos resultados de aprendizagem. Há, assim, um trabalho coletivo realizado na orquestra que, além de fortalecer o vínculo entre os participantes, cultiva o que eles próprios consideram como sua segunda família. A função da escola, nesse contexto, é possibilitar as condições estruturais para que isso aconteça. No entanto, os próprios indivíduos, a partir das relações que são estabelecidas no grupo, tornam-se responsáveis por construir seus vínculos afetivos que caracterizam a segunda família. (SANTOS, 2013, p. 240-241)

A autora vê a prática da orquestra como experiência significativa, que tanto proporciona a vivência real e imediata enquanto prática educativo-musical, quanto da socialização, convívio, relações de pertença, valores e condutas que são construídos a partir da prática musical em grupo. Na medida em que a orquestra perpassa as vidas das famílias e da escola como um todo, é possível identificar como a cultura escolar é

o processo e o resultado das experiências dos sujeitos escolares, de um conjunto de normas, rotinas, valores e comportamentos, conhecimentos, sensibilidades, modos de agir e de pensar, e dos sentidos que vão sendo construídos e compartilhados pelos indivíduos no cotidiano da escola, no decorrer de uma situação concreta. (SANTOS, 2017, p. 61-62)

Para a autora, foi a partir da cultura escolar que compreendeu como uma prática escolar, como a orquestra, mobiliza e altera elementos que “compõem o fenômeno educativo, como tempos, espaços, conhecimentos, práticas, condutas,

rotinas e a própria vida dos indivíduos a partir dos significados construídos no contexto escolar”. (SANTOS, 2017, p. 66).

Sobre contribuições das aulas de música nas escolas de educação básica, o trabalho de Targas e Joly (2009) mostra a construção de um processo educativo com canções e a possibilidade de que essas se transformem em “temas geradores de conversas, de espaços de interação conjunta, de formação de vínculos afetivos e humanização do cotidiano escolar”. (TARGAS; JOLY, 2009, p. 113). No estudo, professoras, pesquisadoras e crianças se descobrem e estabelecem, através de canções, vínculos significativos para o estabelecimento do respeito e da amorosidade em espaços de convivência. O foco da pesquisa foi investigar o modo como a escuta de canções pode contribuir para a valorização da singularidade de crianças no cotidiano da escola. O trabalho envolveu crianças dos anos iniciais do ensino fundamental no reconhecimento e importância em ouvi-las e valorizar suas interações e partilhas de experiências de vida nas rodas de conversa. Ao propor a convivência em grupo no sentido de valorizar a singularidade de cada um/a, foi possível, para as autoras, valorizar a diversidade exposta em palavras, atitudes e canções compartilhadas no grupo, desenvolvendo a capacidade de visualizar a diversidade e a singularidade dos sujeitos como algo presente e positivo na escola.

Em um estudo multicaso com alunos/as do 9º ano do ensino fundamental, Costa (2018) se propôs a observar a música popular de massa sob a ótica dos/as estudantes em três escolas, duas públicas e uma particular. Através de questionários e entrevistas, o autor identificou que o cotidiano dos sujeitos é repleto de escuta musical, em sua grande parte por músicas recentes veiculadas pela mídia, que ora se conectam, ora não, com as aulas de música do currículo escolar. Embasado nas teorias de Pierre Bourdieu e Alan Merriam, o autor considera que:

Fazer com que os alunos entendam que não há “música” e sim “músicas” é contribuir para a convivência harmoniosa desses conflitos. Trabalhar questões que envolvam diferenciações nesse âmbito é contribuir para causas humanas maiores, pois neste sentido, a partir da aceitação, convivência e respeito da música do outro podemos interpor considerações sobre a relação humana com o outro. Música enquanto fenômeno humano diferenciado é paralelo de encontros, ao mesmo tempo também de desencontros, pois é pensada, gerida e fruída de maneiras diferenciadas. Então, a música precisa ser crítico-reflexiva também, caso aspire a não ficar apenas na abstração do mundo das ideias. Precisamos gerir música como ato humanizador que revela o indivíduo a ele mesmo e ao seu semelhante, possibilitando diálogos mútuos entre os indivíduos e contribuindo para o progresso da humanidade. (COSTA, 2018, p. 105).

Costa conclui defendendo a necessidade de um olhar crítico/reflexivo sobre as relações dos/as estudantes com música e, ainda, a reflexão sobre as relações de poder que tendem a orientar como nos relacionamos com música, dentro e fora da escola.

Outra perspectiva crítica se apresenta no trabalho de Marín-Liébane et al. (2020), a partir da necessidade de se avançar em uma abordagem de educação musical crítica no processo de construção curricular. Uma equipe de pesquisadores na Espanha realizou uma investigação-ação a fim de reconhecer e incorporar as preferências musicais e identidades dos/as estudantes ao currículo, dando-lhes voz e espaços para reflexão sobre seus interesses musicais, bem como ferramentas de análise para entender sua relação com os problemas sociais da contemporaneidade. A abordagem incorporou as preferências musicais de alunos/as como conteúdo curricular, visando uma educação musical democrática, promovendo a participação, reconhecendo a diversidade e incentivando o pensamento crítico. Com um grupo de 90 estudantes do quinto ano primário de um centro educacional em Valência, Espanha, foi implementado o projeto que possibilitou o desenvolvimento de atividades de pesquisa, reflexão e debate sobre questões socialmente relevantes a partir do repertório musical estudado, tais como a questão migratória, a presença feminina em videoclipes, as mensagens violentas sobre drogas e sexo nas músicas, além do bullying e do racismo.

Ao escolher o repertório, participar constantemente das diferentes atividades que foram propostas, seja de reflexão, seja de prática instrumental, e de trabalhos de pesquisa e exposição, os/as alunos/as demonstraram maior motivação e interesse, além de disponibilizarem-se positivamente para a realização do trabalho. Os resultados apontam para “o desenvolvimento de um pensamento crítico baseado na ética vinculada a algumas questões sociais contemporâneas, a prática de procedimentos democráticos na tomada de decisões, e reconhecimento das identidades musicais dos alunos”. (MARÍN-LIÉBANA et al., 2020, p. 17).

Também sobre as contribuições da educação musical para o espaço escolar, Veber (2012) apresenta um estudo de caso em uma escola de tempo integral que inseriu a música no currículo por uma demanda da comunidade escolar. O estudo aborda a maneira como a música se insere na escola a partir do

reconhecimento da comunidade escolar em ter aula de música no contraturno como espaço de prática educativa relevante para a formação integral dos estudantes.

Os alunos, por sua vez, passam a estar mais tempo juntos, em um mesmo espaço, submetidos às mesmas experiências e tempos, além daqueles destinados às aulas. Fator esse que permite conhecer melhor a forma como eles estão se relacionando com os conhecimentos e vivenciando música além do horário específico da aula. (VEBER, 2012, p.47).

A partir das práticas com música, os/as participantes da comunidade escolar de uma escola pública em Santa Catarina puderam construir referências sobre o ensino de música. Os/as alunos/as, por sua vez, ao passarem mais tempo na escola e terem a possibilidade de vivenciar uma desaceleração das atividades escolares no contraturno, passaram a se relacionar com os conhecimentos escolares de modo mais significativo, além da possibilidade de intensificar os laços interpessoais entre os/as colegas e professores/as.

As vivências musicais nos tempos escolares mostravam que o ensino de música ocupava um espaço na escola, que ia além daquele tempo destinado as aulas de música inseridas no currículo. Na escola, essa prática era vivida, também, nos tempos considerados livres para os alunos e passava a fazer parte da rotina diária da escola. (VEBER, 2012, p. 44).

Para a autora, a conquista do lugar do ensino de música na escola, nesse caso, a escola integral, passa por “questões que vão desde a valorização das vivências musicais dos alunos dentro ou fora das aulas até questões relacionadas à conquista de espaço físico, devido a necessidades criadas pela própria prática do ensino de música na escola”. (VEBER, 2012, p. 48).

Outra pesquisa em escola de educação básica de tempo integral é a de Sousa e Pereira (2020), na qual os autores investigaram disciplinas eletivas em música e sua contribuição para o desenvolvimento das experiências pedagógico-musicais dos/as estudantes no ensino integral. Ao realizar um survey com 162 alunos/as, os autores procuraram compreender o perfil socioeconômico e cultural desses/as estudantes, como vivenciam a música no contexto escolar e qual o sentido da música para suas vidas. Constatou-se a forte ligação dos/as estudantes com as aulas de música, havendo um forte elemento subjetivo, um sentimento de atração deles/as pela música. As experiências com música também aparecem por meio da internet, por meio de outras mídias ou ainda no contexto religioso, sendo que a maioria das músicas ouvidas pelos/as alunos/as são dos gêneros funk, sertanejo e rock. O estudo confirma que a escola de tempo integral tem sido



benéfica para as ações de educação musical pela ampliação do espaço, efetivação de carga horária e local de experiências de sucesso pedagógico e sociocultural. Os autores concluem que isso reflete positivamente na formação dos/as estudantes envolvidos/as.

A inserção da música no currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi tema da pesquisa de mestrado de Fracasso (2020). A autora realizou um estudo de caso em uma escola de Porto Alegre e investigou como o ensino de música está inserido no currículo. Ao ouvir os/as estudantes e professores/as entrevistados/as, a autora constatou que a escola também é um lugar de socialização, de convivência, e que as oficinas de música, além das aulas de música curriculares, permitiram aos/às alunos/as o compartilhamento de experiências de sua vida cotidiana. Sobre a importância das aulas de música para os/as alunos/as, a autora considerou o potencial das aulas para o desenvolvimento da criatividade, para o desenvolvimento da autoestima, para a superação de dificuldades na escola e para a expressão de sentimentos.

O reconhecimento da música como ensino e o reconhecimento dos sujeitos no currículo da escola tornavam possível a aproximação, proposta por Macedo (2012, p. 734), entre educação e ensino, ou seja, o currículo – e a música nesse espaço – como prática de significação. Isso possibilitava que a escola fosse entendida como lugar de ensino, mas também como lugar para viver. Como disse a professora Dione: “Essa escola, ela faz um processo de socialização muito legal e ela não deixa nunca de ensinar.” (FRACASSO, 2020, p. 440).

A autora apresenta as diferentes possibilidades de inserção da música no currículo da EJA a partir do caso estudado e, com isso, conclui que essas práticas “podem dialogar com outros universos pedagógicos e que permitem ampliar a compreensão da educação que se propõe à formação dos sujeitos que a constroem e a legitimam”. (FRACASSO, 2020, p. 440).

Apresento a seguir trabalhos que dissertam sobre a formação e a construção de identidades na infância e na juventude a partir das, e em conjunto com as práticas de ensino de música nas escolas.

A partir da inter-relação entre gênero, música, escola e adolescência, o trabalho de Silva (2006) analisou a construção da identidade de gênero revelada pelas preferências musicais e pelos usos simbólicos que os/as alunos/as fazem da mídia. A autora comenta que as preferências musicais de adolescentes, no caso,

alunos/as do 8º ano do ensino fundamental, são ativas e dinâmicas e estão muitas vezes relacionadas com as diferenças de gênero socialmente construídas. A identificação dos/as alunos/as com determinados estilos musicais demonstrada no espaço escolar evidenciou a existência de uma relação estreita entre música e identidade de gênero.

Buscando a preservação da identidade dos/as jovens por meio da valorização de suas origens étnicas e sociais, Fernandes et al. (2016) promoveram discussões acerca da identidade dos/as afrodescendentes e sua constante tensão entre resistência e repressão, em um contexto de escola pública em São Paulo, com alunos/as de anos finais do ensino fundamental. Foram propostas oficinas de rap a fim de investigar e contribuir para os processos de formação do/a jovem que sofre humilhação social e moral por ser negro/a.

O rap não apenas abre o caminho para a rememoração do valor da oralidade em uma sociedade letrada como provoca o encontro com toda a ancestralidade africana presente nas comunidades fortemente marcadas pela tradição oral, que também fizeram história por meio da figura dos griots, sábios que circulavam pelas aldeias, transmitindo conhecimentos e formando a população pela palavra. (FERNANDES et al., 2016, p.191-192)

Segundo as autoras, a escola não dá conta da subjetividade e das nuances sociais da juventude, perpetuando, muitas vezes, discursos sexistas, racistas e homofóbicos. Através das letras, sua força pela palavra, pela construção do discurso político, por ser porta-voz de uma geração, o rap minimiza a tensão social do ensino convencional da escrita e leitura nas escolas.

Saunders (2010), ao investigar o papel da música na construção das identidades de adolescentes de escolas secundárias na Inglaterra, questionou-os/as sobre suas experiências cotidianas no ambiente de sala de aula a fim de entender a interação entre a música na escola e a capacidade dos/das estudantes de envolverem-se com ela. A pesquisa explorou as maneiras pelas quais os/as estudantes se descreviam como músicos/musicistas, o quanto a opinião dos pares estava ligada à formação da identidade musical, suas experiências musicais em sala de aula a partir do repertório trabalhado, o potencial de interação entre essas experiências e suas concepções sobre música.

O autor comenta que a música na escola foi oficialmente reconhecida como um elemento fundamental para uma educação integral, na qual os/as estudantes

passam por grandes mudanças em suas percepções de si e dos outros. Segundo os resultados,

mostrar uma relação pessoal com a música em sala de aula envolve assumir riscos, e os alunos precisam do apoio explícito de colegas e professores para conseguir isso. Quando se percebe que esse apoio está faltando ou é parcial, os alunos podem evitar situações que exijam a exposição de sua musicalidade e criatividade, desligando-se da música em sala de aula. O desengajamento na sala de aula de música pode assumir muitas formas e os alunos que não conseguirem encontrar um nicho dentro da escola que se adapte a seus gostos musicais, irão explorar contextos "que não sejam de sala de aula" para ampliar as fronteiras de sua criatividade musical. (SAUNDERS, 2010, p. 76).

Westerlund, Partti e Karlsen (2017), em artigo sobre música na escola e formação de identidades musicais, argumentam que categorias de identidade etnicamente ou geograficamente justificadas e suposições relacionadas de valores musicais compartilhados podem ser insuficientes para explicar os processos de construção de identidade em salas de aula de música hoje. Segundo os autores, o processo de construção de identidade dos/as alunos/as na aula de música ocorre não apenas através do entendimento dos/as alunos/as sobre quem são, mas também através de perguntas sobre o que são capazes de fazer e quem estão se tornando. Os autores comentam a mudança crescente na educação musical, em que os valores musicais deixam espaço para a desconstrução de estruturas de poder nas aulas de música, incluindo as teorias de aprendizagem, em que o foco passou de um simples modelo de transmissão do conhecimento para reconhecimentos mais amplos do significado dos ambientes de aprendizagem e da rede relacional de pessoas participando das práticas compartilhadas das comunidades sociais.

De acordo com essa última visão, a aprendizagem é entendida como uma experiência de identidade, na medida em que muda a nossa capacidade de nos envolvermos no mundo e, portanto, potencialmente, transforma o nosso posicionamento social e nossa autocompreensão. Segundo os autores, a educação musical que intencionalmente se destina ao pluralismo, por exemplo, incluindo a música popular na escola, pisa no campo de batalha do capital cultural na sociedade e pode até ser desvalorizada por meio de críticas públicas. Como tal, a música popular é, pelo menos para as gerações mais jovens, geralmente, o ingrediente musical preferido no trabalho de identidade e o meio pelo qual os/as jovens negociam e expressam uma ampla gama de identificações.

Os autores concluem que a dinâmica de poder de um grupo, efetivamente, constrói identidades estudantis como aprendizes e agentes sociais relacionados com o que cada aluno/a é capaz de realizar, com aquilo que pode não estar dentro do alcance de sua habilidade. A esse respeito, a música não é diferente de outras disciplinas escolares. Segundo os autores, os aspectos coletivos podem ser mais centrais para a música do que para outras disciplinas, uma vez que na música os membros do grupo não podem agir musicalmente sem considerar as ações musicais dos outros.

Outro estudo sobre identidade é o estudo de Symonds, Hargreaves e Long (2017), que ressalta as questões de construção de identidades pessoais e sociais no contexto da escola a partir de mudanças na atividade musical das aulas de música. Os autores abordam a construção de identidades musicais sintetizando a literatura existente e apresentando dois estudos de caso sobre como a identidade musical se desenrola na transição escolar entre níveis de ensino, da escola primária para a escola secundária. A música, segundo os autores, é usada para projetar a identidade, e a transição para a escola secundária abre novos espaços em que tais projeções podem ressoar.

A filosofia mais recente especifica que os adolescentes constroem suas identidades coletando informações em primeira mão sobre si mesmos em uma abstração de segunda ordem. Essas informações em primeira mão, como suas lembranças de tocar violino, são armazenadas em uma rede neural denominada autoconceito ou autoconstrução (Côté & Levine, 2002). As informações do autoconceito são coletadas e classificadas muitas vezes inconscientemente, mas também podem ser unidas pelo eu consciente e racional, conhecido como ego (Côté & Levine, 2002). Nem todo o autoconceito é acessível a qualquer momento e, conseqüentemente, a identidade muda de acordo com elementos que são obtidos em diferentes contextos (Markus&Wurf, 1987). Geralmente, a identidade envolve dois tipos de autopercepção: as habilidades, características e competências de uma pessoa e seus valores e objetivos pessoais (Eccles, 2009). Esses elementos são construídos em relação ao meio ambiente, de modo que, quando o ambiente muda na transição escolar, a identidade é reavaliada e muitas vezes reconstruída. (Symonds, Long, & Hargreaves, 2011). (SYMONDS; HARGREAVES; LONG, 2017, p. 512).

Os autores indicam a partir das observações dos/as alunos/as em mudança de nível na escola, que, ao fornecer oportunidades musicais iguais para alunos/as de diferentes origens, as escolas minimizam as diferenças pessoais na experiência musical. O estudo alerta para que as escolas inglesas promovam uma educação musical de modo contínuo entre os níveis de ensino a fim de que as identidades musicais de todos/as os/as alunos/as possam se desenvolver no processo, ao invés

de focar em somente um recurso após a transição, excluindo parte dos/as alunos/as que não estão interessados/as em determinada prática musical.

Sobre a formação da identidade relacionada às vivências com música, Elliott e Silverman (2017) dissertam sobre possibilidades de a música fornecer meios e contextos para nutrir e formar o desenvolvimento da identidade e personalidade das pessoas. Segundo o autor e a autora, a música pode desenvolver várias formas de identidade em contextos educacionais formais, informais e não formais, desde que os processos educativos sejam éticos de algum modo.

Argumentamos que as músicas — concebidas e realizadas eticamente como praxis sociais — fornecem poderosos contextos intersubjetivos em que pessoas de todas as idades e habilidades podem positivamente coconstruir identidades narrativas musicais-sociais-pessoais, e, mais profundamente, coconstruam empaticamente, junto a outras pessoas. (ELLIOTT; SILVERMAN, 2017, p. 29).

O autor e a autora levantam a questão sobre as identidades musicais e pessoais mudarem em relação às interações pessoais e musicais, contextos e benefícios que as experiências musicais proporcionam. A música pode influenciar o processo contínuo de construção de identidade do ouvinte, incluindo memórias musicais significativas.

Discussões sobre identidades musicais e música de/para formação de identidade musical em um amplo espectro reúnem fatores diversos, tais como: as origens das identidades musicais na infância; a percepção dos/as alunos/as sobre si mesmos como musicais ou não musicais; as diferenças entre as percepções dos adolescentes sobre suas identidades musicais na escola e fora da escola; a construção de identidade musical associada ao canto, tocar instrumentos específicos, compor e/ou novas tecnologias musicais; o papel das preferências musicais na formação de identidades não musicais (por exemplo a identidade de gênero); diferenças entre músicas locais, regionais, nacionais e globais e identidades musicais. (ELLIOTT; SILVERMAN, 2017, p. 41).

A construção da identidade musical nem sempre é boa, positiva ou ética. Exemplos históricos servem para lembrar como as músicas podem ser usadas de modo manipulativo e totalitário, como na exaltação ao nazismo. O autor e a autora questionam como facilitar a construção de identidades musicais éticas. Afirmam que

o primeiro passo envolve pensar profundamente e criticamente sobre os valores das músicas e processos musicais para o desenvolvimento de uma filosofia ou filosofia de formação de identidade musical, educação musical e música comunitária. (...) é nossa responsabilidade garantir que os envolvimento das pessoas em qualquer forma de fazer música e/ou ouvir incluam pensamentos e um fazer criticamente reflexivo para a

transformação positiva da vida e das situações cotidianas das pessoas. (ELLIOTT; SILVERMAN, 2017, p.29).

Reforçam que, para promover a formação de identidade musical e pessoal socialmente construtiva e ética, educadores/as musicais devem trabalhar com a música a partir de uma "ética de cuidado", sendo assim, é mais provável que a construção da identidade musical e pessoal irá tornar-se central em programas de música escolar e comunitária, informais e formais.

Os estudos apresentados indicam que a aula de música pode contribuir de diferentes modos para a formação dos/as alunos/as. Os resultados e conclusões dos trabalhos são situados, porque construídos a partir de contextos específicos e também de grupos específicos. As relações com música e os significados dessas relações, assim como as contribuições da aula de música ou das relações com música, emergem nos/dos contextos, e o que a aula de música faz com/para os/as alunos/as parece depender tanto da música que é vivenciada quanto do modo como ela é vivenciada, ensinada ou aprendida. Assim, não é a aula de música em si, mas certas relações com certas músicas que se estabelecem no espaço-tempo da aula, em cada contexto, que fazem sentido para certos/as alunos/as e contribuem para o seu desenvolvimento e sua formação.

### 1.3 OBJETIVOS

Partindo desse entendimento, estabeleci como objetivo geral desta pesquisa compreender como relações construídas por e entre sujeitos com a/pela música no espaço-tempo da aula de música podem contribuir para o processo de formação dos/as alunos/as.

Como objetivos específicos, busquei caracterizar o que é vivenciado no espaço-tempo da aula de música; examinar que relações são construídas com a música e entre os sujeitos; e identificar quais sentidos podem ser atribuídos a essas relações e vivências.

A proposta de investigar como a aula de música pode se tornar um espaço-tempo de formação dos/as alunos/as se faz necessária porque nem toda prática de

ensino de música e as aprendizagens dela decorrentes são, necessariamente, formativas.

## 2. MOLDURA TEÓRICA

### 2.1 SOBRE FORMAÇÃO

Pensar a aula de música na escola, ou a educação escolar de modo geral, como espaço-tempo de formação é um dos modos possíveis de pensar sobre suas finalidades. Biesta (2018) apresenta três possíveis respostas para a questão acerca do que a escola deveria significar ou quais são suas finalidades. São elas: a aprendizagem, o desenvolvimento e a formação.

A aprendizagem é comumente utilizada para definir o objetivo da escola: que o sujeito aprenda. O autor reitera que, como linguagem, a aprendizagem é limitada, pois é necessário que se aprenda algo, por algum motivo, a partir de alguém, pois a linguagem da educação precisa se engajar com questões de conteúdo, propósito e relações. Os termos relacionados à aprendizagem na educação, como “ambientes de aprendizagem”, “comunidades de aprendizagem”, “aprendizagem personalizada”, “aprendizagem colaborativa”, “aprendendo a aprender”, “aprendizagem ao longo da vida” (BIESTA, 2018, p.22), provocam um subsequente “aprenderismo” do discurso e da prática educacional.

Uma maneira rápida para indicar qual é o problema é dizer que o objetivo da educação nunca é que as crianças e jovens aprendam, (...) mas sim que crianças e jovens aprendam alguma coisa, que aprendam isso por um motivo e que aprendam isso de alguém. Aqui reside a diferença fundamental entre a linguagem da aprendizagem, que, em certo sentido, é vazia de conteúdo e propósito, e a linguagem da educação, que sempre precisa se engajar com questões de conteúdo, propósito e relações. (BIESTA, 2018, p. 23)

Biesta (2012) considera a aprendizagem um conceito individualista. A aprendizagem está focada no que os sujeitos fazem, mesmo que de forma colaborativa. O autor enfatiza a diferença entre “aprender com” e “ser ensinado por”. Quando o foco do processo educacional está em aprender algo com alguém, a função do/a professor/a fica esvaziada de sentido. Isso se contrapõe ao conceito de educação, que sempre implica relação:

alguém educando outra pessoa e a pessoa que educa tendo uma determinada noção de qual a finalidade de suas atividades. (...) aprendizagem é basicamente um termo de processo, denota processos e atividades, mas está aberto – se não vazio – em relação ao conteúdo e aos rumos. (BIESTA, 2012, p. 817)



A segunda finalidade da escola, o desenvolvimento, tem se tornado também popular e influente. A ideia geral é a de que a educação escolar dê suporte ao desenvolvimento do sujeito, que possibilite a ampliação da criatividade e da expressão; sendo assim, a escola deve tornar possível para os sujeitos desenvolverem todos os seus talentos e realizarem seu pleno potencial.

A crítica à ideia da educação como sobrevivência e a defesa de orientar a educação para a vida, e vida significativa, podem ser lidas como argumentos no sentido de que, ao invés de fazer da educação uma máquina de aprendizagem, deve-se focá-la no desenvolvimento da criança – particularmente, nos talentos da criança ou, em uma frase sensivelmente diferente, no desenvolvimento do potencial completo da criança. (BIESTA, 2018, p. 27)

Esse foco no desenvolvimento de todos os potenciais do sujeito deve levar em conta que o mesmo pode se dar em qualquer direção, o que abre espaço para uma discussão sobre a ética na educação, ampliando a questão do papel docente em “ajudar crianças e jovens a encontrar as aptidões certas, o potencial certo e o desenvolvimento certo, sem querer sugerir, é claro, que o que é ‘certo’ é simples e claro”. (BIESTA, 2018, p. 27).

A terceira finalidade da escola estaria na formação, que é menos popular e comumente reconhecida como algo ultrapassado. Biesta (2018), no entanto, aponta para o potencial da ideia de formação, na medida em que

entende a educação como um encontro entre a criança e o mundo, no qual e através do qual a criança adquire certa ‘forma’. Esse encontro não pode ser entendido como a simples impressão da forma do mundo na criança. É um encontro no real sentido da palavra, em que algo acontece na criança e no mundo. (BIESTA, 2018, p.22-23)

Esse encontro, segundo o autor, é sempre uma interrupção dos modos de ser, dos desejos, dos questionamentos sobre o que é ou não desejável, e isso estaria mais relacionado aos modos de ensino do que à aprendizagem. A experiência de ser ensinado, de ser abordado pelo que está fora de si mesmo, e não construído por si, requer uma abertura para orientar e dirigir um modo diferente da atual forma do ser humano estar no mundo, segundo o autor.

Ação educacional se for destinada à qualidade do crescimento, não é uma questão de se ajustar para onde a criança está, isto é, para suas necessidades, é sobre uma orientação para o que ainda não há, para o que ainda não tem evidência, mas que pode chegar. (...) Pode-se pensar aqui, por exemplo, na lógica da confiança, em que esta é profundamente necessária nessas instâncias em que não se sabe se o outro pode ser confiável. (...) Confiar em alguém, mesmo contra tudo presentemente

disponível é, nesse sentido, um gesto educacional profundo, pois fornece à criança uma escolha, seja para agir de uma maneira confiável ou não. (BIESTA, 2018, p. 28)

Para aprofundar o entendimento do conceito de formação, recorro a Gilles Ferry (1997), que defende tratar a formação como uma dinâmica de desenvolvimento pessoal. Para o autor, formação também é algo que tem relação com a forma. Essa forma é moldada pelo próprio sujeito; no entanto, ele não o faz sozinho, mas por mediações humanas. Ferry comenta que “ninguém forma a ninguém. O indivíduo se forma, é ele quem encontra sua forma, se desenvolve, diria, de forma em forma. O sujeito forma a si e por seus próprios meios”. (FERRY, 1997, p. 54).

Os/as professores/as, as leituras, as circunstâncias e os percalços da vida, assim como as relações com as pessoas, são mediações para a formação. Ferry (1997) sustenta que são três as condições requeridas para que a formação aconteça: condições de lugar, de tempo e de relação com a realidade.

A escola permite esse tempo e lugar para o desenvolvimento de um trabalho sobre si mesmo. O modo de relação com a realidade, como um dos aspectos da formação, consiste em representá-la, na medida em que o sujeito se desprende da realidade e cria representações da mesma.

O autor faz uma diferenciação entre experiência e relação com a realidade. A experiência não resulta em formação somente por existir. A experiência vai ser formadora quando o sujeito reflexiona sobre o que faz. Reflexionar é, ao mesmo tempo, refletir e compreender, e, aí sim, há formação. Para Ferry, a representação

é um modo de relação com a realidade, uma distância que se estabelece com a realidade para representá-la. (...) Representar quer dizer trabalhar com imagens, com símbolos, com uma realidade mental. (...) O processo de formação é exatamente isto. É antecipar situações reais e em favor dessas representações, encontrar atitudes, gestos convenientes, adequados para impregnar-se com e nessa realidade. (FERRY, 1997, p. 56-57)

Há formação quando há reflexão e compreensão da realidade. Sendo assim, a formação é diferente do ensino e da aprendizagem. O ensino e a aprendizagem podem estar contidos na formação, podem ser dispositivos de formação, porém, a formação se dinamiza como desenvolvimento pessoal e encontra formas de se relacionar com o mundo através de representações, estas, sim, possibilitam o formar-se na relação e interação com os sujeitos humanos.

Na escola há um contrato de instrução implícito entre a instituição que ensina, os/as docentes e a sociedade. Está implícita uma relação de desigualdade entre essas partes e o/as discentes, como uma violência simbólica devido à diferença entre o que é a preocupação docente e o que são as aspirações discentes. “No ensino, os/as alunos/as recebem conhecimento, os integram e logo se verifica se essa integração foi bem feita. Na formação é diferente, pois é um processo de desenvolvimento pessoal”. (FERRY, 1997, p. 60)

Para Ferry (1997),

a formação é uma dinâmica de desenvolvimento pessoal que consiste em ter aprendizagens, fazer descobertas, encontrar pessoas, desenvolver capacidades de raciocínio, e também a riqueza de imagens que se tem do mundo. É também descobrir suas próprias capacidades, seus recursos (...) e essas transformações são produzidas principalmente na/pela escola. (FERRY, 1997, p. 96)

Ferry (1997) enfatiza que, além das condições de lugar, de tempo e de relação com a realidade, é a partir de dispositivos de formação que veremos concretamente a possibilidade de desenvolver a formação na escola. Os dispositivos não são a formação em si, mas, sim, meios para se chegar a ela; são os suportes da formação, o que a sustenta. Para o autor, os dispositivos de formação seriam os conteúdos de aprendizagem, o currículo, as leituras, as circunstâncias de vida e as relações com os sujeitos.

Souto (1999) define dispositivo de formação como um artifício instrumental composto ou por pessoas, ou por uma instituição, ou por um conjunto de regras que asseguram e garantem um funcionamento, ou um arranjo de tempos e espaços, ou por acordos teóricos e técnicos, ou condições de funcionamento e operação.

Todo dispositivo dispõe, resolve, decide, ou seja, exerce nesse sentido um poder, mas, ao mesmo tempo que disponibiliza, cria uma situação, se prepara, antecipa, propõe, gera aptidão para algum propósito, coloca potencialidade e possibilidade em jogo no futuro. (SOUTO, 2019, p.6)

Para Souto (2019), um dispositivo de formação sempre envolve a combinação de várias instâncias articuladas para que o sujeito possa agir de forma integradora.

Com base nas asserções até aqui apresentadas, é possível dizer que a aula de música na escola pode se tornar um espaço-tempo de formação, mas não o é, necessariamente, como se lê em Del-Ben et al. (2016):

Um dos consensos que a área de educação musical construiu é que, independentemente do contexto ou do espaço de atuação, não há como ensinar ou aprender música sem a presença da música ou, mais precisamente, sem experiências musicais, experiência com ou em torno de saberes musicais e seus diversos significados. Os benefícios dessas experiências, entretanto, não podem ser tomados como autoevidentes, como alerta Bowman (2012: 1). Cantar, tocar, criar, escutar, analisar ou refletir, por exemplo, podem levar ao desenvolvimento de habilidades, ao domínio de procedimentos e à construção de conceitos musicais, mas não garantem, por si, uma formação básica, como se espera da educação básica, quer isso signifique o desenvolvimento de habilidades amplas, valores e sensibilidades, a formação do cidadão ou a formação humana. Num contexto marcado por finalidades, propósitos e intencionalidades, como é a educação básica, experiências musicais não podem ser imediatamente tomadas como experiências formativas. É preciso refletir se e como práticas de ensino de música contribuem, de fato, para a formação dos estudantes e que formação é essa que se busca ao ensinar o que se ensina. (DEL-BEN et al., 2016, p. 563)

Para aprofundar esse entendimento, recorro a Bowman (2001, 2002, 2010, 2012, 2018), que propõe uma reflexão sobre a relação entre ensino de música – que relaciono com a aula de música – e educação musical – que relaciono com a ideia de aula de música como espaço-tempo de formação.

## 2.2 SOBRE ENSINO DE MÚSICA E EDUCAÇÃO

Bowman (2012) questiona o entendimento de que o ensino de música seja equivalente à educação musical – o que ele expressa na forma de uma equação: ensino + música = educação musical –, já que a música pode ser ensinada de modos que estão em desacordo com a educação compreendida de modo amplo e em contraposição ao treinamento.

Essa equação equilibra-se apenas quando assumimos que a “música” é: (a) um conjunto de habilidades e conteúdos a serem transmitidos ao aluno; (b) transmissão bem-sucedida significa educação musical bem-sucedida; e (c) as habilidades e conhecimentos musicais transmitidos praticamente esgotam os benefícios a serem derivados da situação de ensino/aprendizagem. (BOWMAN, 2012, p. 1)

Nesse caso, o que se ensina passa a ser primordial, em detrimento do processo de ensino, e, então, as habilidades e conhecimentos musicais carregam a função de ser educativos, quando não necessariamente o são. A realização de uma educação musical depende de que música é ensinada, de como é ensinada e da evidência pela qual se avalia o sucesso das ações educacionais.

Ao questionar “O que é educacional sobre educação musical?”, o autor considera que a educação musical “oferece um lembrete crucial de que os

resultados educacionais são potenciais, e não resultados garantidos do ensino e da produção musical". (BOWMAN, 2018, p. 174)

Os objetivos da educação são múltiplos e contrastantes com o processo de treinamento. Para Bowman, há uma grande diferença quando se treina sujeitos:

Quando nos comprometemos a treinar, estipulamos objetivos concretos e observáveis, desenvolvemos sequências explícitas para alcançá-los, padronizamos procedimentos e avaliamos nosso sucesso. Reduzir ou eliminar a ambiguidade é crucial para o processo. No treinamento, problemas e perguntas não respondidas são obstáculos, distrações, impedimentos. O sucesso do treinamento, em contraste com a educação, é medido pela eficiência e consistência com que os objetivos são alcançados. Consequentemente, previsibilidade e controle são preocupações fundamentais. O ideal do treinamento, poderíamos dizer, é a máquina que funciona sem problemas: evitar a falha é fundamental, e a atenção deve ser dedicada principalmente aos meios (aderência às regras passo a passo) e não aos fins. Em outras palavras, o treinamento começa com fins que são inquestionáveis ou absolutos e dedica toda a sua atenção ao aprimoramento dos meios pelos quais alcançá-los. O treinamento é de natureza técnica e focal. E, o mais importante, quando treinamos pessoas, nós as tornamos técnicas. Mas os técnicos não procuram questionar ou modificar os fins aos quais suas ações são dedicadas – nem é do interesse de um treinamento eficaz fazê-lo. O treinamento e as fórmulas correspondentes aliviam a necessidade de pensar em questões e problemas éticos; e, de fato, aqueles que são bem treinados, geralmente, ficam bastante impacientes e intolerantes com essas questões e problemas. (BOWMAN, 2018, p. 170)

Para o autor, o sucesso da educação não é medido pela eficiência técnica, o "como fazer", mas pela fluência ética, "se", "quando", "em que extensão" se realiza. O sucesso estaria mais próximo do tipo de sociedade que a educação nos permite construir, do que simplesmente nas tarefas que executamos (BOWMAN, 2018). Ao se questionar "Que tipo de pessoa é bom ser?" e "Em que tipo de sociedade queremos que os filhos de nossos filhos vivam?", os objetivos da educação musical tendem a se modificar. Partindo do conceito aristotélico de ética, Bowman (2001) entende que a natureza da educação é ser fundamentalmente ética e, na medida em que trata de questões como caráter, identidade, cultivo e mudança, a educação musical é também um empreendimento fundamentalmente ético.

Na visão aristotélica, o interesse próprio e a ação ética não são opostos de maneira a suprimir nossos próprios interesses ou desejos, atributos constitutivos da moralidade. O agente ético, então, é aquele que é capaz de identificar o que é importante em situações novas, situações sociais e ajustar o que se faz à luz de fins que são complexos, variáveis e até mesmo indeterminados em certos aspectos. Em outras palavras, as decisões éticas são informadas experimentalmente, baseadas em envolvimento imediato em situações concretas. Mas afirmo que precisamos dedicar o mesmo tipo de escrutínio crítico ao que se entende por "educação" e, especificamente, quanto ao treinamento. (BOWMAN, 2001, p. 5)

O fato de envolver-se no fazer ou aprender música não contempla nenhum de seus possíveis potenciais educacionais, automaticamente. O que Bowman enfatiza é a importância de uma música ensinada e experimentada de maneiras eticamente desejáveis e educativamente frutíferas. Os recursos que tornam a música uma ferramenta educacional, com alto potencial educativo, também podem ser desenvolvidos para fins indesejáveis.

Para Bowman (2002), existem pelo menos dois impedimentos para a realização bem-sucedida dos potenciais educacionais em música: a prática voltada somente à técnica, que ameaça reduzir a educação a ensinar o método, o pensamento à fórmula, a criatividade à receita, a espontaneidade ao cálculo e a ação à mera atividade; e as práticas musicais não teorizadas, que empregam a potência da música para fins incompatíveis com a educação. Como os usos e valores da música são tão numerosos, diversos e contraditórios quanto o comportamento humano, ensinar que toda música pode e deve ser julgada pelo mesmo critério é educacionalmente irresponsável. (BOWMAN, 2002, p. 77)

Apesar da grande diversidade de práticas musicais, muitos educadores musicais continuam falando da natureza e do valor da música no singular, buscando identidade e orientação profissional em supostos absolutos musicais e defendendo a existência de qualidades musicais que são 'intrínsecas', 'essenciais' e 'universais'. Aparentemente, é assumido que a natureza e o valor da música são os mesmos para todos em todos os lugares – uniformes e absolutos. (BOWMAN, 2010, p.2)

A música, em si, não possui valor inerente ou intrínseco que possa garantir um resultado desejável para todo e qualquer esforço educacional. “Como empreendimentos humanos, a música e a educação musical não são ‘bens’ inerentes. Tudo depende do que é ensinado, quando, como, para quem e assim por diante. Ou seja, todas as respostas para "Por que a educação musical?" são contingentes.” (BOWMAN, 2010, p. 14)

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A escolha da escola e do grupo de participantes desta pesquisa se deu ao mesmo tempo em que iniciei a escrita do projeto de pesquisa, pois, já naquele momento, o interesse de acompanhar um grupo em longo prazo se fazia presente. A escola Vila Monte Cristo é minha escola de lotação há 15 anos e também um espaço no qual tenho proximidade com a comunidade e uma relação construída por respeito e admiração pelos/as demais professores/as, equipe diretiva e funcionários/as, proximidade que me facilitaria – como facilitou – o desenvolvimento da pesquisa. Ao escolher investigar uma das turmas da qual sou professora de música, o estudo de caso se delineou como estratégia mais adequada para esta pesquisa.

#### 3.1 O ESTUDO DE CASO

Para Bogdan e Biklen (1994), um estudo de caso é sempre o estudo de um foco ou parte restrita de um todo complexo. Um estudo de caso em uma escola, por exemplo, é sempre um “ato artificial, pois se interrompe um pedaço de um mundo que normalmente é integrado”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 60).

Ao escolher um tema de pesquisa, muitas vezes o/a pesquisador/a vai escolher um lócus e, dentro desse lócus, um aspecto específico. Ao escolher esse aspecto, há uma quebra entre esse aspecto e o todo desse lócus. Bogdan e Biklen (1994) assinalam que, para a pesquisa se tornar gerenciável, é necessária essa quebra sem que se perca o todo, a fim de que a pesquisa pertença a um todo integrado, mesmo sendo observada em um único aspecto. No caso desta pesquisa, o lócus seria a escola e o aspecto restrito e selecionado, a aula de música. A minha proximidade com o campo estudado, por ser professora da escola há muitos anos, amplifica meu sentimento de pertença a esse lócus e dificulta, por um lado, a objetivação e clareza em observar e analisar o campo; por outro lado, facilita a compreensão das relações com seu lócus maior.

Flick (2009) assinala que o termo “caso” deve ser entendido de forma ampla na adoção de um tema de análise, que podem ser pessoas, comunidades sociais, organizações, instituições. O principal na escolha do caso será a relação deste com

a questão de pesquisa e, a partir dessa relação, “esclarecer o que mais compete a esse caso e quais abordagens metodológicas são necessárias a sua reconstrução”. (FLICK, 2009, p. 135).

Sarmento (2011) alega que os estudos de caso em escolas requerem um formato metodológico que se preocupe em

Interpretar a acção e a sua simbolização pelos actores sociais no contexto organizacional da escola, sem descurar as suas dimensões políticas, pode bem ser a síntese de uma perspectiva que se revê no quadro do paradigma interpretativo, com abertura ao paradigma crítico. A ênfase está colocada nas dimensões hermenêuticas, sem que se ignore que toda a interpretação global é também a análise das condições de poder em que ocorre a acção, nem se iluda a própria dimensão política do acto interpretativo: a investigação dos contextos de acção visa precisamente dar sentido, e todo o sentido é um acto de ordenação do mundo. (SARMENTO, 2011, p.145)

Sarmento ressalta ainda que foi a partir de estudos de caso na escola que as principais orientações teóricas “se preocuparam em investigar as dimensões humanas do funcionamento organizacional e que realçaram os aspectos informais e os conteúdos afectivos, motivacionais ou relacionais da acção”. (SARMENTO, 2011, p.139)

o conhecimento científico dos factos sociais resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível através de uma interacção entre o investigador e os actores sociais, de forma a poder reconstruir-se a complexidade da acção e das representações da acção social. Dado que a realidade social é construída através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos actores sociais, não é possível uma ciência que ignore essas interpretações. Do mesmo modo, não é possível compreender essas interpretações sem se estabelecer uma relação de natureza intersubjectiva com os actores. Este trabalho relacional é a condição da interpretação científica. Ora, toda a interacção é já uma forma de acção. Assim, o acto de conhecer, ainda que seja autónomo, não é independente da acção social. Há, deste modo, uma interdependência entre conhecer e agir que é homóloga da interdependência de sujeito e objecto de conhecimento. (SARMENTO, 2011, p.143)

Ao compreender que o lócus do estudo de caso é a escola e, dentro dela, a sala de música, estabeleço a turma C10 como o caso, propriamente dito.

### 3.2 O CASO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo, localizada no bairro Vila Nova, da cidade de Porto Alegre, foi escolhida por mim para ser o lócus



da pesquisa. Os/as alunos/as do III Ciclo<sup>5</sup> (7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental) optam por uma das linguagens artísticas oferecidas pela escola para cursar nos três últimos anos do ensino fundamental. Uma vez escolhida a modalidade artística, o/a aluno/a permanece nela durante três anos. O componente curricular é denominado Arte-educação e, atualmente, são oferecidas as modalidades Artes Plásticas, Música e Teatro. A cada duas turmas de 25 a 30 alunos/as, os/as alunos/as são distribuídos/as nas três linguagens, resultando em turmas de 15 a 18 alunos/as, aproximadamente. Um desses grupos de Música foi escolhido para ser observado ao longo de um ano letivo.

A permanência dos/as alunos/as na aula de música no período de três anos foi um diferencial na escolha, tendo em vista o acompanhamento de longo prazo com esse grupo. A coleta de dados foi prevista para ocorrer durante um ano letivo, mas a permanência desse grupo na escola nos dois anos subsequentes foi uma maneira de garantir o acesso aos/as alunos/as para o caso de necessitar informações ou tirar dúvidas sobre o material coletado.

Sendo assim, foi escolhida como caso a turma C10 (7º ano do ensino fundamental), com 22 estudantes com idades entre 12 e 15 anos, do ano letivo de 2018.

### 3.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados se deu de modo multifocal, tendo sido composta por dados em audiovisual, entrevistas em grupo, entrevistas online e análise documental. Sobre os dados multifocais, Flick (2009) apresenta as vantagens de “ultrapassar os limites da palavra falada e do relato sobre ações, em favor da análise das próprias ações na forma como naturalmente ocorrem” (FLICK, 2009, p. 254).

O autor comenta ainda sobre a possibilidade de se obter conhecimento por meio da observação, participação e intervenção no campo de pesquisa. Apresento, a seguir, as técnicas utilizadas na coleta de dados da presente pesquisa.

---

<sup>5</sup> Nomenclatura dada aos três últimos anos do ensino fundamental, nas escolas municipais de Porto Alegre.

### 3.3.1 AS GRAVAÇÕES EM AUDIOVISUAL

A fim de compreender as relações construídas pelos e entre os sujeitos, optei pela gravação de uma sequência de aulas em audiovisual para que a dinâmica da sala de aula e as ações e interações que ocupam o espaço-tempo da aula de música pudessem ser posteriormente analisadas em detalhes. As gravações iniciaram no mês de maio de 2018 e findaram no mês de janeiro de 2019, gerando um total de 22 aulas gravadas.

Para Loizos (2008), a gravação em vídeo é um “conjunto amigável de anotações de pesquisa de campo, igualmente acessível às partes, e mais eficiente que as memórias ou notas literais”. (LOIZOS, 2008, p. 151-152)

Sobre a interferência da filmadora nas aulas, Belei (2007) comenta que, logo passada a novidade, os/as sujeitos não mais a percebem, ficando preservada a naturalidade das ações.

Questiona-se se a presença da filmadora pode interferir no comportamento dos participantes. Autores como Heacock, Souder e Chastain (1996) esclarecem que o comportamento pode se modificar, mas apenas por um curto período de tempo, apontando que após poucos minutos os participantes irão se acostumar com o equipamento e voltarão a apresentar seu comportamento usual. As imagens filmadas resultarão em informações que darão base para o texto escrito. Das cenas de maior importância podem ser feitas fotos que ilustrarão outros dados na pesquisa. Falas e ruídos também poderão ser selecionados, mensurados e discutidos. (BELEI et al., 2007, p. 194)

Por meio das gravações em audiovisual, busquei um registro das aulas o mais natural e fidedigno possível. Os eventos cotidianos, as falas corriqueiras, as interações entre os sujeitos puderam ser documentadas o mais próximo da realidade. As gravações me permitiram visualizar a aula em detalhes, abrangendo o modo de cada aluno/a ser, estar e agir em aula, assim como a interação do grupo e deste comigo.

### 3.3.2 AS ENTREVISTAS EM GRUPO

No ano letivo de 2018, realizei duas entrevistas em grupo em duas das 22 aulas gravadas, mais especificamente, na 15ª aula e na 19ª aula. Após o ano letivo de 2018, a turma seguiu tendo aulas de música comigo e realizei mais duas entrevistas no início do ano letivo de 2019, com o grupo selecionado para a pesquisa, em horário extraclasse.

As entrevistas em grupo foram realizadas na sala de música, com os/as alunos/as sentados em roda, e filmadas. Foram conduzidas por mim a partir de um roteiro semiestruturado, com perguntas abrangentes sobre a escolha dos/as alunos/as pela área de música, suas aspirações e projetos futuros. Segundo Taylor et al. (2015),

em entrevistas em grupo, em oposição à entrevista um-para-um, o pesquisador deve agir como um facilitador e moderador de grupo, gerenciando interações entre membros do grupo — por exemplo, impedindo as pessoas de interromper ou discutir uns com os outros, lidando com pessoas excessivamente falantes que monopolizam a conversa, encorajando pessoas tímidas a contribuir, e assim por diante. (TAYLOR et al., 2015, p. 131)

Como o grupo de participantes da entrevista se conhecia há muito tempo, houve predominância de alguns/mas falarem mais e outros/as, menos, tendo em vista características de cada personalidade. Flick (2009) pontua que o entrevistador/a deve estimular “membros com comportamento reservado a envolverem-se na entrevista e emitirem suas opiniões, devendo tentar obter respostas de todo o grupo a fim de permitir a maior abrangência possível ao tópico” (FLICK, 2009, p. 181). Como professora, incentivei cada participante a falar sua resposta para cada pergunta, no entanto, houve a predominância de certos participantes nas respostas e discussões sobre fatos lembrados das aulas.

As entrevistas em grupo também podem ser momentos de crescimento e desacomodação do grupo. Para Patton (2002), há uma preocupação no que diz respeito à ética das entrevistas na pesquisa qualitativa. Segundo o autor, as entrevistas podem ser, e muitas vezes são intervenções que afetam os sujeitos envolvidos, tanto entrevistador/a quanto entrevistados/as.

O processo de entrevista através de um processo direcionado e reflexivo afeta as pessoas que estão sendo entrevistadas e deixa-as sabendo coisas sobre si mesmas que elas não sabiam – ou pelo menos não estavam totalmente cientes – antes da entrevista. Duas horas ou mais de reflexão pensativa sobre uma experiência, um programa ou sua vida pode ser indutor de mudanças; 10, 15 ou 20 horas de entrevista de história de vida podem ser transformadoras – ou não. Aí está o problema. Nem você nem o entrevistado podem saber, com antecedência, e, às vezes, mesmo após o fato, o impacto que uma experiência de entrevista pode ter ou teve. (PATTON, 2002, p. 278)

Nesses encontros para as entrevistas também foram apresentados trechos em vídeo das aulas gravadas em 2018 para que os/as alunos/as pudessem analisar e refletir sobre suas interações. Para Flick (2009), a discussão em grupo com o

próprio grupo pesquisado permite uma riqueza de dados pelo fato dos respondentes auxiliarem-se na lembrança de acontecimentos.

Algumas vezes é até mesmo sugerido o uso de grupos reais, ou seja, grupos que se interessem pelo assunto da discussão em grupo independentemente também da discussão, e que, enquanto grupo real, incluam os mesmos membros da situação de pesquisa. Um motivo para isso é o fato de que os grupos reais partem de história de interações compartilhadas em relação ao assunto em discussão, já tendo, portanto, desenvolvido formas de atividades comuns e padrões subjacentes de significado. (FLICK, 2009, p. 183)

Ao gravar as aulas, um dos objetivos foi a de que os/as alunos/as pudessem comentar suas participações, conjuntamente comigo, ao assistir cenas selecionadas previamente. A ideia inicial foi a de apresentar diferentes trechos das aulas selecionados por mim. No entanto, somente dois trechos puderam ser assistidos e comentados pelos/as alunos/as, uma vez que o tempo das entrevistas se mostrou curto para esse fim e a discussão sobre os trechos selecionados tomou um tempo longo do encontro. Mesmo que a assistência do vídeo tenha ocorrido somente em uma ocasião, foi relevante para o grupo perceber-se enquanto grupo pesquisado, o que contribuiu para o debate na primeira e na segunda entrevista realizada.

Em dois outros momentos distintos, ao longo do ano letivo, os/as alunos/as puderam observar-se no vídeo, além dos trechos selecionados por mim nas entrevistas. Na semana seguinte às apresentações dos saraus, há um momento de avaliação em que todos assistem à gravação da apresentação da turma no sarau. Nesse momento os/as alunos/as comentam sua participação e avaliam a si e ao grupo como um todo. A gravação em vídeo do sarau também foi considerada como material da coleta de dados da pesquisa. Um sarau ocorreu em julho de 2018, o Sarau Musical 10 anos de (R)Existência, e outro, no mês de janeiro de 2019, o Sarau Internacional.

### 3.3.3 AS ENTREVISTAS ONLINE

Segundo Flick (2009), a entrevista online consiste em uma troca subsequente de e-mails que se assemelha mais à distribuição de um questionário de pesquisa, do que uma entrevista semiestruturada. A entrevista consiste no envio de questões por e-mail e, após a resposta dos participantes, há novo envio de perguntas. Essa técnica de coleta foi escolhida por mim pela facilidade em contatar as ex-diretoras, já aposentadas e distantes do convívio e do ambiente da escola.

Realizei entrevistas online com três ex-diretoras da escola, com a finalidade de compreender a construção da área de música e como foi sendo constituída sua relevância para a comunidade escolar. Após o contato por e-mail com as três professoras no ano de 2019, perguntei-lhes sobre a disponibilidade e interesse em contribuir para a pesquisa. Enviei por e-mail uma pergunta abrangente acerca das memórias, considerações importantes ou fatos sobre música que não estivessem nos documentos oficiais da escola. Questionei-as sobre as aulas de música, os/as professores/as de música, as apresentações, as compras de instrumentos, e todas as informações que julgassem necessárias acerca da inserção da música no currículo e que ações pedagógico-musicais marcantes aconteceram ao longo de suas gestões. As ex-diretoras enviaram as respostas em forma de depoimento.

#### 3.3.4 A ANÁLISE DOCUMENTAL

Foi realizada a análise documental em materiais físicos, como recortes de jornais de grande circulação e jornais do bairro, fotografias e materiais impressos presentes na biblioteca da escola acerca da história da construção da mesma, no ano de 1995. Também documentos pedagógicos orientadores da Secretaria Municipal de Educação do município de Porto Alegre, assim como documentos da escola, como o Projeto político-pedagógico e o Regimento Escolar, ambos em suas versões últimas, do ano de 2016. Os relatórios anuais do Projeto Saraus Musicais também foram consultados acerca de sua história e eventos ocorridos ao longo de seus 10 anos de existência.

Segundo Flick (2009),

Da mesma forma como ocorre com outras abordagens da pesquisa qualitativa, pode-se utilizar os documentos e a análise de documentos como uma estratégia complementar para outros métodos, como a entrevista ou a etnografia. Ou, pode-se, ainda, utilizar a análise de documentos como método autônomo. (FLICK, 2009, p. 231)

Os documentos analisados foram selecionados a partir da necessidade de compreender a história da construção da escola e como as áreas do conhecimento foram compreendidas e tratadas pela equipe docente, ao longo dos 27 anos da escola. A análise de documentos foi uma estratégia complementar na medida em que os dados coletados em audiovisual e entrevistas exigiram a busca de

informações sobre a história da sala de música, os instrumentos e a relação da música com a comunidade escolar.

Flick orienta que a análise de documentos seja acompanhada de criteriosa avaliação, uma vez que documentos são produzidos por alguém, visando produzir usos e objetivos. “Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação”. (FLICK, 2009, p. 232)

A seguir, apresento o cronograma de coleta de dados:

	Maio 2018	Junho 2018	Julho 2018	Agosto 2018	Setembro 2018	Outubro 2018	Novembro 2018	Dezembro 2018	Janeiro 2019	Primeiro Trimestre 2019
Gravações em áudio e vídeo das aulas										
Entrevistas em grupo										
Entrevistas em grupo durante a aula										
Entrevistas Online										
Gravação dos Saraus										
Análise de documentos										

Quadro nº 1 – Cronograma de coleta de dados

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

No início do ano letivo de 2018, após obter a autorização da escola para realizar a pesquisa (Apêndice 1), os/as alunos/as da turma selecionada previamente por mim foram esclarecidos/as sobre a pesquisa de doutorado e foram convidados/as a dela participar. Cada aluno/a e seu/sua respectivo/a responsável assinaram um termo de consentimento (Apêndice 2).

Após a conversa sobre os objetivos da pesquisa e esclarecidas as dúvidas, iniciei as gravações. Os/as alunos/as escolheram pseudônimos para sua identificação, ao assinarem o termo de consentimento. Desses/as 22 alunos/as, oito eram meninas e 14 eram meninos.

A presença dos/as 22 alunos/as não foi uma constante ao longo do ano letivo. Entre faltas, trocas e saídas de alunos/as, a turma teve presença de 15 a 18 alunos/as por semana, em média.

As gravações em áudio e vídeo iniciaram no mês de maio, sendo a primeira realizada em 18 de maio de 2018 e a última, em 25 de janeiro de 2019, fim do ano letivo de 2018. Foram realizadas gravações da aula de música, com dois períodos de 45 minutos, subsequentes, no total de 1h30, cada encontro. As gravações foram realizadas por uma máquina fotográfica/filmadora e por um celular. Em algumas ocasiões esses equipamentos foram utilizados ao mesmo tempo, dando origem a duas gravações de uma mesma aula, o que me permitiu uma transcrição pormenorizada e com detalhes dos acontecimentos. Em alguns momentos o celular foi utilizado para consultar músicas, sendo assim, a câmera filmadora realizou a captação da aula.

Esclareço que no ano letivo de 2018 ocorreram eventos extra escolares que impediram as gravações das aulas em determinadas datas, como segue: de 01 a 08 de junho houve uma greve de caminhoneiros nacional que paralisou diversos setores da sociedade civil, como a abertura das escolas públicas, por falta de transporte público; no dia 22 de junho houve jogo do Brasil da copa do mundo de futebol, o que ocasionou redução do período das aulas; de 10 de agosto a 07 de setembro, a categoria de municipais de Porto Alegre entrou em greve para reivindicar a nomeação de profissionais concursados, por reajuste salarial e para repudiar a decisão da mantenedora de cortar horas e recursos humanos para os projetos extracurriculares ambientais e culturais das escolas, o que impactou diretamente na qualidade do ensino.

As 22 aulas gravadas totalizaram 1.367 minutos. A transcrição das 22 horas e 7 minutos de gravação foi realizada na íntegra e resultou em 373 páginas, formatadas em tamanho A4, fonte Arial, tamanho 12, espaçamento 1,5. O total de minutos de gravação não foi igual ao tempo esperado para 22 aulas com uma hora e meia de gravação, pois em algumas situações houve problema com o celular, que parou de gravar a aula.

As entrevistas em grupo foram realizadas na sala de música, com os/as participantes sentados/as em uma roda, em cadeiras. A entrevista em grupo foi

orientada por um roteiro (Apêndice 3), com perguntas voltadas às escolhas dos/as alunos/as, à dinâmica das relações entre colegas, às aprendizagens e finalidades da aula de música.

As questões do roteiro não foram feitas linearmente e foram divididas nas quatro entrevistas em grupo – duas perguntas para cada encontro, sendo que as perguntas e as respostas dadas foram sendo retomadas ao longo dos encontros.

As duas entrevistas em grupo, realizadas em horário extraclasse, foram gravadas e totalizaram 58 minutos de vídeo, resultando em 40 páginas de transcrição, formatadas em tamanho A4, fonte Arial, tamanho 12, espaçamento 1,5. As entrevistas em grupo ocorridas nas aulas, no ano letivo de 2018, foram contabilizadas na transcrição das 22 aulas gravadas.

As entrevistas online ocorreram no primeiro trimestre de 2019, quando houve necessidade de entender o processo de consolidação da música na escola. Foi enviado um e-mail para as ex-diretoras da escola com quem eu já tinha contato pessoal, e elas prontamente aceitaram participar. As três ex-diretoras enviaram depoimentos por e-mail, referentes aos períodos de 1995 a 1997, 1999 a 2001, 2005 a 2010 e 2011 a 2013, períodos em que estiveram na direção da escola.

A busca por documentos acerca da fundação da escola ocorreu no ano de 2019, quando pude investigar pastas de documentos na biblioteca da escola, em jornais de maior circulação e jornais de bairro, assim como fotografias das fundações do prédio e do assentamento do entorno da escola. O material foi encontrado em pastas com plásticos, organizadas por mês/ano, no armário de materiais passivos, sem uso contínuo, chaveado pela bibliotecária.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados em um trabalho de pesquisa requer tempo e disponibilidade para múltiplas leituras e releituras, visando adensar a compreensão do material em níveis de complexidade e problematização, para posterior compreensão junto à moldura teórica. O material empírico deste trabalho resultou em grande volume de dados a partir da documentação coletada e da transcrição de vídeos e entrevistas e a análise ocupou grande tempo e atenção, processo que descrevo neste subcapítulo.



Sobre a análise dos documentos, requisitei para a bibliotecária da escola o local onde estavam os arquivos sobre a fundação da escola e ela me indicou pastas em um armário/arquivo na biblioteca. Pude analisar o material encontrado na própria biblioteca, sem a necessidade de retirada do material, fotografando o necessário para a pesquisa no momento da consulta. Foram analisados os recortes de jornais e revistas do ano da inauguração da escola, 1995, e de anos anteriores, quando a comunidade votou a construção da escola no orçamento participativo. Nesses documentos não há menção específica sobre as linguagens artísticas, nem menções a espaços planejados para a prática específica de Artes.

Os documentos oficiais da prefeitura municipal, acessados por meio digital, como o Caderno Pedagógico 9, que apresenta a organização escolar por Ciclos de Aprendizagem, e documentos oficiais da escola, como o Projeto Político-Pedagógico e o Referencial Curricular, em suas últimas versões, foram estudados a fim de identificar as partes que tratam sobre o componente Arte, e, a partir dele, a Música. Informações sobre a presença da música na escola, obtidas por meio da análise desses documentos, foram complementadas por aquelas resultantes das entrevistas com as ex-diretoras.

Sobre os procedimentos de transcrição das gravações de audiovisual, alguns fatos são importantes a se considerar. Ao longo do doutorado, mantive minhas 40 horas/aulas de docência na escola, exercendo minha função como professora de música. Sendo assim, o tempo para me dedicar às transcrições das 22 horas de vídeos ficou muito reduzido. Pude contar com o auxílio de minha filha, que transcreveu a maior parte do material. Isso me permitiu acompanhar de perto a transcrição, assim como tirar algumas dúvidas que foram surgindo no percurso da transcrição, como nomear os/as alunos/as ou descrever algumas atividades. Na transcrição dos vídeos o que primeiramente se revelou foram as manifestações verbais. No entanto, os comportamentos não verbais, gestos, objetos e materiais produzidos foram também transcritos em detalhes, permitindo um registro detalhado das ações e interações dos sujeitos na aula de música. As transcrições dos vídeos constituem o material empírico central deste trabalho.

A primeira leitura das transcrições foi uma leitura de aproximação a fim de construir uma familiarização junto aos dados. Ao ler o material, anotei

frases/sentenças que a meu ver descreviam o que se sobressaía nas atividades das aulas, em uma primeira categorização muito incipiente. Por exemplo: alunos/as conversam sobre música; alunos/as tocam os instrumentos de modo aleatório; grupo se relaciona com os eventos da escola etc. Esse processo resultou em um conjunto de 46 frases que descreviam acontecimentos, minhas explicações como professora, interações de alunos/as e modos de acontecer as atividades musicais.

Organizando essas frases a partir das ações que elas descreviam, percebi que a aula se organizava em quatro momentos, sendo o primeiro momento de chegada, integração à roda e assuntos cotidianos; o segundo momento, de conversas e encaminhamentos das atividades planejadas por mim; um terceiro momento, de maior autonomia discente, na exploração de instrumentos, partilha de experiências e execução musical propriamente dita; e um quarto momento, de organização de todos/as para realizar um trabalho coletivo, com um foco único.

Após essa etapa de familiarização, iniciei a análise propriamente dita, realizando a codificação dos dados baseada em alguns dos princípios da teoria fundamentada (CHARMAZ, 2009). A codificação na teoria fundamentada incentiva o estudo da ação e dos processos, sendo, assim, o princípio de minha compreensão sobre as relações construídas entre os sujeitos e entre os sujeitos e a música.

Foi realizada uma codificação inicial, linha a linha, para cada uma das transcrições das 22 aulas e das duas entrevistas com os/as alunos/as realizadas fora do horário da aula. Na análise das 22 aulas foram gerados 2.120 códigos. Foi criado um quadro com as 22 aulas e os códigos de cada uma das aulas, apresentados em colunas. Essa disposição dos códigos me permitiu uma leitura dinâmica e comparativa entre as aulas.

Os códigos foram então agrupados em uma nova codificação, dessa vez, focalizada. Segundo Charmaz (2009), essa fase se caracteriza como “uma fase focalizada e seletiva que utiliza os códigos iniciais mais significativos ou frequentes para classificar, sintetizar, integrar e organizar grandes quantidades de dados” (CHARMAZ, 2009, p. 72). Essa nova classificação deu origem a 45 códigos focalizados, que foram posteriormente agrupados em oito categorias. As categorias foram: sobre pertencer à escola; sobre direitos e deveres na aula de música; sobre

ações da professora; sobre as atividades musicais (docência); sobre ações dos/as alunos/as; sobre as atividades musicais (interações e envolvimento discentes); eventos/assuntos que ocorrem de modo pontual; e sobre avaliação.

As entrevistas em grupo foram lidas e analisadas, originando 324 códigos iniciais e, posteriormente, 14 códigos focalizados, que foram considerados categorias, tendo em vista sua objetividade temática em representar os fatos e acontecimentos. As categorias foram: processo de organizar-se no espaço; relações pessoais entre colegas; sobre identidade pessoal e de grupo; sobre pertencer ao grupo; organização no espaço; alunos/as tocam enquanto esperam; sobre o modo de dar aula; sobre aprender no coletivo; ser colega é se ajudar; sobre participar do processo; processo de reconhecimento de si e dos outros; percepções da aula de música; sobre as finalidades e projeções a partir da aula de música; a função da aula de música para a vida.

Após o agrupamento dos códigos oriundos das transcrições das gravações das aulas e das entrevistas em oito e quatorze categorias, respectivamente, foi realizada nova leitura do material empírico, na busca por cenas e episódios que melhor representassem essas categorias.

Com as cenas e episódios agrupados por categoria, busquei estabelecer relações entre as categorias e o referencial teórico, tendo em vista construir uma “lógica para organizar” a análise (CHARMAZ, 2009, p. 160), definindo um fio condutor que permitisse que as partes pudessem gerar um todo. Segundo Charmaz,

A codificação da teoria fundamentada é mais que um modo de selecionar, classificar e sintetizar os dados, tal como é o objetivo usual da codificação qualitativa. Em vez disso, a codificação da teoria fundamentada começa a unificar as ideias de um modo analítico, porque você levou em consideração quais poderiam ser os possíveis significados teóricos dos seus dados e códigos. (CHARMAZ, 2009, p.104)

Identifiquei, primeiramente, dois eixos centrais nas categorias. O primeiro eixo se refere ao espaço-tempo da aula de música: sua concepção, consolidação, materialidade e organização, assim como as relações que nele acontecem – tanto relações entre sujeitos (entre alunos/as e entre alunos/as e professora) quanto relações com música; esse eixo é predominante entre as categorias geradas a partir da codificação das transcrições das gravações das aulas. O segundo eixo se refere

às percepções e reflexões dos sujeitos sobre o que é vivido nesse espaço-tempo e sobre as relações dessas vivências com a sua realidade; é mais frequente entre as categorias geradas a partir da codificação das entrevistas.

Esses dois eixos se referem ao que Ferry (1997) define como condições requeridas para que a formação tenha lugar: condições de lugar, de tempo e de relação com a realidade. Para o autor, mesmo que o responsável pela formação seja o sujeito, ele necessita de mediações. Essas condições de formação são proporcionadas pelos dispositivos de formação. Explicitá-los foi fundamental para caracterizar “(...) o que é ensinado [na aula de música], quando, como, para quem”, por que e para quê (BOWMAN, 2010, p. 14) e, posteriormente, para examinar se, e como, esse modo de ensinar viabiliza aos sujeitos condições para o trabalho reflexivo e compreensivo de suas ações, para que, assim, caminhem e se desenvolvam de forma em forma (FERRY, 1997).

Definido esse fio condutor para a análise, fui organizando, na medida em que escrevia, a ordem das categorias, sempre tendo em vista os objetivos específicos de caracterizar o que foi vivenciado no tempo-espaço da aula de música, examinar como as relações foram construídas entre os sujeitos e a música e identificar quais sentidos foram atribuídos às relações com música e entre sujeitos.

Os resultados desse processo de análise são apresentados no capítulo a seguir, organizados a partir de cinco subtítulos: o primeiro subtítulo apresenta a contextualização da escola, sua história e como a área de música nela se consolidou, e os dispositivos de formação coletivamente construídos; o segundo apresenta o modo como o grupo se constituiu no espaço-tempo da aula de música, construindo um sentido de coletivo que ocupou e organizou o espaço da aula e configurando-se como um dispositivo de formação; o terceiro discorre sobre os vínculos, o convívio e as aprendizagens construídas pelos/as alunos/as a partir de relações entre os sujeitos e a música; o quarto trata sobre como a circularidade como perspectiva para o desenvolvimento dos saberes musicais possibilita representações da realidade, no sentido da colaboração e do relacionamento dos sujeitos nos diferentes tempos da aula; e o quinto trata da aula de música como espaço-tempo de formação na perspectiva dos/as alunos/as, focalizando como a aula de música lhes possibilita o reconhecimento de si como sujeitos (BIESTA,

2012), como praticantes de música (BOWMAN, 2017) e em relações com o mundo (FERRY, 1997).

## 4. RESULTADOS

### 4.1 A MÚSICA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL VILA MONTE CRISTO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Vila Monte Cristo foi construída em 1995, a partir de uma conquista da comunidade via orçamento participativo<sup>6</sup>(OP), e atende famílias de baixa renda, em sua maioria. A Vila Monte Cristo está situada no bairro Vila Nova, na zona sul da cidade de Porto Alegre, e existe como assentamento desde o ano de 1997.

A escola iniciou suas atividades no dia três de abril de 1995<sup>7</sup> e seus primeiros alunos/as foram os/as moradores/as da região. Teve, desde o princípio, uma proposta político-pedagógica voltada às classes populares, que buscasse alternativas ao fracasso escolar e rompesse definitivamente com o estigma da repetência e de exclusão escolar.

A escola foi criada como escola modelo para a implementação de um projeto educacional da cidade de Porto Alegre, na década de 1990: o projeto Escola Cidadã<sup>8</sup>.

Em Porto Alegre, a implementação das escolas em ciclos foi gradual, começando com a Escola Municipal Monte Cristo, em caráter experimental. Essa escola, por ser nova e demandada pela comunidade por meio do OP, optou por elaborar um regimento escolar novo, já experimentando a vivência dos princípios que eram aprovados no Congresso Constituinte. (FETZNER, 2009, p. 59)

Acredito ser importante contextualizar essas políticas responsáveis pela criação da escola, imaginando que as posturas docentes e discentes carregam, ainda hoje, posturas pedagógicas oriundas da sua origem. Sobre o projeto da Escola Cidadã, Apple (2017) enfatiza o modo de reestruturação da sociedade, na qual a exclusão social é uma realidade diária:

---

<sup>6</sup> Orçamento Participativo é um processo dinâmico, pelo qual a população decide, de forma direta, a aplicação dos recursos em obras e serviços que serão executados pela administração municipal. Fonte: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smgf/default.php?p\\_secao=86](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smgf/default.php?p_secao=86) Acesso em: 02/06/2021.

<sup>7</sup> Informações obtidas no site da escola: <https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/montecristo/historic.html>. Acesso em: 02/03/2020.

<sup>8</sup> No livro “A educação pode mudar a sociedade?”, Michael Apple (2017) traz o panorama político em que se instituiu o projeto Escola Cidadã em Porto Alegre. Ver capítulo 5, p. 161-210.

Há um novo conjunto de expectativas sobre a relação entre comunidades e o governo municipal, e isso foi incorporado como um novo senso comum na cidade. (...) No caso de Porto Alegre, onde uma forte história de organização popular e politização da vida diária é parte dessa memória popular, latente no senso comum local, o projeto da Escola Cidadã e sua repolitização da arena educacional, juntamente com a ativação da participação da comunidade, fez exatamente isso. (APPLE, 2017, p. 175)

Ainda hoje, ecos da Escola Cidadã se fazem presentes na escola, seja pela organização diferenciada de períodos e espaços pedagógicos, seja na postura da comunidade em saber-se parte da construção daquele espaço. No Caderno Pedagógico nº 9 (1999)<sup>9</sup>, há a explanação dessa organização entremeada pelos fundamentos da escola cidadã:

Construir o conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, promovendo a socialização dos saberes, superando rupturas nas diferentes áreas do conhecimento, percebendo o aluno de maneira globalizante, buscando, estudando e implementando formas alternativas que rompem com a estrutura atual. (Princípio 31 – SMED- Congresso Constituinte Escolar) (CADERNOS PEDAGÓGICOS Nº 9, 1999, p.7)

Para o funcionamento dos Ciclos de Formação, a estrutura do currículo escolar foi reorganizada: redistribuição da carga horária dos componentes de ensino nos diferentes ciclos, sendo que no terceiro ciclo eles ficaram equivalentes; garantia do espaço pedagógico de planejamento e de reuniões; formação docente para uma educação transformadora, direcionada às demandas do entorno da escola; descentralização da administração das escolas com a reorganização da gestão escolar, ampliando a autonomia das escolas.

No período em que a escola foi planejada, a mantenedora contava com assessorias especializadas para as áreas do conhecimento e sua estrutura pedagógica e curricular foi pensada ao mesmo tempo em que as fundações foram sendo construídas fisicamente.

As proposições da “escola cidadã” já desapareceram do modo organizacional das escolas do município, levando consigo um ideal humanista e de formação de cidadania que, aos poucos, vão sendo substituídas por políticas educacionais voltadas ao rendimento escolar medido por índices de aproveitamento e produtividade. Um dos objetivos da gestão municipal do período de 2017-2020 e

---

<sup>9</sup>A edição n. 9 da série de publicações da SMED **Cadernos Pedagógicos** apresenta a Proposta Político-Pedagógica (PPP) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre.

do governo municipal atual foi e está sendo aumentar a nota do IDEB<sup>10</sup> da educação municipal em Porto Alegre, sendo que, para isso, ações, como o aumento da carga horária das disciplinas de português e matemática, em detrimento das de artes, sociologia e filosofia, ocorreram. Houve um corte total dos projetos extracurriculares oferecidos pelas escolas, que formavam uma rede de ações pedagógicas baseadas em demandas da comunidade e eram frequentados por inúmeros/as alunos/as no contraturno escolar (AGUIAR; SANTOS, 2018).

No entanto, a escola Vila Monte Cristo mantém em seu projeto político-pedagógico (PPP) uma concepção de currículo que garante o espaço da arte-educação enquanto disciplina obrigatória.

O currículo construído para toda a educação básica deve contemplar que nenhuma disciplina se sobreponha a outra em termos de carga horária ou de importância fazendo com que sejam ordenadas e integradas, na perspectiva da formação integral do ser humano e sua qualidade para o trabalho, respeitando o desenvolvimento de diferentes inteligências e compreendendo as relações de complementaridade entre as diversas áreas de conhecimento. (EMEF VILA MONTE CRISTO, 2016, p. 13)

O componente curricular Arte segue tendo espaço garantido no projeto político-pedagógico, compondo a matriz curricular com as outras áreas do conhecimento nos anos finais do ensino fundamental.

Desta forma, destacamos a importância da arte como forma de expressão e elemento fundamental no currículo, visando à formação estética, crítica e social dos alunos como forma de desenvolver a sensibilidade para uma sociedade mais justa e humanitária. (EMEF VILA MONTE CRISTO, 2016, p.13)

Atualmente, a mantenedora determina a carga horária de cada componente curricular, e o componente Arte passou a compor a grade semanal com dois períodos de 45 minutos cada, em detrimento dos três períodos anteriores, com 50 minutos. Integram o componente curricular Arte as três linguagens artísticas: Artes Plásticas, Música e Teatro. As especificidades de como cada modalidade é oferecida no currículo cabem ao projeto político-pedagógico de cada escola. O Caderno Pedagógico nº 9 orienta que:

b) na Arte-educação, serão oferecidas, sempre que possível, três opções, devendo o aluno, deste ciclo, escolher anualmente uma delas, até que ao longo dos três anos do ciclo passe preferencialmente pelos três

---

<sup>10</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.



componentes. Ao final de cada ano letivo, a escola deverá apresentar um formulário de inscrição, para que os alunos possam fazer suas opções, e a escola por sua vez, organizar os horários de seus profissionais e ver seu número de candidatos numa linguagem artística não excede o previsto. A escola deve, também, proceder à composição dessas turmas de forma que as vagas sejam preenchidas paritariamente com alunos de todos os anos deste ciclo; isto significa que a opção, em cada linguagem é limitada pelo número de aluno por turma. (CADERNOS PEDAGÓGICOS Nº 9, 1999, p. 75)

Historicamente, o projeto educativo para a música na EMEF Vila Monte Cristo se constituiu ao longo dos seus 25 anos de existência. A partir de pesquisa na biblioteca da escola, em documentos oficiais e nos depoimentos de ex-diretoras, pude compreender como a aula de música foi ganhando espaço e se consolidou na escola.

O detalhamento do ambiente escolar e da consolidação da modalidade curricular Música ao longo dos anos se faz necessário para a análise e contextualização das aulas de música. Analiso um grupo específico com características organizacionais, em uma instituição pública em que ações propositivas de afirmação da música na escola antecederam-lhe e construíram um ambiente com sala equipada e espaço valorizado.

A primeira diretora da escola, professora Dra. Regina Maria Duarte Scherer, conta, em entrevista online, como foi pensada a modalidade curricular Música nesse planejamento:

A história da música na EMEF Vila Monte Cristo tem muita relação com o grupo de professores que iniciou na escola em 1995, mas em especial o grupo dos professores de artes e com a Gilse, que era professora de teatro e com quem tive o privilégio de compor a direção da escola em 1995. Mas, preciso trazer umas questões no tempo anterior à escola. Havia na época na rede de Porto Alegre encontros sistemáticos de formação para os professores, organizados por área de conhecimento, a chamada ativação curricular – que funcionou entre 1989-1993, e que no caso das artes era composta por professores de Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música. Entre 1992-1993 atuei na assessoria de educação física da SMED e compartilhava com os colegas Paulo Mauro, Emilia Vieiro, Leda Maffioletti e Maria da Conceição Marques Pereira, a mesma sala e obviamente as discussões em torno de projetos interdisciplinares envolvendo artes e educação física. Era um tempo em que algumas escolas ainda viam artes e educação física como “atividade”, e não como uma área do conhecimento. Ou seja, antes da escola já havia um debate em curso e uma disposição da administração em torno da valorização e da importância destas áreas. Quando iniciamos as discussões a respeito da organização curricular e do conhecimento com o grupo de professores em março de 1995, e que

resultou na elaboração da Proposta dos Ciclos de Formação, veio para a discussão a necessidade de que esta nova forma de organização deveria contemplar as três áreas: Teatro, Artes e Música. Ao ser apresentada a proposição o argumento estava ancorado no direito ao acesso ao conhecimento destas áreas, a ampliação do repertório cultural e o desenvolvimento de forma mais ampla das habilidades e potencialidades dos estudantes das escolas públicas de periferia. Havia clareza de que era um direito, e que se a escola tinha como proposta romper com a lógica excludente, uma das formas era possibilitar o acesso à cultura em suas mais diferentes manifestações. A lógica das três línguas (inglês, espanhol e francês) também foi sustentada por estes argumentos. Lembro que como não havia no grupo inicial da escola professor com formação em música, a preocupação era de que fosse possível buscar alguém com disposição para construir uma proposta para aquela comunidade e que todos os alunos, desde a educação infantil, pudessem “experimental” as várias possibilidades de trabalho com a música, tanto canto, como o trabalho com os instrumentos.

Duas ex-diretoras relatam, através das entrevistas, como a área de música se consolidou ao longo dos 25 anos da escola: Mirna Locatelli da Silva, professora e diretora nos períodos de 1999-2001, 2005-2007 e 2008-2010 e Silvana Gigoski, professora da escola e diretora no período 2011-2013. A professora Mirna Locatelli da Silva, relata:

Na primeira gestão da escola honramos a importância de todas as disciplinas, sem considerar a supremacia de uma disciplina pela outra. Buscamos ter todas as expressões da Arte-Educação em todos os três ciclos. Na leitura que realizamos na comunidade percebeu-se que ali não tinha nada de cultura e/ou alguma atividade que a comunidade pudesse sentir-se acolhida ou participativa. Em relação específica da música, inicialmente a escola recebeu quando de sua inauguração alguns instrumentos musicais com a entrega do prédio. Não tinha sala de música, os instrumentos eram guardados na sala de apoio. As aulas eram nas salas de aula dos alunos. Quando assumimos a segunda gestão da escola, reorganizamos os espaços escolares e a música passou a ter uma sala específica, no bloco A. Além dos instrumentos que havia desde a entrega do prédio, a escola adquiriu flautas com a verba que era destinada trimestralmente para as escolas, após aprovação sempre no Conselho Escolar. Tinha complemento curricular de flauta, com alunos dos diferentes ciclos que realizava diversas apresentações na escola, nos diferentes momentos que se organizava, entrega de avaliações, sábados festivos e específicos de acordo com os complexos temáticos do momento. Também o complemento curricular de Canto Coral, que também se apresentavam em atividades organizadas pela escola. O grupo do canto coral fez várias apresentações na escola e fora dela, participou de concursos, e se apresentou nos sábados de atividades, nas feiras do livro e em atividades da SMED e da cidade. Mas o mais importante de todo o processo de construção da escola e dos ciclos foi a discussão da importância de todas as disciplinas no contexto escolar e principalmente a não supremacia de uma sobre a outra.

A professora Silvana Gigoski, relata:

O trabalho de música na EMEF Vila Monte Cristo iniciou tímido, como mais uma área na Arte-Educação, que já contava com aulas de teatro e artes plásticas. Com o passar do tempo, a chegada de novos profissionais e com o interesse dos alunos, a Música foi se tornando o “carro chefe” da AE na escola. Alguns remanejamentos no espaço físico escolar foram feitos para que a Música tivesse uma sala à altura. E a partir daquele momento a escola se tornou ainda mais musical, sendo vista, ouvida e valorizada pela importância que tinha na vida dos alunos. A sala foi montada e equipada com recursos públicos municipais e federais e também com doações da comunidade escolar. E com a nova sala o trabalho se renovou, cresceu e apareceu. Não só na escola, mas na Rede inteira. Saraus, shows de talentos e, principalmente, a inclusão dos alunos e alunas com deficiências múltiplas e em situação de vulnerabilidade.

Esses depoimentos das ex-diretoras da escola contam como a música foi se organizando ao longo do tempo e se constituindo como modalidade curricular com espaço consolidado e com ações pedagógicas que acompanharam momentos distintos de gestão e de implementação de políticas da rede municipal. Hoje, o cotidiano escolar é permeado por inúmeras manifestações musicais, desde o sinal de entrada e saída dos/as alunos/as e os recreios com música até as apresentações, mostras e saraus.

#### 4.1.1 A SALA DE MÚSICA

A sala de música da escola é descrita no projeto político-pedagógico, no tópico intitulado organização do ambiente físico.

Sala de Música: é um espaço organizado para o desenvolvimento da educação musical. Os materiais didáticos, bem como instrumentos musicais e materiais eletrônicos diversos como aparelhos de som e vídeo, amplificadores, cabos, microfones e computador, além do mobiliário são organizados de forma a propiciar um ambiente adequado às práticas musicais desenvolvidas. (EMEF VILA MONTE CRISTO, 2016, p.33)

A sala de música, localizada no pavimento térreo, tem 25 m<sup>2</sup>, duas janelas e dois ventiladores. Dispõe de um computador, quatro armários para guardar instrumentos, 13 violões, duas guitarras, um baixolão, um cavaco, um banjo, um bandolim, trinta flautas, três xilofones, uma bateria, seis tambores, um atabaque, cinco pandeiros e percussões miúdas diversas, dois violinos, uma viola e um violoncelo, três teclados, um piano e um aparelho do som, além de vinte cadeiras e uma mesa.

Ao longo dos anos, doações de instrumentos musicais vêm sendo feitas pela comunidade e alguns concertos são providenciados pela escola para os instrumentos já existentes; no entanto, não há aquisição de novos materiais há cerca de seis anos. A sala de música foi equipada, majoritariamente, ao longo da realização do projeto Mais Educação, projeto que teve “por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010a, Art. 1º).

O projeto Mais Educação visou promover ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte e lazer, e dispunha de grande verba do governo federal para a aquisição de materiais. A cada seis meses podia-se utilizar verba para a aquisição de projetos, tais como: banda escolar, grupo de flautas, orquestra, projeto de rádio escolar, grupo de capoeira, dentre outros associados à área da música. Foi nesse período, do ano de 2010 ao de 2016, que a escola Vila Monte Cristo pôde adquirir o maior número de instrumentos musicais que até hoje são utilizados pela comunidade escolar.

#### 4.1.2 O PROJETO EDUCATIVO PARA A MÚSICA

A música consta na matriz curricular da escola na educação infantil e no ensino fundamental conjuntamente com as outras linguagens artísticas: o teatro e as artes plásticas. Nos três anos finais do ensino fundamental os/as alunos/as podem escolher uma dentre as três modalidades da arte-educação: artes plásticas, música e teatro. Nesses três anos, os/as alunos/as cursam a modalidade escolhida, o que possibilita um crescimento em longo prazo e um respeito pela escolha, o que acarreta responsabilização para a efetiva participação nas aulas.

Os grupos de música contam com número reduzido de alunos/as, sendo no mínimo 12 e no máximo vinte participantes em cada turma. A escola, atualmente, tem dois professores/as de música, mas já contou com até quatro professores/as, conforme a necessidade de quadro. Cada professor/a tem a liberdade de organizar seus objetivos e conteúdos para cada ano, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar.

O regimento escolar apresenta os objetivos para o trabalho educativo como um todo, sendo que cada componente curricular segue os mesmos pressupostos apresentados, quais sejam:

Permitir que a escola seja um espaço de manifestação da diversidade cultural e de pensamentos existentes na comunidade escolar, através do diálogo e da reflexão coletiva; Possibilitar que o saber gerado na prática social dos educandos e da comunidade seja ressignificado através da relação e/ou confronto com o saber historicamente produzido; Garantir a permanência de forma contínua do educando na escola, respeitando seu processo de aprendizagem; Buscar o atendimento pedagógico mais adequado aos educandos com necessidades especiais, dentro da realidade da escola nos seus aspectos de acessibilidade e recursos humanos especializados. (EMEF VILA MONTE CRISTO, 2016, p.7)

O regimento escolar apresenta também o modo como as Artes se organizam no currículo escolar e de que modo a modalidade música atenderá a todos os anos-ciclos da escola.

I Ciclo: São componentes curriculares obrigatórios em todos os anos a Arte-Educação (Artes plásticas, Música, Teatro) e a Educação Física. A organização deverá propiciar o acesso dos educandos a essas três linguagens artísticas ao longo do primeiro Ciclo.

II Ciclo: Arte-Educação: a organização deverá assegurar o desenvolvimento do trabalho com duração de um ano para as seguintes linguagens: Artes Plásticas, Música e Teatro. Para tanto, contar-se-á com um educador de artes plásticas (20h), música (20h) ou teatro (20h).

III Ciclo: No componente curricular de Arte-Educação, o aluno deverá escolher uma das modalidades oferecidas (Artes Plásticas, Música ou Teatro) e cursá-la ao longo dos três anos do 3º ciclo. (EMEF VILA MONTE CRISTO, 2016, p.12-14)

No ano de 2010, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Alegre organizou formações e fóruns a fim de construir coletivamente um currículo para a Música, tendo produzido o documento intitulado Referenciais Curriculares em Educação Musical<sup>11</sup>. O documento constitui-se em um conjunto de reflexões dos/as professores/as de música e profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas da rede municipal e apresenta eixos, temas de estudo, competências e habilidades e critérios de avaliação para cada ano-ciclo do ensino fundamental. Mesmo não sendo um documento orientador oficial para a modalidade Música, ele influencia na elaboração de objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos em cada ano-ciclo na escola Vila Monte Cristo.

---

<sup>11</sup> O documento construído foi compartilhado por e-mail pela assessora Dra. Cristina Rolim Wolfenbüttel, que o organizou.

#### 4.1.3 A TURMA C10

No mês de março de 2018, reuniram-se no auditório da escola as duas turmas de 7º ano, no total de 64 alunos/as, para a escolha da modalidade de arte-educação. As professoras de Artes Plásticas, Música e Teatro expuseram seus objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos nas respectivas aulas. Os/as alunos/as puderam fazer perguntas e dar sugestões do que gostariam de trabalhar ao longo do ano. Após essa conversa, cada aluno/a optou pela modalidade artística com que mais se identificou. Dos 64 alunos/as presentes, 22 escolheram fazer Música ao longo do III Ciclo (7º, 8º e 9º ano), e a esse grupo de alunos/as chamarei de turma C10.

Os objetivos do trabalho com música para a turma C10, no ano de 2018, foram: compreender os objetivos do trabalho musical integrado e cooperativo do projeto Saraus Musicais, tocando, cantando, criando, compondo e arranjando músicas; executar os instrumentos melódicos, harmônicos e de percussão, buscando manter pulso, tempo e contratempos de modo organizado, assim como a afinação; contribuir para a organização da sala de música e conservação do ambiente.

A turma de 22 alunos/as se constituiu com oito alunas e 14 alunos. Desses 22, três alunos/as foram acompanhados pela Sala de Integração e Recursos (SIR)<sup>12</sup> da escola, por apresentarem necessidades de acompanhamento especializado. As idades dos/as alunos/as variaram de 12 anos a 15 anos, conforme segue: dois alunos/as com 15 anos; seis alunos/as com 14 anos; seis alunos/as com 13 anos e oito alunos/as com 12 anos.

#### 4.1.4 O PROJETO SARAUS MUSICAIS

O projeto Saraus Musicais ocorre na escola desde o ano de 2008. Inicialmente proposto como projeto extracurricular para atender alunos/as no contraturno escolar, no projeto Mais Educação, o projeto Saraus Musicais oferecia aulas de violão, de flauta, de canto coral e de grupo instrumental, para grupos de 8 a 15 alunos/as. Como a mantenedora não seguiu com os projetos ao final do

---

<sup>12</sup> Serviço de apoio à inclusão no Ensino Fundamental para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. Caracteriza-se por uma oferta pedagógica que visa facilitar o acesso, a participação e a aprendizagem no ensino regular. Fonte: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=550](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=550) Acesso em: 02/06/2021.

programa do governo, o projeto Saraus seguiu de modo curricular nas turmas do III ciclo.

O projeto Saraus Musicais já foi objeto de artigos e relatos de experiência desenvolvidos por mim e em parceria com a professora Maria Helenita Bernál, em simpósios acadêmicos da área de música, tendo sido descrito em detalhes (PONSO, 2018; 2000; BERNÁL, PONSO, 2013).

Nesses 14 anos de projeto ocorreram mais de 40 saraus, nos quais se privilegia a música trabalhada em conjunto. Esse projeto mobiliza os/as alunos/as do III Ciclo (7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental), ex-alunos/as, o grupo de professores/as, a direção e a comunidade, para a prática musical coletiva. Tomar decisões, protagonizar, construir coletivamente, respeitar o outro, desenvolver-se musicalmente, assim como cooperar com os demais para o desenvolvimento das atividades, têm sido alguns dos objetivos do projeto Saraus Musicais. Como o projeto está inserido no currículo dos anos finais, a organização e as práticas de ensino em sala de aula são planejadas também a partir dos objetivos do projeto Saraus Musicais.

Inicialmente, a cada bimestre ocorria um Sarau, no entanto, ao longo do tempo, com a diminuição das horas para as aulas específicas de instrumento, o sarau foi ocorrendo de modo menos frequente, sendo que no ano da coleta de dados para a pesquisa somente dois saraus ocorreram. Com caráter interdisciplinar, os saraus são desenvolvidos nas aulas de música e se multiplicam em outras aulas, conforme cada professor/a se envolve com a temática, já tendo ocorrido parcerias com as áreas de história, artes plásticas, teatro e língua portuguesa.

O projeto foi criado a partir da necessidade de integrar as práticas musicais dos/das alunos/as à comunidade escolar. Os objetivos específicos do projeto são: proporcionar aulas de instrumento musical, como teclado, flauta, violão, percussão, partindo do interesse de cada aluno/a em aprendê-los; integrar os/as alunos/as atendidos na Sala de Integração e Recursos (SIR) nas aulas de música; desenvolver o trabalho de música de forma cooperativa entre alunos/as, professores/as, escola e comunidade como um todo; desenvolver o canto e a prática coral; desenvolver a postura de palco; desenvolver a escuta e a postura dos/as alunos/as enquanto público, valorizando e respeitando a diversidade musical; ampliar o repertório

musical; valorizar o repertório dos/as alunos/as; possibilitar o desenvolvimento do fazer musical a todos/as.

O tema do sarau é escolhido primeiramente pelos/as professores/as de música e na edição seguinte é escolhido pelos/as alunos/as, por meio de votação. Isso garante a diversidade de gêneros musicais e temas da atualidade.

A cada ano de realização do projeto, um relatório foi produzido para a mantenedora com a intenção de prorrogar o prazo do projeto por mais um ano. Desses relatórios, retiro alguns relatos de saraus que foram marcantes para a comunidade:

No início de 2014 foi realizado o Sarau Censurado. Os/as alunos/as se envolveram, pesquisaram e compreenderam o momento da história do país em que músicas foram censuradas e pessoas foram privadas de liberdade por suas ideias. O estudo se deu a partir das composições e das histórias de vida de muitos compositores que protestavam em suas músicas. Interpretações complexas, como as músicas de Chico Buarque de Holanda e Geraldo Vandré, deram o tom do “Sarau Censurado”, marcado pela construção coletiva de arranjos diferentes como um rock para a música *Cálice*.

O ano de 2015 trouxe uma preocupação com a violência contra a mulher exercida no bairro onde se situa a escola. O primeiro sarau do ano teve a preocupação de abordar o tema visando a prevenção e conscientização para o problema da violência e o tema do sarau foi relacionado ao empoderamento da mulher, com canções feministas. Houve pesquisa no repertório de música brasileira, principalmente, canções que falassem da mulher e sua luta diária por espaço, liberdade, respeito e reconhecimento. Nas discussões em aula, foram identificadas algumas posturas machistas: alunos diziam frases do tipo: “mulher gosta de apanhar”, “elas pedem por isso”, “usam roupas curtas, tão pedindo”, dentre outras expressões, enquanto as meninas na sala de aula permaneciam à parte da discussão, demonstrando medo de expressar suas opiniões. Aos poucos, todos/as cantaram, tocaram e analisaram as letras, problematizando o tema. A atividade repercutiu nas famílias e provocou mudanças de atitude e de discurso, especialmente entre os meninos que, ao final do projeto, disseram: “passei a olhar diferente para a minha mãe e irmãs”. Entre as músicas trabalhadas, estavam: *Pagu* – Rita Lee e Zélia Duncan, *Michele* – Beatles, *Tigresa* – Caetano Veloso, *Ela vai voltar* – Charlie Brown Jr. e *Mulher Valente* – Fundo de Quintal.

Por escolha dos/as alunos/as, o segundo sarau do ano de 2015 foi sobre a vida e obra do cantor Tim Maia. Os/as alunos/as viram o filme biográfico do compositor, pesquisaram as músicas mais conhecidas, fizeram paródias com suas melodias e escolheram o seguinte repertório para tocar no sarau: *Réu Confesso/Coronel A. Bento/Não vou ficar*; *Imunização Racional*; *Azul da cor do mar*; *Você*; *Ela partiu*; *Gostava tanto de você*; *Sossego*; *Não quero dinheiro*; *Descobridor dos Sete mares*; *Chocolate*; *Bom Senso*; *Um*



*día de domingo; Telefone; Primavera; Guiné-bissau, Moçambique e Angola.*  
(Trechos extraídos dos relatórios anuais do projeto Saraus Musicais/  
Arquivo Pessoal)

A temática de cada sarau é trabalhada em sala de aula para que os/as alunos/as se apropriem de todos os passos do processo de organização e execução de um evento para cerca de 100 pessoas. O planejamento e a realização do evento ficam a cargo dos/as alunos/as e dos/as professores de música no que se refere à organização, montagem de palco, amplificação dos instrumentos e microfones, divulgação e confecção do programa.

O processo de estudo do tema escolhido passa por consulta à biblioteca da escola, midiateca e até pelos smartphones dos/as alunos/as, onde pesquisam imagens, artistas, músicas e vídeos sobre o tema escolhido. Em sala de aula, o material é compartilhado para análise e apreciação coletiva e há um debate sobre o tema escolhido e as possibilidades de trabalho. Após a seleção do repertório vinculado ao tema, formam-se duplas, trios ou conjuntos, e arranjos são combinados entre os/as alunos/as e entre professores/as, que participam dos ensaios, nos horários da aula e em períodos livres, conforme a disponibilidade de horário dos/as envolvidos/as.

No ano de 2018, o projeto Saraus Musicais completou 10 anos de existência e realizou-se um sarau comemorativo no teatro Renascença<sup>13</sup>, com a presença massiva dos/as alunos/as de música, dos/as professores/as da escola, direção, familiares e amigos/as. Nesse mesmo ano da coleta de dados ocorreu o Sarau Internacional, realizado na escola no mês de janeiro de 2019, período em que o ano letivo de 2018 findou.

#### 4.2 A CONSTRUÇÃO DO COLETIVO

Neste subcapítulo, apresento o modo como a turma C10 se organizou enquanto grupo no espaço da sala de aula de música, desenvolvendo, a partir das características individuais de cada sujeito, um sentido de coletivo em decorrência

---

<sup>13</sup>O Teatro Renascença foi inaugurado em 11 de novembro de 1978 e está localizado no Centro Municipal de Cultura, Arte e Lazer Lupicínio Rodrigues, da Prefeitura de Porto Alegre. É administrado pela Coordenação de Artes Cênicas da Secretaria Municipal da Cultura. Link: [https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smc/default.php?p\\_secao=282](https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smc/default.php?p_secao=282) Acesso em: 20/09/2021.

das ações e interações ocorridas no transcorrer do ano letivo. Os subtítulos apresentam o modo como os/as alunos/as ocuparam o espaço-tempo da aula, como se organizaram nesse espaço-tempo e de que modo construíram o sentido de grupo que acompanhou a turma ao longo do ano.

#### 4.2.1 OCUPANDO O ESPAÇO-TEMPO DA AULA DE MÚSICA

Ocupar o espaço da aula de música foi um processo que ocorreu ao longo das aulas e que percebi ao analisar as 22 aulas gravadas. A ocupação está ligada a diversos fatores, tais como: a organização dos espaços da sala, como e onde se sentar, no que mexer, quando, como e por quê; as situações e acontecimentos que envolvem respeito, direitos, deveres e liberdades e as combinações e regras de convivência estabelecidas pelo grupo.

O termo ocupação, segundo o dicionário Oxford Online, refere-se ao “ato de apoderar-se de algo ou de invadir uma propriedade; posse. Também o ato de trabalhar em algo, o próprio trabalho a ser executado ou que se executou; um serviço” (OCUPAÇÃO, 2020). Sendo assim, o espaço da aula como ocupação remete a trabalho e a posse, a um espaço no qual os ocupantes realizam algo para si, apropriam-se dele para usufruí-lo. Ocupar foi uma construção do grupo que se consolidou ao longo do tempo.

Para ilustrar como essa apropriação ocorreu, trago algumas cenas nas quais os/as alunos/as agem sobre o espaço de modo relacional e intensivo. Ao longo das gravações das aulas, vejo que os primeiros 5 minutos de vídeo são de imagens dos/as alunos/as chegando à sala e sentando-se em roda, calmamente. Apresento o primeiro trecho da primeira aula gravada:

Arrumo a câmera enquanto os/as alunos/as conversam ao fundo. Eles/as estão organizados em um semicírculo de cadeiras, conversando. Na fila da parede esquerda, em ordem de mais perto a mais ao fundo: Abygail conversando com Raquel, que gesticula muito com as mãos e fala sobre algo relacionado ao cabelo da outra. Diamante Negro, Ouro Branco e Louro discutem algo que vêem no celular e conversam com André, que está em pé em frente a eles. Me dirijo à porta. Entram Kauã, Angel Ed e Ney.

- Bom dia, sora! – Fecho a porta depois que eles/as passam. Os três meninos se direcionam até o canto direito do semicírculo, ficam em pé falando por alguns segundos até se acomodarem nas cadeiras, Angel Ed e Ney de costas para a câmera. Ainda do lado direito, mais para o fundo, Bel e Vitória conversam, a primeira prejudicando a visibilidade da segunda

durante a maior parte do vídeo. GG e Nemo estão de costas para a câmera, conversando.

Na segunda aula, vejo como os/as alunos/as buscam proximidade com os/as amigos/as na roda e conversam em pequenos grupos. Ainda não há interação entre todos/as, mas pequenos grupos unidos por amizades já consolidadas anteriormente.

Arrumo a câmera enquanto escuto os/as alunos/as conversando ao fundo. Em uma fila de cadeiras à direita estão sentadas cinco meninas; primeiramente, só é possível reconhecer Abygail. Depois, percebo que, ao lado direito dela, em ordem, estão Gal, Bel e Misobo. Do lado esquerdo a câmera não alcança a menina com quem Abygail conversa. Angel Ed entra na sala e tropeça.

Angel Ed – Olha aí, quase que eu caí – Ney e André entram atrás dele e eles buscam onde se sentar. Eles se sentam na fileira de cadeiras do lado esquerdo e só é possível visualizá-los pelo reflexo no espelho. As meninas conversam em um trio e uma dupla, eu organizo as cadeiras em meio círculo.

Professora – Mais alguém na rua?

Ney – Todo mundo tá na rua, sora.

Angel Ed – Quem? Deixa eu ver quem tá na rua... Ouro Branco deve tá em casa. O Lukas não veio porque não tem ônibus pra ele pegar. – Arrasto cadeiras para o círculo e ele conversa comigo. Ouro Branco entra na sala e senta-se próximo aos outros meninos.

Alguns/mas mexem no celular, enquanto aguardam os/as colegas, outros/as conversam com quem está ao seu lado, e isso ocorre de modo semelhante até a sexta aula, quando se apresenta uma novidade.

O vídeo começa com a câmera sendo posicionada. Alguns/mas alunos/as estão sentados/as nas cadeiras que formam um meio círculo, outros/as estão em pé no meio da sala. Kauã está sentado na bateria, tocando. Kayque e Angel Ed fazem seus movimentos de acordo com o que Kauã toca. Na fileira da esquerda estão sentadas Vitória, Bel e GG; na da direita, Gal e Nisi. No fundo da sala, de frente para a câmera, Kauã está na bateria e André está ao seu lado direito. Os/as demais alunos/as circulam pelo meio da sala. Ouro Branco se senta ao lado de Gal. Ele, Angel Ed e Kayque conversam e fingem estar brigando. Kauã, Lukas e André fazem uma percussão com a bateria, o rebole e o cajon, que faz com que vários alunos dancem um pouco. Irineu toca o trompete no meio da sala, andando para os lados. Coloco o trompete e o rebole em cima do armário. Angel Ed e Kayque vão para onde a câmera não alcança, com sua briga de brincadeira. Louro e Irineu também começam a brincar como eles.

Irineu – Sora, olha o que o cara tá fazendo – eles dois riem.

Professora – Por favor, agora escutem um segundo, sem instrumento! – me sento em uma cadeira de costas para a câmera – Pra eu resolver isso aqui. Os guris! Aqui na roda! Vem, Ney!

Nessa aula há uma mudança na dinâmica da turma, pois os/as alunos/as chegam à sala e sentam-se na bateria, pegam rebolos, pandeiros e um piston de cima do armário e começam a tocar enquanto eu arrumo a câmera e pego a lista de chamada. Depois de alguns minutos, eu chamo a atenção de quem estava tocando e esses/as alunos/as se deslocam para a roda de cadeiras. Nas aulas seguintes há outros momentos como esse, no qual os/as alunos/as aproveitam o início da aula para tocar, mas, logo que todos/as chegam, organizam-se na roda e aguardam os encaminhamentos da aula.

Percebo que, aos poucos, o lugar vai se tornando familiar e há um reconhecimento do espaço que vai se transformando em lugar de pertencimento na medida em que os/as alunos/as agem com mais liberdade e autonomia.

A circulação de alunos/as na aula parece ter um roteiro que, aos poucos, foi se consolidando no grupo. Há a chegada, que envolve a espera de todos/as os/as colegas, há uma conversa sobre questões burocráticas no início da aula, para que os recados sejam dados, a chamada feita e os conteúdos apresentados. Neste trecho da terceira aula, a transição entre o início da aula com recados para o encaminhamento da atividade fica clara:

Professora – Eu quero passar pra tocar rápido! Eu quero botar o instrumento na mão de vocês, só que eu tenho esse recado, Guita, pra dar. Quanto mais vocês ficarem conversando assim, um como outro, mais devagar a gente vai chegar no instrumento, então foca agora em mim! Foca em mim! – os/as alunos/as silenciam. – Eu preciso que vocês me digam o seguinte. Vocês vão tocar a música do Tim Maia, a gente vai fazer junto com as turmas da tarde, a C12 e a C14, com o profe Douglas, porque o profe Douglas e o profe Luciano vão tocar trompete e trombone na nossa música e o outro menino vai tocar guitarra. A nossa banda tá ficando linda. Vocês todos/as vão ficar com o violão, a gente já tem a bateria e alguns no teclado. As pessoas que não estão envolvidas nisso, hoje vão ter que arranjar um instrumento de percussão ou voz. Eu preciso de cantores! Eu preciso de cantoras! Então hoje a gente vai ver esse pessoal do canto.

Irineu – Eu não vou cantar, eu sei que eu não vou cantar.

Professora – Sim, a gente se distribui e ensaia.

Raquel – Eu posso cantar, sora.

Professora – Olha aqui! Olha aqui uma cantora! Muito obrigada.

Kayque – Sora, quem toca pode cantar?

Professora – Quem toca pode cantar.

Irineu – Eu quero tocar, sora, também.

Kayque – Eu quero cantar também...

Raquel – Tu vai tocar bateria, eu vou cantar – ela se dirige a Irineu.

Irineu – Ui, braba.

Professora – Tá! Definiu? – aponto para Irineu.

Irineu – Defini.

Logo em seguida, há uma desacomodação da roda para que os/as alunos/as peguem os instrumentos que irão tocar e há uma reorganização do grupo ao final do ensaio para a mesma roda inicial, a fim de que se avalie o dia e se faça encaminhamentos. O fim da terceira aula exemplifica como ocorre essa finalização:

Professora – Não corre! Começa de novo – eles voltam para a primeira frase da música. Sou a única a fazer o coro e em certo momento até mesmo eu desisto – Oh, teclado! Eu acho que nessa nota aí a gente precisa encontrar outro instrumento pra fazer uma base. Eu não pensei direito no teclado pra essa música, mas na semana que vem a gente vai ter uma aula pra organização, tá? Ahn, o baixo, provavelmente a gente vai colocar outra pessoa tocando baixo e que já saiba fazer a linha, porque é difícil o baixo. Precisa de anos de estudo pro baixo... Alguém tem horas? – a percussão começa a tocar enquanto falo e Kauã canta algo.– A gente vai guardar os instrumentos depois de passar uma última vez, mas aí vamos guardar cada coisa direitinho, cada coisa na sua capa... Porque eu acho que a gente ensaiou bem hoje! Cada um guarda o seu!

A música começa a tocar e aos poucos passam do toque quase aleatório anterior para o ritmo correto. Guita canta no microfone, mas logo Kauã pega o objeto de volta para si. Vou para onde estão os/as alunos/as da percussão e faço, com o corpo, o ritmo que eles/as devem seguir, me aproximo de Raquel na bateria para ajudá-la. Guita toma o microfone e canta brincando, reprimo Kauã que pega o microfone de volta. Os alunos do teclado ficam sem tocar. André sai do ritmo, Guita, Raquel e Angel Ed param de tocar, são poucos os/as alunos/as que permanecem envolvidos.

Professora – Cada violão na sua capa!

Todos/as os/as alunos/as se levantam. Alguns/mas enrolam fios e cabos, outros encapam os teclados e violões, alguns/mas só conversam no meio da sala, outros/as ainda tocam antes de guardar. André, por exemplo, se senta na caixa espanhola e toca enquanto outros/as organizam. Irineu finge que toca guitarra em frente à câmera enquanto os/as alunos/as passam por trás dele. Alguns/mas até mesmo saem da aula sem terem arrumado nada. Tento coordená-los/las. Alguns/mas poucos/as sobram para me ajudar e conversam enquanto o fazem.

Nessa rotina, sempre há um tempo para conversas gerais, enquanto os/as alunos/as chegam e nos finais das aulas. Esses momentos conectam os sujeitos ao

espaço na medida em que as interações se acentuam e que os/as colegas vão conversando e se conhecendo. O fato de ter alunos/as de duas turmas diferentes compondo o grupo da aula de música faz com que somente naqueles dois períodos da semana esse grupo se encontre. É um grupo exclusivo que adquire uma dinâmica própria de convivência. Naquele momento inicial da aula comentam sobre a vida familiar e cotidiana e sobre fatos ocorridos na semana. Trocam vivências, contam histórias e se retroalimentam com experiências diversas. No excerto a seguir há um exemplo de troca de vivência entre Guita e eu:

Angel Ed – Aqui é a sora? – alguém responde negativamente, mas ele escolhe se sentar em outra cadeira. A câmera é finalmente estabilizada.

Professora – Funcionou! – o aparelho cai, filmando imagens do chão e do teto por breves segundos – Putz grila! Não funcionou. Peraí, como é que eu faço isso? – continuo tentando posicionar enquanto os/as alunos/as me observam – eu boto aqui, depois ele bota assim e daí deu! Não, mas, daí, ele fica assim...

Ney - Não tem que ser num negócio que não seja madeira?

Professora – É? Será que tem que ser plástico?

Ney – Sora, coloca no vidro.

Professora – E se eu colocar aqui? – Levo a câmera para outra posição na sala.

Irineu - Eu acho que tem que paralisar no vidro...

Professora – Não, mas ele não necessariamente...

Irineu – Bota no espelho ali, sora, que a senhora vai ver como vai mudar.

Os/as alunos/as conversam baixinho enquanto eu insisto no posicionamento.

Professora – É que eu tô achando que, ao longo do tempo, ele se afrouxa, entendeu? Agora, se ele cair aqui... vai quebrar meu telefone.

Guita – Sora, tu escolheu com o pé ou tu escolheu com a mão? Com o pé ou com a mão? – não respondo. – Não entendeu, né?

Professora – Não – transporto a câmera até o lugar em que tentava posicioná-la no princípio do vídeo e continuo o processo.

Guita - Tu escolheste dos haitianos ou da loja?

Professora – Ah,tá! A pé ou a mão, gente, adorei isso... Na verdade, os haitianos estavam mais caro que na loja, porque os haitianos queriam trinta e cinco e na loja eu paguei vinte e nove. – Os/as alunos/as começam a discutir a diferença de preço – Seis pila é muito dinheiro... – depois de quase trinta segundos tentando posicionar a câmera, ela cai novamente.

Kayque – Ah, quase! Sora, deixa ali no espelho, só pra ver se gruda no espelho.

Professora – Sabe o que eu vou fazer? Eu vou fazer o seguinte: eu vou botar aqui embaixo um negocinho pra ele ficar...

Kayque – Se ele cair... Não vai cair.

Professora – Se soltar, ele vai se segurar aqui na bolsa. Eu acho.

Percebo que nos assuntos cotidianos do início das aulas há muitas partilhas de experiências, nas quais aprendo sobre a cultura e a vida dos/as alunos/as. Dão sugestões sobre como acham que seria a melhor forma de estabilizar o telefone, já que eles/as sabem mais do que eu sobre isso e também sobre o preço do acessório, que é vendido informalmente. Na medida em que eu me aproprio das características de cada sujeito, também os/as colegas vão se reconhecendo nas semelhanças e diferenças de experiências. Nesta cena, Irineu sugere criar um canal para a aula. A filmagem já faz parte da rotina e o grupo se sente à vontade com a câmera.

Lukas – Sora! E o que a senhora faz com esses vídeos?

Professora – Eu olho depois...

Irineu – Bota no YouTube. Faz um canal legal.

Professora – Eu olho e descrevo tudo que acontece.

Na segunda aula gravada, o supervisor do terceiro ciclo vai até a aula de música para conversar com os/as alunos/as sobre a avaliação do primeiro trimestre. Nesse dia, na presença do supervisor, percebo como o grupo entende a dinâmica da aula e as relações implícitas no discurso sobre respeito, direitos, deveres e liberdades. O supervisor pergunta sobre o que estão aprendendo, se é algo relacionado ao sarau ou se estão aprendendo algum instrumento musical.

Supervisor – Aprendizagens, tão o quê? Com instrumento, sarau, com o quê?

Angel Ed – Normal.

Supervisor – Normal? Que é normal? Não sei sobre música.

Angel Ed – Mentira, tá indo bem, tá indo bem... A sora é profissa.

Supervisor – Isso eu sei, quero saber vocês. Vocês chegam aqui e fazem o quê? Cada um pode pegar um instrumento? – Vários/as alunos/as respondem que não.

Angel Ed – Ah, se fosse assim, daria briga... – os meninos concordam.

Supervisor – Como é que é a aula então?

Angel Ed – A gente tem que escutar a sora e daí a sora nos dá a aula dela. – Alguns/mas alunos/as riem.

Supervisor – Acho que tô falando outra língua... Eu perguntei como é a aula, “a sora começa a aula dela”. Eu tô vendo violão, tem bateria, negócio de bater que eu não sei qual é o nome. (...) Pergunto: como é que é então, guris? Vocês entram aqui e podem escolher o que vão tocar?

Angel Ed – Não, não, não!

Supervisor – Então fala!

Nisi – Cada dia a sora explica um instrumento.

Supervisor – Ah! Cada dia a sora explica um instrumento...

Nisi – Depois, no fim da aula, ela deixa um tempinho pra gente pegar um instrumento livre.

Quando o aluno comenta que a aula é “normal”, esse termo parece indicar que a aula tem uma rotina estabelecida, que ela não apresenta surpresas. Logo após, o aluno diz: “mentira”, como se o “normal” representasse algo enfadonho, e complementa dizendo que a “sora é profissa”. Quando o supervisor questiona se os/as alunos/as podem fazer qualquer coisa, muitos dizem que não; já há uma compreensão do que fazer no início da aula: escutar a professora para ela “dar a aula dela”. Se não fosse assim, “daria briga”, segundo o aluno. O trecho deixa evidente que os/as alunos/as têm um entendimento de como a aula é organizada e sobre o que podem ou não fazer, como chegar à aula e sair pegando instrumentos. Mesmo que essa tenha sido a segunda aula gravada para a pesquisa, os/as alunos/as já estavam há um mês e meio tendo aula de música e a rotina já estava consolidada.

A ocupação do espaço também está relacionada ao projeto comum que une os/as alunos/as de música do terceiro ciclo: o Projeto Saraus Musicais. Quando o ano letivo inicia apresento o projeto e pergunto se todos/as aceitam participar. Não há uma cena transcrita desse momento com os/as alunos/as, mas há outras cenas nas quais estamos envolvidos/as na preparação do sarau comemorativo dos 10 anos do projeto. No trecho a seguir, há o relato de como foi conquistado o teatro para a realização do sarau. Há uma fala minha sobre os projetos escolares e sobre políticas públicas, pois as horas destinadas ao projeto foram retiradas pela mantenedora.

Professora – E, principalmente, porque neste ano eles acabaram, a prefeitura acabou com as horas do Projeto sarau, projeto robótica, projeto atletismo, projeto capoeira, projeto de música, projeto de grafiteagem...



Vocês ouvem falar dos projetos que vocês tinham neste ano? Alguém passa na sala pra falar “Ah, tem grafiteagem na sexta”, “Ah, tem capoeira na quarta”, “Ah, tem canto do coral na sexta”? A gente sempre passava todo ano pra divulgar esses cursos que vocês podiam fazer. Passava ou não passava? – escuto alguns ruídos de afirmação dos/as alunos/as antes completamente em silêncio – Neste ano? Ninguém passou porque a prefeitura tirou as horas da gente. Então, se a gente já tá fazendo dez anos desse projeto e esse projeto formou muitas pessoas, não só na música, mas em outras coisas também, então a gente quer comemorar esses dez anos e quer fazer também um tipo de um protesto assim. Não tinha música nas escolas...

Angel Ed – Não vai adiantar...

Professora – Vai adiantar, sempre adianta protesto. Porque a gente não pode ficar calado, a gente não pode ficar quieto, a gente não pode aceitar tudo que vem de cima. Então, este sarau tem que ser lindo, maravilhoso... Tu entendes porque que protesto vale a pena? Porque alguma coisa acontece com a sociedade. (...) Enfim, e aí que eu fui lá pedir o teatro e adivinha o que aconteceu?

Angel Ed – Eles não aceitaram.

Professora – Eles aceitaram ou eles não aceitaram? – Vários/as alunos/as dizem “Não aceitaram”.

Professora – Eles aceitaram nosso sarau! Para fazer no teatro é um negócio grande, é um negócio chique, é um negócio fino.

Angel Ed – Quanto?

Professora – De graça! Tu achas que eu fui lá fazer o quê? Tu achas que eu fui lá pedir pra pagar? Não, né? Então, como o teatro é um teatro municipal e nós somos uma escola municipal, aceitaram que a gente vá fazer este sarau lá.

Compreender e exercer o direito de participar politicamente da escola e da cidade é um dos objetivos do Projeto Saraus e da aula de música. O envolvimento dos/as alunos/as nos assuntos da aula e estes em relação ao contexto escolar, que, por sua vez, se relacionam à cidade em que se vive, corrobora o sentido da aula de música em abarcar a ideia de comunidade, de viver com o outro, respeitando as diferenças.

Participar das discussões sobre o espaço, a importância e o reconhecimento da aula de música, sobre como ela se insere na escola, são movimentos cotidianos, e esses movimentos buscam fazer com que cada aluno/a comece a se perceber como sujeito participante do processo. No trecho acima há a descrição do discurso feito por mim quando recebi a notícia de que poderíamos ocupar o teatro do município para fazer o sarau comemorativo. Mesmo sem participar do processo da negociação do teatro, considero relevante que compreendam a importância de

dialogar com os gestores culturais da cidade e da ocupação do teatro com alunos/as da escola pública. Em outra cena dessa mesma aula, conversamos sobre o teatro.

Professora – Levanta a mão quem já foi em um teatro de verdade e sabe como é que é um teatro – Louro, Ouro Branco, Diamante Negro, Nemo, GG, Angel Ed, Ney, Bel, Vitória e André levantam a mão. A professora conta quantos levantam a mão.

Kauã – Fui ver ou fui fazer?

Professora – Não, já foi olhar.

Kauã – Ah, eu já fui – ele levanta a mão também.

Professora – Todo mundo sabe o que é um teatro, né? – as conversas, que tinham cessado brevemente, voltaram com esse questionamento – Um teatro não é que nem o nosso auditório, é uma coisa mais elaborada, exige uma preparação diferente – ela aponta para Angel Ed que está descrevendo um teatro – Exatamente. Como um cinema, mas ao invés de ter a tela tem um palco... – ele comenta mais – Isso! Do nada as pessoas surgem por trás e fazem. Como é que o nome desse lugar onde as pessoas ficam atrás?

Ney – Cadeira!

Professora – Não, lá antes de aparecer...

Ney – A cortina, atrás da cortina!

Professora – Atrás da cortina...

André – Bastidores.

Ney – Camarim.

Professora – Bastidores e também se chama coxia. Então, vocês que vão se apresentar vão ficar atrás lá das cortinas – alguém comenta “na coxia” – Na coxia, até...

Kauã – Não sora, a gente não concordou com isso.

Professora – Vocês estarão lá... – digo assentindo – Vão... Vocês não concordaram com isso, mas eu tenho agora um tempo para convencê-los.

Nemo – Concordar com o quê?

Professora – Concordar em tocar.

Ouro Branco – Boa sorte.

Professora – Boa sorte pra mim?

Ouro Branco – É – a professora e Angel Ed riem.

A escola pública, principalmente escolas de periferia, exerce um papel de ponte entre periferia e centro da cidade. Muitos/as alunos/as da escola só conhecem o centro da cidade através de passeios e saídas culturais que a escola proporciona. O evento do Sarau de (R)existência, que marcou os dez anos do projeto na escola,

foi um momento em que vários/as alunos/as puderam ocupar um espaço cultural público da cidade, o Teatro Renascença. Essa ocupação do teatro se refletiu em união do grupo de música na sala de aula, pois o evento foi significativo como ponto culminante do trabalho musical que vinha sendo desenvolvido pela turma.

Nesse sentido, percebo que ocupar o espaço da aula de música não é algo relacionado diretamente com a atividade musical, no entanto, é através das relações com música no espaço que vão se formando os códigos de convivência que se estabelecem no grupo, como respeitar o tempo de aprendizagem do/a colega, não fazer barulho demais e manter a organização da sala. A conjunção dos fatores expostos e, principalmente, o respeito às combinações de organização da aula e o respeito aos/às colegas permitem que o espaço da aula pareça democrático e diverso das outras aulas, um espaço de crescimento e coletividade.

#### 4.2.2 COMPREENDENDO A ORGANIZAÇÃO COLETIVA DA AULA

Momentos de organização da roda, de guardar o celular, largar a mochila e não deixá-la no colo, esperar o silêncio de todos/as para falar, foram ações que se repetiram ao longo de todas as aulas. Com o tempo, os/as alunos/as foram agindo a partir de uma rotina que se estabeleceu pela minha insistência em organizar o grupo, mas também pela dinâmica de todos os sujeitos em respeitar as regras e combinações da aula, propostas por mim e debatidas por todos/as no início do ano letivo. Iniciamos as aulas estabelecendo algumas combinações sobre como utilizar a sala de música, sobre a utilização dos instrumentos musicais e sobre como se organizar em um espaço pequeno produzindo sons, sem atrapalhar as salas vizinhas. Conversamos sobre o relacionamento interpessoal, que deveria ser pautado pela parceria, amizade e troca de saberes, e que na sala de música todos/as deveriam ser amigos/as e que não poderia haver briga, pois isso iria atrapalhar nos momentos de fazer música.

Logo na primeira aula gravada, agradeço às/aos alunos/as que vieram à aula, pois havia chovido muito. Insisti, desde o início do ano, que viessem sempre nas aulas, pois uma semana perdida é muito para quem só tem um encontro por semana.

Professora – Parabéns pelo empenho em vir à aula neste dia de chuva – falo enquanto organizo o material que tiro da bolsa de pano. As conversas cessam brevemente, logo retornam ainda mais altas.

Angel Ed – Ahn, nem sabia que tava chovendo. Eu só vi que tava molhado.

Professora – Tudo bem?

Bel – É, ou vem ou vem...

A presença constante, assim como as regras de convivência construídas pelo grupo e por mim são necessárias para que o grupo de alunos/as possa estar e trabalhar em conjunto em um espaço que é reduzido. As regras e combinações do espaço são coletivas, no entanto, me cabe fazer a mediação entre os conflitos que aparecem, pois entendo que, para que a prática musical aconteça, há que se ter um ambiente organizado e tranquilo.

Saber quando ouvir a professora, quando ouvir os/as colegas, quando pegar os instrumentos, onde e como sentar em roda a fim de que todos/as possam se enxergar foi uma construção gradativa ao longo do ano. Nas aulas em que desenvolvemos práticas coletivas, com voz e instrumentos, sempre houve este agravante, de dosar o volume, compreender quando parar, quando escutar e quando tocar.

Na segunda aula, há um momento em que peço para que o volume não seja demasiado para não atrapalhar a sala ao lado. A organização acontece em muitos aspectos ao mesmo tempo: sobre o volume de som, sobre qual instrumento escolher, sobre em que posição ficar na sala.

Professora – Galera! Ouve uma coisa! Sabe qual é o problema? Aqui na SIR está tendo uma reunião agora e eles pediram pra gente tocar um pouco mais fraquinho. Então, esse surdo e esse daqui são os que mais reverberam o som alto. Então, vocês só têm que fazer uma marcaçãozinha menor porque, se não, elas vão nos mandar parar totalmente.

Irineu – Sora! Sora! Eu vou tocar isso aqui assim pra ensaiar – ele toca a bateria fraquinho.

Professora – Pode ser.

Coordeno os/as alunos/as na área que a câmera não alcança. Kayque aponta para os colegas, rindo.

Kayque – Ninguém sabe tocar!

Guita – Tá, sora, rola a música!

Professora – Calma aí que tô achando.

Kayque – Tá, sora, e as notas? – referindo-se ao fato de que ainda não orientei os alunos no teclado.

Angel Ed – Sora! Sora, dá pra cantar e tocar? – ele se dirige a Gal – Tu vai tocar violão? – Gal nega com a cabeça – Sora, me dá aqui, que eu pedi o violão – Apareço no vídeo com o violão e o entrego a Misobo.

Professora – Não, ela que vai tocar – Angel Ed faz cara de que foi injustiçado, mas a menina estava de fato esperando pelo violão. Explico a posição no instrumento.

Na terceira aula, há um exemplo de como a aula parece estar bagunçada, mas cada um/a sabe o que fazer na interação com os pares e com os materiais. Quando chamo a atenção do grupo, logo sou atendida, o que demonstra que a aparente desorganização não é desatenção com o que está acontecendo na aula.

Kauã canta mais uma vez fora da música enquanto batuca no rebolo que tem no colo. Ney se senta bem junto dele para dividir tanto o microfone quanto o instrumento. Eu me sento no meio dos dois teclados, em cima do cajon, e faço uma batida. A bateria e os outros instrumentos de percussão seguem fora do ritmo. Abygail ajuda Fernando com os cabos para conectar a guitarra. Dou meu lugar no cajon para Raquel. A música termina e começa novamente. Guita se aproxima da caixa de som e testa o microfone. André se aproxima de Louro e conversa com ele. Nemo dança ao fundo. Me abaixo em frente à Misobo com um violão para mostrar à menina como deve tocar. Abygail mexe na caixa de som e André testa a guitarra, mostrando que ela foi ligada. Guita retorna para o seu tambor. Nemo vai para a bateria.

Professora – Para tudo, percussão! Olha só... Para tudo, percussão! – aguardo que todos/as parem de tocar – Eu só quero mostrar... Eu quero só mostrar a batida do pessoal do violão que vai fazer o seguinte... Esse pessoal do violão não tá conseguindo se ouvir, então, dentro da batida da música... Dentro da batida da música isso tem que ser assim.

Nessa mesma aula, há o momento em que delego funções e oriento mais enfaticamente o que cada um/a deve fazer ou que instrumento pegar.

Professora – Aaaaaaah – o som dos instrumentos diminui – Atenção! Então assim, o texto é bem pequenininho, o acorde é um só, o que a gente precisa agora? Entrar... Irineu! Eu vou te tirar a baqueta se tu tocar enquanto eu tô falando!

Irineu – Sora, eu preciso de (inaudível) pra colocar isso aqui.

Professora – Não, não tem. Então assim, cada um, eu vou ajudar o pessoal do teclado que não sabe a nota ainda, o pessoal do violão já sabe a nota, lembram? Dois... Olha, na segunda corda e a quarta corda, aqui nessa segunda casa, tá?

Kauã se levanta, pede o microfone a Raquel e ela lhe entrega.

Kauã – Teste, um, dois, testando, som, um, dois, um, dois.

Angel Ed – Três, quatro, três, quatro.

Professora – E o canto... E a percussão tem que ser bem pouquinho. Qual vai ser o teu instrumento? – pergunto a Kauã.

Kauã – O meu é... Eu sou do pagode.

Professora – Tá, então pega um rebolo pra ti! – ele se levanta, pega um rebolo e se senta novamente – Aqui, qual é o teu instrumento?

Kayque – Teclado.

Professora – Teclado. Te senta naquele teclado ali – Kayque vai até o teclado e pede para Nemo se levantar. – Vou botar de novo mais baixinho. Tem aula aqui em cima, não dá pra exagerar no som. Então, de novo, quero ver como sai agora.

Ao longo do ano interferências foram necessárias também para organizar outros tipos de negociações que ajudaram os/as alunos/as a se engajar na aula e a estar naquele espaço de modo mais colaborativo. Além dos conflitos de intolerância às diferenças e conflitos decorrentes do volume sonoro excessivo, a turma apresentou momentos de desmotivação e pouco interesse nas atividades propostas. Nesta cena, no início da quarta aula, faço a chamada e pergunto sobre a produção da aula anterior. Um grande número de alunos/as está usando o celular e Lukas reclama que eu não dei “tempo livre” para que eles/as fizessem o que quisessem na aula, nos minutos finais.

Guita bate palmas e faz o movimento com os pés que eles fizeram em roda na rua na aula anterior.

Professora – Fizemos o nosso trabalhinho com os passos... O celular, Abygail – Abygail tira os fones de ouvido e guarda o celular – Que aconteceu, Nisi, na aula passada?

Nisi– Não sei, não vim.

Nisi – Eu vim!

Professora – E tu esqueceu, Nisi?

Nisi – Sora, eu me esqueço de tudo.

Lukas – Até porque a gente não teve momento livre...  
(reclamação)

Relembro aos/às alunos/as, quando parecem desmotivados/as, que eles/as tiveram autonomia para escolher estarem ali. Os/as alunos/as podem escolher a área de música para cursar nos últimos três anos do ensino fundamental, e isso os/as leva a cumprir um compromisso para com a aula, os/as colegas e a professora. Faço discursos sobre postura e noção de conjunto e pertencimento à aula sempre que há distração em excesso, bagunças e descaso com a atividade.

Na quinta aula gravada, ocorre uma distração no meio do ensaio e paro a música para organizar o grupo, que se perdeu em meio a alguns/mas alunos/as que estavam alheios/as ao que estava acontecendo. Nessa aula o ensaio estava ocorrendo há uma hora e o aluno Lukas não apresentava concentração na atividade, assim como Nemo e GG, que estavam no teclado.

Lukas encapa novamente o teclado e tenta tirar o rebolo de Ney no meio da música. Ney não deixa. Os/as alunos/as tocam muito concentrados, mas GG e Nemo conversam alto e Lukas vaga pela sala sem saber o que fazer.

Professora – Ahn, olha só. Sabe o que me incomoda? É uma noção que vocês não têm... Lukas! No momento que a gente tá no meio da música... Lukas! Eu tô falando contigo! De atravessar no meio do grupo que tá tocando e ir pedir o instrumento pro outro, criar uma confusão, querer arrancar da mão do outro... Só um pouquinho! O que vocês pensam? Ei, ei! Não tem postura pra ser aluno de música vai ser de outra área! Tem artes, tem teatro... De repente, a pessoa pode se encontrar em outro lugar. Fazer isso que tu fizeste aqui no meio, não pode! – aponto para Nemo e GG – Conversar aqui, os dois de pé, que saíram do teclado e tão loucos pra ir embora, também não pode! Vocês tão gritando no meio da música, atrapalhando a música conversando sobre uma outra coisa! Poxa, isso é uma noção básica! Vocês têm que ter uma noção de conjunto, isso é básico!

Vejo que, para eles, não há problema em passar pelo meio do ensaio, conversar sobreposto à música e retirar o instrumento da mão de quem está tocando. O que, para mim, enquanto professora de música, parece inadmissível, para eles é só mais uma bagunça, tal qual implicar com um/a colega, retirando-lhe seu caderno. O chamado à responsabilidade para com a aula é constante. Enfatizo que estar na aula, ter escolhido ficar na aula de música não é prerrogativa para estar na sala alienado aos compromissos com o grupo. Estar na aula de música pressupõe participar da aula. Essa postura gera conflitos e disputas com alguns/mas alunos/as e isso perturba a convivência com os/as demais, que cobram o desenvolvimento do trabalho dos/as colegas, pois querem tocar.

Na décima primeira aula, ao iniciar a aula, pergunto às/aos alunos/as o que aconteceu na aula anterior. Relembrar, retomar, compreender a sequência do trabalho não é tarefa somente minha como professora. Delego para o grupo a responsabilidade de estar a par dos acontecimentos e da rotina da aula.

Eu quero que vocês me lembrem, porque ontem eu tive um branco, eu estava preparando a aula de hoje e aí eu anotei várias coisas

naquele caderninho de seleção das nossas músicas, e aí eu trouxe uma pra gente trabalhar, mas não lembrava se ela era realmente a música que a gente tinha escolhido na outra semana. Porque na semana passada foi feriado do dia 12 e então eu me perdi. Vocês me ajudem... O que aconteceu na última aula? Tipo assim, me relatem o que aconteceu na última aula.

Irineu – A senhora mostrou quais são as notas do teclado.

Professora – Mostrei as notas no teclado...

Irineu – Qual é o si bemol... Bemol e sustenido.

Professora – Bemol e sustenido... Me lembro dessa parte. E o principal que eram as letras em relação às notas, lembram isso? Tá, depois a gente escolheu a música, mas, qual foi?

Irineu – Ai, a Bel que sabe.

Lukas – Beeel! – ele grita, os/as alunos/as riem – Faltaram duas pessoas, sora.

Professora – Você, veja só, Abygail, que você tá sempre na aula e eu nunca pergunto.

Irineu – Abygail, lembra qual é a música?

Professora – O que é que a gente escolheu na aula de música na aula passada?

Raquel – Primeiro era Don't Let me Down e depois a gente passou pro Ed Sheeran – Abygail concorda.

Professora – Tá, Let me Down do Jason Walker e depois a gente escolheu...?

Raquel – A gente escolheu uma do Ed Sheeran.

Nesta mesma aula, um conflito no ensaio mostra uma diferença de postura dos/as integrantes do grupo na medida em que todos/as estão envolvidos/as na atividade e a disputa é sobre quem conduz a música. O problema se instalou pela dificuldade do grupo em contar os tempos corretamente no compasso quaternário. O exercício envolvia percutir os tambores de modo intercalado nos quatro tempos do compasso. Como o grupo se confundiu muitas vezes, aqueles/as que não estavam conseguindo tocar no tempo começaram a percutir qualquer som em qualquer tempo, o que provocou o desconforto em quem estava conseguindo.

Professora – Vai ser difícil se a gente não conseguir segurar o instrumento sem tocar! Tá? Tem que ter essa organização! Abraçou significa para tudo. Ok? E outra coisa! Vocês vão se xingar de nome, de palavrão, sei lá eu do que, se provocar, da porta da sala da música pra rua! Aqui dentro não tem!

Irineu – Ah, sora, ele é professor agora? – apontando Diamante Negro. – O colega Diamante Negro estava sussurrando algo inaudível para Irineu.



Professora – Tu quer dar uma volta? Quer sair?

Irineu – Ele é professor? Ele é professor pra falar aquilo pra mim? Vai tomar no \* dele...

Professora – O que eu tô falando? Tu não entendeu ainda, Irineu? Tu queres que eu te explique depois em uma reuniãozinha particular lá em cima na coordenação? Eu não quero! Se ele te provocou, tu vai olhar pra mim e dizer “professora, o aluno está me provocando”, entendeu ou tu não entendeu? – Irineu não responde. Kauã diz algo.

Irineu – Cala tua boca! Vou te dar um tapão.

Professora – Deu! Não provoca, Kauã.

Kayque – Ai, ai, ai...

Professora – Irineu, seja superior e diga assim “ai que saco, eles que falem”. Seguinte! Cada um tem um instrumento, vocês não precisam tocar um mais forte do que o outro, e, às vezes, a gente não vai nem se ouvir tocando porque vai ser muito barulho. (...) Então, a gente conta quatro tempos em branco, depois volta e bate só no tempo um, ok? Um, dois, três, quatro – os/as alunos/as começam a bater no um a partir da segunda contagem. Alguns/mas xingam os/as que se confundem – Vocês tão vendo que tem batida fora do tempo? Não pode ter batida fora do tempo! – enquanto falo, os/as alunos/as imediatamente voltam a tocar livremente – Um, dois, três, quatro – eles/as acertam duas vezes – Não é mais o um! Eu disse que vou sinalizar com a mão! Tem que ficar de olho em mim! Lá vai! Olha pra mim! Já vai entrar direto no dois agora.

Diamante Negro – Olha a sora! – os/as alunos/as conversam e chamam a atenção uns dos outros. Conto o tempo e na segunda contagem Kauã toca no um – É no dois, pai! – vários/as alunos/as advertem e riem. Irineu e Kauã começam a discutir novamente com André e Diamante Negro.

Professora – Que dificuldade, né, gente...

Irineu – É, né, sora...

O colega Diamante Negro pediu a Irineu que ficasse quieto, no entanto, este não aceitou a interferência do colega, o que ocasionou uma série de xingamentos. A consideração que faço a partir da cena é direcionada à questão do posicionamento de cada um/a no espaço da sala de aula. Quem pretende organizar a sala é quem está conseguindo tocar no tempo certo e quer que a atividade continue sem bagunças e sem interferências, sendo assim, as disputas por liderança estão relacionadas também aos sons produzidos. Nessa cena, quem realiza a atividade conforme combinado, tocando no tempo certo, se sente competente para organizar a sala com a professora. Quem se confunde na percussão, não aceita ser chamado à atenção.

Ao mesmo tempo em que essa disputa desacomoda os sujeitos, ela também é sinal de envolvimento. O desejo é de que a prática musical aconteça como combinado, e os ajustes na música vão ocorrendo na mesma proporção em que o grupo melhora sua postura no coletivo, aceitando que cada um/a aprenda em diferentes tempos, com mais ou menos dificuldade. Como essa construção é muito particular a cada sujeito, situações de bagunça, distrações e brigas interferem na conquista da maturidade do grupo para se relacionar com respeito. Nesta cena da décima primeira aula, enquanto ensaiamos a percussão para a música “Shape of You”, de Ed Sheeran, acontecem diversas e sobrepostas tentativas de conseguir silêncio, por solicitação dos/as alunos/as e minha. Quando eu falo a palavra “abraça”, significa parar de falar e segurar seu instrumento sem tocar, combinação feita com os/as alunos/as no início do ano.

Os/as alunos/as começam a brigar por causa do barulho. Gritam pedindo que parem de tocar e gritar, mas seguem tocando. Guita vai até a bateria e começa a tocar. Alcanço para Ouro Branco claves como as anteriormente dadas a Ana e Misobo.

Professora – Vem – chamo Guita, para que ele saia da bateria. Ele volta ao seu lugar, antes tocando todos os instrumentos pelos quais passa.

Observo os/as alunos/as. Entrego uma baqueta para Louro e sigo observando.

Professora – Abraça!

Kauã – Abraça!

André – Para, meu! – ele assovia tentando chamar a atenção dos colegas.

Professora – Nós precisamos ficar com todas as pessoas na roda, Ouro Branco – ele está sentado atrás de Diamante Negro - Então, tu vem se sentar aqui nessa cadeira, sai daí de trás – Ouro Branco se senta ao lado de GG, de costas para a câmera – E vocês três, só puxa a cadeira pro lado de lá – digo a Ney, Kauã e Lukas que se movam para a esquerda – Agora, o exercício...

Kauã – Shhh! Abraça, Irineu! – alguns/mas alunos/as param de tocar.

Nessa construção há a interação do grupo e há também minhas interferências enquanto pessoa adulta que medeia os conflitos de modo a facilitar essas tomadas de consciência sobre as decisões e resoluções para contemplar as partes envolvidas.

No trecho a seguir, da décima quinta aula, os/as alunos/as respondem como é a aula de música e como ela acontece. Organizo um momento de bate-papo na aula com os/as alunos/as sobre como ocorrem os eventos na aula e como eles/as percebem sua organização.

Professora – Se vocês tivessem que contar pra alguém como é a aula de música aqui na escola, como é que vocês contariam pra essa pessoa, o que vocês diriam?

Nemo – Que tem instrumento... – os/as alunos/as riem.

Professora – Que tem instrumento! Não são todas as aulas de música por aí que tem instrumento – Abygail se levanta, joga algo no lixo e volta para o seu lugar.

Irineu – Que a professora é chata e a gente se perde pra caramba...

Professora – A professora é chata e vocês se perdem pra caramba?

Diamante Negro – A professora é mais legal que tu.

Irineu – Tu não entendeu o que eu quis dizer!

André – Pra que contar logo o segredo na frente dele? – apontando Irineu.

Professora – Olha o foco na pergunta que eu fiz! Vamos parar de discutir agora! – os/as alunos/as riem. Se tivessem que falar sobre como é a aula de música de vocês pra alguém, como vocês descreveriam?

Nemo – Que tem alunos/as.

Professora – Tem alunos/as, tem cadeiras...

Diamante Negro – Que a professora é foda!

Professora – A professora é foda... Vou ter que escrever isso lá na minha transcrição... Quem mais?

Raquel – Que a gente aprende bastante coisa, que é bem legal, que a gente se dá bem...

Irineu – Que a Raquel é boa na bateria...

André – Quem humilha? Vamos ver, vamos ver... Bateria – ele aponta Raquel. André olha e aponta para Diamante Negro.

Diamante Negro – Não, não, não – ambos riem.

Professora – Que ele tá tocando em casa?

André – Ele tem instrumento em casa, sora.

Professora – Eu sei... O que ele humilha? Humilha no pandeiro?

André – Em cinco!

Diamante Negro – Pandeiro, rebolo, surdo e...

Irineu – Cavaco.

Diamante Negro – Cavaco...

Professora – Humm... Cavaco é uma coisa difícil.

Nesse trecho, vejo como os/as alunos/as compreendem a organização da aula, e também sua compreensão sobre as vivências musicais diferenciadas dos/as colegas. Também ressaltam que entre si se dão bem e se elogiam. No trecho a seguir, Irineu continua a descrição da aula, segundo sua perspectiva:

Professora – Irineu! Descreve passo a passo o que a gente faz aqui.

Irineu – A gente chega, espera na frente da porta a professora chegar, a professora abre a porta, vai se sentando, daí ela faz a chamada, explica o que vai ter de aula e ensina cada um a tocar um instrumento.

Professora – Quem quer complementar? – nenhum/a aluno/a se manifesta.

Irineu – Vamos, gente! Tem que falar – mexendo os braços indicando todos/as os/as colegas.

Em todas as aulas a cooperação e o respeito nos momentos de tocar, cantar, parar e ouvir foram tanto solicitados por mim quanto pelos/as colegas, como mostra o trecho a seguir.

Enquanto ajudo Lukas com o violão, Diamante Negro passa por trás de mim carregando a caixa de som nas costas de um lado da sala ao outro.

Kauã – Lukas, tu não toca isso, Lukas!

Professora – Eu pedi pra ele pegar o violão.

Kauã – Ah,tá.

Estabelecer os limites sonoros e organizacionais no grupo funcionou como uma metáfora para as relações pessoais e provocou no grupo um senso de coletividade e respeito.

#### 4.2.3 CONSTRUINDO UM SENTIDO DE GRUPO

Ao longo do ano de trabalho com a turma C10, eventos na escola foram acontecendo concomitantemente ao trabalho dos dois períodos de aula de música, especificamente. Quando conversei com o grupo sobre a pesquisa, no início do ano, estávamos ensaiando o samba enredo da escola de samba Paraíso do Tuiuti, que no ano de 2018 foi vice-campeã do Grupo Especial do carnaval do Rio de Janeiro, com enredo questionador sobre os 130 anos da abolição da escravidão brasileira.

Ocorreram algumas rodas de samba no pátio da escola e os/as alunos/as da C10 participaram desses momentos, tocando percussão. Na primeira gravação da coleta de dados desta pesquisa, retomo essa participação com os/as alunos/as.

Professora – Eu queria formalmente agradecer ao aluno Kauã que ajudou na terça...

Kauã – Ah, muito obrigado. – Angel Ed diz algo incompreensível.

Professora – Só porque tu não veio na aula.

Angel Ed – Ele tá mentindo!

Kauã – Eu te avisei... Para.

Professora – Então, muito obrigada, Kauã.

Angel Ed – Se tivesse pedido, eu te ajudava, sora...

Professora – E hoje... Também gostaria de agradecer formalmente o aluno Diamante Negro, que me ajudou no pandeiro.

Ney – Vai, Diamante Negro!

Professora – Palmas pros meninos – Eu começo as palmas e, devagar, alguns/mas poucos/as alunos/as acompanham. – E a Raquel ajudou também, deu uma participada ali, deixa eu ver quem mais... Quem mais ajudou? Irineu ajudou, não tá aí. Hoje, há uma e meia da tarde, nós vamos fazer de novo a música e eu pedi ajuda então aos percussionistas da tarde pra fazer o samba. Então vocês... fazem alguma coisa da vida há uma de tarde? – tal pergunta gera confirmações e inquietação.

Ouro Branco – Se eu faço alguma coisa da vida de tarde, sora?

Professora – Porque, se quiser chegar aqui no circo cultural pra tocar essa música de novo, podia ajudar.

Angel Ed – Qual música?

Professora – É o samba do Paraíso do Tuiuti que a gente tá ensaiando. – André se levanta, passa por trás da professora até o outro lado da sala para falar com Louro. Falo dirigindo-me a Angel Ed e Ney – De nada. Não, olha quanta coisa aconteceu aqui, saiu uma música, se apresentaram, vocês tavam de percussionistas – A conversação se torna mais intensa por toda a sala, é difícil distinguir especificamente o que cada um diz. Angel Ed faz uma batida com as mãos.

Esse trecho evidencia que, desde o início do ano, uma parte do grupo de alunos/as esteve envolvida nas atividades musicais da escola, e é reconhecido e elogiado por isso na aula de música. Participam da vida musical escolar, que é dinâmica e vai além da sala de música. Ao agradecer os/as alunos/as, coloco-os em evidência na aula por algo positivo, valorizando suas participações e solicitando que os/as demais também participem, chamando-os assim para uma relação de abertura e confiança, e também identificando o espaço que os/as alunos/as poderão ocupar

na escola como o “grupo da música”. Fazer parte deste grupo é ter um reconhecimento, é pertencer a algo. (OLIVEIRA ET al., 2010)

Na sala de música, estabeleço e combino com os/as alunos/as códigos de convivência específicos. Em uma conversa sobre a diferença entre os ambientes da escola, entre a sala da turma e a sala de música, os/as alunos/as comentam que o modo como se comportam nas duas salas é completamente diferente, e isso interfere no modo como se relacionam:

Ana – Sora, se tu entrasse na nossa sala, tu ia entender do que eu tô falando – os/as alunos/as riem.

Professora – Mas eu tô na sala de aula de vocês, isso é uma sala de aula.

Irineu – Certo...

Vitória – Tá, não, sora, mas é diferente!

Professora – Mas eu quero entender a diferença!

Vitória – É porque assim, na nossa sala de aula, não aqui, mas lá na outra, é tipo assim: eu e ela e ela num canto – apontando Misobo e Bel –, depois ela e as gurias no outro canto – apontando Ana –, depois eles lá no outro canto – apontando Irineu e Ouro Branco.

Irineu – Isso aí! – ele se vangloria.

Professora – Ai, aqui não existe canto.

Vitória – É! Não existe canto, é tipo...

Misobo – É!

Raquel – Não tem lugar pra ficar... A gente se obriga a conversar.

Vitória – Ou tu fica junto ou tu fica junto.

Essa percepção da aula de música, enquanto espaço no qual se pode confiar nos/as colegas, que é diferente porque se obrigam a conversar, onde não há espaço para grupos isolados, faz com que o grupo se fortaleça e se mostre coeso ao fazer música juntos.

Na terceira aula gravada, por exemplo, os/as alunos/as pegam os instrumentos para tocar e ficam produzindo sons aleatórios enquanto explico a atividade. Nesse dia proponho que todos/as participem tocando ou cantando a música para o sarau. A própria prática de executar a música em conjunto faz com que o grupo perceba a necessidade de se ouvir, como exemplifica a cena a seguir:

Professora – Teste de hoje! Teste de hoje! Conviver neste espaço harmonicamente. Então, se tu pega aquele instrumento ali que tu vai tocar e tu tocar muito forte, o resto do grupo não vai conseguir tocar o seu instrumento. Se tu pegar, Louro, o violão e sair batendo pelas cadeiras, não sei não. Cada um é responsável pelo seu instrumento, entendeu? E outra coisa, agora não interessa se vocês irão ao evento ou se vocês não irão ao evento. O que interessa agora é todo mundo na aula arranjar um troço pra fazer na música. Todos/as tocam alguma coisa hoje pra gente ver se esse negócio aí dá pra funcionar. Pode pegar o instrumento.

Nessa fala percebo que estabeleço regras e apresento argumentos a fim de que todos/as participem. A ideia é a de que todos/as tenham um instrumento, ou seja, o resultado sonoro não é o mais importante, o objetivo é aprender a conviver, é provocar em um grupo de 22 alunos/as com instrumentos na mão a oportunidade de fazer música e se ouvir fazendo música. Após a minha fala, os/as alunos/as tentam definir o que tocar e vagam pela sala experimentando alguns instrumentos:

Irineu volta a tocar, pois devolvo a ele as baquetas. Os/as alunos/as começam a se levantar, seguindo o exemplo uns dos outros e erguem junto suas mochilas. Nisi me pergunta algo.

Professora – Larguem essas mochilas! – Nisi larga a mochila dela. GG fala comigo. Irineu continua tocando a mesma batida repetidamente e parece muito concentrado. Ele começa a experimentar diferentes modos de tocar. Abygail abre uma capa de violão, observa o violão dentro dela e fecha a capa novamente.

André – Sora, sora! Cadê a guitarra? Cadê a guitarra? – aponto um dos cantos da sala onde a câmera não alcança e André retira de lá o instrumento encapado. Guita traz um surdo e o apoia em cima de Kauã que permanece sentado enquanto eles conversam. Nemo e GG posicionam o teclado na parede esquerda de modo que, ao ficarem sentados para tocar, ficam de frente para a câmera e para o resto do grupo. Guita senta e mantém o surdo entre as pernas, também começa a tocar. André desencapa a guitarra e testa acordes aleatórios tocando com a palheta. Kayque ajuda Nemo e GG como teclado. Converso com as meninas sentadas na fila da direita que não haviam se levantado até o momento. Elas se levantam e vão até o outro lado da sala para apanhar instrumentos.

Irineu e Guita continuam tocando. Em nenhum momento eles têm a iniciativa de tentar tocar em sincronia. É possível ouvir o som do teclado e dos violões ao fundo. Guita se levanta e se senta do outro lado da sala de costas para a câmera. Nemo e GG tocam em um teclado, o primeiro em pé e o segundo sentado. Ao lado direito deles, Kayque e André tocam em outro. Raquel passa três minutos abrindo a capa de violão para observá-lo e fechá-la de novo. Eu paro por um momento no meio da sala e observo as tentativas de organização dos/as alunos/as, levemente preocupada. Angel Ed finge tocar uma guitarra decorativa.

Ao rever a cena, penso sobre esse tempo em que paro e observo o grupo, aparentemente preocupada. A construção do sentido de grupo precisa surgir de uma

dinâmica inerente ao próprio grupo. Se eu, como professora, oriento e estabeleço muitas regras e digo exatamente o que cada um/a deve fazer, não há espaço para que cada sujeito tenha iniciativas e demonstre seus interesses e desejos. Para que o grupo funcione no coletivo, é essencial que os/as alunos/as se sintam livres e tenham possibilidades de escolhas.

O trecho a seguir exemplifica como a dinâmica de ensaiar, conversar, ajudar o/a colega é algo deliberado pelo conjunto de pessoas. A transcrição da cena da aula revela que o direcionamento da aula não é tão explícito, os/as alunos/as exploram os instrumentos e circulam pela sala em uma convivência quase sempre pacífica e organizada.

Ney arrasta uma cadeira para ficar em frente a Diamante Negro tocando o copo. Kayque assume o lugar dele no xilofone. Ouro Branco arrasta sua cadeira para ficar de frente para Kayque. Raquel observa os meninos no teclado e conversa com eles. Vou até o armário e trago um microfone para conectar na caixa de som. Diamante Negro ensina a Ney como fazer o ritmo dos copos. Kayque e Ouro Branco exploram o xilofone. Irineu dá lugar para Raquel na bateria, ela começa a tocar. Nemo observa os meninos no xilofone. Irineu observa Raquel na bateria. Converso com as meninas sobre o canto. Diamante Negro e Ney se levantam e vão para onde a câmera não alcança. Ouro Branco caminha pela sala com o violão nas costas. Nemo tenta tocar o xilofone. Irineu volta para a bateria, Ney o observa. Raquel conversa com as outras meninas. Testo o microfone – Alô, Alô. Ney se senta na bateria enquanto Irineu dá explicações para ele. Entrego o microfone para Nisi e elas lêem a letra juntas. Diamante Negro se senta no teclado ao lado de GG, Irineu toca com eles em pé.

A aula parece livre, sem orientação definida, no entanto, a circulação de pessoas está voltada ao fazer musical, em que um grupo explora a bateria, outro grupo, os violões e o teclado e ainda há o grupo que canta. Esse trecho da transcrição demonstra que os/as alunos/as têm liberdade para fazer o que desejam, para explorar os instrumentos, conversar com os/as colegas; eles/as participam do processo de modo ativo. No decorrer da cena há uma dinâmica de grupo construída pela convivência e pelas relações de afeto e amizade. Os sujeitos se ensinam, se observam, exploram os diferentes materiais o tempo todo. O aluno Irineu observa Raquel e logo após é observado por Ney, que já havia experimentado o microfone e os copos percussivos. É um movimento contínuo de observar, experimentar e ensaiar.



No final da quarta aula, há uma cena em que peço aos/às alunos/as para que guardem os violões, e há uma distração entre os/as colegas em um dos raros momentos em que brincam entre si, com os instrumentos na mão.

Professora – Me ajudem a guardar os violões de uma vez! – Irineu finge que toca uma bateria invisível, Kayque finge que canta no microfone já desligado.

Professora – Ajuda a guardar, ajuda a guardar – Ney guarda um dos violões, Irineu apanha a guitarra de Abygail para tocar um pouco.

Angel Ed – Sora, tô tocando certo? – ele é o último tocando, todos os outros já estão guardando seus instrumentos. Eu não respondo a ele.

Ouro Branco – Devolve o Robson! Sora, ela roubou o Robson de mim, tem que botar na justiça! Devolve o Robson! – Nisi, devolve para ele o violão.

Nisi – Robson... Não, prefiro Osvaldo, Osvaldo!

Ouro Branco – Não, é o Carlão.

Nisi – Godofredo.

Ouro Branco – Godofredo? – (nomeando os violões)

Lukas se senta na bateria e toca, enquanto Ney canta uma letra de funk e dança.

O aluno Lukas interage com o grupo quando há esses momentos de distração e brincadeiras. Quando há foco na aula para alguma atividade ou ensaio, Lukas se distrai e perturba a dinâmica do grupo. Na sexta aula, há uma cena em que Lukas chega atrasado e não se envolve com o ensaio.

Ouro Branco, Louro e Nisi ficam andando de um lado para o outro na sala com os violões, procurando onde se sentar. Lukas aparece na porta e fica observando seus colegas. Ajudo os meninos com os cabos próximos à caixa de som. Lukas entra na sala.

Professora – Vocês não vão pra rua! – dirijo-me a Ouro Branco e Louro, que se direcionavam à porta.

Kauã – Vocês não vão sair agora – ele diz ao microfone.

Tiro um tambor de cima do armário e, depois de trocar algumas palavras com Diamante Negro, deixo o instrumento em seu colo. Em seguida, converso com Vitória e Ana, provavelmente perguntando o que elas vão tocar. Depois me dirijo aos meninos amontoados no canto esquerdo da sala, tiro o violão das mãos de Ouro Branco e o entrego para um aluno sentado onde a câmera não alcança.

Professora – Olha só! Quem é que tava tocando baixo?

Kauã – Era o Angel Ed, sora!

Irineu me chama diversas vezes. Depois de um longo tempo sem ser respondido, ele se levanta e vai atrás de mim.

Professora – A nota! Quem se lembra da nota da música?

Nemo e GG testam diferentes timbres no teclado. Lukas assopra um piston com força, mas não consegue emitir som nenhum. O repreendo e coloco o instrumento em cima do armário de onde ele o tirou. Lukas se senta sem nada fazer.

O aluno fica perambulando pelo espaço e mexendo em alguns materiais, sem escolher nada para tocar. Em vários momentos Lukas esteve distraído e/ou bagunçando na aula, no entanto, em outros momentos participou, sugeriu e se apresentou no sarau tocando.

A formação e a construção do sentido de grupo não pressupõem que há sempre a participação de todos/as e que tudo ocorra bem, de modo satisfatório para todos/as. Também a não participação e a falta de interesse e vontade aparecem no decorrer das aulas e fazem parte do espaço-tempo da aula de música, compondo o sentido de coletividade e convivência. Muitas vezes insisti, como professora, para que todos/as estivessem ocupados/as tocando e cantando o tempo inteiro, mas, ao longo do ano, percebi que cada aluno/a, naquele espaço, buscou entender qual seu tempo de experimentar, arriscar e se mostrar no grande grupo. No trabalho de Sebben e Subtil (2010) a música funciona como elemento de afirmação para os/as adolescentes quando realizada na escola. O gostar de música se dá por práticas objetivas e se relaciona com a subjetivação e pertencimento desses/as adolescentes à escola.

Na primeira entrevista realizada, pergunto aos/às alunos/as sobre a relação entre eles/as na aula de música, e se, na comparação com outras aulas, há mais ou menos conversa.

Professora – Vocês acham que esse é um ambiente em que a gente acaba conversando mais ou menos do que na sala de aula?

Kayque – Eu acho que aqui, porque aqui é mais livre.

Professora – Mais livre?

Kayque – Porque na sala de aula tem que copiar ou fazer prova...

Professora – Isso daí, pra mim, é muito importante! Só que tem uma conversa aqui paralela!

Irineu – Sora, é o André, sora. É o André.

Me levanto e faço Ouro Branco sair de seu lugar para que ele pare de conversar. Me sento onde Ouro Branco estava e ele se senta ao lado de Diamante Negro.

Professora – É porque ele falou um negócio importante aqui, sobre lá na aula de vocês terem uma rotina e aqui ser diferente. E aí lá... Repete, por favor, Kayque, aquilo que tu falaste.

Kayque – Lá a gente tem que copiar, fazer prova, daí tem que se concentrar. Aqui a gente tem que conversar pra se entender...

Irineu – Tem que se olhar...

Professora – Tá, mas lá vocês têm que se concentrar por causa da prova? E aqui não tem prova. E aqui a gente não precisa se concentrar?

Diamante Negro – Sim! Pra seguir os tempos.

Kayque – Sim, mas também tem a hora que a conversa ajuda.

Professora – A conversa pra se entender... É um tipo de concentração diferente.

Kayque – Vários tipos de concentração diferente...

O trecho aponta a compreensão dos/as alunos/as sobre a aula de música ser mais livre por não ter prova e não ter que copiar. Fazem comparações entre a sala de aula da turma e a sala de música, com sistemas de organização bem diferentes. Eles/as descrevem algo bem específico desse grupo: conversar, se entender, se olhar.

O que sobressalta no trecho acima é a compreensão da aula como um espaço de livre expressão, no qual os sujeitos encontram espaço para falar. Kayque chama atenção para a questão da concentração e Irineu fala sobre comunicação visual. Irineu aborda o olhar e Diamante Negro, a habilidade musical. A função de comunicar-se tem relevância no grupo e ocorre uma vez que a aula é peculiar na medida em que há necessidade de seguir tempos na música. O olhar é tão necessário quanto a fala, são nuances que aparecem ao longo da convivência e da prática musical.

A forma como a aula é configurada possibilita que o grupo interaja de modo diferente do que ocorre nas outras aulas, pois o grupo tem uma função bem estabelecida, a de realizar um trabalho musical conjunto. Como a função está clara para os/as alunos/as, o grupo se organiza em torno dessa função e do objetivo de preparar uma música para o sarau. O grupo se une e trabalha com o intuito de produzir algo concreto para apresentar.

O grupo de alunos/as que se formou no ano de 2018, por escolha individual de participar da modalidade música, funciona aqui como um dispositivo de formação.

Para Souto (2019), o dispositivo de formação trabalha em várias instâncias articuladas, que aqui se apresentam na construção desse grupo enquanto organização coletiva que ocupou determinado espaço e construiu para si um sentido. Essas instâncias articuladas compõem o dispositivo, que foi ao longo do ano se consolidando e se refazendo nas experiências do grupo.

Todo dispositivo dispõe, resolve, decide, ou seja, exerce neste sentido um poder; mas uma vez que disponibiliza, cria uma situação, se prepara, antecipa, propõe, gera aptidão para algum fim, põe em jogo potencialidade e possibilidade no futuro. (SOUTO, 2019, p.6)

O grupo, como dispositivo de formação, gerou potencialidades e possibilidades de futuro, como dito por Souto, na medida em que foi responsável pelas ações e relações que promoveram a transformação dos sujeitos. Para a autora, em toda situação de grupo existe uma representação imaginária subjacente.

O dispositivo grupal se propõe em função de uma análise de situação, de uma indagação e análise da demanda social, institucional, grupal que permite antecipar cenários possíveis em relação às quais a estratégia se constrói. É multifacetado, tem um pré-arranjo geral que antecipa, mas não predetermina e que propõe diversas alternativas que se vão decidindo e modificando ao longo do tempo. Com elementos que se dispõem como constantes desde o início, no enquadramento (tempo, espaço, pessoas, abordagens teóricas e técnicas, entre outros), e cuja base fluem processos básicos, se desdobram jogos dinâmicos, abertos, um espaço de grupo intersubjetivo é construído. (SOUTO, 2019, p. 11)

Se cada sujeito tivesse passado pelas experiências da aula de música sem as interferências do grupo, teríamos outra conformação, mais parecida com a sala de aula da turma, em que as vivências partem dos indivíduos num modo mais geral, do que do coletivo. Como os/as alunos/as verbalizam, é outro “tipo de concentração”. Quando o grupo se mostra relevante, ou, como diz a autora, “exerce um poder”, ele cria situações de desafio e mudança e esse espaço de grupo intersubjetivo é construído.

Também sobre o dispositivo de formação, Oliveira et al. (2010) buscaram compreender como o grupo de pesquisa poderia ser considerado um dispositivo de formação. As autoras dizem que “o dispositivo grupal pode ser entendido como uma ferramenta, algo que se cria pela necessidade dos indivíduos a partir das significações que estão em nível consciente e também inconsciente dos participantes do grupo” (p.136).

Mesmo que em contextos de grupos diferentes, Oliveira et al. (2010) argumentam que o dispositivo passa a ser entendido como qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si, um movimento em que o sujeito está implicado. O diferencial que se encontra na questão do dispositivo está na participação do sujeito como alguém que se coloca, experimenta, participa ativamente e teoriza sobre experiências produzidas por outros, revisitando seus repertórios, problematizando-os a partir da escuta do outro.

#### 4.3 OS VÍNCULOS, O CONVÍVIO E AS APRENDIZAGENS NAS RELAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS E A MÚSICA

Neste subcapítulo, as relações entre os sujeitos e a música se apresentam a partir de três perspectivas: os vínculos, o convívio e as aprendizagens.

##### 4.3.1 SOBRE VÍNCULOS: “AGORA A GENTE É TUDO UMA COISA SÓ”.

Cada sujeito participa da construção das relações interpessoais de parceria e coletividade nas aulas de música, na mesma medida em que se constitui como pessoa, como indivíduo em formação, a partir dos vínculos que forma com os demais sujeitos. Esses vínculos acontecem nas aulas intermediadas pelas relações entre as pessoas e pelas relações com a música.

Na primeira aula gravada há uma cena em que demonstro interesse pela vida dos/as alunos/as e os/as questiono sobre sua alimentação antes de virem para a aula, se tomam café em casa ou na escola.

Professora – Vocês tomam café da manhã?

– Sim! – O questionamento causa discussão e o aumento do volume das conversas, acrescentando também maior expressividade corporal dos/as alunos/as, que não param de se mexer em suas cadeiras.

Professora – Quem toma café aqui na escola? – repito a pergunta duas vezes. Raquel ergue o dedo sinalizando que ela toma.

Angel Ed – Eu não tomo café.

Professora – Tu toma? – apontando para Louro. Tu toma aqui? – apontando para André. André aponta para si mesmo e responde algo inaudível.

Diamante Negro – Eu não tomo café aqui na escola! – ainda com os olhos no celular. Eu não gosto de tomar aqui.

Professora – Ué, mas aqui como é que é?

Angel Ed – Sora, se eles dessem...

Ney – Ah, depende sora, tem gente que traz o café de casa...

Angel Ed – Sora, tu acha que eu não sei, sora. Nem dão... Se dessem Toddy...

Professora – “Toddy” não é leite com... É leite com café? – direciono a pergunta a Bel. Esta faz que não com a cabeça e responde enquanto gesticula com a mão.

Angel Ed – É, é leite com café – ele ri com Kauã e Ney.

Professora – Não, aqui no refeitório?

Kauã – É leite ninho – Angel Ed ri dessa afirmação.

Professora – Aqui no refeitório não é leite puro? – alguém diz alto “puro!”.

Bel – É...

A professora começa a fazer a chamada.

A minha preocupação e cuidado ao querer saber de suas vidas mostra logo no início do ano que não sou uma professora somente, mas uma pessoa preocupada com o bem-estar dos/as alunos/as. São situações breves, mas o acolhimento cria vínculos e faz com os/as alunos/as se sintam cuidados naquele espaço.

Por sua vez, o vínculo com a música se inicia numa perspectiva individual, quando cada aluno/a escolhe a linguagem música como modalidade de arte-educação, no começo do ano, e se desenvolve coletivamente nas práticas musicais ao longo do ano letivo.

No trecho a seguir, da transcrição da primeira entrevista coletiva ao final das 22 aulas gravadas, proponho uma avaliação para o grupo questionando como foi a aula de música no início do ano e como estava ao final do ano. Os/as alunos/as apontam a questão da convivência como algo relevante.

Misobo – Eu acho que no ano passado a turma era muito separada, tipo cada um com a sua coisa, cada um sozinho e agora a gente é tudo uma coisa só.

Professora – A gente tá mais... – vários alunos/as dizem “unido” – Unido como grupo de música.

(...)

Professora – Tu acha importante a tua participação?

Vitória – Olha, eu não acho muito importante a minha participação não, pra falar bem a verdade. Mas eu participo.

Diamante Negro – O bom é participar...

(...)

Professora – Abygail. Tu que participou bastante tocando guitarra no ano passado na música do Tim Maia. Depois, no segundo semestre, a gente fez outras coisas, mas vocês lembraram isso porque era dessa parte – aponto o vídeo – Que tu acha que mudou?

Abygail – Ah... A experiência, o convívio das pessoas, como disse a Misobo, que antes era cada um no seu lugar e não entrosava muito e também... A gente consegue agora tocar bastante coisa... O violão, que antes era só um acorde da música do Tim Maia, que era que nem o Ouro Branco falou – ela finge estar tocando violão e Ouro Branco a segue – E agora a gente tá tendo a oportunidade de se especializar nisso. Acho bem legal, a turma também tá conversando bastante e tá bem melhor.

A aluna Misobo fala que, no início do grupo, cada um era sozinho e que, ao passar do tempo, eles se transformaram em “uma coisa só”. Quando questiono sobre o que provocou mudanças no grupo, Abygail relata que o convívio mudou e que agora conseguem tocar músicas. São duas dimensões importantes: a convivência e o sucesso da aprendizagem musical que parecem ter unido o grupo. A aluna Vitória traz também o elemento da afetividade, como a cena descreve a seguir:

Professora – E com relação ao nosso grupo, que a gente disse que a gente tá mais maduro, mais amigo, ou tá trocando mais coisas e que não é só cada um em um canto. Por que vocês acham que isso acontece?

Vitória – Eu acho que as pessoas... Gostam de um negócio, né? De contato humano.

Bel – Ai, sora, é que a gente já tá há tanto tempo junto, daí tipo... – ela gesticula muito com as mãos.

Vitória – É...

Bel – Tu vai ter que falar com a pessoa do mesmo jeito, tu vê a pessoa todo dia, né e tipo...

Professora – A gente acaba se dando como, sei lá, irmãos.

Bel – Tá, sora...

Vitória – Calma!

Bel – Não precisa forçar, sabe?...– os/as alunos/as riem – Como colegas, tá?

Vitória – Coleguinhas de classe.

Quando as alunas trazem a palavra colega, dizendo ser diferente de irmão, pergunto o que é ser colega ao grupo. Essa questão revelou uma concepção própria de colega da aula de música, que é diferente de ser colega nas outras disciplinas.

Nesta explicação, a aluna Raquel parece me considerar como parte do grupo de colegas também, uma vez que ela se refere aos/às colegas como alguém que auxilia nas aprendizagens.

Professora – E o que é ser colega?

Raquel – A gente se ajuda. Quando um precisa, a gente vai lá e ajuda; quando um não tá conseguindo aprender, a gente vai lá e dá um apoio, quando a gente não tá conseguindo fazer, tu vem e conversa com a gente... E é assim.

Professora – Isso acontece nas aulas de música? Ou tu tá falando no contexto das aulas?

Raquel – Nas aulas de música. Quando o Ouro Branco não consegue tocar alguma coisa, quando o outro não consegue tocar alguma coisa, pede ajuda e a gente ajuda. E quando a gente vê... pelo menos eu, quando vejo uma dificuldade assim, quando alguém não tá conseguindo pegar um negócio que eu já peguei...

Abygail – Eu acho que a gente conversa bastante. Eu não faço nada comparado às outras aulas, que a gente é cada um num canto. Digamos, eu não converso muito com as garotas; aqui eu já falo com elas na hora de perguntar, qual é o acorde, como se toca algum instrumento...

Ana – Pergunta nada, é a gente que pergunta pra ti... – os/as alunos/as riem.

Professora – E lá na aula de ciências, isso acontece? Tipo assim, não sei esse negócio de ciências...

Abygail – Não, não. – Misobo faz que não com a cabeça.

Bel – Nas outras aulas, não. É muito do nosso grupo, sabe?

Abygail – Cada um... Acho que são em torno de quatro ou cinco grupos na sala... São bem divididos.

Vitória – Tem algumas raras vezes que a gente junta, mas é muito raro, sabe? – vários alunos/as começam a falar ao mesmo tempo.

Ana – E, quando a gente junta, dá briga.

Ney – Dá briga...

Vitória – É sim, a gente se pega no pau.

O fazer música juntos/as possibilitou essa convivência, que se construiu na medida em que encontraram espaço para se ajudar e conversar. Quando comentam sobre a dinâmica ser muito do “nosso grupo”, percebo a ideia de ocupação novamente, em que há fronteiras delimitadas pelos modos relacionais do grupo. Quando há a compreensão de que “ser colega é se ajudar”, a existência dos sujeitos naquele espaço fica conectada pelas vivências de prática em conjunto, pelas ações de solidariedade e pelo conhecimento compartilhado.



Neste outro trecho da décima quarta aula, falamos sobre a organização da música, suas entradas e instrumentação e exponho uma preocupação com a dificuldade dos acordes. A conversa é mais horizontal, direta, na qual os/as alunos/as falam abertamente sobre seus desejos em tocar este ou aquele instrumento, e, quando eu não correspondo ao desejo dos/as alunos/as, eles/as me respondem com informalidade. A interação é espontânea e me sinto parte do grupo de maneira diferente ao ser incluída nas brincadeiras.

Professora – Ei! Abraça! Não vai dar pra todo mundo fazer tudo ao mesmo tempo. A gente vai ter que marcar na música quem entra, quem vem antes, quem vem depois, quando é que some tudo... Eu preciso das gurias que cantam pra botar elas no microfone pra depois a gente fazer isso direito. Eu acho que eu vou fazer o seguinte: eu vou pegar o teclado e vou fazer uma parte de teclado também, pra deixar uma parte de harmonia. E eu tô preocupada com uma coisa...

Ouro Branco – Violão!

Professora – Violão não vai ter...

Nisi – Como assim, não vai ter?

Diamante Negro – Sora, a música tem violão! – coloco a música para ouvir.

Professora – Tá... Eu vou ver esse acorde aí porque tem muita pestana nesses acordes e quem poderia tocar isso?

Diamante Negro – Ouro Branco! Já tem a pessoa reservada aqui que toca bem violão...

Professora – Tá. Semana que vem vai ser a semana da harmonia, do teclado, do violão... Esse xilofone vai ser sempre teu, tá, Ney? Nas aulas... Não te muda daí.

Ney – Tá. E o outro lá que eu tocava lá, não posso ir lá?

Professora – Não.

Ney – Que arriada...

Professora – Que arriada, eu?

Kauã – Sora, eu também consegui! – ele toca o xilofone.

Ney – Ele fez mesmo.

Outro momento de descontração ocorreu durante a copa do mundo, em uma colisão de horário da aula de música com um jogo da seleção brasileira.

Sento-me no fundo da sala, de frente para a câmera e para os/as alunos/as.

Professora – Mais alguém?

Lukas – Sora! A gente vai ver o jogo hoje? Vamos, né?

Angel Ed – Fala sério, sora. Perder a aula...

Kayque – Eu ia faltar, só que aí eu lembrei que ia dar pra ver...

Angel Ed – Só pegar o controle e ligar a TV.

Professora – O que a gente combinou? Que a gente ia tocar das oito às nove e depois a gente ia ver o jogo. Olha aqui, eu já trouxe uma pipoquinha pra fazer...

Conviver na aula de música está muito relacionado ao fazer musical. Reconhecer-se no grupo como alguém que participa, que ajuda o/a colega e é ajudado/a, que toca do seu jeito e se aprimora ao longo do tempo, que se apresenta com o grupo quando se sente preparado/a, que expõe suas ideias e é considerado/a pelos pares, faz com que o espaço da aula seja acolhedor e receptivo aos tempos de cada um/a.

Esse espaço seguro também é construído pensando no tempo que cada aluno/a tem para se desenvolver musicalmente e sentir-se seguro para compartilhar com os demais suas aprendizagens. O projeto Saraus prevê apresentações ao longo do ano para que os/as alunos/as se desafiem e se preparem para esse evento culminante, que funciona mais como um incentivo, uma finalidade do processo de aprendizagem, do que uma prova avaliativa de resultados.

Trabalho ao longo do ano com o conceito de parceria e coletividade. Quando há apresentações, espero que o grupo todo se disponibilize a participar desses eventos, no entanto, nem sempre isso ocorre. Muitos/as alunos/as não gostam ou não se sentem preparados para se expor diante de toda a escola e dos/as colegas de outras turmas. Compreendo o processo de cada aluno/a e o tempo que leva para estar à vontade para se apresentar. Nunca impus a apresentação como algo obrigatório, no entanto, os/as preparo para os saraus de modo a minimizar as ansiedades que decorrem desses momentos de exposição.

Na cena a seguir, a aluna Raquel resiste em se apresentar no sarau. Em todos os saraus isso acontece, a aluna encontra alguma desculpa para não tocar, por causa da família, da religião ou de algum compromisso inadiável. No sarau comemorativo dos 10 anos do projeto, a aluna chegou a comparecer ao evento, mas não subiu ao palco para se apresentar. É uma aluna que tem muita facilidade para cantar e tocar diversos instrumentos, mas raramente se apresenta. Nesta cena, um

colega diz que confia que ela irá conseguir. E, de fato, no dia do sarau do fim do ano ela comparece e participa.

Raquel – Sora, quem vai tocar lá no dia?

Professora – Quem vai tocar no dia? Vocês todos que tão aqui.

Raquel – Não, mas eu não vou poder vir, minha mãe não vai deixar.

Professora – Tu vais convidar ela pra vir te ver tocar.

Raquel – Não, minha mãe não vai vir... – ela sorri como se fosse óbvio. – Minha mãe não vem.

Professora – Tu vais trazer alguém pra te acompanhar lá da tua casa até aqui! Chama teu irmão! Alguém, Raquel! Raquel, tu não pode ficar assim, é uma coisa que tu tá fazendo direito, é uma coisa que tu... O grupo precisa de ti! Só tu que sabe fazer essa batida, entendeu?

Raquel – Alguém vai ter que aprender.

Professora – Não! Alguém não pode aprender daqui até dois dias, que é nosso sarau!

Raquel – Eu aprendi, sora.

Professora – Não, Raquel, eu quero que tu faça a bateria, Raquel.

Lukas – Vai ser domingo?!

Os/as alunos/as começam a tocar meia-lua e baixo, e tornam difícil a compreensão da discussão.

Professora – Tu sempre diz que “ah, não consigo, não consigo”, no outro sarau tu foi!

Raquel – Mas eu não toquei... – ela sorri.

Professora – Não! Mas aí tu assistiu, e era muito melhor que tu tivesse no palco tocando! Raquel! Coragem! Te vira com a tua casa e vê o que tu consegue fazer lá. É atividade escolar, Raquel, vamos lá! Tu tá fazendo tão bonito, a música tá tão bonita.

A aluna não responde, apenas bate uma baqueta na outra olhando para baixo, considerando.

Professora – E aí, se sair a bateria, a música vai perder, entendeu?

Lukas – Vai, Raquel, eu confio!

Na cena descrita, o sentido de coletividade se dá a partir de um objetivo comum, o fazer música junto. Compreender o que está para além do fazer música junto é um aspecto muito particular de cada um/a, e que aparece nos detalhes das ações ao longo do tempo. A aluna Raquel passou todo o ano trabalhando a possibilidade de se apresentar em público. Não conseguiu tocar na primeira apresentação, mas, na segunda, amadureceu a ideia e conseguiu participar com a

turma. Quando o colega diz que confia, acredita que Raquel vá conseguir se apresentar, e deixa implícito que ela não se apresentará sozinha, e é o que realmente ocorre.

Na décima terceira aula há uma cena em que dois alunos reconhecem sua parceria na percepção da entrada da música. Há tempos estudando juntos, compreendem que compartilham os conhecimentos rítmicos adquiridos ao longo das aulas. Nessa aula estamos trabalhando com a música “Shape of You”, do cantor Ed Sheeran. O tema escolhido para o sarau do segundo semestre do ano foi o tema “Sarau Internacional”, em que somente músicas de língua estrangeira poderiam ser apresentadas. A turma escolheu por votação a música de Ed Sheeran.

Professora – Calma! Se um se perde, todos se perdem! – volto a atenção para o rebolo, aparentemente Irineu se perdeu.

Diamante Negro começa a tocar mesmo sem ser chamado. Aponto Nemo e GG que começam a tocar ao mesmo tempo olhando um para o outro no tempo quatro. Pauso a música e os/as alunos/as param de tocar.

Professora – Tava indo super bem!

Guita – Não, sora. É que olha aqui... – ele pega o rebolo de Irineu – Ele tá fazendo assim.

Professora – Não tem importância... – Explico algo inaudível para os meninos, que prestam atenção enquanto os/as outros/as alunos/as tocam seus instrumentos fazendo um ritmo diferente do da música. Os/as alunos/as conversam alto e tocam sem parar, enquanto discuto com os meninos do rebolo – Ouro Branco, tu tá entrando muito bem...

Diamante Negro – Eu?

Professora – O Ouro Branco...

Diamante Negro – Mas fui eu que ensinei ele, sora!

Professora – Olha aqui – toco o tambor de Diamante Negro e mostro como ele está fazendo, com as mãos de lado nas bordas, e como ele deveria fazer, com as mãos retas no centro. Ele começa a tocar certo e sigo para o cajon, onde a câmera não alcança.

Na aula seguinte, a décima quarta aula, a aluna Raquel comenta ter estudado o ritmo da bateria em casa.

Professora – Eu trouxe outro material pra gente trabalhar com ritmo, que eu acho que ainda não tá certinho. E a Raquel até veio me dizer hoje de manhã que tá preocupada com o ritmo da bateria, né? pra encaixar nessa música, que ela é difícil mesmo, ela tem uma levadinha diferente...

Raquel – Eu tava pegando na internet, sora, tipo, eu não achei nenhum jeito que fosse ficar exatamente como a música, ficou um axé mais rápido... Tá meio estranho.

Professora – Ahan. Pois é. A gente fez alguma experiência com percussão na semana passada, algumas coisas já ficaram legais e eu acho que, depois que a gente passar um pouco pelo texto aqui, que a gente vai olhar esse inglês... Pega uma e passa – entrego folhas para Diamante Negro e elas vão passando pelos/as alunos/as no sentido horário – aí a gente fala sobre esse acompanhamento rítmico, tá?

Aprender música com colegas que já têm vivências com os instrumentos e sabem tocar, como Raquel, por fazer aulas de instrumentos na igreja, ou Diamante Negro, por ter músicos na família, faz com que esses/as colegas sirvam de apoio ao trabalho pedagógico. Muitas vezes organizei o grupo a fim de que esses/as alunos/as estivessem em lugares estratégicos, separados por naipes, um no violão, outro na percussão e outro no canto, pois o resultado sonoro satisfatório impulsiona o grupo e desperta a vontade de saber mais, se aprimorar e aprender este ou aquele instrumento ou o canto.

Saber tocar um instrumento musical foi um diferencial positivo e celebrado pelos/as colegas. Na cena a seguir, ocorrida na décima quarta aula, na qual ensaiávamos a música “Shape of You”, vejo três alunos/as em rodinha com pandeiros na mão, tocando algo diferente. Diamante Negro ensina aos demais como executar diferentes batidas de samba no pandeiro:

Diamante Negro surge ao lado deles com outro pandeiro.

Professora – O que tem a ver com a música esse pandeiro?

Diamante Negro – Ela pegou...

Professora – Ah, vocês tão só aprendendo?

Raquel e Diamante Negro tocam juntos.

Diamante Negro – Tu não tá deixando a mão fixa! Se tu não deixar a mão fixa, tu não vai... Não adianta fazer assim – ele toca com a mão mole – Não vai dar certo! Tem que deixar a mão fixa.

Professora – Esse é um jeito elegante de ensinar a colega? Xingando a colega?

Diamante Negro – Eu não tô xingando, sora! Eu tô falando pra ficar com a mão fixa – Kauã surge no enquadramento.

Kauã – Ele toca samba – ele aponta Diamante Negro – E eu, pagode.

Diamante Negro – Isso aqui é pagode – ele aponta para o que Raquel está tocando.

Professora – Ah, ele toca samba e tu, pagode? Deixa eu ver qual é a diferença. – Kauã começa a tocar, mas logo Diamante Negro puxa o pandeiro de volta para si.

Diamante Negro – Samba não toca assim. Isto é samba – ele toca uma batida diferente – E isto é pagode – ele volta para o que estava tocando antes.

Professora – Faz o que tu toca aí, que eu não entendi – dirigindo-me a Kauã. Kauã toca – Mas esse tu sabe também...

Kauã – Não sei...

Raquel – Não sabe, né?... Já tá fazendo, mas não sabe – Kauã e Diamante Negro tocam juntos.

O desejo de tocar como Diamante Negro faz com que Raquel busque a explicação sobre como tocar o instrumento. Kauã intervém, pois também sabe tocar bem pandeiro, porém, com um toque diferente. Kauã e Diamante Negro têm vivências familiares de roda de samba, o que os diferencia no grupo, pois, além do pandeiro, sabem tocar rebolo, reco-reco e surdo. Diamante Negro explica o toque de modo ríspido para a colega e peço para ele explicar com mais jeito. Logo, Diamante Negro e Kauã fazem o toque juntos, mesmo Kauã falando que não sabe tocar, pois o toque do colega é mais limpo. O fato de saber tocar empodera Diamante Negro, imbuindo-o de certa arrogância, mas não a ponto de impedi-lo de interagir com os/as colegas. Nesses dez minutos de interação, Diamante Negro, Raquel e Kauã compreendem duas batidas diferentes do pandeiro, as quais denominam batida de samba e de pagode.

Diamante Negro participa tocando em todas as músicas e se desafia em novos instrumentos, pois seu pai toca e canta samba. Na aula de música passou pelo baixo, violão, guitarra, bateria e pelos instrumentos de percussão. Na preparação para o sarau propus que ele ajudasse no canto, e ele concordou.

Diamante Negro – Sora, tu conhece outra música do Tim Maia? – Kauã canta: “você é tudo pra mim é mais que eu sonhava...”.

Professora – Uma vez a gente fez um sarau com vinte músicas do Tim Maia, foi muito legal. Mas agora a gente só vai cantar essa.

Diamante Negro – Tem muitas? (...)

Professora – Não, eu vou pegar um terceiro microfone pra ti. Tu tá cantando bem.

Diamante Negro – Sora, eu nem sabia que eu cantava bem, hein!

Diamante Negro descobre algo sobre si que não sabia, mesmo tendo um ambiente musical em casa. Cada aluno e cada aluna trazem vivências musicais de suas histórias de vida, que podem aparecer no desenvolvimento do trabalho. Isso está relacionado ao modo como cada sujeito aciona e reflexiona sobre suas ações, ou seja, o desejo de aprender e o vínculo com a música se retroalimentam incessantemente, principalmente se estiverem relacionados aos vínculos formados com os/as colegas. Estar junto a partir de um objetivo comum, o de tocar e cantar para se apresentar em determinado evento, no caso, um sarau, cria um elo de responsabilidade para com o grupo. É na coletividade que criam vínculos e é a partir desse vínculo com os pares e com a música que o sentido de grupo se reforça e se realiza.

#### 4.3.2 SOBRE CONVÍVIO: “TÁ TOCANDO BEM, COLEGA”.

A perspectiva de conviver em um grupo, em um espaço restrito, invoca a ideia de coexistir a partir de ações e interações que se ajustam ao longo do tempo. Os/as alunos/as estão em constante movimento, a aula é viva e cheia de embates, diálogos, disputas, conversas e, conforme a reação de cada sujeito no exercício de respeitar o espaço do outro, há a compreensão da necessidade de perceber os direitos e deveres de cada um/a e cooperar para o crescimento desse grupo.

Conviver na aula de música é também uma constante geração de conflitos e disputas decorrentes de diferentes trajetórias, interesses e jeitos de ser das pessoas. Na rotina da sala de aula estão presentes as dinâmicas de resolução de problemas, muitas delas a partir de minhas interferências como professora, quando há desrespeito e quebra de códigos de conduta estabelecidos. As relações de reconhecimento e pertencimento ao grupo se constroem e reconstroem ininterruptamente, por meio da convivência a partir dos afetos e quando os/as alunos/as compreendem o princípio do que é ser colega.

No período de coleta de dados da pesquisa, a turma observada conviveu de forma pacífica ao longo do ano, no entanto, passou por uma série de questões que desacomodaram o grupo. Situações envolvendo desrespeito, bullying, intolerância religiosa, brigas e implicações ocorreram em meio às atividades musicais planejadas. A resolução parcial desses conflitos aparece na descrição das cenas a seguir; no entanto, essas resoluções foram retomadas ao longo do ano letivo, em

um processo que acompanhou a conquista da maturidade do grupo para se relacionar de modo mais respeitoso e afetivo, conforme as situações foram se apresentando.

A cena a seguir descreve um dos principais desencadeadores de discussão e disputa nas aulas de música: a escolha de repertório. Os assuntos da vida cotidiana, a cultura local e o gosto musical estão implicados nas escolhas musicais que ocorrem nas aulas e são elementos que suscitam discussões sobre diferença. Nesta cena da primeira aula gravada, o assunto sobre qual música escolher para o sarau levou à discussão sobre o feminismo no rap, sobre quem pode cantar sobre esse tema e sobre quem deve participar da luta feminista. Como estávamos selecionando temas de saraus anteriores, a ideia foi somar a temática do sarau “Atitude Feminina”, ocorrido em 2015, ao “Sarau do RAP”, ocorrido em 2017.

Professora – Tá, posso falar que na aula de ontem da C20... – chamo Nemo e GG que estão conversando fazendo “Shhhhhhh” – Meninos, foco! Na aula de ontem da C20, o pessoal também gostou de rap e eles relacionaram com o outro sarau da Atitude Feminina e escolheram, Angel Ed, um rap que fala da... aquele rap que só as meninas cantam... – Fico vários segundos pensando, alguns alunos fingem que cantam rap durante esse período.

Angel Ed – Ah, não, não, não, que “frau” isso. Por que os homens não vão poder cantar?

Professora – Não, era um rap de mulheres cantando sobre o feminismo. E eles juntaram o tema da Atitude Feminina com o RAP. E aí eu disse que, se mais alguém tivesse interesse em fazer RAP, que a gente ia, de repente, encaixar as turmas. Não precisa ser uma música pra cada turma, mas eu queria que essa turma tivesse uma música de vocês. A gente chegou a escolher qual RAP seria? Qual é o rap que a gente escolheu? A gente pode linkar o rap com o sarau autoral e construir nosso próprio rap...

Angel Ed – Nada igual... nada fica igual Racionais. Racionais é único.

Professora – Eu gosto muito de Racionais porque eles cantam os problemas do mundo...

Kauã – Eu sou mais Hungria.

Professora – Mas esses movimentos do rap mais atual, eles meio que perderam o sentido do rap, de cantar uma coisa mais política assim. Nós temos a ideia dos Racionais...

Angel Ed – Eminem! Booooh...

Professora – Eminem... Quem mais? Vocês querem fazer o rap, vocês têm que encher aqui a mão de opção! – referindo-me ao fato de que estou contando as opções nos dedos. – Se vocês gostam de rap! – isso



causa reclamações dos/as alunos/as, pedidos por calma e algumas sugestões – Eminem, Racionais...

Kauã – Haicais!

Professora – Haicais... – Angel Ed ri.

Angel Ed – Não é rap Haicais!

Professora – Eu também acho que eles não são rap! Não, eu acho que eles trazem umas coisas muito ruins. Até uns machismos...

Ney – 1kilo, 1kilo, 1kilo!

Kauã – 1kilo, tem 2kilo, 4kilo – Ele e Angel Ed riem.

Professora – É sério, tem umas coisas que eu acho muito machistas – diz dirigindo-se a Bel – Tu não acha? – a menina faz que sim com a cabeça – Eu acho!

Bel – Machista! – Louro e Ouro Branco começam a discutir o assunto e a se agredirem de brincadeira. Os outros meninos riem e no final eles se abraçam.

(...)

Professora – São onze minutos, tá? (sobre a duração do trecho da música que irão ouvir) Quando ela começa com esses anos, foram anos importantes dentro da luta feminista, então, ali em 1917, eu acho, foi quando mulher pôde votar, até então mulheres não podiam votar, só os homens. Cada ano desses tem um fato na história das mulheres do que elas conquistaram de direitos. Então, essa letra ela é toda isso, Poetisas no Topo, ela é toda sobre mulher na sociedade e o que hoje em dia ela tá colocando aqui. Não tem mais essa de machismo, do homem manda, de ter que ficar servindo ao homem. Então, às vezes, a gente acha assim que é uma conversa que não tem que existir, mas tem que existir muito! Inclusive vocês devem ainda conhecer mulheres que apanham do marido, mulheres que não trabalham porque ficam só em casa cuidando de filho, mulheres que sofrem vários tipos de abuso. Então, porque a gente sempre tem que voltar e tem que lutar por isso? Porque a sociedade é muito difícil de mudar. Quem tem que lutar por isso? Só as mulheres? Quem tem que lutar pela questão feminista?

Angel Ed – Eu, sora, eu.

Professora – Todo mundo que se interessa por igualdade de direitos. Então, se vocês quiserem ser homens que, “ah, não, tá bom assim porque eu tô sendo favorecido”, vocês podem adotar essa atitude. Tem pessoas que dizem “Não, mulher é pra ficar lá na cozinha”, tem gente que acha isso, entendem? (...)

Kauã – Se eu ficasse na cozinha, eu ia queimar tudo. – Todos/as riem.

Fatos como esse deixam evidente como a convivência na sala de aula passa pela abordagem de assuntos, às vezes, difíceis, que desacomodam e que fazem parte de uma formação que inclui valores pautados no respeito ao próximo e na

dignidade humana, tendo em vista a formação dos/as alunos/as enquanto cidadãos, como consta no projeto político-pedagógico da escola, que visa

possibilitar uma educação voltada para a valorização da vida e o respeito às diferenças e à formação de um aluno crítico, autônomo, participativo, comprometido, responsável e preparado para as mudanças da sociedade, exercendo plenamente a sua cidadania. (EMEF VILA MONTE CRISTO, 2016, p. 4)

A problematização das letras de música, da escolha das bandas e gêneros musicais é feita por mim, professora, mas leva em conta o que eu e a escola percebemos como problemas da sociedade. Não há uma resolução imediata na cena sobre o feminismo; não chegamos a um consenso naquele instante e a aula seguiu na escolha do repertório para o sarau. Minhas intervenções sobre o assunto da igualdade de gênero continuaram ocorrendo ao longo das aulas, por frases, gestos, pelo incentivo às alunas para se apropriarem de instrumentos convencionalmente tidos como masculinos, como a bateria ou o baixo, que foram escolhidos ao longo das aulas primeiramente pelos meninos. Na cena a seguir, da vigésima segunda aula, fica evidente que Raquel é quem mais sabe bateria, e é observada pelos colegas Diamante Negro e Lukas, que não conseguem tocar como ela.

Professora – Isso aí não tá legal, esse toque... na caixa – falo da marcação que Diamante Negro fazia.

Diamante Negro – É que a Raquel que sabe fazer, sora, mas ela tá se fazendo. – Ele olha para a colega e fala bem alto – A Raquel tá se fazendo!!

Diamante Negro pega emprestado um chocalho reciclado, feito de garrafas pet. Ouro Branco pega dele. Ana passa as baquetas para Lukas. Eles/as não ficam em nenhum instrumento por mais do que 5 minutos. Cada instrumento segue um ritmo diferente. Raquel se levanta e vai auxiliar Lukas na bateria, ela demonstra algumas vezes e explica como funcionam os pratos. Raquel chama Ana para o lugar de Lukas afirmando que ela sabe muito mais que ele. Ana vem rapidamente, Lukas discorda.

Diamante Negro – Tá, deixa os outros ensinar, pai! – eles fingem ter uma pequena discussão.

Ana pega as baquetas e se senta atrás da bateria, para ser instruída pela Raquel. Diamante Negro observa de perto.

Nessa interação entre os dois meninos e as duas meninas, Raquel incentiva mais a colega a aprender, enquanto os meninos observam e se incomodam com o fato de Raquel elogiar e dar mais atenção à colega.

Também identifico como uma interferência minha o alerta para casos de bullying, quando ocorrem nas aulas. Na cena a seguir, na primeira aula gravada, faço uma pausa no assunto da aula no momento em que um colega faz bullying com outro colega. Estávamos falando sobre o repertório a ser escolhido para o sarau e muitos/as alunos/as falavam nomes de música ao mesmo tempo para que eu colocasse no YouTube.

Professora – Tá, mas aí vocês vão cantar em inglês?

Ney – Não. – A bagunça é generalizada nesse momento. Todos/as falam alto e discutem comigo. Angel Ed começa a gritar com Ouro Branco.

Angel Ed – Cala boca, Faustão! – Ouro Branco imita o Faustão. Quando eles/as se acalmam, falo:

Professora – Eu captei um momento... Eu só gostaria de perguntar uma coisa, tu gosta de ser chamado assim?

Ouro Branco – Ah, é que, sora, eu já me acostumei, eu conheço esses demônio aí a minha vida inteira.

Professora – É? – GG se levanta no lugar, veste a mochila nas costas, o capuz e senta. – Por que eu não gosto desses apelidos. Tenho que chamar a atenção dos/as alunos/as que falam junto comigo novamente – Quando esses apelidos incomodam o cara, eu não gosto – repreendo. – Vocês podem parar com essas coisas de...

Kauã – Mas comigo, quem folgar em mim...

Professora – Mas aí é que eu tô falando. Porque tu pode folgar nos outros e ninguém pode folgar em ti?

Kauã – Ué, por que não, sora.

Angel Ed – Ele deixa...

Professora – Não! É isso que eu tô dizendo. Se isso é uma brincadeira entre vocês, tudo bem, mas se é uma coisa que incomoda os outros...

Kauã – Pode me chamar de Escuridão, sora. – Todos riem. A professora se dirige a Ouro Branco.

Professora – Tá tranquilo?

Ouro Branco – Tá – e assente.

Ouro Branco está acostumado com o apelido Faustão e diz que conhece os amigos a vida inteira, no entanto, ninguém havia problematizado a questão do apelido. Kauã fala que podem chamá-lo de Escuridão. Kauã é um menino negro e provavelmente já o chamaram assim, tal como Ouro Branco é chamado de Faustão por ser mais gordo que os colegas. Ao expor que podem chamá-lo assim, Kauã se solidariza com o colega, exemplificando o fato de que alunos/as sofrem bullying em

alguma medida na escola. No entanto, nem todos/as lidam da mesma forma com apelidos, bullying, racismo e deboches com seu físico. Ao problematizar o fato, a minha preocupação foi questionar o aluno e saber sua posição, se ele se incomodava ou não.

A escola, muitas vezes, perpetua discursos sexistas, racistas e homofóbicos, como problematizam Fernandes et al (2016) em seu trabalho sobre o RAP e Marín-Liévana et al. (2020) em seu trabalho sobre letras de música e currículo, na Espanha. No entanto, seja através de letras de música, ou pela análise do discurso dos jovens, pode-se trabalhar com conceitos de respeito e igualdade no ambiente escolar, no momento em que surgem oportunidades de discutir o tema, ou seja, quando ocorrem as violências verbais.

A confiança do grupo ocorre quando há a possibilidade em conversar sobre os limites que cada um estabelece para o convívio saudável, o que parece ter sido atingido nesse caso para o ambiente da aula de música. Quando voltou a acontecer um caso de desrespeito envolvendo apelidos, eles/as interferiram pedindo silêncio, em uma cena da sétima aula gravada:

Professora – Parou, parou – pedindo que os/as alunos/as parem de tocar os instrumentos.

Kayque – Abraçou – ele fala lentamente no microfone.

Ney – Vovozona – chamando Louro que não para de conversar.

Professora – Não fala assim.

Ney – Ele gosta!

Professora – Ninguém gosta de apelido.

Ney – Ontem eu chamei ele assim e ele gostou! – Vários/as alunos/as fazem “shhh”, pedindo que Ney pare.

No entanto, continuei presenciando cenas de bullying no pátio da escola, por esses mesmos alunos/as que implicam uns/umas com os/as outros/as na sala de música, ou seja, a ideia de respeito ocorre no espaço da aula de música, pois é um espaço de convívio e combinações específicas daquele grupo, e parecem ocorrer em um espaço/tempo determinado, não sendo necessariamente multiplicado para outros espaços da escola.

Em outra cena dessa mesma aula, outra situação envolvendo a questão do respeito às diferenças ocorreu, dessa vez, a partir do tema da religião. Ao selecionar

temas para o sarau comemorativo dos dez anos do projeto, revisitamos os temas antigos e as discussões sobre eles. Como já dito, os Saraus Musicais desenvolvem, em geral, assuntos que possam oportunizar discussões sobre temas transversais, tais como religião, história do Brasil, feminismo, cultura afro-brasileira, dentre outros. Ao retomar a escolha de repertório para o sarau, relembramos do sarau “Cantos de fé”, no qual músicas religiosas de diferentes crenças foram estudadas. Nesta cena, o tema da religião se apresentou novamente no grupo e causou uma polêmica com uma aluna evangélica, que sugeriu um rap de um cantor gospel. Fiz referência ao sarau das religiões, o que desencadeou uma discussão sobre religiões de matriz africana e os preconceitos aliados a elas.

Professora – Raquel, tu que é uma menina amigável. O rap do Pregador Luo, a gente pode relacionar com qual outro sarau que a gente fez?

Raquel – Sei lá.

Professora – Quem sabe responder isso? – André se levanta e leva um tambor de um lado ao outro da bateria sem motivo aparente. – Com o Cantos de Fé! – digo apontando Diamante Negro e Ouro Branco que discutiam o assunto – Porque o Pregador Luo tá pregando, ele é um pastor, então é relacionável o Cantos de Fé com o Rap – os mesmos meninos que deram a resposta discutem comigo. Encaixa! Por que não encaixa? É o tema da música! Ela fala sobre...

Diamante Negro – Não vai encaixar, sora...

Professora – E aí é o tema da música que tem a ver com o Cantos de Fé e a gente faz a relação do rap com o Cantos de Fé. – converso com Raquel, só se escuta da menina a palavra “macumba” – Mas, eu vejo aí um preconceito.

Raquel – Não tem preconceito, eu só não quero (inaudível).

Professora – Claro que tem preconceito!

Raquel traz outros argumentos (inaudível).

Professora – Mas tu tá dizendo assim: desde que não toquem aquilo. Mas e por quê? Macumba é uma religião igual à tua! Ahn? Raquel, tu tem que entender isso, tu não pode fazer uma frase desse tipo, porque tem gente que vai dizer assim “ah, desde que não venham os evangélicos cantar aquelas coisas”.

Raquel – Por causa disso que não dá pra fazer Cantos de Fé!

Professora – Claro que dá! A gente fez um sarau de Cantos de Fé maravilhoso em que tivemos várias músicas diferentes de várias religiões! De repente, se a gente escolher o Pregador Luo pra fazer o Cantos de Fé, não vai ter outros cantos de fé porque a gente já vai ter feito um, entendeu?

Raquel – Entendi.

Professora – Não vai ter outro Canto de Fé porque só pode uma música de cada sarau. Só que eu não quero ouvir, Raquel, que tu é uma pessoa preconceituosa. Porque assim, “ah, porque aquelas músicas de batuque e aquelas pombas-gira baixando”, isso é um preconceito.

Raquel – Acontece que eu não quero ver ninguém... Sora, tu sabe que eu sou evangélica?

Professora – Sei!

Raquel – Sora, eu não quero ver ninguém fazendo isso.

Professora – Por quê? Raquel, aqui no sarau dos Cantos de Fé, quando as pessoas fizeram as músicas da religião batuque, elas não baixaram o santo ali na hora, porque elas estavam fazendo uma apresentação, elas não tavam no terreiro, Raquel!

Raquel – Tá, não vão baixar, não sei então.

Professora – Tá, mas e se baixar, tu tem algum problema com isso?

Raquel – Claro que tenho!

Professora – Por quê?

Raquel – Porque é estranho, sora!

Professora – Mas então tu não vai no terreiro, Raquel! Mas tu não pode imaginar que isso é uma coisa ruim, errada, do diabo, como o senso comum imagina. Entende? Isso é um senso comum errado, Raquel. – Ouro Branco se levanta e se senta no banco da bateria, atrás da professora.

Raquel – Tá, não vou pensar assim.

Professora – Raquel, isso é um senso comum de achar que as pessoas dessa religião tão compactuadas com o demônio.

Raquel – Mas tão...

Professora – Claro que não, Raquel! Elas rezam pro Deus delas exatamente como tu reza pro teu.

Angel Ed – “Não deixa o samba morreeer” – Cantando.

Professora – Raquel, eu vou pedir um dia pra uma pessoa da religião explicar pra ti o que é essa religião. Essa é uma ideia equivocada. Eu me preocupo, tu entende? Porque isso é muito errado. De repente, eu não sei se tu é da religião do batuque e aí – Raquel e Abygail riem muito desse comentário – Não! Por que ela não pode ser da religião do batuque? Tá... Quem é do batuque aqui? –dirijo a pergunta para a turma.

Kauã – Batuque? Eu não.

Professora – Tu é do batuque? – apontando Angel Ed.

Angel Ed – Era, era, era, não sou mais. A minha vó quis me botar na igreja.

Professora – Kauã, tu é do batuque? – Kauã ri – Não, é tri sério, quero saber. É uma religião que sofre muito preconceito e a gente tem que acabar com esse preconceito. Vamos fazer outro sarau de cantos de fé! – os/as alunos/as discutem um pouco mais, converso com André e aponto Diamante Negro – Qual é a tua religião?

Diamante Negro – Eu? Nenhuma.

Kauã – Eu também não tenho.

Professora – Tu já foi no batuque?

Diamante Negro – Já. – A professora aponta Louro.

Professora – Tu já foi no batuque? – ele nega com a cabeça – Qual a tua religião?

Louro – Eu não tenho religião.

Professora – Não tem religião? – me viro para trás para me dirigir a Ouro Branco – Tu tem religião?

Ouro Branco – Não.

Professora – Ok, eu vou voltar nesse assunto.

Nessa cena, a aluna expressa um preconceito ao achar que a religião do Batuque invoca demônios. Há uma tentativa de conversa entre mim e a aluna, mas, na medida em que ela se mostra resistente, eu me mostro impaciente com as falas preconceituosas. Os/as colegas comentam sobre não ter religião, possivelmente por um distanciamento da religião familiar na fase da adolescência, ou ainda pela falta de confiança no grupo em expor sua crença, uma vez que a polêmica estava instalada naquele momento.

Como a cena indica, os/as alunos/as trazem o repertório musical relacionado à religião para compartilhar e ouvir na aula. Muitos colegas aprendem instrumentos musicais em seus espaços religiosos e têm experiências práticas de música em conjunto em seus cultos, missas, celebrações e ritos.

Os/as demais colegas acabam não dando sua opinião sobre religiosidade e o assunto se esvai sem que o tenhamos desenvolvido com clareza e objetividade. Acredito que isso ocorreu por dois motivos. Um deles é a falta de maturidade e de compreensão do que seja o preconceito religioso, que muitos sofrem/praticam cotidianamente, sem problematizações pela pouca idade dos/as alunos/as e também por estarem inseridos/as em famílias que perpetuam esse preconceito. O outro motivo é que eu abandono o tema para dar conta da escolha do repertório para o sarau, sendo que o assunto do preconceito poderia ter sido desenvolvido ao longo de uma aula inteira, conduzido por um debate fundamentado e aberto à participação de todos/as.

No PPP da escola, há a descrição de como a escola pensa a abordagem sobre esses assuntos:

garantir que nenhum componente curricular tenha concepções que discriminem o aluno, tais como: racismo, sexismo, orientação sexual, preconceitos sócio-econômicos, regionais, culturais, éticos, religiosos, intelectuais ou qualquer outra forma de discriminação. (EMEF VILA MONTE CRISTO, 2016, p. 13)

Após essa aula, o assunto da religião retornou algumas vezes através de sugestões de repertório sem maiores polêmicas, ou em comentários dos/as alunos/as, como o do Lukas, que, ao pegar o xequerê na aula, comentou que a irmã toca o instrumento no batuque.

Esses três exemplos de conflitos decorrentes dos assuntos feminismo, bullying e religião, ao serem abordados na aula, proporcionam aos/às alunos/as a possibilidade de rever suas posturas de respeito à diversidade. Ao apresentar esses assuntos nas aulas de música, mesmo que sem o devido tempo para o desenvolvimento de um debate de ideias, busco ampliar seus conceitos para lidar com a diferença.

O convívio está nas relações entre os sujeitos para assuntos diversos, como exemplificados acima; no entanto, é através das relações com música que a interação se dá de modo a complexificar o convívio nas aulas de música. No trecho a seguir, da sétima aula gravada, o grupo mostra entrosamento na música com entradas bem definidas, mas há dificuldade em manter o ritmo pelo fato da bateria não estar firme em seu toque. A mudança de postura do grupo já é perceptível na sétima aula em comparação com a quinta aula. Na dispersão da aula, quando um grupo guarda os instrumentos, outro grupo segue tocando e exercitando a música até o último minuto. Ao final da aula, Diamante Negro cumprimenta Abygail, reconhecendo o trabalho da colega na guitarra.

Ney chama a música sem contar, somente batendo as baquetas. Os violões entram melhor do que na outra tentativa. Kauã toca o xilofone corretamente, sem que eu indique que ele deva começar. Ney entra com a bateria de maneira quase inaudível. Quando Kayque e Diamante Negro começam a cantar, alguns violões se perdem do ritmo.

(...)

Professora – Agora é a última vez... Um, dois, três! – os/as alunos/as ficam em silêncio aguardando.



Kayque – Ney!

Ney – Quê? – vários/as alunos/as gritam com Ney, pedindo que ele comece a música – Ah, um, dois, três, quatro – Alguns/mas alunos/as começam a tocar.

Professora – Não.

Diamante Negro – Ney, um, dois, três, quatro!

Ney – Tá.

Diamante Negro – Vai.

Ney – Mas a música começa do silêncio! A sora disse, né? – faço que sim com a cabeça. Ele aguarda o silêncio e bate as baquetas.

Lukas – Três, quatro, sete, oito – Ney olha para ele questionando a escolha dos números enquanto os violões começam a tocar com a meia-lua. O xilofone entra. Os/as alunos/as estão mais concentrados do que no começo da aula e conseguem manter o ritmo da música. Ney não toca sua batida em nenhum momento, só marca o ritmo tocando o bumbo com o pé. Quando a música se aproxima do final, me dirijo ao meio da sala e sinalizo para que todos parem de tocar ao mesmo tempo. Todos encerram a música no mesmo tempo. Ney bate no prato da bateria para marcar a última parte.

Professora – Foi a nossa melhor vez... – Os/as alunos/as começam a se levantar e a conversar muito alto – Guardando e enrolando cabo!

Cada aluno/a encapa seu violão, enquanto Ney toca acompanhado por Kauã. Lukas caminha de um lado para o outro da sala, dançando. Diamante Negro enrola os fios dos microfones. GG encapa o teclado. Kauã sai do xilofone e se aproxima de Ney dançando. Lukas se senta e toca com eles.

Professora – Esse violão é lá, tira daí – ela aponta um dos violões que os/as alunos/as guardaram – Tá faltando uma capa! Alguém?

Louro – Ali em cima, ali!

Diamante Negro – Tá tocando bem – ele aperta a mão de Abygail.

A sétima aula transcorre com mais concentração e foco e o resultado musical confirma a disponibilidade do grupo. Quando Diamante Negro aperta a mão da colega para elogiá-la, há o reconhecimento da evolução da colega. Vejo nessa cena o crescimento de uma relação de respeito ao tempo de cada um/a para aprender e a gratidão que emana entre colegas que convivem bem e produzem algo significativo para o grupo.

A seguir transcrevo trechos de cenas em que um aluno em especial interage de inúmeras formas com o grande grupo, assim como passa por um processo individual de crescimento marcante. Para ilustrar como se dá esse caminho em meio ao grupo, com a intenção de enfatizar como esse caminho não é nunca solitário na

sala de aula, seleciono trechos nos quais Irineu se coloca de maneira muito presente nas situações de aprendizagem.

Professora – E outra coisa, tem uns carinhas tocando bateria também na turma da tarde – dirigindo-se a Irineu. Os/as alunos/as agem brincando como se isso fosse gerar um conflito sério.

Irineu – Oh... vai dar briga mesmo, vou chegar batendo – ele se posiciona em frente à câmera e finge que está batendo em alguém com as baquetas da bateria.

Professora – Nós vamos fazer um concurso! Quem tocar melhor...

Irineu – Ah, não, não, não, sora! Então não vou mais tocar!

No trecho acima explico que há o baterista na turma da tarde que iria se apresentar com a mesma música no sarau. Sendo assim, eu teria que escolher entre Irineu e o outro colega. Nessa perspectiva de competir com alguém, Irineu decide não mais tocar a bateria, imagino que por querer muito se apresentar. Ao longo dos ensaios Irineu troca de instrumento diversas vezes e se apresenta cantando.

Irineu – Sora! Oh, sora! Posso fazer assim no final? – ele bate de leve repetidamente no prato mais alto da bateria.

Irineu – Sora! O rebole e a caixa não têm que ficar do meu lado?

Irineu e André tocam juntos, respectivamente, a bateria e o cajon em um ritmo bastante acelerado.

(...)

Professora – Não é assim!

Irineu – A Raquel que mandou, sora!

(...)

Irineu – Sora, posso ir sozinho no sarau?

(...)

Irineu – Sora, eu posso, sora... tocar uma música no violão, sora? – ele fala muito rápido.

Professora – Uma música? De igreja? No segundo semestre? A gente vai fazer um sarau estrangeiro.

Irineu – Ah, não, sora. Aí não... – a turma se dispersa nas conversas novamente. Consegui, sora! – referindo-se ao trompete – Ah, me empolguei, sora olha só – ele toca novamente.

Irineu – Sora, vou mexer no computador! – ele coloca o trompete em cima do armário e vai correndo até o computador. – Sora, essa música aqui, sora.

Irineu é um aluno que exige muita atenção para si. Participa com muito interesse das aulas, pois em sua antiga escola tinha aulas de música, sendo assim, sabe tocar alguns acordes no violão e algumas músicas na flauta. Irineu é um aluno acompanhado pela SIR (Sala de Integração e Recursos), que atende alunos/as com necessidades especiais, pois tem transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Em algumas aulas Irineu chega muito agitado, por ter se envolvido em alguma briga ou por não ter tomado sua medicação. Contudo, a música o desafia e ele produz muito junto com os/as colegas em todas as situações. Quando Irineu pergunta se pode ir sozinho ao sarau é porque mora somente com a mãe e ela estaria trabalhando nesse horário. Como reiteradas vezes falei aos/às alunos/as para convidar os/as familiares, ele pensou que seria uma condição para se apresentar. No trecho a seguir fica evidente a preocupação com a opinião dos/as colegas sobre o canto, pois Irineu precisa muito que reforcem sua autoestima.

Agora deixa eu ver quem não comentou e tava no palco...

Irineu – Eu! – ele ergue a mão.

Professora – Irineu!

Irineu – O quê?

Professora – Tu que tá aí sendo metralhado porque tão dizendo que tu cantou mal...

Irineu – Cantei bem pra cara\*\*\*! – Lukas coloca uma cadeira no meio da sala e se senta nela em frente à câmera.

Professora – Tu acha que tu cantou bem?

Irineu – Não...

Kauã – Até a sora falou...

Professora – Não, eu quero saber a opinião dele. Eu tenho a minha opinião de como ele cantou...

Irineu – Sora, eu cantei mal pra cara\*\*\*!

Professora – Porque que tu acha isso?

Guita – Só porque ele cantou alto, sora...

Kauã – Isso é positivo!

Professora – Né? Então cantar forte é uma coisa ruim?

Guita – Não.

Irineu – Não sei.

Lukas – Não! Até porque ninguém tava cantando!

Kauã – É! Ninguém tava cantando!

Professora – Irineu.

Irineu – Ahn?

Professora – E aí?

Irineu – E aí, sora, tudo bom?

Professora – Tu gostou de tá lá na banda?

Irineu - Gostei! Mas, não queria tá cantando...

Professora – Por que tu cantou, então, se tu não queria?

Irineu – Porque não tinha outro instrumento, me botaram pra cantar.

Diamante Negro – Por que não tocou violão?

Irineu – Não tinha...

Professora – Ah, porque tu tava na bateria.

Irineu – Sim, daí o sor me tirou!

Professora – Porque o cara da tarde tava segurando bem...

Irineu – Eu tocava melhor que ele!

Professora – Não.

Kauã – Que cara?

Guita – O Louro.

Professora – O Louro da tarde – Irineu se levanta e se senta na bateria – Irineu! É pra tu comentar, não é pra ti ir aí te sentar!

Irineu – Não quero mais falar! Tô brabo...

Professora – Irineu, deixa eu te falar que eu achei, particularmente, que tu salvou a música, porque tu tava cantando muito alto, forte e é disso que precisa um cantor que tá lá na frente – Irineu sobe a blusa e rebola cantando antes de voltar para o lugar, fazendo com que alguns colegas riam – Que tenha cara de pau, que comece a cantar forte...

Diamante Negro – Sora, da próxima vez ele pode cantar uma música em inglês.

Professora – Eu acho!

Irineu – Não! Não, não – ele se mostra alarmado – Não, sora, eu não sei cantar em inglês!

Professora – Tu canta bem, Irineu. Tu canta bem...

Nos trechos transcritos percebo o seu envolvimento e as inconstâncias de sua segurança, ora demasiada, ora insuficiente, quanto ao que está fazendo ou quanto à opinião dos/as colegas. Nos trechos a seguir, da décima primeira aula, noto como Irineu toca, observa o conjunto, encontra os tempos e sugere retirar instrumentos para colocar outros. Esse modo de interação constante o ajuda na

realização das atividades e na sua relação com o coletivo, que responde e interage com ele.

Vocês vão tentar achar sozinhos/as, eu não vou mostrar nada, e vão bater palma só no tempo um desses quatro. A gente tá contando um, dois, três, quatro, achem o tempo um – a música continua. Irineu imediatamente começa a bater palmas regulares ao som da música e os/as outros/as alunos/as seguem o que ele está fazendo. Diamante Negro bate metade das palmas que Irineu bate – Um, dois, três, quatro, um, dois, três, quatro. É isso?

Irineu – Ah, erre! – depois de errar o ritmo com as palmas. A música segue e os/as alunos/as começam a bater palmas aleatoriamente. A professora pausa a música.

Professora – O Irineu achou uma coisa e o Diamante Negro achou outra coisa.

Irineu – Oi?

Diamante Negro – Oi? – os meninos se olham e riem.

(...)

Professora – Entre o Irineu e o Diamante Negro ainda tem outra possibilidade de contar que tá no meio, entre os dois. Que é a metade ainda. Então, tu tá muito rápido e ele tá muito lento.

Irineu – Tu tá lento, pai!

Diamante Negro – Tu que é muito rápido.

O modo como a turma responde ao Irineu, ou à participação sempre tímida de Gal, que também é aluna da SIR, com diagnóstico de transtorno global do desenvolvimento, ou mesmo Guita, com diagnóstico de TDAH com sua agitação e inconstância na aula, são modos de agir a partir de um diferencial presente nessa escola, que realiza um trabalho junto às turmas com inclusão desde o primeiro ano do ensino fundamental. Irineu encontra espaço para existir, para perguntar, para tocar e cantar a seu modo, exigindo mais atenção e energia que os/as demais nas aulas, e assim realizando um excelente trabalho por ter suas características respeitadas.

#### 4.3.3 SOBRE APRENDER E FAZER MÚSICA JUNTOS/AS: “É PRA TODO MUNDO CANTAR, MEU!”

Nas aulas de música há sempre muita prática musical. Desde a chegada dos/as alunos/as na sala, com seus celulares e fones de ouvido, até o final da aula, quando demoram a guardar os instrumentos para sair, há um fazer musical. Esse encontro com a música passa por negociação, organização, participação e

aprendizagem. Nessa perspectiva sobre aprender e fazer música juntos, o foco se dirige a como os sujeitos interagem com a música e a como percebem suas ações de aprendizagem e as ações dos pares.

Na pesquisa de Santos (2009; 2015), a autora reconhece a aula de música como um espaço de aprendizagens específicas pelos sujeitos. Em sua tese, Santos percebe que os sujeitos demonstraram sentir-se recompensados por aprenderem algo novo, como tocar um instrumento. Também na pesquisa de Santos (2013) há evidência de que aprender e fazer música juntos na escola é aprender a viver junto, a se conectar com o outro, o que ocorre a partir da prática de orquestra.

Sobre este viver junto relacionado às aprendizagens, no transcorrer das aulas é que percebo como as relações pessoais vão se construindo ao mesmo tempo em que se constroem os saberes musicais. Como professora da turma, concentro as explicações sobre música e a organização geral do espaço, no entanto, a aula não fica “engessada” e há espaço para que os/as alunos/as trabalhem com autonomia. As cenas a seguir ilustram como os modos de interação dos/as alunos/as estão relacionados ao fazer musical. Cada cena apresenta ora o envolvimento com os/as colegas, ora o interesse em estar na aula participando ativamente das relações de aprendizagem.

Na primeira aula gravada, ao explicar o projeto dos Saraus Musicais, falo sobre a Lei n. 11.769/2008 e um aluno questiona sobre a obrigatoriedade do ensino de música para as pessoas que não gostam de música.

Professora – “O projeto...” – leio alto tentando recuperar a atenção – “O projeto vem garantindo o cumprimento da lei federal de número 11.769 de 2008, que estabelece o conteúdo música como obrigatório na escola”. Vocês sabiam que tem uma lei que diz que a gente tem que ensinar música na escola? Essa escola cumpre a lei e tem escolas que não cumprem a lei.

Angel Ed– E quem odeia música?

Professora – Bom, eu tinha horror à matemática, mas eu tinha que estudar, eu era obrigada. Às vezes, essas leis fazem cumprir os conteúdos que são importantes pra vida de vocês; assim como a matemática, a música também é essencial pra gente crescer. Então, “Os saraus que ocorreram até a presente data são os listados a seguir”. Vocês sabem quantos saraus já aconteceram até hoje?

Kauã – Dez.

Professora – Dez? Não.

Nemo – Nove.

(...)

Kauã– Sora. É pra mais ou pra menos?

Professora – Ela já falou: trinta e cinco – sinalizando Bel.

Kauã – Trinta e quatro.

Professora – Foram trinta e três saraus.

Contextualizar o projeto Saraus e contar a sua história contribui para que os/as alunos/as se sintam responsáveis por continuar essa prática musical dentro da escola. A prática musical e a formação de conjuntos passam a ter um propósito claro desde o início do ano.

Na terceira aula gravada, há um exemplo de como os/as alunos/as constroem comigo a dinâmica do ensaio da canção, e como os elementos da letra, melodia, harmonia e ritmo vão sendo aprendidos ao mesmo tempo, em uma sobreposição de ações.

Irineu – Sora! – com a mão levantada.

Professora – Bateria vai dar o tempo, bateria e o cajon, e depois o violão vai entrar e aí o canto vai segurar.

Guita – Tá, sora, e a percussão?

Angel Ed – Sora, cadê o papel? O papel da música?

Kauã – Sora, o papel!

Professora – O papel? A música tá na mente! Tem três frases!!! Vocês vão entrar na percussão agora.

Kauã – Sora, qual é?

Professora – Vai – Faço a batida da percussão com a voz e aos poucos os/as alunos/as me seguem com os instrumentos – Parou tudo! A gente não tem sopro aqui, o sopro vai dar o nosso tempo.

Kauã – Eu não sei a música...

Caminho pela sala orientando os/as alunos/as. Guita me chama para perguntar algo. Vou para trás da bateria e escrevo no quadro branco a letra da música. Angel Ed e Kauã conversam pelos microfones.

Professora – Não brinca no microfone!

Angel Ed – Ok, ok...

Quase todos/as praticam os instrumentos separadamente, focados no que estão fazendo, e não no grupo. GG puxa uma cadeira para se sentar junto ao teclado, ao lado de Nemo. Terminei de escrever a letra da música no quadro.

Professora – Depois só fica nessa frase eternamente.

Na décima sétima aula gravada, em uma cena semelhante, também o aluno me solicita as notas, mas há evidente autonomia para executar sem a minha ajuda. Um grupo toca violão, outro grupo conversa enquanto arruma a fiação dos microfones e um colega toca bateria. Eu auxilio os/as alunos/as a encontrar os acordes nos instrumentos, em diferentes grupos pela sala.

Irineu: – Ô, sora, eu só preciso das notas só.

Aponto para o quadro, onde se encontram os desenhos dos acordes que eles devem tocar no violão. Irineu percebe as notas e começa a testar, entre pausas, cada uma delas. Os/as outros/as alunos/as conversam e organizam instrumentos e cabos; pode-se ouvir o som do teclado e do baixo algumas vezes ao fundo. Um colega toca a bateria. Explico as notas no quadro para uma aluna que segura o violão, enquanto a conversa segue alta, junto com a bateria tocada.

Me sento ao lado de Kauã e começo a mostrar a ele como tocar o bongô. O som de todos os instrumentos fica mais alto e mais frenético, cada um/a tem seu próprio tempo.

Quando Irineu verbaliza que “só precisa das notas”, sua ação está voltada ao fazer musical individual, ele já sabe as posições no violão e só necessita saber quais são os acordes para praticar. Outra colega, no mesmo espaço, necessita de mais explicação para realizar a nota ao violão e oriento-a a formar os acordes, pois está em outro tempo de aprendizagem que o aluno anterior. Há colegas no teclado, no baixo e na bateria explorando sons aleatoriamente. Esse ambiente com muitos sons sobrepostos permaneceu durante todo o ano letivo, e considero esse tipo de interação entre as pessoas e a sonoridade da sala como elemento constitutivo da construção das relações dos sujeitos com a música no espaço-tempo da sala de aula. No início do aprendizado de uma música os sons da sala são mais caóticos; ao longo do tempo, há maior organização entre os sons produzidos à medida que os/as alunos/as aprendem a tocar, conseguem se ouvir e respeitam a minha regência.

Descrevo a seguir trechos da quarta e da quinta aula, ilustrando como as ações do fazer musical e as interações dos/as colegas entre si e comigo ocorrem de modo constante e dinâmico.

Neste trecho, ao final da quarta aula, o grupo apresenta dificuldades na realização da música “Sossego”, de Tim Maia, música escolhida pelo grupo para ser apresentada no sarau:



Professora – Parou, violão! Vocês estão com ritmos diferentes... Um, dois, três! Limpou! Silêncio! Kauã! Não faz, Kauã! Eu quero silêncio total e vocês ficam batendo percussão no microfone... Um, dois, três, quatro, violão, foi! Parou. Não quero essa percussão no microfone! Vocês tão loucos? De novo! Um, dois, três e vai!

Eles tocam e logo param sem eu pedir, porque estão muito fora do ritmo.

Professora – Só a Abygail começa e vocês seguem a Abygail. Vai, Abygail! – aos poucos os demais se juntam a ela. Irineu começa a tocar – Bateria! Entrou fora, bateria! Não era nesse tempo aí... Deixa os violões recomeçarem e eu que vou te chamar. – De novo, violão! - Abygail entra, depois os outros violões a seguem, depois entra a bateria e depois entra voz. - Um, dois, três, Abygail! Vai, violões! – aos poucos os violões se juntam a Abygail. Chamo Irineu, ele tenta entrar, mas fica fora do ritmo, tenta mais duas vezes e não consegue.

Algum aluno me chama seguidamente, mas começo a cantar e não ouço. Os meninos não me seguem e ninguém toca no ritmo correto. Jogo os braços para cima, como quem pergunta o que está acontecendo.

Essa sucessão de entradas na música ocorre a cada nova música trabalhada. Para um grupo de 22 adolescentes que não está acostumado a tocar instrumentos musicais, uma das dificuldades é conseguir manter somente a execução de sons que a música pede, e não produzir sons aleatórios enquanto manuseia o instrumento. No entanto, a maturidade em saber qual sua hora de tocar é conquistada ao longo de um ano inteiro de trabalho.

Neste outro recorte, da quinta aula gravada, explico o toque do *cajon*, instrumento de percussão, para Lukas, e ele reproduz por imitação, logo acompanhado por André, que também observou a explicação.

Professora – Parou! Tu tava tocando no tempo, mas tu tava fazendo invertido. É melhor fazer tum, tá, tum, tá; tu tava fazendo tá, tum, tá, tum. Olha pra mim – demonstro com as mãos como ele deve fazer e ele copia. André toca o cajon para acompanhar Lukas.

Começo o canto para que os meninos sigam a percussão. Levanto e pego a guitarra das mãos de Angel Ed para tocar. Os violões começam a seguir quem já estava tocando. Irineu se levanta e dá seu violão para Angel Ed. Raquel toca a bateria. Lukas se levanta do chão e se senta ao lado da bateria onde eu estava anteriormente. Todos tocam juntos.

Kauã – Sora, já dá pra parar de cantar?

Quando dou uma explicação sobre a música, demonstro o toque nos instrumentos e, em geral, a aprendizagem ocorre por imitação, principalmente na percussão. Há circulação na sala, os/as alunos/as trocam de instrumento e de lugar,

mas estão conectados/as ao evento musical, como bem ilustra a fala de Kauã, ao questionar se pode parar de cantar.

No decorrer da quinta aula ocorrem momentos em que os/as alunos/as também sugerem mudanças na música e comemoram quando há melhoras no repertório, como ilustra a cena a seguir.

Kayque – Sora, sabe o que dá pra fazer? Na terceira vez a gente repete cinco vezes “o que eu quero é sossego”.

Professora – Dá pra repetir mais vezes! – concordo. – Ficou bom... Como vocês tão se sentindo?

Todos falam ao mesmo tempo:

Ouro Branco – Ótimo.

Kayque – Ótimo!

Nisi – Como sempre – ela ri.

Professora – Vocês viram a mudança da aula passada pra essa?

Ouro Branco – Sim, muita!

O grupo está sempre interagindo no momento da prática musical. Há alunos/as que motivam os/as colegas a participar da realização da música. Nem sempre o incentivo é cordial, como no caso desta cena, na qual eu peço para que a turma inteira cante a letra a fim de que compreendam a composição. Disse que não pegaria os instrumentos para tocar enquanto todo o grupo não cantasse. Essa condição imposta por mim mobilizou os/as colegas a incentivar o restante do grupo, pois ansiavam tocar os instrumentos.

Professora – A música se canta o tempo inteiro! Vai de novo! Chama, Kauã! Um, dois, e... Todo mundo – Começo a cantar com Kauã e Irineu. Angel Ed estala os dedos e se balança no ritmo, algumas meninas cantam de maneira inaudível.

Professora – Três pessoas estão cantando! Agora a gente vai ficar até as nove e meia nessa rodinha tentando cantar a música sem tocar instrumento nenhum se vocês não se colocarem, Ouro Branco!

Angel Ed – É pra todo mundo cantar, meu!

Professora – É pra todo mundo cantar! A música tem que sair! Um, dois e... – Mais alunos/as cantam dessa vez. Na metade, Kauã, Angel Ed e Ney repetem as frases depois da primeira vez que elas foram ditas – E aí repete quatro vezes “o que eu quero é sossego”. Obrigada, vamos tentar mais uma vez porque várias pessoas estavam de boca fechada.

Irineu – Meu, abre a boca, meu! – Os/as alunos/as começam a gritar uns/umas com os/as outros/as.

Professora – Vou até pegar meu café aqui, descansar, porque nós só vamos fazer isso hoje.

A condição que imponho para que todos/as cantem também funciona para a compreensão de que aquilo que realizam na aula de música é feito por um grupo. A construção da ideia de coletivo se dá também na medida em que todos/as se voltam a um objetivo comum.

Nessa mesma aula, quando os/as alunos/as já estavam com os instrumentos, há um ajuste no ritmo da bateria e da percussão. Eu e o grupo debatemos a melhor forma de inserir o ritmo na música.

Professora – Como é que vocês entrariam pra acompanhar isso? Tipo assim, eu vou começar cantando e vocês vão tentar encontrar esse tempo – eu canto e Kauã canta junto de novo, dessa vez, mais adiantado do que eu – Não corre, Kauã – eles seguem a letra da música e a percussão entra – Começou bem e foi acelerando! Achei bem legal até, consegui entender a batida. Então assim, não sai correndo depois. Ahn... O que faz o rebolo? O rebolo vai marcar junto com o tambor de baixo – Lukas aponta para a parte da bateria a que me refiro antes de eu dizer.

Lukas – Eu sei!

Professora – E aí tu pode fazer um tum, ta, tum, ta.

Lukas – Tum, ta – ele copia o ritmo que faço com a voz.

Professora – E o cajon? Vamos ver o que tu vais fazer...

Irineu – Sora, olha que “da hora” isso que ele tava fazendo! Faz aí – André toca o cajon e Irineu toca a bateria acompanhando-o.

Professora – Ok, mas a gente nunca repete a mesma coisa no instrumento de percussão, a gente nunca faz igual porque daí um anula o outro, não aparece. O que tu tá fazendo aí, ele tem que preencher os espaços com alguma outra coisa. Então, vai de novo, cantores! Um, dois, três – Lukas e Ney cantam em um mesmo microfone junto comigo. Irineu bate as baquetas acima de sua cabeça e tenta começar a tocar, mas logo para – Não tem que chamar isso... – me refiro a ele batendo as baquetas.

Irineu – Eu tentei, eu tentei, sora. Agora continuo?

Eles voltam a cantar e Irineu encara a bateria muito de perto, concentrado em quem está cantando. Ele começa a tocar no momento certo e ergue a cabeça quando o faz.

Professora – Agora, a percussão começa e a gente canta depois. E aí tu pode chamar, um, dois, três – faço o gesto das baquetas com as mãos.

Na cena a seguir, ao final da quinta aula, a música acontece com a entrada de Abygail na guitarra, seguida pelos/as colegas nos violões e pelas vozes. Aqui predominam as ações de cada sujeito em executar a música no conjunto com

atenção e responsabilidade. Cada um/a participa de acordo com a combinação feita durante a aula. Os violões tocam os acordes aprendidos, o canto entra e o coro responde, e por fim, a percussão aguarda em silêncio a sua vez de participar da música.

Professora – Guitarra. Só a guitarra! Só a guitarra! Abraçou! – os/as alunos/as, que haviam retornado a tocar e conversar desordenadamente vão parando aos poucos – Abygail, faz a tua posição aí, tenta mostrar a batida pra gente.

Abygail sorri e começa a tocar. Quando começo a cantar, a aluna para por um momento, mas logo volta, porém, com mais dificuldade de encontrar o ritmo. Louro, Ouro Branco e Raquel acompanham no violão.

Professora – Todos os violões agora com a Abygail! Sem canto, só os violões – Abygail toca e eles tentam acompanhar – Não! Vamos começar juntos! Um, dois, três, quatro... – eles começam todos juntos e tocam sincronizados. Kauã ainda canta baixinho. Começo a bater palmas e a fazer com a voz o som da batida. – Tacataca, tacataca, ta. – Kauã segue fazendo o mesmo som. Quando começo a cantar, ele também o faz. Lukas tira o microfone de Ney e canta, mas logo devolvo para o outro aluno. Eles conseguem tocar a música, cada um fazendo sua parte. Alguns/mas alunos/as começam até mesmo a fazer o coro das vozes principais sem que eu peça. No final, os meninos do microfone repetem o último verso da música várias vezes, testando a voz de diversas maneiras.

Nessa mesma aula, insisto que todos/as tenham um papel na música. Por vezes, nos pequenos grupos, alguns/mas alunos/as se escondem e não fazem nada, o que fica evidente quando o grupo todo necessita tocar.

Professora – Só o violão! Segura, percussão! – os/as alunos/as estão finalmente em seus lugares com os instrumentos. Lukas é o único que permanece em pé – Tu vais tocar violão? – ele dá de ombros, leva uma cadeira até o lado do teclado e pega um violão para si.

Professora – Olha só, Vitória! Tu vais fazer o quê? Tu vais tocar?

Vitória – Nada.

Professora – Nada? Não pode não fazer nada. Gente, aqui dentro desta sala tem que fazer alguma coisa! – aponto os/as alunos/as que não estão fazendo nada e pergunto o que querem tocar – O que tu vais tocar?

Bel – Violão.

Professora – Então pega! Dá um violão pra ela – peço a Lukas. Lukas entrega o violão a Bel, volta a se sentar e pega um para si mesmo.

No próximo exemplo, durante a nona aula, percebo a diferença na dinâmica do ensaio quando a explicação é feita por mim e direcionada para o grupo todo, que realiza a mesma atividade.

Professora – Aí, o compasso, ele faz exatamente essa marcação que não muda durante a música ou muda se estiver pré-estabelecido que ele vá acelerar ou diminuir. Então, a marcação do compasso, justamente, faz uma contagem de tempos. A contagem de tempos do “Sossego” é em quantos tempos?

Irineu – Quatro!

Professora – Quatro tempos? – canto a música, bato palmas e conto, um, dois, três. Alguns/mas alunos/as contam comigo – É em quatro tempos! Ele também poderia ser contado em dois tempos? – canto a música contando dois tempos – Porque esse ritmo, às vezes, é contado em dois também. Então a gente teria que ouvir pra ver como esse compasso tá sendo contado. Vejam se é melhor contar em dois ou é melhor contar em quatro – alguns/mas alunos/as já respondem ser melhor contar em quatro.– Vamos ver. Tentem fazer essa marcação. Vamos, querido! – me dirijo ao computador.

Kauã – Ih, pifou.

Irineu – É vírus, é vírus!

Professora – Agora não tem som... O problema é ali na internet – os/as alunos/as aguardam em silêncio, conversando pouco.

Kauã – Cadê o volume – ele diz cantando.

O vídeo da apresentação começa a tocar.

Professora – Vocês acham que dá pra contar de dois em dois?

Irineu – Claro! – ele marca o tempo balançando o braço. Kauã faz que toca a bateria com as mãos. Pauso o vídeo.

Professora – O tempo forte da palavra, que tem a sílaba mais forte, é que vai dar o tempo do um, então – canto e bato palmas nas sílabas fortes – O “bolas” é o tempo um. “Ora”, um, dois, três, não me amole. O “mole” é o tempo um de novo, então quantos a gente conta do “bolas” até o “mole”? Olha, um, dois, três – canto e bato palmas contando os tempos. Guita canta junto. – Quantas batidas eu estou fazendo?

Irineu – Quatro!

Professora – Quatro! Viram como é fácil da gente perceber? Legal!

Na décima aula há uma conversa sobre cifras e a representação das notas musicais pelas letras do alfabeto. Mesmo que os/as alunos/as vejam as cifras e toquem os acordes no violão, o fazem por imitação. Nesse dia converso com o grupo sobre a linguagem musical e a formação de acordes. No trecho há a discussão sobre a organização das sete notas e suas respectivas letras do alfabeto, o que seria simples de compreender, no entanto, os/as alunos/as levaram um tempo para entender a lógica.

Professora – Cada uma daquelas letras é uma dessas notas. Porque é um sistema inglês/americano de cifragem dos acordes que foi inventado pra “facilitar”. Porque, por exemplo, na Alemanha não é dó, é Ut.

Lá na Espanha não é dó, é... Não, na Espanha é dó... – os/as alunos/as riem – Tipo, lá na China não vai ser dó. Então esse sistema de cifra por letras meio que universalizou as notas pras pessoas poderem, nas línguas todas, internacionalmente falando, todas falassem uma mesma linguagem musical. Assim como são as bolinhas na partitura, já viram a partitura, né? Aquela ali – aponto para um cartaz na parede – Aquelas bolinhas todo mundo lê! Não importa qual é a língua que a gente fale. (...) Qual é a letra do alfabeto que representa, Bel, o dó? – a sala fica em silêncio – Alguém aqui dentro dessa sala vai ter que me responder isso!

Kauã – A, B, C...

Professora – Não pode chutar!

Kayque – A.

Lukas – Sora, não é o E?

Irineu – É o G, sora!

Kauã – É o D. É o D. É o C.

Irineu – Que C o que, cara.

Professora – Alguém sabe?

Kayque – É o C!

Lukas – É o N!

Irineu – Não é, sora, o G? Ah, não, G é sol...

Professora – Tá, a nota que representa o dó é o C.

Kayque – Eu falei! Sora, eu fiquei falando C, C, C... Porque era C!

Professora – E aí, qual vai ser a do ré?

Irineu – E.

Professora – Ah, é, porque a gente canta o alfabeto assim A, B, C, E. É o... – vários/as alunos/as respondem que é a letra D – D! Porque é a ordem natural do alfabeto...

Kauã – F...

Professora – Depois do D é o F? Vocês não sabem o alfabeto?

Irineu – É o E, sora! – ela escreve no quadro – Depois, sim, é o F.

Professora – Depois? Abygail – Vários meninos respondem G – Abygail, não... Misobo.

Misobo – Me perdi...

Professora – Pois é, Misobo, não quero que vocês durmam e percam o pensamento! Qual é a letra do fá?

Misobo – F.

Professora – F. Qual é a letra do sol?

Irineu – G.

Kayque – G.

Professora – A letra do sol, GG.

GG – G – ela escreve no quadro.

Professora – Qual é a letra do lá, Louro? – vários/as alunos/as respondem H.

Irineu – Essa daí ninguém vai saber... Eu sei.

Kayque – Essa daí é a mais fácil.

Professora – A letra do lá não é o L, não é o H.

Irineu – É o A, sora!

Professora – Por que tu acha que é o A?

Irineu – Porque as próximas são A e B, depois começa de novo no C – escrevo no quadro e mando um beijo para Irineu, que devolve.

Professora – Porque só tinha duas notas finais aqui, o C tava lá, faltava o quê? O A e o B. Pra poder fazer a volta do A, B, C, D, E, F, G, que são as sete notas musicais. – Brilhante, Irineu!

Na décima segunda aula, proponho que os/as alunos/as façam uma paródia da música “Shape of You”, para que compreendam melhor a música e façam um exercício de composição de letra de canção. Utilizo esse recurso para que ouçam muitas vezes a música e compreendam a melodia, o que irá facilitar na hora de cantá-la em inglês, posteriormente.

Professora – Uma parte diferente... “Shape of You, paródia” – digito no computador da sala. Os/as alunos/as conversam quando pauso a música. Coloco a paródia e os/as alunos/as param de conversar para observar o computador novamente.

Abygail – Ah, conheço.

Guilherme e Abygail riem escutando a música. Raquel canta junto da paródia. No refrão vários/as alunos/as riem. A música segue e, em certas partes da letra, riem novamente.

Professora – E enfim...

Guita – Deixa aí, sora, deixa aí! – vários/as alunos/as pedem que eu não tire a música.

Professora – Tem quatro minutos e quarenta!

Kayque – Ah, deixa... – deixo a música continuar por mais alguns segundos.

Professora – Tá, mas ele vai repetir!

Kayque – Ah, não, sora.

Professora – Tá, não. Ele vai repetir – pauso a música – Ele pegou a palavra shopping pra ser a parte que fazia a rima principal. Se a gente fosse construir uma letra pra encaixar nisso, a gente precisaria encaixar no karaokê do Shape of You. Não é pra cantar... É só pra vocês imaginarem que, pra encaixar a letra na batida, a gente deixa só a base. E aí o que ela vai ser? Ela vai ser só essa batida. Sem letra nenhuma – dou play na

versão karaokê da música. Após a introdução, começo a cantar no ritmo que a letra seria – Vocês vão fazer a letra de vocês e a gente vai encaixar dentro dessa batida. Vocês têm na cabeça essa melodia bem clara? – os/as alunos/as não respondem. Pauso a música – Entenderam? E aí qual é a nossa principal preocupação na hora de criar uma letra? É a gente encaixar dentro do ritmo. Não adianta... Se a primeira frase tem que encaixar aqui, qual é a melodia da primeira frase?

Lukas – Como assim, a melodia?

Professora – A melodia da primeira frase... Peraí, deixa eu ver aqui o início quando ele canta – retorno para a versão da paródia e deixo tocar até a primeira frase. Canto a primeira parte – É assim que o Ed Sheeran canta na melodia dele? – coloco novamente a música original – Entenderam? E aí, quando a gente vai tirar isso no teclado, ou se a gente vai fazer essa melodia lá no xilofone, a gente tem que aprender a tocar isso que é a melodia da parte cantada. É um monte de nota igual e outras no final mais agudas. Enquanto a gente tenta construir essa letra, a gente já tá treinando o ouvido pra depois passar pro instrumento, entenderam?

Na décima quarta aula, diferentemente das situações em que há vários grupos pela sala explorando diversos instrumentos e há espaço para que os/as alunos/as se ensinem, eu concentro todas as atenções para explicar a atividade, como na explicação da notação das cifras e do compasso quaternário. Nessa aula o grupo está todo sentado no chão explorando o jogo de copos e faço uma batida percussiva com o copo para eles/as imitarem.

Lukas – Tá... Palma... – os/as alunos/as seguem tentando me copiar– Vai, sora, a partir daí...

Professora – Tá certo. Só que tu tava com o copo virado pra cima, deixa ele virado pra baixo...

Diamante Negro – Sora, faz de novo, sora.

Kauã – Olha, sora, olha – ele faz o movimento com o copo bastante rápido, mas não exatamente certo.

Professora – Vão repetindo isso mil vezes... Calma, pega, bate – Kauã demora para realizar o movimento, pensando muito antes de cada passo – Eu tô fazendo grande, mas depois isso vai acontecer aqui. Pode treinar em casa, só não treinem com copo de vidro, por favor. Conseguiu?

Kauã – Consegui!

Professora – Primeiro a mão, depois o...

Kauã – Tá.

Professora – Tu não tá trocando de mão o copo. Vamos juntos agora que eu quero botar a música! – eles realizam o movimento novamente, pouco sincronizados.

Diamante Negro – Ah, é pra fazer tudo com a direita, sora? Tô fazendo com as duas juntas.



Professora – Não, troca de mão aqui.

Diamante Negro – Sim, pra hora que a gente fizer assim...

Professora – Isso, vai! – os/as alunos/as repetem mais sincronizados dessa vez.

Kauã – Sora, eu aprendi!

Professora – Agora façam pequenininho aqui, cada um com o seu – é possível escutar o barulho dos copos.

Kauã – Ô, pai, olha – mostrando para Ney.

Professora – Cada um ensaia o seu! Tá igual ao meu...

Ney - Pra mim não tá, sora...

Professora – Agora, essa batida na música é que vai ficar, entendeu? – coloco a música e os/as alunos/as fazem o movimento com os copos. Kauã demora para seguir os/as colegas e logo se perde – Vai! Tenta! Eu tô contando a palma – quando Kauã começa a acertar, pauso a música – Aí, lá no nosso grupo da nossa música, vai ter umas quatro pessoas que vão fazer copo em uma parte do palco, que vão ficar fazendo esse jogo do copo pra acompanhar a música, além de tocar a percussão, entenderam? O Ney coordena o grupo do copo porque ele está sabendo tudo.

Kauã – Eu também sei!

Ney – O Kauã também sabe! – eles dois riem.

Ao longo das aulas, as aprendizagens foram se intercalando entre os momentos em que concentrei as explicações teórico-práticas sobre os conteúdos formais de música e outros momentos em que o grupo aprendeu na relação com os colegas, por observação, por tentativa e erro, por experiências práticas coletivas, por estar junto compartilhando saberes. O foco deixa de ser a transmissão de conhecimento para ser um ambiente de aprendizagem compartilhado, como Westerlund, Partti e Karlsen (2017) apontam em sua pesquisa: a aprendizagem é entendida como uma experiência de identidade, ela modifica a nossa relação com o mundo; sendo assim, transforma o nosso posicionamento social e nossa autocompreensão. Para os autores, nas aulas de música os sujeitos precisam considerar as ações musicais dos colegas para poder agir musicalmente, e, nessa interação, os fazeres coletivos ampliam as capacidades individuais.

Também Bowman (2018) reforça a ideia de que as preocupações técnicas do treinamento não são suficientes para a educação, sendo que os mais importantes benefícios potenciais da música não são necessariamente “musicais”.

Aprender sobre a música é trivial em comparação com o que aprendemos através do estudo musical - em comparação com o tipo de pessoas e o tipo de sociedade para a qual o envolvimento musical criativo e imaginativo pode levar. (BOWMAN, 2018, p. 173)

O autor reitera que isso depende do como ensinamos música, que música ensinamos, quem são os sujeitos envolvidos, como avaliamos o sucesso e assim por diante. A sedução da racionalidade técnica – sua promessa de substituir todas as perguntas por respostas, oferecer soluções prontas para os problemas, eliminar a necessidade de deliberação ética é um perigo para o qual a formação de professores de música precisa se tornar mais vigilante. (BOWMAN, 2018).

Nesse sentido, as aulas caminharam no propósito de aprender o conteúdo musical e oportunizar condições para a formação dos sujeitos a partir do que vivenciam em aula, sem que o foco da aula recaísse somente sobre a técnica, sobre o perfeccionismo sonoro em detrimento das relações e interações ao fazer música juntos/as.

O modo como o compartilhamento de saberes se deu de modo constante e cíclico ao longo das 22 aulas observadas me remeteu a um conceito já estudado anteriormente, o conceito da circularidade. Segundo Faustino (2021), na roda circular

todos os pontos da circunferência estão equidistantes do ponto central e têm igual importância na formação do todo. Sem qualquer dos pontos a circunferência não fecha, não se completa. É o mais pleno sentido da equidade e que possibilita o entendimento que valoriza o outro a partir de minha própria valorização. Ou vice-versa, se pensarmos na filosofia africana do Ubuntu: “Eu sou, porque nós somos”. (FAUSTINO, 2021, p.4)

No próximo subcapítulo apresento o conceito de circularidade na concepção pedagógica e organizacional da aula de música.

#### 4.4 A CIRCULARIDADE NO DESENVOLVIMENTO DOS SABERES MUSICAIS

Um aspecto relevante nas ações dos/as alunos/as nas aulas de música foi a possibilidade de construir relações de ajuda mútua nas aprendizagens. Ao longo do tempo, a aula foi se constituindo em momentos em que eu concentrei o ensino de alguns instrumentos coletivamente e outros momentos de experimentações, nos quais os/as alunos/as trocavam saberes sobre os instrumentos de modo mais livre.

Trago o conceito de circularidade para exemplificar como o sentar em roda na sala de aula possibilita aos/às integrantes que todos/as se enxerguem, se expressem, conversem e observem o que acontece. Em uma roda não há hierarquia, não há desníveis, não há cantos ou pontas. Na roda todos/as são diferentes, mas unidos pelo mesmo espaço de pertencimento, o centro da roda. Essa circularidade passa da roda para as relações, estabelecendo uma dinâmica de ajuda mútua. Nem sempre a aula acontece todo o tempo em roda, no entanto, quando a aula inicia e conversamos sobre o que irá ocorrer, todos/as se olham e pactuam uma aceitação e participação do que está sendo dito. Quando tocamos, insisto para que todos/as possam olhar a banda como um todo, pois nos comunicamos com os/as colegas por gestos e por olhares. Há circulação de pessoas ao longo da aula, mas, ao final, a roda se restabelece para que haja um momento avaliativo.

O conceito de circularidade foi estudado e incorporado à minha prática pedagógica quando realizei o trabalho interdisciplinar com capoeira<sup>14</sup> na escola (ARAÚJO; PONSO, 2014). O conceito da circularidade é um dos dez valores civilizatórios afro-brasileiros<sup>15</sup>; os demais são o axé, a religiosidade, a corporeidade, a musicalidade, o comunitarismo, a ancestralidade, a memória, a ludicidade e a oralidade. Na escola Vila Monte Cristo, através de projetos curriculares e extracurriculares, esses valores foram sendo trabalhados e desenvolvidos por diversas turmas e professores/as e chegaram a modificar o modo como as reuniões pedagógicas de professores/as aconteciam, que, ao invés de plenárias, passaram a ocorrer em roda para dirimir hierarquias, permitindo uma horizontalidade nas relações pessoais.

#### 4.4.1 O SENTIDO DA COLABORAÇÃO NAS AULAS

Na entrevista coletiva, segundo os/as alunos/as, a dinâmica de ajudar-se se deu em função de eu não estar sempre disponível para tirar dúvidas, por estar atendendo outros/as colegas. Sendo assim, eles/as precisaram recorrer aos/às

---

<sup>14</sup> Trabalho desenvolvido com a colega Maíra Lopes de Araújo e registrado no livro *Capoeira, a circularidade do saber na escola*, editora Sulina, em 2014.

<sup>15</sup> A Cor da Cultura. Volume 3 - Saberes e fazeres: modos de interagir / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Link: [https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno3\\_ModosDeInteragir.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno3_ModosDeInteragir.pdf) Acesso em: 08/05/2022.

colegas para tirar dúvidas. Quando os/as alunos/as estabelecem essa relação de ajuda mútua, também se inicia um processo de incentivo àqueles/as que se mostram pouco disponíveis ou mais tímidos/as e/ou pouco confiantes, pois nos pequenos grupos encontram espaço para experimentar o fazer musical sem a pressão da exposição no grande grupo. Também o fato de participarem democraticamente das escolhas na aula de música faz com que o sentido da colaboração seja um fator importante no desenvolvimento do grupo.

Logo na primeira aula, ao conversar sobre quais gêneros musicais preferem e o que gostariam de tocar, alguns/mas alunos/as discutem sobre o que já sabem tocar e o que gostariam de aprender:

Professora – Aliás, eu até vou anotar os nomes pro sarau do samba pra ver quem é que gostaria de fazer parte, porque, de repente, tu quer fazer rap, entendeu? – aponto para Diamante Negro. – Ah, e não necessariamente precisa fazer uma coisa única, a pessoa pode...

Angel Ed – Posso fazer o pagode e outro? – Confirmo que sim.

Professora – Fazer o pagode e o rap... – Angel Ed comemora – Mas aí tem que saber tocar, né? Quem é que daqui vai pra música do samba?

Kauã – O Kauã!

Angel Ed – Boa!

Professora – Tem interesse? –pergunto a Diamante Negro.

Diamante Negro – Eu? – ele faz que sim com a cabeça.

Kauã – Sora, o... Qual é que é o nome dele? O Guita, ele também gosta de pagode.

Professora – O Guita? Ele sabe tocar o quê?

Kauã – Aquela coisa – ele faz um som representando o instrumento – A caixeta.

Professora – Caixeta? O Guita sabe tocar caixeta?

Kauã – Ele toca.

Professora – Não, não entendi que ele sabia tocar caixeta. – Kauã diz algo sobre o fato – É? Não, tem que ter... Tem uma técnica aquilo. Ele não sabe. Eu acho que ele só... Ney, tu vai querer tocar? – Ney assente e anoto o nome dele.

Angel Ed – Também vou, também vou, me coloca nisso aí.

Professora – O que tu sabe tocar?

Angel Ed – Eu sei tocar tudo.

Professora – Tu vai tocar no rap.

Angel Ed – Não, não, não. Coloca pagode aí! Que discriminação é essa?

Professora – Kauã, tu vai pro samba?

Angel Ed – E? Qual é o problema, sora? Coloca eu aí, também quero samba.

Kauã – Ed, tem que saber tocar.

Angel Ed – Eu vou aprender, ninguém nasce sabendo.

Professora – É verdade...

Na segunda aula, deixo que os/as alunos/as façam pequenos grupos para explorar os violões e os instrumentos de percussão. Divido os grupos e deixo que eles ensaiem fora da sala de música para que não haja tanto barulho e os grupos possam se ouvir. Na retomada da aula, quando chamo os grupos de volta para a sala, peço que mostrem o resultado do que fizeram.

Surgem do canto esquerdo, talvez entrando pela porta, Abygail, Ouro Branco, Angel Ed, Ney e Nisi, cada um segurando um violão.

Professora – Guardando o violão na capa... Ah, não! A gente quer ver o que vocês ensaiaram! Toquem pra gente e a gente canta. Toquem alguma coisa sim... – Eles/as se posicionam sentados, prontos para tocar depois de relutarem um pouco – Eles vão tocar! – Dois meninos trocam de violão. – Vem cá, Bel, me ajuda a cantar aqui.

Diamante Negro – Vai, Bel. – Ele ri da timidez da menina.

Ney – Ô, sora, manda ele tocar um instrumento! Ele sabe. – se referindo a Diamante Negro.

Professora – Claro! Ele sabe! – Eles brincam desdenhosamente. Todos demoram para se organizar dentro da sala. Alguns tocam violão. – Vem cantar, vem cantar, Bel!

Bel – Vem comigo aqui! – ela tenta puxar Misobo. Diamante Negro é quem a guia até a professora – A Misobo sabe cantar, sora. – Os três, Bel, Misobo e Diamante Negro vêm até mim, se reúnem observando as folhas que tenho em mãos. Separo uma folha para as meninas, Abygail organiza folhas em frente a ela para tocar o violão. Diamante Negro tenta retornar ao lugar em que se encontrava antes, mas o chamo para sentar-se ao meu lado. Os meninos estão sentados nas mesmas cadeiras no canto esquerdo do vídeo anterior.

Professora – Comecem a batida que a gente começa a cantar.– a sala silencia – Tu começa que eles vão atrás de ti.

Diamante Negro – Ah, sempre eu que começo!

Professora – Porque tu já pegou melhor... – ele começa a tocar – É isso, é esse. Se perder, segue. Pega de novo e vai. Foi! Vamos lá? E...

Os violões iniciam e canto alto uma música do Tim Maia. Faço sinal para que as meninas, sentadas no chão ao meu lado, cantem mais

alto, mas a voz delas é inaudível. Tento cantar uma nota mais alta e falho, provocando risos no grupo.

– Ok, palmas para os meninos – todos/as batem palmas.

Esse compartilhamento de experiências logo no início do ano vai criando um ambiente descontraído, na medida em que a música não precisa estar pronta para ser mostrada, cada progresso é relevante e importante de ser acompanhado. A colaboração está em participar do processo, em perceber cada pequena evolução acontecendo no grupo.

Na gravação da oitava aula, solicito um tema de casa ao fechar o semestre, antes dos/as alunos/as irem para as férias de julho. Retomo a roda ao final da aula, como por diversas vezes solicitei ao final dos encontros, para uma avaliação ou encaminhamentos futuros, como o que segue:

Diamante Negro toca a bateria enquanto Kayque e Louro observam. Abygail se olha no espelho, Raquel toca o violão, Ana encapa um violão, Nisi e Guita estão sentados na fileira da esquerda e Kauã caminha até a bateria.

Professora – Parou com o instrumento! Fecha a rodinha pra gente fazer um fechamento aqui.

Nenhum dos/as alunos/as para de tocar. Kauã dança e canta ao som da bateria. Os/as alunos/as conversam alto. Abygail conversa com Nisi. Diamante Negro dá o lugar na bateria para Ana. Louro pendura violões na parede. Kauã, Ney e Guita se reúnem ao redor do piano e tocam fazendo muito barulho. Levo uma capa até Raquel, pedindo que ela guarde o violão e a menina obedece. Me sento.

Professora – Pessoal! Deu, deu, deu! – chamando a atenção dos/as alunos/as – Ana!

Abygail – Ana! – Ana para de tocar a bateria.

Professora – Vem aqui, vem aqui pertinho – Diamante Negro faz que vai começar a tocar a bateria – Não! Deu, me dá essa baqueta! – ele me alcança a baqueta – Eu preciso falar qual é o tema de casa.

Kauã – Que tema, sora, na moral.

Espero até que todos/as estejam em seus lugares. Eles/as se sentam nos mesmos lugares em que estavam no começo da aula, continuam agitados e conversando.

Professora – Então, tarefa para as férias!

Kauã – Não, não. É férias!

Professora – Vocês irão nas férias, na semana que vem, procurar músicas em língua estrangeira que vocês gostem, que vocês queiram trazer de sugestão pras nossas aulas da outra semana.

Kauã – Eu sei uma música! Eu sei duas...

Professora – Então, o que vocês têm que pensar na hora de escolher essa música? Vocês têm que ver se a instrumentação dela é muito difícil ou não, se ela envolve milhões de instrumentos, uma orquestra inteira, se ela envolve só o ukulelê tocando e se ela envolve coisas possíveis da gente fazer. Tem músicas estrangeiras que tem muita produção, Nisi! – chamando a atenção da aluna – Larga o celular! (...) Eu quero que as pessoas todas se envolvam no trabalho. Se vai ter uma música que vai ser mais lentinha, se vai ter uma música que vai ser mais rápida, se vai ter uma em espanhol e uma em inglês, se vai ter uma de K-pop, se vai ter uma de sei lá eu o quê.

Kayque – Sora, eu posso trazer uma música... Sora, sora! – ele chama minha atenção, pois eu estava olhando para o outro lado – Posso trazer música em inglês? Eu anoto em um papel?

Professora – Tu anota e a gente coloca no YouTube e assiste. Guardem os instrumentos! Não é pra tocar nada agora... Vocês têm que fazer o quê? Trazer a informação da música... Porque tem um assunto nada a ver... – me referindo à conversa dos meninos.

Kauã – Porque sim, sora! – ele aparece em frente à câmera, faz poses e caretas.

(...)

Professora – Que horas são?

Kayque – Nove e vinte.

Diamante Negro – Trinta e três, sora! Pode ir, sora?

Professora – Tá todo mundo muito apressado... Beijo. Duas músicas de sugestão cada um, tá?

Os/as alunos/as se apressam em sair. Diamante Negro e Ana são os primeiros fora da sala.

Kayque – Eu vou trazer umas três, sora!

Kauã – Tchau, gente! – dirigindo-se à câmera.

As meninas, Kauã e Ney se olham no espelho antes de sair. Kauã toca o tambor que está ao lado do espelho e canta antes de se retirar. Ney é o último a sair.

Ney – Tchau, sora! – eu encerro o vídeo.

No retorno às aulas, após as férias, a aluna Abygail traz como sugestão a música “Shape of You”, do cantor Ed Sheeran, e o grupo aceita ensaiá-la, após ouvir outras sugestões dos/as colegas.

Na discussão a seguir, durante a nona aula, a turma está na frente do computador selecionando músicas para o sarau internacional. Cada aluno/a dá uma sugestão de clipe para que a turma assista, e quem selecionou músicas durante as férias mostra aos/às colegas. Há um grupo de meninos que quer cantar música

brasileira, no entanto, digo que a música deve ser em língua estrangeira, tema escolhido para o sarau internacional. Eles falam sobre uma banda de rap brasileira que tem letras em inglês e peço que ampliem seu horizonte, pensando em bandas de fora do país. Quando a escolha do repertório é feita em colaboração, há muito mais sentido e comprometimento na hora de aprender.

Professora – Nisi! Alguma sugestão?

Nisi – Sora, eu tinha duas.

Professora – Nisi, pensa naquela que tu mais ouve. Ou naquela que tu acha que é a mais possível da gente tocar.

Lukas – Sora, os americanos não escutam nossas músicas!

Kauã – É! A gente não pode fazer *merchan* deles.

Professora – Então a gente vai ficar ouvindo só do Brasil e não vai descobrir que no mundo inteiro tem outras músicas?

Irineu – Sora, porque tu não faz outra do Tim Maia?

Lukas – Sora, eu ouço África, eu ouço Flórida...

Professora – Tá, e da Flórida eu conheço gente que mora lá e ouve música brasileira também.

Lukas – Porque eles são brasileiros...

Professora – Vocês lembram do Michel Teló? Fez sucesso no mundo inteiro com aquela música.

Kauã – Então ele é internacional!

Professora – Virou internacional essa música...

Lukas – Então Haicais é internacional também.

Kauã – É. Eles viraram internacionais.

Os/as alunos/as usam o argumento de que os/as estrangeiros/as não ouvem músicas brasileiras, sendo assim, nós não deveríamos fazer músicas internacionais. Os/as alunos/as apontam fatos sobre a internacionalização da música e como isso atravessa fronteiras de modo lógico, mas insisto em escolhas de bandas internacionais. Na aula seguinte reforço o tema do sarau internacional e passamos por um processo de audição de músicas, no qual cada aluno/a pode sugerir uma banda. Na medida em que os/as alunos/as sugerem o repertório, eles/as se conhecem mais e se aproximam por afinidade musical.

Professora – Ouro Branco, tu não escuta nada internacional?

Irineu – Escuta, sim, sora, escuta K-pop! – Irineu dança no meio da sala, em seguida retorna para o lugar.



Lukas – Fala uma aí, fala uma aí.

Ouro Branco – Aquela “Don’t let me down”.

Lukas – Don’t let me down!

Kauã – É assim – ele começa a cantar a música.

Lukas – Sora! Sora, tem que botar aí no rádio 107.1! – Ouro Branco se levanta e vai até o computador – Agora já foi! – Ouro Branco volta para o lugar.

Professora – De quem é “Don’t let me down”? É do Chain Smokers?

Lukas – É! – Dou play na música. Irineu se senta no chão em frente ao computador e gira dançando.

Kauã – Olha a guitarra! – Irineu canta e mexe a cabeça no ritmo. Quando a música fica mais rápida, Guilherme sorri e dança na cadeira. Depois de quase dois minutos, pauso a música.

Professora – Vocês acham que a gente ia conseguir fazer isso? – ninguém responde. Kauã canta a música que recém estava tocando.

Ouro Branco – Sora, Full Figthers! Coloca aí!

Professora – Agora tu já gastou tua vez. Louro!

Louro – Coloca Rockstar, sora.

Irineu – Restart? Tu nunca escutou, cara? É muito bala!

Professora – Não é Restart! É Rockstar...

Irineu – Não, mas Restart é muito bala, sora! – Irineu se levanta do chão e volta para o seu lugar.

Professora – Kauã, vê se tá gravando aí.

Kauã – Sim, vinte e cinco minutos – ele faz sinal de positivo em frente à câmera. Dou play na música. Quando o canto começa, vários/as alunos/as ficam animados e comentam. Abygail canta. Lukas dança em seu lugar.

Irineu – Essa música é muito boa! – Guita canta e faz comentários com Kauã. Pauso a música.

Professora – Ah, que troço horrível!

Diamante Negro – Sora, porque tu não ouviu a letra dessa música!

Guita – É muito top! – dirigindo-se a Diamante Negro.

Diamante Negro – Ah, a letra é tristonha, sora!

Professora – Que horror! Não vou botar...

Kauã – Coloca sim, coloca sim, sora!

Guita – Full Figthers coloca aí, sora.

Professora – Qual?

Guita – Bob Marley, sora!

Professora – Sky... Pretender... – Leio os títulos das músicas no computador.

Kauã – Agora eu vou imitar a minha música em inglês! – ele começa a cantar uma música em português e ri. Dou play em uma música lenta.

Guita – Que música frau – ele boceja.

Kauã – Que música é essa? – ele pergunta a Ouro Branco. Ouro Branco dá de ombros – Tu nunca escutou? Ah, então tira!

Guita – Sora, bota Bob Marley!

Professora – Bob Marley! Um reggaezinho era bom...

Irineu – Eu falei! Eu falei Bob Marley!

Guita – Não! Tu não falou! Não falou nada! Eu que falei!

Professora – Por que eu saí do YouTube...?

Guita – Bob Marley é bala.

Professora – Olha, tem várias. Deixa eu ver uma boa pra gente tocar...

Irineu – A mais bala dele, sora, eu me esqueci. A primeira, sora! É muito bala.

Professora – Essa daqui é boa!

Irineu – Não, sora! A primeira! É, sora, é muito massa essa música! Eu sabia cantar ela... – Dou play na música.

Professora – Todo mundo agora já falou uma música...

Lukas – Eu não falei!

Guita – Kauã, tu tirou, meu! – referindo-se a algo no computador.

Kauã – Eu não tirei!

Guita – Sora! Sora, olha o que o Kauã fez!

Kauã – Eu não fiz nada!

Coloco outra música, provavelmente a escolha de Lukas. Lukas levanta e dança pela sala. Guita canta junto da música. Pauso a música.

Kauã – Deixa eu botar uma música, sora!

Professora – A gente tem cinco minutos pra votar!

Arthur – Eu vou votar no nulo! Nenhum...

Kauã – Eu vou nulo também...

Além dos momentos de cooperação na escolha do repertório, outro modo de cooperação foram os episódios dos/as alunos/as interagindo e ensinando-se nos instrumentos. Essas cenas foram percebidas em detalhes por mim somente na hora da transcrição dos vídeos. Como professora, percebia esse movimento acontecendo na sala, mas, como eles/as verbalizaram na entrevista, “eles/as se ajudavam porque

eu estava ajudando outro/a colega”. O movimento de alguém compreender um ritmo ou uma posição de acorde e transmitir para o/a colega ao lado ocorreu por diversas vezes na aula de música, mesmo sem a minha interferência direta.

Apresento alguns trechos extraídos das aulas em que esse processo acontece em diferentes situações. Na sétima aula essa dinâmica de ensaiar e ao mesmo tempo ajudar o/a colega ocorre mais de uma vez:

Pego as baquetas e levo para Lukas. Ao passar por Ney, digo: Vem tentar, vem! Ney se levanta e vem atrás de mim. Ele volta ao perceber que não tirou a mochila das costas.

Ana – Sora! – ela pergunta algo, eu não escuto. Diamante Negro se aproxima dela e posiciona os dedos dela no acorde do violão. Ana sorri – Espera! Como é que é?

Ney vai para o xilofone. Ouro Branco olha para frente com o violão deitado em seu colo. Nisi toca o violão. Bel e Vitória continuam conversando, mas agora Bel toca ao mesmo tempo. Kayque está onde a câmera não alcança, só é possível ouvir sua voz falando sem parar, aparentemente contando uma história. Auxílio Lukas na bateria. Depois de ajudar Ana, Diamante Negro volta a deslizar pela sala, Ouro Branco começa a tocar e Bel passa a se concentrar no instrumento, enquanto Vitória a observa. Diamante Negro traz para Vitória um violão e retorna ao seu lugar. Ouro Branco e Diamante Negro ficam de pé com seus violões em frente às meninas para que todos possam tocar juntos; logo eles retornam aos lugares. Todos/as os/as alunos/as tocam seus instrumentos individualmente na sala. Vitória experimenta o violão dos dois lados e opta pelo lado direito. Peço que Ney ocupe a bateria no lugar de Lukas.

Louro – Ouro Branco, vem cá! – Ambos, Ouro Branco e Louro estão sentados ao lado de Diamante Negro, mas Louro pede que Ouro Branco se levante e fique em frente a ele. A conversa deles é inaudível. Eles tocam os violões aparentemente se ajudando.

Na décima sétima aula, o grupo está muito mais atento e indica partes em que é necessário melhorar e os/as alunos/as se dispõem a ajudar uns/mas aos/às outros/as.

Raquel na bateria pede para ajudar as colegas com o canto enquanto a percussão não entra. Permito e ela pega uma das folhas com a letra e se senta junto com as colegas.

Professora – Treinando o resto aqui! Um, dois, e... foi!

GG e Nemo no teclado dão início à música, mas o xilofone não começa junto.

Professora – O Ney também. Um, dois, três, quatro e... foi!

Os/as alunos/as recomeçam.

Diamante Negro – Ih, isso tá errado...

Raquel – Vai, Ney! – incentiva o colega no xilofone que não entrou novamente.

Professora – Tá demais isso, tem que ser só um, dois, três e quatro...

Eles/as partem do começo novamente, baixo, surdo, piano, e o xilofone entra atrasado novamente. Diamante Negro, no baixo, tenta ajudar o colega do bumbo com uma marcação de cabeça, balançando-a quando deve haver a batida. Faço uma contagem rítmica de “1, 2, 3, 4” para auxiliar no tempo. As alunas começam a cantar, demonstrando melhora no tempo com a ajuda da colega que estava antes na bateria.

Na vigésima aula, enquanto organizo a sala e guardo os instrumentos, dois alunos aproveitam o tempo para explorar o bongô.

Dois alunos fora da visão da câmera parecem se ajudar na percussão, um deles passa instruções para o outro e mostra em seguida o ritmo no que parece ser o bongô.

Kayque – Sabe tocar isso aqui?

André – Eu sei.

Kayque – Então me mostra.

Os dois estão atrás da câmera, então ele faz uma demonstração que pode apenas ser ouvida.

Kayque – Faz assim ó, não tem que ser forte, tem que sair seco – pode-se ouvir quando ele fala: – Não assim. – ele mostra tocando outra vez, da forma anterior mostrada pelo colega. – Tá vendo, ó?

Ele toca intensamente por mais alguns segundos, e depois volta a se juntar com os outros/as colegas, na organização da música.

Nessa mesma aula, Raquel orienta a colega Abygail na bateria e é solicitada por Lukas a dar uma explicação sobre o toque do pandeiro.

Raquel troca de lugar com uma colega na bateria; em seguida, ela retorna e posiciona os pratos e pedais de um jeito mais confortável para o próprio alcance; ela toca um ritmo simples, fazendo uma demonstração para Abygail. A explicação fica inaudível diante do barulho de outros instrumentos, mas, após a demonstração, ela cede o lugar novamente, entregando as baquetas a Abygail. Ela se abaixa ao lado da colega e tenta orientá-la, segurando junto com ela as baquetas; ela explica algo tocando junto e depois a observa tentar sozinha, auxiliando no ritmo. Abygail observa atentamente, mas fica com receio de errar. Ela ainda tenta por alguns minutos.

(...)

Lukas – Raqueeeeeel, vem cá!

Ela vai até o colega. Ele faz uma demonstração meio descompassada no pandeiro e depois passa o instrumento para que ela demonstre uma forma melhor de tocar. Ela pega o pandeiro e toca mais

devagar para mostrar ao pequeno círculo quais partes da mão são usadas para produzir o som no pandeiro. André observa lá de trás, ele se levanta e caminha até um ponto onde possa ver melhor o que ela está fazendo, depois volta para o próprio lugar, separado dos demais. Raquel devolve o pandeiro para Lukas.

Lukas se levanta e ela segue ali explicando algo para um aluno fora da visão da câmera. Em seu lugar, André agora toca algo bem mais aproximado da forma com que ela havia demonstrado. Ele se balança um pouco no ritmo, tentando acompanhar melhor, finalmente se junta ao grupo, atravessando a sala e se sentando fora da visão da câmera. Raquel volta a ensinar Abygail na bateria. Lukas retorna para o seu lugar anterior, André também, ambos ainda tocam pandeiros.

Por vezes, essa cooperação entre os/as alunos/as e a busca por orientação se dá mais diretamente entre colegas do que entre os/as alunos/as e eu, professora. Parece ser mais interessante ver o que o/a colega sabe tocar, é uma curiosidade despertada por alguém da mesma idade, que tem um gosto musical parecido e que é da mesma geração. Essa proximidade influi nos desejos e interesses em aprender a tocar o que aquele/a colega já sabe.

Na décima quinta aula, há um momento de cooperação entre os/as alunos/as e eu, ao experimentar sons no xilofone. Ao tirar um trecho da música de ouvido, os/as alunos/as compreendem que não sei tudo sobre música ao ver minha dificuldade em alguns trechos. Aproximam-se para dar sugestões sobre as notas e sugerir soluções para a altura. Nesse momento, a participação exige que os/as alunos/as coloquem em prática conhecimentos musicais aprendidos até então.

Mostro a Ney como tocar o xilofone. Ele tenta tocar, sem muito sucesso. Mostro novamente e os/as alunos/as ficam em silêncio até eu errar uma nota. Eles riem das minhas tentativas de encontrar a nota correta.

Professora – Esse é si. Mas esse si... E depois disso ele fica assim toda a música? – sigo experimentando notas e tons diferentes no xilofone enquanto os/as alunos/as observam.

Diamante Negro – Sora, esse é melhor, sora – referindo-se à oitava mais grave.

Professora – Só que não tem si aqui – mostro que o xilofone acaba antes da próxima nota.

Kayque – Tá, mas esse é melhor...

Irineu – Mas daí, sora, coloca outro si!

Diamante Negro – É, o si aqui, sora.

Professora – Mas ele vai ser mais agudo... – tiro a tecla do si e coloco onde seria no lado mais grave do xilofone.

Ney – Bah, fica ruim.

Professora – É, porque daí não fica bem a dinâmica... Tá, faz nesse agudo aqui – sigo tocando. Os/as alunos/as se desconcentram e voltam a conversar.

Essa horizontalidade e abertura no diálogo entre todos/as foi relevante na construção de uma aula mais democrática, sendo que a compreensão e o desenvolvimento desse diálogo foram se dando ao longo do ano letivo, com cada vez mais alunos/as participando oralmente, sugerindo mudanças nas músicas e se disponibilizando a emitir opiniões sobre os diversos assuntos da aula.

Neste trecho da primeira entrevista, questiono aos/às alunos/as se no processo de aprender a tocar eles/as se ajudaram de alguma forma. As respostas sinalizam que não há clareza sobre essa ação de auxiliar os/as colegas, é algo que acontece, mas nem todos/as percebem a ação ocorrida como relevante.

Professora – Como é que é o processo de aprender a tocar? Vocês se ajudam de alguma forma?

Eles se entreolham por um momento, as meninas respondem que sim ou concordam com a cabeça. Alguns meninos dizem que não.

Bel – Eu peço ajuda pro Ouro Branco!

Professora – Tu pede ajuda pro Ouro Branco?

Ouro Branco – Sora, eu tô aqui – Ouro Branco posiciona as mãos fingindo tocar um violão imaginário. – E a Bel tá aqui. – Ele imitou a colega, encarando bem de perto o braço do violão enquanto ele tocava, para aprender com ele. A colega ri da imitação. – Isso não é ajuda.

Professora – Tu pede a ajuda dele ou tu fica só observando?

Ouro Branco – Só observando.

Bel – Mentira. Aula passada eu pedi pra ti me ajudar.

Professora – Tu ajudou ela?

Bel – Ajudou sim.

Ouro Branco – Tu falou que eu sou muito egoísta, eu não ajudo ninguém...

Bel – Como não?! Me ajudou nos acordes do violão! – ela acusa.

Ouro Branco – Se ela tá dizendo, então tudo certo, sora – ele comenta.

Professora – E tu acha que tu aprendeu com a ajuda dele?

Bel – Eu acho que... sim. – ela diz meio hesitante.

Professora – Sim? Foi melhor do que se tu tivesse tentando sozinha?

Bel – Sim! – ela responde com mais certeza.

(...)

Professora – E os meninos do teclado, que vocês dois estão tocando. Vocês se ajudam em algum momento?

Nemo – Não.

Professora – Não? Cada um faz sua parte? – ele concorda outra vez. – Mas eu vejo o GG mostrando algumas coisas ali. Não? – o aluno faz uma expressão confusa. – Quando tu esquece, não?

Nemo – Mas ele nem sabe, sora, de cor.

Professora – Ele não sabe a tua parte?

Nemo – Não.

Professora – Cada um sabe a sua?

Ambos os/as alunos/as do teclado confirmam que sim.

Na cena descrita, noto que Nemo e GG, mesmo tendo convivido durante parte do ano, sentados lado a lado no teclado, tocando o repertório no mesmo instrumento, não parecem concordar que houve auxílio de alguma das partes para tocar. Lembro que, por diversas vezes, estudaram juntos, contaram os tempos e deram dicas sobre o que fazer e como fazer, um ao outro. No entanto, não houve a compreensão sobre a parceria ter sido relevante para o aprendizado. Bel, por sua vez, comenta ter sido muito ajudada por Ouro Branco, que refuta essa afirmação dizendo não ter ajudado. Na dinâmica da interação dos dois há uma necessidade de reconhecimento da parte de Ouro Branco, que foi chamado de egoísta. Bel confirma que ele a ajudou, o que parece contemplá-lo.

Neste trecho da segunda entrevista, Ney fala sobre já ter experiências com música em sua casa, ambiente em que várias pessoas de sua família tocam algum instrumento; no entanto, ele diz que aprende com a aula e com os/as colegas.

Professora – Tu achas... Tu te imaginas usando alguma coisa que tu aprendes aqui na tua vida?

Ney – Uhum.

Ouro Branco – Tu já foi na casa dele, sora?

Professora – Tem muita música na tua casa?

Ney – Tem.

Professora – O pessoal toca?

Ney – Uhum – os/as alunos/as riem.

Professora – É o que tu aprende aqui que tu leva pra tua vida?

Ney – A maioria das coisas...

Professora – Ou tipo, tu já sabe muita coisa e tu vens pra cá e ajuda os outros?

Ney – Não, eu venho aqui pra aprender.

Professora – Mas tu não ajuda ninguém?

Ney – Ajudo.

Professora – Muito bem. Dá um exemplo de alguma coisa que tu aprendeste que tu levou.

Ney – A tocar... Violão, eu tô aprendendo ainda e eu não gosto, mas tô aprendendo. O pandeiro, essas coisas. O cavaquinho...

Professora – Ok. E nessas interações que a gente faz aqui nos saraus e apresentações e quando vocês tão tocando com outros grupos... Isso tu acha que é um tipo de aprendizado também?

Ney – É.

Esse reconhecimento dos saberes dos/as alunos/as pelos pares, assim como minha postura em querer saber o que os/as alunos/as sabem e aprender com eles/as, resulta em um ambiente mais participativo e de colaboração, um espaço em que a professora não é o centro do saber.

#### 4.4.2 OS DIFERENTES TEMPOS NAS AULAS DE MÚSICA

Outro aspecto a se considerar na circularidade das relações do grupo foi a compreensão da necessidade do tempo de espera, do tempo de aprendizagem individual, do tempo de maturidade do produto musical. O tempo de espera diz respeito ao tempo em que explico as atividades, de distribuir os instrumentos, de plugá-los nas caixas de som; é um tempo organizacional. O tempo de aprendizagem individual é o tempo do aprendizado do instrumento e do canto, o tempo que cada um/a leva para aprender um toque, uma batida no violão ou na bateria, um tempo de ouvir e aguardar as pessoas em seus diferentes tempos de aprendizagem. O tempo de maturidade da música exige do grupo paciência para tocar inúmeras vezes o mesmo trecho, dar tempo para que a música apareça nas sucessivas execuções nos ensaios.

Esses diferentes modos de perceber a passagem do tempo também remetem ao conceito da circularidade, uma vez que todos os tempos se sucedem concomitantemente e sem início, meio e fim aparentes, mas se complementam, tendo em vista que cada sujeito implicado no espaço-tempo da aula realiza suas construções e aprendizagens em seu tempo.



Para Dayrell (2007), o modo como os jovens se relacionam com o espaço e com o tempo tem a ver com viver o tempo presente,

que se torna não apenas a ocasião e o lugar, quando e onde se formulam questões às quais se responde interrogando o passado e o futuro, mas também a única dimensão do tempo que é vivida sem maiores incômodos e sobre a qual é possível concentrar atenção. E mesmo no tempo presente é possível perceber formas diferenciadas de vivenciá-lo, de acordo com o espaço: nas instituições (escola, trabalho, família) que assumem uma natureza institucional, marcada pelos horários e a pontualidade; ou aqueles vivenciados nos espaços intersticiais, de natureza sociabilística, que enfatizam a aleatoriedade, os sentimentos, a experimentação. (DAYRELL, 2007, p. 1112- 1113)

Em muitas ocasiões, ao longo dos ensaios, houve o tempo em que cada aluno/a estudou o seu instrumento individualmente, o que ocasionou uma sobreposição desses tempos, o da maturidade individual, da música e o tempo de espera. Nesta cena da quarta aula é possível ver essa dinâmica acontecendo. A música tocando no aparelho de som orientava o pulso para que os/as alunos/as pudessem ter um guia, no entanto, nem todos/as conseguiam acompanhá-la.

A música começa a tocar e eles/as continuam sem sincronizar o toque.

Professora – Treina a batida! Não fiquem brincando...

Irineu percebe que a música começou, para de tocar por um momento, escuta a música e retorna dentro do ritmo. Em seguida me aproxima dele para orientá-lo. Ele toca mais devagar, às vezes retorna ao ritmo acelerado, mas se dá conta e diminui a velocidade. Lukas troca o chocalho por um violão. Nisi troca seu violão pela guitarra de Abygail. A maior parte dos/as alunos/as permanece conversando e tocando aleatoriamente ou procurando maneiras diferentes de utilizar os instrumentos. Irineu bate as baquetas uma na outra, elas caem no chão, ele junta com pressa e continua tocando, na maior parte do tempo fora da música. No refrão, vários/as alunos/as procuram se empenhar e tocar de acordo com a música, mas continuam fazendo experimentações e parando de tocar por breves momentos.

Nessa mesma aula, enquanto ensaiam o canto, percebo os diferentes tempos dos/as alunos/as para reconhecer o trabalho como algo sério, pois, enquanto alguns/mas cantam, outros/as brincam.

Professora – Aí vocês vão ver que quem vai puxar a música é quem está nos microfones e quem não está pode fazer esse coral, que é como se fosse um eco. Então agora, o Angel Ed e o Kauã, que tão no microfone ali, vão chamar a música e a gente vai fazer o eco, tá? Vai, Kauã! Kauã e Angel Ed... Um, dois e foi – Irineu faz a contagem comigo batendo as baquetas acima da cabeça, mas os meninos não cantam.

Kauã – Vai, Angel Ed – eles riem.

Professora – Os dois juntos no “ora bolas”! – Angel Ed canta e eu sou a única a responder – Toda a turma responde!

Angel Ed – Sora, a gente precisa sentir!

Ney – Mas, sora, tu não falou pra nós: “ah, depois que eles começam, vocês vão”.

Professora – Não pode ter esses instrumentos, a gente tá trabalhando a voz! – referindo-me a alguns alunos/as que seguem tocando – Para tudo! Angel Ed e Kauã, juntos, vão falar a frase que nem eu fiz antes e a gente repete. Eles juntos agora no “ora bolas”, um dois, vai – outra vez Irineu conta comigo. Kauã canta e uma boa parcela da turma responde, mas Angel Ed não o acompanha. Ele desafina de propósito e os alunos/as riem.

Kauã – Ô, Ed, tu não me ajuda! Tira o microfone dele!

Conforme insisto e repito a frase diversas vezes, o grupo começa a responder e exerce uma forma de pressão para que os meninos cantem com seriedade.

Na nona aula, durante a avaliação da apresentação do sarau, o aluno Diamante Negro comenta sobre a razão de termos tocado bem, na sua percepção. Aqui o tempo de maturidade da música adquirida nos ensaios aparece na expressão do aluno quando fala sobre o sucesso da apresentação ter ocorrido pela concentração do grupo em seguir o tempo.

Diamante Negro – Não sei. A gente não tinha ensaiado com o compasso ainda. Na sala a gente tava tudo descoordenado, a gente não fazia as coisas direitinho e, quando a gente chegou lá em cima do palco, a gente conseguiu se concentrar e ficou bom.

Professora – Ele falou uma palavra que geralmente a profe Carol não usa aqui na aula. O que é compasso?

Irineu – É o tempo!

Professora – É o tempo? – Lukas começa a cantar uma música que tem a palavra compasso na letra – Quatro tempos. Será que essa música é de quatro tempos? – alguns/mas alunos/as respondem que sim, outros/as que não – Quatro tempos formam um compasso?

Lukas – Sim! – Kauã marca um ritmo com o pé.

Guita – Compasso é aquele negócio assim – ele tenta demonstrar com os dedos um compasso matemático.

Professora – Diamante Negro! Quando tu falou compasso, o que tu quis dizer com compasso?

Diamante Negro – A gente seguiu o tempo.

Professora – A gente seguiu o tempo no compasso?

## Diamante Negro – Sim...

Neste trecho, da décima segunda aula, comparo a produção escrita dos/as alunos/as nas aulas de música com a escrita nas aulas dos outros componentes curriculares. Incentivo que produzam uma letra de música, no entanto, percebo que, para eles/as, aquele espaço/tempo não combina com “escrever”, mas com “tocar e cantar”. Um aluno me desafia a escrever também, pois, segundo ele, essa tarefa é muito difícil em comparação com as atividades que fazem nas outras aulas.

Professora – Vamos deixar sem música... – pauso a música – Deixa eu falar uma coisa importante! Quando eu chego lá na escrita de relatórios pros outros professores e eles me dizem assim: “ah, mas o fulaninho, mas a fulaninha, eles não fazem nada na aula”. E aí eu penso, nossa! Mas na minha aula eles/as fazem tanta coisa! Tocam, cantam, participam, são ótimos... Mas, quando vocês têm que sentar pra escrever, e geralmente isso acontece lá na aula de português, geografia, história, que vocês têm que ficar sentados escrevendo, produzindo mais do que se mexendo e tocando... Aí eu vejo, nessa hora, que, quando vocês têm que produzir alguma coisa na aula de música, eu tenho que concordar com as professoras. Ah, é verdade, quando tem que escrever alguma coisa, não fazem nada mesmo... Mas eu quero chegar lá no ATCT e dizer: olha, esse aluno é muito bom na música, ele sempre toca, sempre canta, sempre participa... Mas eu também quero dizer que, quando tem que escrever, vocês também participam!

Lukas – Mas aí a senhora tem que passar uma coisa fácil...

Professora – Mas isso é uma coisa fácil!

Lukas – Não é não.

Kauã– Ah, então faz uma também, sora.

Ney – É, inventa uma!

Professora – Inventar uma paródia?

Ney – É. Tua.

Professora – Vou inventar uma paródia agora.

Lukas – Ah, eu quero ver!

Professora – Mas, enquanto eu tô compondo a minha, vocês tão compondo a de vocês! – GG se aproxima de mim para mostrar o seu caderno novamente.

Em um trecho da décima sexta aula, ensaio com os/as alunos/as que tocam baixo e xilofone. Na cena, a turma aguarda que haja fluência entre esses dois instrumentos, pois são responsáveis pelo início da música. Há o respeito pelo tempo de ensaio dos dois, mas algumas interferências se fazem presentes, muito pela preocupação do aluno Ney em estar em evidência na frente da turma.

Professora – Nós vamos fazer só o Ney começando. Escuta. Que nem eu te mostrei antes, vai.

Ney tenta uma vez, mas, na última nota, ele confunde mi e ré. Ele demora um pouco para identificar onde foi o erro, mas percebo que ele nota algo errado só de ouvido; o aluno ri envergonhado.

Ney – Fácil assim?

Volto a citar as notas para guiar o baixo enquanto os/as colegas aguardam ouvindo.

Professora: – Um, dois, de novo!

Ney torna a tocar sua parte, mas para no meio, estendendo a baqueta para um colega que ainda debochava de seu erro. – Quer tocar? – ele desafia.

Diamante Negro – Tá, meu! – reclama impaciente, pedindo que Ney toque.

Ney volta a tocar sua parte, dessa vez sem parar. Indico para Diamante Negro no baixo quando ele deve entrar junto. Ele começa a tocar, meio fora de ritmo, tento guiá-lo cantarolando e estalando os dedos.

Professora – Tan, tan, tan, tan...– me aproximo do braço do baixo. Um aluno atravessa a sala e me entrega uma pasta. Diamante Negro, no baixo, para de tocar. – Tu tá entendendo? – pergunto. O aluno gesticula confuso.

Diamante Negro – Tu... colocou outra? – ele se refere à quantidade de notas.

Professora – Não, não coloquei.

Diamante Negro – Ah, é a mesma?

Professora – É... tudo igual! Tan, tan, tan... – aponto para cima e para baixo no braço do baixo, cantarolando dentro do compasso. Quando paro, ele tenta tocar novamente.

Nessa mesma aula, em um momento em que me ausento da sala, os/as alunos/as tocam e improvisam um *freestyle* ao ritmo de funk. Concomitante a isso, há o ensaio dos/as alunos/as do baixo e do violão. A ação de estar fazendo música naquele espaço da sala já não depende de mim, está presente o protagonismo do aluno Kauã, instigado pela vontade de tocar também outro repertório que não aquele estudado no momento. O tempo organizacional da aula adquire outra característica, não imposta pela aula de música propriamente, mas orientada pelo desejo do aluno de fazer música no espaço-tempo que lhe é de direito.

Kauã, de mochila, atravessa a sala e começa a improvisar um funk no microfone enquanto um colega (fora do vídeo) toca um ritmo de funk no xilofone. Enquanto Kauã improvisa uma letra musical, cantando-a ao microfone e dançando de olhos fechados na frente da turma, um colega de costas para a câmera o acompanha no ritmo, tocando tambor. Nemo e GG

brincam no teclado. Kauã passa o microfone para uma das colegas e segue dançando, ainda de mochila, pela sala.

Abygail entra na sala com o baixo, indo para o seu lugar, ela se senta ao lado de Diamante Negro, que a chama dizendo: – Abygail, vem cá comigo, peguei a terceira corda... Os dois começam a relembrar os acordes juntos. Acordes e sons de instrumentos aleatórios podem ser ouvidos de todos os lados.

Kauã, que dançava, agora troca de lugar com a dupla que estava no teclado e improvisa a mesma batida que reproduzia no xilofone, mas agora tocando teclas aleatórias. Abygail e Nisi seguem passando os microfones de mãos em mãos, uma delas toca a meia-lua.

Diamante Negro pega o microfone e, motivado por um dos colegas, começa a improvisar um *beat box*; Kauã, que cantava e dançava pela sala, logo se interessa e rapidamente faz alguma alteração no som.

Kauã – Pera aí! Pera aí! Abaixa um pouco!

Diamante Negro, que fazia *beat box*, sai do alcance da câmera, mas continua reproduzindo o ritmo com o microfone, uma colega intercala com batidas da meia-lua. O colega, que dançava e cantava por toda sala, pega o outro microfone e se posiciona no meio da sala.

Kauã – Faz um *beat* aí, Diamante Negro! – ele diz, mas retorna para o som, alterando o volume.

Um dos meninos grita ao microfone, no momento em que retorna para a sala, acompanhada de outras duas meninas com violões. O aluno que gritou ao microfone o deixa de lado e se levanta, disfarçando rapidamente, censurado pelos/as colegas para parar de gritar.

Professora: – Menos! – digo em tom brando.

Na décima sétima aula, há uma cena em que a compreensão do tempo dos acordes ganha destaque na aula e serve como condutor do ensaio para a compreensão da base harmônica da música, o que irá determinar o sucesso da execução da mesma, posteriormente.

Professora: – Ok, ok! Tem uma coisa que vocês têm que ver, é o seguinte: tu tem uma sequência de acordes, né? E se tu fizer a tua sequência assim ó: um, dois três, quatro. Um, dois, três, quatro. Um, dois três, quatro. Um, dois, três, quatro. – gesticulo no ar como se tocasse o teclado e no último “um, dois, três, quatro” faço uma pausa maior entre os números, para representar o compasso. – Já faz toda diferença. Existe um ritmo de harmonia, que vai acompanhar o baixo. Tu e o baixo têm que se ouvir, então, se tu sair correndo, de que vai adiantar, né? Então tu tem que tá com o ouvido no baixo. Vocês tão se ouvindo? Só o Nemo – levanto e vou para perto do teclado. – Só o Nemo e o baixo que eu quero ouvir. Abraça! – peço silêncio e volto a me sentar – Ok. Só o baixo e o teclado do Nemo, pra ti entender o que é. Um, dois, três, vai.

Os alunos tocam do começo novamente, apenas baixo e teclado. Eles se confundem novamente, me levanto e reinicio a contagem.

Professora – Um, dois, três, quatro!

Baixo e teclado voltam a tocar.

Reparo que o teclado espera pelas notas do baixo para tocar as suas – Não, é ao mesmo tempo! – auxílio o teclado vocalizando as notas no tempo: – Ta, ta, ta, ta. De novo! Um, dois, três, quatro!

Baixo e teclado tocam do início, demonstrando melhora no acompanhamento. Peço para o aluno que deu início à percussão que não toque no momento. Começo a acompanhá-los cantando a música.

Professora – Mais baixo, acalca mais o teu dedo. – peço ao Diamante Negro – Mais “dum, dum” – levanto para demonstrar, tocando algumas cordas. – De novo! Um, dois, três, quatro.

Os alunos tocam do começo. Me levanto para checar o baixo novamente e checo em seguida a caixa de som, testo as cordas, elas soam mais altas agora, volto a sentar-me e faço a contagem mais uma vez.

Professora – Um, dois, três e... foi!

Os alunos voltam a tocar do início. Pode-se ouvir mais o baixo agora.

Professora – Nemo, e se tu tiver fora, se vocês dois tiverem fora um do outro, a harmonia quebra. A harmonia tá na mão de vocês dois. É sério! Tá indo super bem, entendeu? Mas tem que manter essa concentração, de vocês dois estarem juntos. Início! Vamos lá! Um, dois, três e... vocês três cantam. – me dirijo às alunas no canto – Tu e... Nemo, início. Um, dois, três, quatro.

Pode-se ouvir piano, teclado e bumbo iniciando a música.

Nessa cena, já no final do ano, a turma inteira está envolvida na atividade, com os instrumentos plugados nas caixas de som, com um nível de conhecimento musical e comprometimento bem maior do que nas primeiras aulas gravadas.

Na vigésima aula, após o Sarau Internacional, um grupo tenta aprender a música “Só os loucos sabem”, do Charlie Brown. Auxílio o grupo nos acordes e na batida do violão, mas já percebo certa autonomia do grupo para aprender a música por vontade própria, e não para tocar em alguma apresentação. Aqui aparecem os interesses individuais, pois, quando Kayque é convidado a participar do grupo, ele demonstra não querer tocar violão.

Pode-se ouvir um dos alunos tocando o violão. A música finalmente toca na caixa de som, mas para alguns segundos depois por um problema no cabo. Decido apenas ensinar os acordes e deixar para ouvir a música na próxima aula. Volto a me sentar com os/as alunos/as.

Professora – Até porque a Bel pode cantar pra gente! Ela sabe a música.

Lukas começa a cantar, mas para na primeira frase.

Ana – Sora, qual o primeiro acorde? Sora, tô perdida! – me distraio por um momento olhando as cifras no papel em meu colo. – É assim, sora?

Professora – Mi menor.

Eles/as seguem tocando as notas, cada um em um tempo.

Lukas – Sora, o resto das cordas também vai junto?

Observo alguém fora do alcance da câmera demonstrar.

Professora – É. É isso.

Lukas se oferece para por a música no celular novamente. Aproximo o celular do ouvido e reproduzo o ritmo no violão, tentando mostrar a batida para fazer os acordes depois. Os/as alunos/as tentam reproduzir as batidas.

Mariana – Calma, sora!

Professora – Então, essa música, ela tem essa batida... e essa batida faz assim: baixo, cima, cima, baixo, cima, cima – demonstro mais devagar. – Baixo, cima, baixo, cima.

Mariana – Calma aí, sora! – ela repete.

Professora – Eu vou desenhar com flechinhas. Vou até o quadro e dito enquanto desenho. – Cima, cima, baixo, cima, cima, baixo, cima, baixo, cima. E aí já volta pra... – cantarolo a batida. – Faz isso no mi menor... cadê o teu violão?

Kayque – Eu não vou querer – ele responde. – Eu não vou ficar.

Professora – Por quê?!

Kayque – Porque eu não sei!

Professora – Mas! Tu sabe, Ana?

Ana – Não.

Professora – Tu sabe, Bel?

Bel – Não.

Professora – Tu sabe?!

Lukas– Eu sei tudo – ele brinca. – Rá! Fala sério! – Os/as colegas riem.

Professora – Por que esse medo de aprender, Kayque?!

Kayque – Não, é porque... eu não quero!

Os/as outros/as alunos/as seguem tentando sozinhos, usando as notas que mostrei. Eles/as tocam as três notas fora de ordem, apenas praticando aleatoriamente os acordes. Volto a focar no grupo, tocando junto com eles/as.

O tempo transcorrido ao longo do ano permitiu à turma crescimentos individuais, mas, principalmente, um desenvolvimento do coletivo em fazer música junto com parceria e respeito às características de cada sujeito.

Os trabalhos de Veber (2012) e Sousa e Pereira (2020) também tratam sobre a temporalidade da música no espaço escolar. Os tempos escolares estão implicados no modo como a música é possibilitada e realizada, não somente pela organização curricular, mas por demandas da comunidade por sua presença. Do microcosmo da sala de aula, onde o tempo de vivências entre os sujeitos e a música acontece, até o macrocosmo da escola, com seus tempos curriculares, extracurriculares e integrais, existem diversas possibilidades de fazer música no coletivo, respeitando os tempos de aprendizagem, interação e relação com o conhecimento dos/as alunos/as.

#### 4.4.3 RELACIONANDO-SE COMO “SERES HUMANOS”

As entrevistas realizadas no primeiro trimestre de 2019, com o mesmo grupo de alunos/as que participou das gravações das aulas no ano de 2018, permitiram a eles/elas lembrar suas ações com maior distanciamento e maturidade. Essa coleta de dados distanciada das gravações das aulas foi relevante para a pesquisa na medida em que os/as alunos/as evidenciaram compreendera força do coletivo na aprendizagem das músicas para as apresentações e viram possibilidades de construir uma história enquanto grupo unido ao longo de três anos de trabalho nas aulas de música.

Na primeira entrevista, com um roteiro semiestruturado, pergunto sobre a coesão do grupo, sobre quais os motivos para estarem mais unidos:

Professora – E aí vocês se relacionam entre esses grupos?

Abygail – Sim, sim.

Vitória – Sim. Ai, eu acho que aqui na aula de música é o único momento que as pessoas conseguem se relacionar tipo em grupos diferentes.

Bel – Não dá briga...

Vitória – É! Tipo, não briga...

Ana – Como ser humano, sabe? – os/as alunos/as riem.

Vitória - É... Não toca uma cadeira no outro.

Professora – Como ser humano... gostei, Ana. E o ser humano aqui da aula de música, o que tem de diferente do ser humano de outro lugar? – Todos/as os/as alunos/as começam a falar alto e ao mesmo tempo.

Vitória – Sora, aqui a gente pergunta...

Bel – Aqui é assim – ela estala os dedos várias vezes.



O grupo reconhece que não há subgrupos dentro da sala de música como na sala de aula dos/as alunos/as. No momento da entrevista os/as alunos comentam não haver brigas, eles/as se entendem e se ajudam independentemente de amizade. Eles/as parecem não reconhecer que criaram um modo de conviver respeitoso e amistoso e delegam ao espaço físico restrito e ao fato de sentarem-se em roda a aproximação e integração de todos/as.

Ferry (1997) entende o dispositivo de formação como um suporte para que a formação aconteça, e ele pode vir a ser um conteúdo de aprendizagem, uma leitura ou uma circunstância de vida. Esse modo de conviver peculiar, no ambiente da sala de aula de música, pode ser considerado um dos dispositivos de formação, assim como a constituição e formação do grupo.

Quando os/as alunos/as falam que se obrigam a conversar, não percebem que isso poderia ocorrer no outro espaço também, mas é na aula de música que há possibilidade de refletir sobre e compreender as ações coletivas e as interações do grupo. Essa obrigação de ter que se organizar no coletivo resultou em coesão e entendimento para além do fazer musical. Questiono sobre essa união, na sequência da entrevista:

Professora – E a gente se obriga a conversar por qual elemento?  
Qual é a coisa que une vocês?

Diamante Negro – Tu?

Raquel – A música?

Vitória – Por necessidade – os/as alunos/as riem – Pura necessidade, porque, tipo, se eu não sei um acorde, provavelmente, eu vou ter que perguntar pra outra pessoa, entendeu? Vai ser uma necessidade minha eu ter que saber o acorde. Então, por exemplo, vou ter que perguntar pra ela, ele, pra ele ou pra ele, entendeu? As pessoas que, se eu estivesse fora daqui, eu não falaria.

Professora – Então vocês necessitam desse coletivo pra fazer a música acontecer, mais ou menos isso – Misobo e Vitória dizem “É”. – Então não é uma aula igual, por exemplo, se vocês não sabem uma coisa, vocês pedem ajuda pro aluno que mais sabe, eu não sirvo pra nada... – eles começam a falar todos ao mesmo tempo.

Vitória – Não, sora...

Abygail – É que assim...

Professora – Só um pouquinho! Eu não escuto, vocês têm que...

Abygail – Sora, às vezes tu tá ajudando outro aluno, então a gente tem que recorrer ao colega do lado.

Misobo – Tipo eu.

Professora – Entendi.

Abygail – E é o que a gente não faz nas outras aulas, porque os professores também não pedem pra gente se misturar, eles deixam assim. Contigo é diferente, “pergunta pro colega”, “faz com ele”.

Quando questiono o grupo sobre o que pensam ser o elemento que os move para o trabalho coletivo, eles verbalizam, concomitantemente, três elementos. A “professora”, para o aluno Diamante Negro; a “música”, que é o que faz daquele espaço um ambiente diferenciado, para Raquel; e, para Vitória, o grupo, que a auxilia a esclarecer dúvidas sobre o conteúdo; a aprendizagem acontece por ajuda mútua, sendo assim, ela interage por “necessidade”.

É significativo que esses três elementos tenham aparecido juntos, pois compõe dimensões do conceito da circularidade, como a horizontalidade das relações.

A horizontalidade das relações interpessoais, em contraposição à verticalidade vigente nas relações cotidianas de uma sociedade individualista, é a característica principal desta formação em círculo. (ARAÚJO; PONSO, 2014, p. 28)

Quando a aluna fala que comigo é diferente, penso que o fato se dá pela promoção de um trabalho coletivo, no qual evidencio a necessidade de interação do grupo.

Os/as alunos/as falam na entrevista que a sala de música é um espaço diferente de uma sala de aula “normal”. Na sala de música não há a possibilidade de formar pequenos grupos, não há cantos onde os/as alunos/as possam se esconder, a interação parece ser obrigatória por uma necessidade a partir do modo como o ensino é organizado. No conceito de circularidade há o pressuposto de que todos/as se enxergam, se comunicam, dialogam através da música realizada na roda da sala de aula, ou seja, também aqui a circularidade funciona como um dispositivo de formação.

Nesta cena da quinta aula, organizo o grupo por naipes de instrumentos para que percebam a roda como algo orgânico, cada pessoa tem o seu instrumento, mas há um pertencimento a um subgrupo dentro do grupo.

Passo de aluno em aluno explicando como deve ser feito – Só um pouquinho, Kauã! – peço que ele pare de falar ao microfone. Depois de alguns segundos em silêncio, ele e Diogo começam a cantar a música no microfone – Só um pouquinho... Agora abraça o seu instrumento! Olha só, o que a gente tem que organizar... Teclado, parou! Percussão... Shhh! Só um pouquinho! Percussão do André e do Lukas, se quiserem fazer, vocês têm que combinar lá com a bateria, vocês têm que ficar lá perto. André vai pegar o cajon e vai se sentar lá ao lado do Irineu – André obedece – E o Angel Ed, vai pegar o teu violão e vem se sentar aqui! Pra ficar todos os violões de um lado.

Angel Ed – Aaaaah – ele reclama.

Professora – É que tu vais sumir aí do lado da bateria! Vem pra cá. Senta aqui, Angel Ed. Vem, Ed! – chamo o aluno e indico uma cadeira do lado direito da sala, onde estão os outros alunos com os violões – E o Lukas passa pra lá, fica a percussão toda junta – Lukas se senta no antigo lugar de Angel Ed, ao lado da bateria, e Angel Ed vai para o lugar indicado anteriormente por mim.

Enquanto essa troca ocorre, Ouro Branco e Louro se sentam um de frente para o outro e trocam explicações ao violão.

Ainda sobre relacionarmos-nos como seres humanos, questiono o grupo acerca da relação que se estabeleceu entre mim, professora, e os/as alunos/as ao longo do ano. Questionei-os/as sobre essa relação, na vigésima primeira aula, perguntando se, para eles/as, a aula foi diferente das demais e se eu, como professora, influenciei isso de algum modo.

Professora – Como vocês percebem a minha relação com vocês como pessoa? E de vocês comigo...? Como vocês percebem a nossa relação de professora/aluno/a?

Ana e Diamante Negro afirmam que é boa.

Professora – Que mais, além de boa?

Diamante Negro – Ainda mais pro Irineu, que te adorava, sora.

Professora – O Irineu me adorava?

Diamante Negro – Eu também te adoro, sora!

Professora – Cadê o Irineu, que nunca mais veio?

Aluno fora de visão – Ele tá trampando...

Ana – Deeeixa o Irineu lá, gente. Deixa quieto, gente.

Professora – Tá, volta pra pergunta. O que tem nessa dinâmica que vocês acham que é bom?

Lukas começa a desviar o assunto, peço foco novamente.

Lukas – Ela que perguntou!

Professora – Tá, se não, eu vou ter que perguntar pra vocês um por um... O que faz uma relação boa? O que é uma relação boa? O que não seria bom?

Ana – Brigas!

Raquel começa a falar, mas Lukas fala por cima.

Lukas – A senhora ser brava!

Professora – Só um pouquinho, assim ó, a Raquel tá falando, não vamos atropelar ela. Fala, Raquel.

Raquel – Tu busca ensinar a gente direitinho, quando a gente faz errado, tu vai lá e corrige, tu... não vem xingando a gente, ensina, tem paciência... É alegre...

Professora – Isso tu acha que influencia pra eu ser uma professora boa –concluo. – E tu, Lukas?

Lukas – Ela já falou tudo!

Professora – Mais alguém. Tem alguma visão diferente? – eles/as ficam em silêncio. – E de vocês comigo? Que é de diferente, ou tranquilo ou... Vocês como alunos/as. Vocês têm liberdade de perguntar? Vocês se sentem à vontade de falar comigo? – eles/as apenas assentem.

Lukas – A senhora não me deixava fazer o que eu queria! Eu sei que não é assim, mas... tipo, pra tocar! Eu queria tocar isso aqui ó – ele se refere a algo, fora da visão da câmera. – daí a senhora não deixou.

Professora – Então eu te “tolho” nas tuas escolhas.

Lukas – Ah, eu nem sei o que significa essa palavra!

Professora – Eu te... Não te...

Lukas – Incluí!

Professora – “Incluo”. Não te incluo? Será? Tu te sente discriminado?

Lukas – É, eu me sinto... diferenciado.

Professora – Diferenciado?

Lukas – Ah, eu falo bonito pra caramba, né, sora? Filósofo. – Ele se gaba.

Professora – Tá, não, mas é que daí tu te sente discriminado, mas eu não entendi porque se...

Lukas – Porque eu sou chato e a senhora me deu pra tocar outras coisas.

Professora – Eu não te acho chato. Eu acho que tem uma questão de... envolvimento, pode ser. Porque nas primeiras aulas tu vinha... pra brincar, pra ficar caminhando, zanzando de um lado pro outro, queria sair, lembra? E aí, eu acho que tu amadureceu ao longo do ano, e aí tu foi te interessando mais pelas coisas da música, né? Tu continua brincando, mas olha só que momento lindo, tu chegou e até pegou o lugar do Ney, foi lá, cumpriu um papel importante na hora de tocar no sarau. Entendeu? E eu acho que isso foi uma questão que tu amadureceu e tu pegou um compromisso pra ti. E no início do ano eu não te via tão comprometido.

Então, se eu vejo a pessoa comprometida, eu vou lá e instigo a pessoa a querer aprender mais. Mas, quando eu vejo a pessoa largada, aqui na aula, aí eu...

Diamante Negro – ... Sem vontade de estudar nada – ele diz brincando, como se jogasse uma indireta.

Professora – Sem vontade de estudar nada, então eu deixo a pessoa fazendo nada, daqui a pouco ela – faço um gesto de abertura – vai querer fazer... ou não, né? Então, vocês têm que ter uma parte de interesse, e eu tenho que ter uma parte de ficar motivando vocês. Mas nem sempre 100% a gente atinge, né? Então... é difícil.

Essa cena contém um diálogo significativo entre Lukas e eu, pois apresenta a fragilidade da comunicação e das relações interpessoais na sala de aula. Lukas não encontrou abertura para expor seu desejo de aprender determinado instrumento no início do ano, e isso pode ter desencadeado, ao menos em parte, seu comportamento desinteressado. Ele verbalizou seu sentimento somente no fim do ano e, como a turma tinha 22 alunos/as, nos afazeres diários não encontrou espaço ou oportunidade. Relendo a transcrição, pensei em todas as aulas em que Lukas chegou atrasado, perturbou o ensaio e não se desenvolveu em nenhum instrumento especificamente, mesmo tendo conseguido tocar o xilofone na apresentação.

Nessa aula fica evidente, que, mesmo que eu tente incluir a todos/as, nem sempre consigo, e posso, por alguma frase mal colocada ou por uma escolha equivocada na organização da aula, deixar de fora algum/a aluno/a, o que pode determinar sua falta de interesse posterior. Faz parte do ensino, como comentei com os/as alunos/as na cena, uma dose de motivação docente, mas também o interesse discente na dinâmica das aprendizagens da aula.

Biesta (2013) aponta para a responsabilidade do/a educador/a estar em uma combinação paradoxal entre a educação e a deseducação, pois “é uma responsabilidade por algo que não pode ser conhecido de antemão – é uma responsabilidade *sem* conhecimento daquilo pelo qual se é responsável”. (BIESTA, 2013, p.152). Toda educação apresenta riscos, uma vez que os resultados do ensino não podem ser conhecidos de antemão. Segundo o autor, “a educação ajuda os jovens a se orientar no mundo, a encontrar seu lugar, o que também afeta quem eles se tornam – sua formação como indivíduos e a aquisição de certa identidade”. (BIESTA, 2013, p. 24)

(...) o espaço social, o espaço da intersubjetividade, não é um espelho em que podemos finalmente ver e encontrar nosso verdadeiro eu. O espaço da intersubjetividade, poderíamos dizer, é um espaço “perturbador”, mas essa é uma perturbação necessária, uma perturbação que unicamente torna possível nosso tornar-se presença.” (BIESTA, 2013, p. 49)

Ao conceber a educação como risco, está implicada aqui a responsabilidade do/a professor/a de intervir em uma vida humana, procurando modificá-la em alguma direção, assim como o risco do/a educando/a de engajar-se no processo de mudança.

#### 4.5 A AULA DE MÚSICA COMO ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO

Neste subcapítulo apresento reflexões dos/as alunos/as sobre suas ações individuais e coletivas nas aulas de música. Essas reflexões evidenciam que percebem mudanças e transformações ao longo do tempo, que ora estão relacionadas à percepção de uma formação integral enquanto sujeitos, ora estão relacionadas ao conteúdo do componente curricular, quando se percebem praticantes de música.

Conforme o coletivo se reforça e avança nas práticas musicais, há também uma construção individual em nível cognitivo e emocional, oriunda das ações dos sujeitos, que, de forma em forma, constroem sua trajetória.

##### 4.5.1 RECONHECER-SE COMO SUJEITO

Reconhecer e refletir sobre o trabalho realizado nos momentos de avaliação e pensar sobre o percurso transcorrido funciona, para mim, enquanto professora, como uma estratégia para se pensar a aula de música. Para os/as alunos/as, os momentos de avaliação da aula podem funcionar como um espelho, um olhar reflexivo sobre si e sobre o grupo, prática de reconhecer-se enquanto sujeito fazendo parte de algo. Para Biesta (2018), o processo de subjetivação faz parte da educação e do processo formativo, que ultrapassa o âmbito da escola e se perpetua na vida adulta, pois

tem a ver com a possibilidade de que crianças e jovens não adotem apenas uma identidade particular, não sejam apenas parte de comunidades e tradições específicas, apenas objetos das intenções e ações de outras pessoas, mas existam como (um) sujeito por direito próprio, capaz de suas próprias ações e disposto a assumir a responsabilidade pelas consequências dessas ações. (BIESTA, 2018, p.24)

Ao longo do ano letivo houve momentos diferentes em que esse pensar sobre a aula, sobre si e sobre o grupo esteve em evidência. Os eventos de avaliação propostos pela escola ocorreram em dois dias distintos ao longo do ano, como parte da avaliação institucional chamada ATCT (Avaliação da Turma Como um Todo), realizada com a presença do supervisor, que dirige uma espécie de grupo focal na turma com questões sobre frequência, relacionamentos e aprendizagens.

Os outros momentos, imbricados nas atividades, são parte do cotidiano das aulas, em que a reflexão sobre o fazer música e sobre a aula de música é elaborada e compartilhada no grupo. Neste trecho, ao final da quinta aula gravada, peço que os/as alunos/as prestem atenção ao processo de aprendizagem, que deve ser contínuo e somatório.

Professora – Ei, ei, olha só... Olha só! – Chamo a atenção de Lukas, que estava em pé trocando seu rebolo com Ney, o violão de Ney para Kauã e tomando o microfone de Kauã para si. – Se a gente quer evoluir na música na semana que vem, a gente tem que começar deste ponto que a música está pra frente. Então guarda, salva aí na mente como ela está pra gente poder evoluir.

Ocorreram também avaliações a partir dos saraus realizados, quando fizemos a audição das músicas apresentadas, e na entrevista em grupo, acerca da organização e compreensão da organização e propósitos da aula. Essas conversas remetem ao que os/as alunos/as aprendem na aula, como aprendem e que sentidos atribuem às experiências.

A seguir, transcrevo dois trechos das ATCTs ocorridas no ano de 2018. Elas evidenciam o processo contínuo de acompanhamento da turma, para o qual o supervisor estabelece parâmetros de aprendizagem, frequência e postura em aula. O professor José, supervisor, me auxilia ao incentivar os/as alunos/as a participarem das reflexões, contando um pouco da história dos saraus, que se mistura com a história da própria escola.

José – Vocês são avaliados todos os dias por aprendizagem, frequência e postura em aula. É o que nós vamos ver aqui. Nesse espaço aqui da música como é que tão essas questões, quanto de aprendizagem, quanto de frequência, quanto de postura. Professora vai falar e vocês vão ter a palavra também... E o momento é esse de vocês falarem também. Se não, fazia só eu e a professora lá em cima tomando um cafezinho. Certo? – algumas meninas assentem – Muito bem, então acordem e vamos ver como tá essa aula de música aqui. Vamos lá.

(...)

Angel Ed – A gente tem que escutar a sora e dai a sora nos dá a aula dela. – alguns/mas alunos/as riem.

(...)

Nisi – Cada dia a sora explica um instrumento.

José – Ah! Cada dia a sora explica um instrumento...

Nisi – Depois, no fim da aula, ela deixa um tempinho pra gente pegar um instrumento livre.

José – A menina inteligente soube explicar brevemente como é a aula. Não é que nem vocês aqui, blablabla... Quais instrumentos vocês já viram?

Ouro Branco – Violão, bateria, aquelas bagaça lá que eu esqueci o nome – ele diz apontando para o outro lado da sala.

Angel Ed – É, os balde.

Professora – Viu como eu explico bem? Até o nome eles sabem – os/as alunos/as riem e tentam se justificar.

José – Como é que é o nome daquilo lá?

Ney – Balde.

Ouro Branco – Rebolo.

José – Qual que é o rebolo lá?

Angel Ed – Todos.

(...)

José – E vocês tão gostando desse tipo de aula? Tão vendo os instrumentos e tão tocando, ficam quietos?

Angel Ed – A sora tem que falar, né?

José – Sim, mas vocês têm que falar primeiro! Porque assim, vocês são sétimo ano. Muitos talvez estejam começando agora com música e agora começam a parte mais aprofundada mesmo... E, a princípio, é sétimo, oitavo e nono ano com música. E a gente começou bem, começaram bem as aulas. Alguém aqui trocou ou pensa em trocar?

Angel Ed – Eu penso em trocar...

José – Trocar pra quê?

Angel Ed – Pra artes visuais.

José – Mas vamos ver... C10 no primeiro semestre vai conversar com os professores e ver qual é a situação. Não é assim, vai trocar, tem que ver.

Professora – Eu acho que eles tão compreendendo bem, com essa dinâmica do inicio do ano, que é apresentar os instrumentos pra eles poderem tocar vários. Porque, às vezes, eles têm uma ideia assim: “ah, eu quero aprender a tocar violão”, mas nunca sentaram no teclado pra ver realmente como é que funciona, ou então pegaram um instrumento de percussão. Então, é importante dar essa passada por todos no início do ano



pra que eles se encontrem e tenham essa vontade de aprender um, né? mas com consciência de que aquele ali é realmente o que chamou mais atenção. E eu falo muito, sabe? Quando eu vejo, eu acho que sou bem chata, porque eu fico aqui falando, falando e, quando chega na hora de tocar, eu vejo que eles tão esperando pra tocar, então isso é uma falta minha. Mas é porque eu tenho muitas coisas pra explicar e pra deixar claro, porque o instrumento não é assim tão fácil. A gente vê quando chega lá na hora de tocar, nossa! não é tão simples assim. Então, eu sei que eu falo muito e eles não falaram isso, né? Tu vê como eles são respeitosos e queridos, mas essa dinâmica de tocar, ela vai se acentuar. Agora vocês vão ter que tocar, só tocar mesmo, porque a gente tá com esse compromisso de tocar no sarau dos dez anos e eles já tão dizendo que não, que eles não vão tocar, eles tão meio apavorados... (...)

José – Pessoal, pra vocês terem uma ideia, a escola tem 23 anos... Dez anos, do tempo que eu cheguei pra cá, o sarau se tornou, da escola Monte Cristo, o evento mais significativo. Começou pequeno, com poucas apresentações, foi tomando corpo, já teve que ser feito duas vezes durante o dia, aqui embaixo no circo cultural... Então assim, é um evento muito legal, muito interessante, já teve pais cantando da comunidade, as professoras trazendo familiares pra tocar e cantar, então é um evento muito marcante. Vocês participarem deste evento comemorativo de dez anos em outro local, no teatro, é um privilégio, então pensem bem pra fazer algo bem legal porque certamente vai ficar marcado na história da escola.

O feedback sobre a importância da música para a escola, refletida na fala do supervisor José, coloca os/as alunos/as na relação com o mundo fora da sala de aula. Aqui se apresenta um elemento na formação dos/as alunos/as, que diz respeito ao compromisso de ser aluno/a de música em um projeto já consolidado, o que me remete a Biesta (2020). Quando propõe o desafio de existir no mundo sem se considerar o centro do mundo, o autor acredita que o trabalho educativo consiste em “despertar no outro ser humano o desejo de querer existir no e com o mundo de uma forma adulta, isto é, como *sujeito*”. (BIESTA, 2020, p. 34)

Na décima segunda aula, o professor José retorna ao grupo para mais um momento de avaliação e retoma o que foi conversado no primeiro momento de avaliação, cinco meses atrás.

José – O ATCT do primeiro semestre a gente fez há exatamente cinco meses, 25 de maio. Eu conversei com esse grupo e o que surgiu? Ouçam bem pra gente fazer a comparação, pra falar hoje, comparando há cinco meses. Era uma turma frequente, tinham um bom desempenho dos instrumentos, tavam ensaiando um sarau de dez anos, alguns problemas de relacionamento pontuais entre os/as alunos/as. Pergunta: comparando com isso aqui, hoje como é que está?

Kayque – Tá melhor...

José – Atualmente, neste trimestre.

Nemo – Tá melhorando... – José anota o que eles dizem.

(...)

José – Todos estão conseguindo se envolver nas propostas? – a turma fica em silêncio – Fala, Lukas – Lukas boceja e se espreguiça – No sarau dos dez anos, tocaram? Qual foi a música?

Professora – Foi a que eles se juntaram com a C13 e C14 da tarde pra tocar o Tim Maia.

Kayque – Eu cantei...

José – Tu cantou?

Professora – Cantou o Kayque, o Diamante Negro, o Kauã.

José – Eu achei bem interessante. E essa questão dos problemas de relacionamento que tinham?

Kayque – Só o Irineu...

Lukas – É a vez da sora falar! Fala aí, sora.

José – Não, vocês! O que vocês acham?

Professora – São só vocês agora...

Kayque – Eu acho que, quando o Irineu vem, ele fala demais, aí brigam com ele – José anota.

José – Muito bem. Sora Carol?

Professora – Por ser uma C10, e por ser uma C10 muito grande, seria fácil cair na bagunça... Então eu acho que, como o grupo é bem heterogêneo, tem várias vontades aqui e personalidades diferentes e eles se respeitam na medida do possível... Eles aceitam a decisão da maioria porque a gente decide as músicas por voto... Então, isso tá bem dinâmico, bem democrático, tem um que é mais mal-humorado, tem outro que é mais saliente, tem outra que é mais quieta, então assim a gente vai acomodando... Quando eu tenho que fazer alguma atividade prática, até na semana passada eu fiz uma atividade na rua, todo mundo reclama, mas todo mundo se dispõe. Aí depois eles gostam. Então é bem aquela coisa assim, tem que ir fazendo, tem que ir se desacomodando, saindo do lugar. E eu acho que a toda aula a gente aprende um pouco, toda aula a gente evolui.

José – As meninas aqui, como tão participando?

Professora – Sempre bem.

José – As meninas são geralmente mais quietas... Esse grupo é um pouco melhor. Eu acho que esse grupo traz pra cá mais ou menos o que fazem lá, tem uma agitação, mas tem uma participação boa. Acho que no ATCT geral do grupo C11 e C12 vai aparecer um certo crescimento das aprendizagens. Ainda temos alguns problemas de postura, mas, no geral, tem um crescimento que apareceu aqui também na música. Então tá. Tá certo pessoal, que bom. Bom ouvir uma avaliação positiva nesta época do ano.

Nas duas avaliações da turma, não há muito aprofundamento nas respostas dos/as alunos/as. Os/as alunos/as parecem ver pouco significado para o momento, uma vez que o supervisor não faz parte do grupo e não vivencia os processos que ocorrem na aula. O professor José conversa de modo informal com os/as alunos/as, provocando algumas brincadeiras, e, em outros momentos, parece classificar por gênero as posturas, nas quais meninos agitam e incomodam e meninas são mais quietas. Mesmo sendo um espaço de escuta, que se propõe aberto e democrático, vê-se na prática uma conversa dirigida a resultados comportamentais e de aprendizagens. As transformações dos sujeitos em relação às práticas musicais aparecem nos momentos de avaliação durante as aulas, em situações rotineiras, mais do que nos momentos formais.

O exemplo a seguir, da décima terceira aula, ilustra o modo como a avaliação ocorreu de modo constante, ao longo das aulas.

Pauso a música que tocava no aparelho de som. Os/as alunos/as começam a conversar alto instantaneamente, a maioria segue tocando.

Professora – Abraça um pouquinho! – os/as alunos/as param de tocar – Comentem.

Irineu – Eu toquei...

Kayque – Muito mal!

Diamante Negro – Eu não tô conseguindo escutar o meu instrumento, então eu tô me perdendo! Eu tô seguindo aqueles ali – ele aponta os meninos do rebolo.

Irineu – Sora, minha mão tá doendo!

Professora – Comentem não falando dos outros...

Irineu – Tá! Sora, porque isso aqui dói tanto, sora?

Professora – Vocês acharam que combinou com o ritmo da música?

Irineu – Mais ou menos, sora – Ney faz que não com a cabeça – Isso aqui não combinou, sora – apontando Ouro Branco e Diamante Negro.

Professora – Mas tem toda a percussão do...

Irineu – O piriirim não dá...

Professora – Ah, isso daqui? – ela aponta o instrumento de sinos de GG – Não tá combinando com a música?

Irineu – É.

Professora – Podia trocar por outra coisa? – vários/as alunos/as dizem que sim.

Irineu – Sora, sabe quando dá aquele BUM? Tinha que ter alguém com aquele negócio...

Professora – Mas a gente vai ter um surdo maior.

Irineu – É? Bom...

Quando peço aos/às alunos/as que comentem, não indico especificamente sobre o que comentar. Ao pedir que comentem, eles/as compreendem que fazem parte das decisões da aula, que as sugestões, críticas e avaliações serão consideradas, uma vez que a construção da música é de todos/as.

A cada sarau realizado, há também um momento posterior de avaliação, no qual assistimos ao vídeo da música da turma. Nesse momento, as observações feitas pelos/as alunos/as exigem que se expressem em uma linguagem específica acerca da música. No primeiro sarau, realizado no Teatro Renascença, os/as alunos/as receberam muitos elogios e palmas, o que fez com que quisessem se apresentar mais vezes. Neste exemplo, logo após o sarau, conversamos sobre a execução da música.

Professora – Comentem!

Irineu – Eu nunca cantei tanto na vida, sora. A dor que deu no meu peito...

Professora – Tava ruim, tava bom?

Kauã – Pão com frango e... Suco de uva – outros/as alunos/as comentam sobre comidas.

Professora – O comentário era para a questão musical, não para a questão da comida – os/as alunos/as riem – Nisi e Abygail.

Irineu – Não foram.

Diamante Negro – A Abygail foi.

Professora – Abygail!

Abygail – Oi.

Professora – Diz aí o que tu achou do resultado da música no palco. Ficou como a gente tava ensaiando?

Abygail – Não, ficou melhor, sora – outros/as alunos/as concordam.

Professora – Por que vocês acham que ficou melhor que aqui na sala?

Kauã – Sora, eu achei que...

Professora – Abygail! Só um pouquinho.

Abygail – Levaram mais a sério, né sora?

Professora – Levaram mais a sério...

Abygail – É porque daí tava na frente de todo mundo.

Nessa mesma aula, assistimos ao vídeo dos/as alunos/as tocando no teatro e eles/as parecem muito interessados/as em observar-se tocando.

Professora – Achei um vídeo aqui de vocês.

Kauã e Nisi se aproximam e se sentam em frente à câmera. Abigayl entrega o violão para Raquel e fica atrás de Kauã para ver o vídeo.

Kauã – Aumenta o volume – Guita entra na sala – Voltou, Guita? – Guita assente e se aproxima para ver o vídeo também.

Locutora do evento – Reconhecido como um dos maiores ícones da música brasileira, embora tenha sido um cara muito polêmico – Diamante Negro se aproxima correndo, Raquel também assiste de longe – Mais grave, mais agudo, também era chegado em um sossego! – os/as demais alunos/as se aproximam para ver o vídeo.

Kauã – Sora, e quem é que escrevia isso aí? Isso que ela tá falando, foi ela que tirou da mente dela?

Professora – Fui eu.

A música começa a tocar no vídeo.

Diamante Negro – O baixo... – ele sorri.

Kayque diz algo inaudível. Kauã faz mímica como se estivesse tocando. Diamante Negro faz mímica do xilofone. Os/as alunos/as sorriem vendo o vídeo. Quando eles/as começam a cantar, fazem comentários inaudíveis.

Professora – E depois ela emendou bem, entendeu? Mas esse trecho do vídeo só vem até aqui.

Na aula seguinte, o vídeo completo da apresentação é assistido pelo grupo. Organizo o momento da avaliação da música e já encaminho o assunto do próximo sarau. Há uma intencionalidade nessa ligação entre avaliar um sarau e escolher a temática do outro, pois há satisfação em ouvir o resultado final de uma música e isso motiva o grupo para a próxima escolha.

Professora – Eu trouxe o vídeo inteiro hoje pra gente assistir porque a gente não tinha visto inteira ainda a nossa música. Só pra gente dar uma olhada, como ficou... Então a gente comenta um pouquinho o vídeo e depois a gente tem que pensar nessa música ou músicas que a gente vai fazer pro sarau de dezembro. E esse sarau de dezembro, como a gente já tinha falado antes das férias de julho, vai ser um sarau internacional.

Lukas – Que é isso?

Professora – Um sarau internacional com línguas estrangeiras. Então a gente vai escolher cantar em inglês, espanhol, francês, italiano, coreano, japonês, qualquer língua estrangeira que vocês queiram, que

vocês gostem de músicas. Vocês ouvem um monte de música em inglês, né? É o mais comum que vocês ouvem. Quem gosta muito de K-pop ouve em coreano, quem gosta muito de, sei lá eu, Shakira, ouve em espanhol.

Irineu – Ela escuta K-pop – ele aponta Nisi.

Nisi – Eu? – ela aponta para si mesma. Alguns/mas alunos/as riem baixinho.

Diamante Negro – Ela gosta dos coreanos.

Professora – É um ritmo musical que tá muito na moda atualmente e a gente não precisa ter, Irineu, preconceito com o ouvinte. A gente vai ouvir o que a gente gosta.

Nisi – Eu? – ela faz que não com a cabeça – É a Raquel – vários colegas repetem que é Raquel quem gosta. Irineu aponta as outras meninas perguntando se elas gostam.

Professora – Só que daí como é que essa turma...

Irineu – Como é que essa turma, né, sora?

Professora – Como é que essa turma vai se organizar? Vai se organizar em grupos menores, vai se organizar a turma inteira tocando a mesma coisa? Isso a gente vai conversar depois, tá? Podemos então assistir o nosso vídeo do sarau?

Irineu – Não...

Guita – Apagou a luz então? – Lukas levanta e apaga a luz.

Professora – Precisa tanto? Cinema?

Ouro Branco – Desliga o ventilador, meu – Lukas desliga o ventilador.

O vídeo começa. Os/as alunos/as ficam em silêncio. Misobo, Kauã e Diamante Negro sorriem. Kauã dança com a música e faz comentários com Lukas. Quando eles/as começam a cantar no vídeo, Diamante Negro ri e faz comentários inaudíveis. Abigayl sorri. A maioria dos/as alunos/as permanece séria, assistindo. Lukas se levanta e se senta ao meu lado, trazendo sua cadeira.

O sarau da (R)existência promoveu um crescimento na turma e despertou um sentimento de união devido ao sucesso do evento, que lotou o teatro com famílias e a comunidade escolar.

Retomo aqui o pensamento de Bowman (2001), que enfatiza a importância de uma música ensinada e experimentada de maneiras “eticamente desejáveis e educativamente frutíferas” (BOWMAN, 2002, p. 77). A experiência de tocar no teatro poderia ter tido como objetivo principal a excelência musical e as aulas de música terem um formato de ensino voltado somente à execução à exaustão, com fins condicionados à performance. O autor traz a questão da música como uma ferramenta educacional, com alto potencial educativo, facilmente utilizável para fins

indesejáveis, como seria, a meu ver, o caso descrito acima. Ao refletir sobre o sarau do teatro Renascença, a turma apresentou diversas formas de desenvolvimento enquanto grupo, experiências de crescimento individual e também o reconhecimento pela sua performance musical.

O sentimento de dever cumprido motivou a turma para o trabalho seguinte e a avaliação do próximo sarau deixa evidente uma crítica mais profunda e com mais propriedade acerca da música. Na cena a seguir, da vigésima aula, os/as alunos/as avaliam a música “Shape of You”, cantada no sarau internacional.

Ana – Sora, no ensaio tava melhor...

Professora – No ensaio tava melhor?

Ana – Tava.

Professora – Por que tu acha que isso aconteceu?

Ana – Não sei, tava legal no ensaio.

Professora – A gente tava com a turma completa lá?

Ana – Não.

Professora – Isso influenciou? – eles/as respondem que sim. – E dava pra ouvir o xilofone?

Ana – Dava.

Professora – Dava?

Bel – Xilofone, não sei... eu não escutei nada – ela diz rindo.

Lukas diz algo muito rápido.

Professora – Não, é porque... Era pra ti tocar forte mesmo. Porque, se não, com os instrumentos todos microfonados, tu não ia conseguir ser ouvido. E os teclados também, eu ouvi.

Lukas – Daí teve uma hora que eu me perdi, fui por ele lá – ele aponta um colega. – Não escutei!

Jonatha – Pior que eu tava vendo o Lukas! Ele se perdeu daí.

Ana – Ih, o Lukas se perdia, ele começava a rir!

Lukas – Não era o meu troço, né? Era do Ney, o Ney não foi.

Professora – O Ney faz um mês que eu não vejo então... Obrigada, Lukas, por ter feito a parte do Ney. Tu segurou pelo menos uma parte importante do nosso arranjo. Que era aquela parte da música. E aí, eu tava bem do lado do teclado e eu tava ouvindo, o baixo e o teclado estavam bem certinhos, os guris tocaram super bem.

Lukas reclama que teve que tocar um instrumento que não era o seu no dia do sarau. Lukas, ao longo das aulas, não definiu qual instrumento ele gostaria de

tocar e ficou tocando vários e observando todos/as os/as colegas tocarem. Um dia se sentava na bateria, em outro tocava um pouco de violão, em outro, o xilofone. Quando o colega Ney não apareceu para tocar no sarau, pedi ao Lukas que tocasse no lugar dele, pois a introdução da música estava no xilofone, sendo imprescindível para a apresentação. Lukas relembrou o toque e se apresentou muito bem. O fato de terem liberdade de exploração na sala de música, por vezes, pode ocasionar um ambiente de aparente bagunça e falta de propósito. No entanto, há observação, há curiosidade e troca entre os/as alunos/as. Na sequência da cena, Lukas observa que, quando a bateria começa seu toque, ele se desconcentra e perde o tema musical do xilofone, pois não houve vivência por parte de Lukas nos ensaios de tocar com o conjunto.

Lukas – Ah, lá quando... quando a bateria começa, eu me perco!

Professora – E aí... A bateria tava ótima também. Aliás, obrigada, Raquel, por ter vindo. Raquel! Aquele outro sarau tu não tocou, né? Esse sarau tu tocou, o que tu sentiu, assim, o que tu...? Tu gostou?

Raquel – Gostei!

Professora – Foi tranquilo? Tu ficou nervosa?

Raquel – No começo... depois que começa a tocar, não fica tanto.

Ana – Sora, a Bel e a Misobo quase tiveram um troço quando não viram a Abygail...

Puxo o ar em espanto – Sim! A Bel e a Misobo estavam a-pavoradas que não tinham te visto ainda. “Ela não vem! A gente não vai cantar! Porque não sei o que, porque não sei o quê” – imito as meninas.

As alunas riem.

Ana – Tavam quase chorando ali...

Raquel fala baixo em comparação ao ruído da câmera e o som ambiente dos demais alunos/as da escola, mas ela conta uma história sobre sua quase “não ida” ao sarau, porque seu despertador não havia tocado, e sua mãe não queria que ela fosse sozinha; no fim das contas, ela pegou duas caronas, mas compareceu.

As alunas comentam o esforço em comparecer e não deixar as colegas empenhadas. A responsabilidade com o grupo é sempre avaliada nos dias seguintes à apresentação, pois quem não comparece é sempre muito cobrado/as pelos/as colegas, que exigem uma explicação. Neste trecho os alunos Nemo e GG falam sobre a experiência de tocar teclado juntos e dizem ter interesse em continuar com esse instrumento no futuro.



Professora – Nemo, tu te perdeu na música ou não?

Nemo – Só uma vez.

Professora – Só uma vez? Conseguiu retomar.

Nemo – Sim.

Professora – Legal. E tu, GG?

GG – Foi bom.

Professora – Foi bom? Vocês acham que, se vocês tivessem sozinhos no teclado, seria pior?

GG olha para os lados em dúvida.

Nemo – Sim, sora! Daí teria que fazer com os dois assim– ele gesticula, fingindo que toca um teclado com as duas mãos.

Professora – Sim, porque o futuro é esse, né? Vocês tocarem sozinhos, não de dupla. Porque daí vocês vão ter que fazer as duas mãos...

Algum aluno fora da visão da câmera diz – Viu? O futuro tá aqui! – GG sorri para ele.

Professora – Porque a gente vai evoluir nesse aprendizado aí agora. E vocês gostariam de seguir tocando teclado ou gostariam de trocar de instrumento?

Ambos respondem com volume bem baixo – Continuar.

Uma das meninas diz que queria ir para o teclado.

Professora – Tu, Louro! Que tu achou da tua participação?

Louro – Legal!

Professora – Bom? Tu acabou tocando esses... surdos. Mas, no princípio, tu ia fazer violão, né? Não?

Louro – Não! Eu já ia fazer isso. Lembra que eu ia tocar aqueles...? – ele faz um gesto no ar. Esse é o mesmo aluno que nos primeiros vídeos tocava os copos trazidos por mim.

Professora: – Tá... Deu nervoso?

Louro – Não cheguei a me perder.

No sarau internacional, houve frustração ao ouvir a música que parecia bem na sala de aula, mas que, em outro espaço e com a turma incompleta, soou de modo muito diferente. Compreender esse processo nem sempre é fácil e muitas vezes os/as alunos/as desistem de participar. Na vigésima primeira aula há uma nova audição da música “Shape of You”, pois alguns/mas alunos/as não tinham comparecido na aula anterior e pedem para assistir à gravação.

Professora – É que eu não botei todos os vídeos aqui... – o som começa a sair em volume alto das caixas de som, com uma das apresentações tocando. Passo o vídeo até começar a tocar a música da

turma, Shape of You. Diamante Negro entra na sala, e se senta em uma das cadeiras do círculo. Eles/as escutam a própria apresentação.

Professora – Acelerou.

Diamante Negro – Começou a acelerar, sora – ele sorri.

Lukas – Ó, ali eu me perdi!

Bel – Foi vocês que começaram, aceleraram e eu acelerei também – ela diz rindo.

Professora – Quem acelerou?

Lukas – A bateria, sora!

Diamante Negro – A bateria começou a acelerar...

Uma aluna fora da visão da câmera comenta – Eu acho que foi... o teclado. Ou foi o Lukas.

Lukas exclama em protesto, mas sua reclamação é encoberta pelo som do vídeo; os/as alunos/as debatem ao mesmo tempo sobre os erros na música.

Professora – Escutem. – faço um olhar concentrado, como se tentasse apurar os ouvidos. – Cadê o fim?! – digo quando o vídeo termina de repente. – Aaaah... O vídeo não pegou o fim – lamento. – Mas aí já era o fim aquilo ali. O fim a gente acertou. Não tem um trechinho de fim aqui? – pergunto clicando em outro vídeo, de outra apresentação. – Não... Ah... Tá, vamos comentar a nossa música. – me viro para os/as alunos/as. – Que vocês acharam?

Uma aluna fora de visão reclama – Ai, sora, a gente já falou, sora!

Professora – Mas a gente não tinha visto todo o vídeo. Abygail, não fica triste, Abygail. Que tu achou?

Abygail – Ah, sora, eu não gostei.

Professora – Não gostou?

Abygail – Não, sora.

Professora – Por que não?

Ela responde algo em volume muito baixo, os colegas riem.

Professora – Por que tu não gostou? Ouvindo agora tu achou que o teu... – os/as alunos/as falam ao mesmo tempo, e não se ouve claramente a palavra do meio. – ... Ficou muito ruim?

Abygail – Horrível! – diz direta.

Professora – Horrível? Tu tinha ficado com uma impressão de que tinha ficado melhor que isso?

Abygail – Ih, eu só tava me iludindo mesmo...

Professora – Se iludindo?

Abygail – Eu já tinha até esquecido, sora... – diz em tom de culpa. – Eu saí do palco ali e fui direto pro banheiro. Quando terminou a música, eu já tinha me esquecido, daí você veio e me mostra o vídeo, obrigada.

Professora – Não, eu acho que assim ó, já te falei, se não fosse tu segurando a música no canto, a gente não ia ter conseguido tocar, né, porque ficou baixinho o canto das gurias. Então foi tu que segurou mais a música, e tá bem cantadinho, ela tá bem bonita, só que o microfone não nos ajudou, ele tava mal equalizado. O som tava péssimo equalizado. Eu não tinha percebido – digo surpresa – que ela tinha acelerado tanto!

Professora – Então... O que eu ia dizer? Que eu acho que essas coisas são bem assim mesmo, eu acho que pode ter sido o teclado que acelerou, hein, Nemo?

Professora – Porque assim ó, um começa a dar uma acelerada, todo mundo vai junto, entendeu? Se a gente não se coordena, assim ó, se não para, eu me lembro que eu peguei o baixo e fiquei assim olhando pra... Não sei pra quem foi, se foi pra Raquel, que eu tipo fiz uma marcação assim de “vamos manter aqui”. Não lembro. Não sei se foi nessa música.

Raquel – Claro, eu tava me perdendo na música...

Professora – Não, mas eu não sei se foi a Raquel que acelerou...

Raquel – Quando eu vi que aceleraram, eu tava me perdendo ali, daí tive que...

Professora – ... Que ir atrás. – completo.

Preciso chamar a atenção de Lukas e peço por uma troca de lugares.

Professora – Então, vocês vejam que tocar num sarau é uma atividade difícil, mas a gente já evoluiu muito musicalmente. Da primeira música que a gente tocou, ah, poucas coisas musicalmente da música do Tim Maia lá do Renascença pra essa, que vocês conseguiram fazer, o grupo, sozinhos, conseguiram em inglês, que é um negócio difícil... E tivemos harmonia, tivemos percussão, tivemos canto, todos os elementos que são necessários pra uma música. E ela saiu.

(...)

Professora – E André, o que tu achou dessa apresentação?

André – Ah, mais ou menos.

Nessa audição avaliativa da música, os/as alunos/as são bem críticos/as quanto às suas participações e não gostam muito do que ouvem. Diamante Negro, que não veio no dia da apresentação, percebe os pontos de aceleração, assim como Lukas. Abygail, que não estava na avaliação anterior, parece ficar chocada com o resultado do canto. Diz que no dia da apresentação se escondeu no banheiro, pois achou muito ruim, e nesse dia me agradece por tê-la lembrado do seu “fracasso”. Tendo acompanhado a evolução de Abygail nos saraus posteriores, nos anos seguintes, vejo que o momento não foi de trauma pela sua performance, que o fato de poder conversar sobre o ocorrido e de termos feito uma reflexão conjunta, entendendo todos os pontos da música, identificando problemas e o que funcionou

bem, serviu para que cada integrante do grupo compreendesse o trabalho coletivo e a importância de cada um/a no processo para o crescimento do grupo e para seu próprio processo de subjetivação.

Biesta (2020), ao refletir sobre o conceito de sujeito, retoma o pensamento de Levinas (apud BIESTA, 2020, p. 43), para quem a singularidade e a responsabilidade são estruturas essenciais da subjetividade. Na relação com os demais sujeitos, Biesta menciona que “a responsabilidade em relação à qual a minha singularidade começa a importar, sempre e estruturalmente, vem de fora e não é gerada por mim”. (BIESTA, 2020, p. 43) Esse movimento só é possível de acontecer na presença de outros, em que o “ser-sujeito” se forma na resistência ou (re)existência de alguém que resiste aos inícios desse sujeito, em um tipo de diálogo existencial.

#### 4.5.2 RECONHECER-SE COMO PRATICANTE DE MÚSICA

Ao tocar e cantar música em conjunto, há um momento em que os/as alunos/as estão focados em executar sua parte e não percebem o todo nem compreendem sua importância para aquele todo. No decorrer das aulas a prática musical vai se complexificando e a evolução de cada integrante do conjunto passa despercebida a cada integrante, mesmo que reconheça o desenvolvimento da música. Essa tomada de consciência sobre o processo de aprendizagem acontece para cada sujeito de modos diferentes. Alguns/mas refletem no momento da aula sobre suas dificuldades e progressos, enquanto outros/as não acreditam e/ou percebem suas contribuições para o resultado musical. Ao longo do ano, em algumas ocasiões os/as alunos/as puderam se perceber como atores e como protagonistas dessa atuação enquanto praticantes de música.

Após o sarau do teatro Renascença, na aula seguinte ao evento, mostrei aos/às alunos/as uma sequência de fotos profissionais feitas no sarau e eles/as ficaram atentos, olhando-as e sentindo-se valorizados/as e importantes, como mostra a descrição da cena a seguir:

Professora – Olha aqui! Achei a pasta. Venham ver as fotos, venham pertinho – os/as alunos/as se aproximam. Pessoas colocaram fotos aqui, colocaram de vários grupos de vários momentos. A Inezita é mulher do professor Laurence e ela é fotógrafa profissional, por isso ela fez umas fotos bem bonitas. Aqui eu acho que tem do grupo de vocês...

Diamante Negro – Olha! – reagindo a algo que vê no computador.

Kauã – Olha ela...

Kayque – Olha a sora...

Kauã – Olha a sora cantando!

Ney – Bah, sora, aí tu tava dando a vida – os/as alunos/as riem.  
Kauã canta gritando: “não deixa o samba morrer”.

Professora – Olha ali o grupo de vocês! Ah, o André tava também...

Diamante Negro – O André ficava tocando o cajon, não sabia nem como fazia o negócio. Tava imitando a bateria!

Professora – Louro...

Kayque – Ali, o Louro!

Professora – A Bel foi...

Kauã – Ô, loco, meu! Olha eu...

Abygail – Olha eu...

Professora – Mas ah! Que estilera, hein?

Kauã – Olha o Diamante Negro!

Kayque – Olha o Kauã! – os/as alunos/as riem. Viu? O Kauã tava de lado assim...

Professora – São uns bonitos... O Ney... Essas são todas do...

Ney – Do final.

Os/as alunos/as observam as fotos em silêncio. Somente Nisi e Abygail conversam.

Nisi – O Enzo!

Abygail – Cala a boca – ela ri e tapa a boca da colega – Sora, volta ali – elas riem.

Professora – O que vocês querem olhar?

Kauã – Nada. A gente já viu essas.

Professora – Não, essas são outras.

Kauã – Olha aí o sor... Sora, por que o professor Douglas não tocava aqui? – ele aponta na tela do computador.

Professora – Esse aqui era mais forte, mais alto.

Kauã – Poe um microfone... Sora, volta duas ali...

Professora – Isso é pras pessoas que se empolgam na música e encarnam a música... Olha essa plateia cheia!

Kauã – Cheia!

Kayque – Só as cabeças...

Professora – Ae... Ah, não. Passaram da nossa música.

A sala fica em silêncio. Escuta-se somente os cliques do mouse.

Professora – Trezentos e cinquenta cliques.

Kayque – Olha a sora!

Kauã – Sora, aquela ali ficou *nasque*, eu botaria de capa do meu celular se fosse eu.

Professora – O que tinha mais da turma de vocês...? Agora os trechos de vídeo!

Kauã – Tá, sora, deixa nós ver. Põe o áudio, sora!

Professora – Essa daqui é a matéria do jornal que eu falei pra vocês.

Diamante Negro – Eita, moleque!

Professora – E aí a chamada da matéria ficou com essa capa aqui.

Kauã – Olha lá eu! Também fiquei todo, todo.

Ao observarem-se nas fotos, os/as alunos/as sentiram-se valorizados e sua autoestima se reforçou. O evento fora da escola foi importante, no entanto, o registro teve uma função pedagógica para o momento da avaliação posterior e para que os/as alunos/as pudessem lembrar cada música, cada grupo e a si, individualmente. As fotos dos/as alunos/as ilustraram a matéria do jornal Sul/21<sup>16</sup>, que foi mostrada e lida aos/às alunos/as em sala de aula.

Na avaliação do sarau, peço impressões gerais para a turma sobre as músicas tocadas e percebo que a apresentação produziu um impacto grande sobre cada aluno/a.

Professora – Tá, então eu quero impressões gerais. E eu nem vou falar nada hoje, quem vai falar são vocês... – alguns/mas alunos/as demonstram desgosto – Sabe aquela coisa que a professora Carol chega e fica falando, falando? Hoje eu não vou falar nada.

Kayque – Mas não tem nem o que falar, sora...

Professora – Não tem o que falar?

Diamante Negro – Tem o que falar sim, a gente arrasou – Raquel ri.

Kayque – Pronto, acabou.

Kauã – Humildade...

Professora – Humildade, humildade – falo brincando – Calçou o chinelinho da humildade – aguardo alguns segundos – Vou ter que chamar um por um?

Guita – Ahn? – ele não tira os olhos do celular.

<sup>16</sup><https://sul21.com.br/opiniao/2018/07/saraus-musicais-emef-vila-monte-cristo-10-anos-de-reexistencia-por-caroline-ponso/> Acesso em: 04/01/2022.

Professora – Pra falar!

Kauã – Se foi positivo, negativo...

Professora – Kauã, pois é. A gente sempre tem esses dois lados. Porque aí a gente tem a questão que foi realmente muito boa, mas, de repente, bateu pra algumas pessoas de uma forma não tão boa. O que poderia ser essa forma não tão boa? É aquilo que a gente tem que melhorar pro próximo. Então pode começar Kauã. Diz um ponto muito positivo e um ponto que podia melhorar pro próximo.

Kauã – Só tenho positivo...

Professora – Qual foi um ponto positivo na tua opinião?

Kauã – Todo mundo tocou bem, cantou bem... – Ele fala em um volume quase inaudível.

Diamante Negro – Tirando o Irineu.

Professora – De todos os grupos ou só do nosso?

Kayque – É, tirando o Irineu. Ele gritou que nem uma gazela.

Professora – Por que vocês tão falando isso?

Diamante Negro – Porque ele gritou, sora! A gente tava cantando bem baixinho.

Professora – Vocês vão ouvir no vídeo que isso não é real.

Diamante Negro – Não foi o Irineu?

Professora – Quem é que tava gritando?

Diamante Negro – A gente tava escutando alguém gritar, sora.

Guita – Quando vê, nem era o Irineu.

Professora – Tu diz no microfone que tava saindo no geral? Eu não tava cantando. A Daphne, ela tava cantando. É o jeito dela, cantar bem forte. E cantar bem forte com energia não é uma coisa ruim. Não é gritar, é cantar forte. Que é uma coisa que todo mundo que tava no palco tinha que tá fazendo... E qual das músicas que tu mais gostou? – pergunto a Kauã.

Kauã – Eu gostei daquela que as gurias tavam se imitando.

Professora – Ah, do teatro... Mitose!

Kayque – E também a do vice-diretor!

Professora – A do Wagner?

Kauã – Ah! E a do Erick. Eu gostei também.

Professora – A do Erick... Imagina o nervosismo dele que estava cantando sozinho. Vocês estavam apavorados pra cantar em cinco. Pensem que, quando vocês chegarem na C30, vocês vão tá cantando sozinhos... – Diamante Negro sorri.

Kayque – Pra quê?

Professora – É a evolução das pessoas... Tá, então tu não achou nada ruim... Ney! Tava lá, Ney? Que tu tocou? Percussão?

Diamante Negro – Tava nada!

Ney – Eu tava sim, cara!

Professora – eu tenho até uma foto tua, sozinho assim no palco.

Diamante Negro – Ele tava do lado do Jader, sora.

Ney – Bah, ele ficava olhando pra mim, eu ficava rindo.

Professora – Mas eles eram... estavam no mesmo grupo? É o da tarde?

Ney – É.

Professora – Qual a música que tu mais gostou?

Ney – Todas. Não teve música ruim.

Professora – E a de vocês, tu acha que ficou boa? O que foi o ensaio que ninguém se encontrava no violão, ninguém se achava no negócio...

Diamante Negro – Eu tava me perdendo, sora... – ele e Kayque riem e enterram os rostos nas mãos.

Professora – Aí nessa hora eu pensei assim: “Bah, acabou agora, não vai dar certo essa música”, porque foi a primeira vez que vocês se juntaram com a turma da tarde.

Diamante Negro – Tá, mas aí, na hora da apresentação, a gente tocou bem, sora.

Professora – Cara, na hora a apresentação saiu assim: inimaginável!

Reconhecer os limites do que cada um/a consegue fazer na música foi um processo de autoconhecimento importante no grupo e permitiu que cada um/a praticasse aquilo em que mais se sentiu capaz e confiante. Ao longo do ano, os/as alunos/as foram escolhendo instrumentos para se aprimorar, como o violão, o baixo, a bateria, os instrumentos de percussão, a voz ou o teclado. Na cena a seguir, da décima quarta aula, alguns meninos tentam cantar a música em inglês, mas reconhecem que algumas meninas têm mais familiaridade com o idioma e sugerem que elas cantem.

Professora – Vocês viram? A gente faz a pronúncia e depois a gente ouve. Agora, “uow, uow, uow, I’m in love with your body”. Tem um problema nessa música que ou a gente canta muito grave ou a gente tem que cantar no agudo. Então, cantar no agudo é mais fácil pras meninas – Lukas canta “uow, uow, uow” – Vocês vão cantar aqui, gurias – dou play na música e canto agudo para demonstrar – Nem é agudo – os meninos começam a cantar junto esse refrão. Kauã sorri.

Professora – One week and we let this party begin – os/as alunos/as não repetem.

Lukas – Quê? – repito a frase – Não consigo.



Professora – We're going out on our first date, you and me are... – tenho dificuldade com a pronúncia. Os/as alunos/as riem – Vamos combinar que é difícil!

Diamante Negro – Sora, imagina falar essa parte rápido no meio da música!

Professora – Sinto muito, Nisi, tu vai ter que cantar ela toda...

Nisi faz aula de inglês e sabe cantar a letra.

Nisi – Não! – eu rio.

Diamante Negro – Tu, a Bel e a Nisi!

Professora – Tu... A Bel...

Diamante Negro – E a Nisi!

Professora – A Nisi...

Diamante Negro – Aí tem a Misobo e a Raquel! E o que mais?

Raquel – Não, a Raquel, não! Nem vem!

Diamante Negro - A Bel... Ela sabe a letra de cor, a Bel?

A escolha de quem canta a música se dá através de uma conversa entre os/as alunos/as e eu, em uma sondagem sobre capacidade, conhecimento prévio e disponibilidade/possibilidade de aprender algo novo. Ao longo das aulas, essa divisão de tarefas na música foi pautada por esse viés dialógico em que cada sujeito pode escolher seu papel no grupo, ou foi “convencido” pelo grupo a fazer parte do conjunto a fim de que a música pudesse acontecer. Alguns/mas colegas não se reconhecem como praticantes de música, ficando indiferentes na hora de escolher um instrumento ou de cantar. O trabalho de incentivo dos/as colegas foi muito importante para que todo o grupo pudesse tocar e cantar nas aulas e nos dois saraus.

A diversidade musical que compõe as preferências musicais dos/as alunos/as se converge em um ponto de interesse quando o grupo está executando uma música escolhida por ele. Cada sujeito é singular, no entanto, os/as alunos/as compartilham ideais de juventude, desenvolvem ações comuns, como ouvir as mesmas músicas no rádio, mesmo em um mundo cada vez mais plural. Como apresentado nos trabalhos de Targas e Joly (2009) e Costa (2018), a diversidade amplia as relações no convívio escolar, principalmente se estiverem trabalhando sobre o repertório que escolheram.

Na cena a seguir, na décima nona aula, em uma das conversas que tivemos no período da aula, eu questiono aos/às alunos/as o que pensam sobre o resultado musical alcançado. Há uma discussão na sala, pois ninguém se percebe realmente tocando ou sabendo tocar um instrumento de modo satisfatório.

Professora – Como é que chega no final da aula e a gente tá tocando uma música em conjunto? O que acontece? – um aluno murmura uma resposta com volume muito baixo. – Sim, mas o que acontece que, quando chega no final da aula, tem música sendo tocada?

Vitória – Porque as pessoas... Tocam,né? sora.

Professora – Mas que pessoas que tocam? Vocês que tocam! Não são “as pessoas”! Vocês são as pessoas.

Vitória – Não, eu não toco nada, não, sora, eu só fico sentada com a meia-lua na mão. Eu não entendo porque...

Professora – Mas tu não acha que a tua meia-lua tem um diferencial nesse grupo?

Vitória – Não, porque nem mexer ela eu mexo.

Misobo discorda – Tem sim. Pra ajudar a música.

Vitória – É que eu sempre me perco... – elas vão baixando a voz até o debate se tornar inaudível.

Professora – Como é que a música sai? Que tu acha, Louro, o que acontece?

Nemo responde no lugar dele – Pela caixa de som.

Professora – Pela caixa de som? A caixa de som produz o som sozinha?

Os/as alunos/as riem.

Nemo – Depende, se tu faz assim, aí ela produz o som – ele imita um teclado no ar, ilustrando a fala.

Bel – Sim... Se ligarem! Aí, sim... – ela ri.

Professora – Vocês... Vocês tocam. Vocês tocam!

Vitória – A gente sabe disso, sora...

Professora – É isso. Vocês tocam uma parte, e essa parte, num conjunto, dá um resultado. Então não é assim ó: “Ah, eu não aprendi nada!”. Vocês têm que ter essa noção de conjunto! O que é o conjunto?

Vitória – O conjunto? É as pessoas tocando junto.

Professora – São as pessoas tocando junto! Cada parte soma com a outra e dá um...? Resultado final!

Descentrar de si, do seu instrumento e perceber o conjunto não é algo simples, pois é necessário um nível de fluência na prática instrumental e no canto para poder ouvir o todo. Quando isso ocorre, a música começa a soar diferente,

mais fluente. Quanto mais o grupo se familiariza com o fazer musical, com a nomenclatura específica de termos musicais, conforme a linguagem vai sendo aprendida e reconhecida, mais o grupo se integra e cada um/a se reconhece como colega da aula de música. Na pesquisa de Saunders (2010), também os/as estudantes se descreviam como musicistas na medida em que suas experiências e interações musicais na sala de aula de aula se intensificavam e se relacionavam diretamente à formação de suas identidades musicais.

Retomo o trecho da sexta aula, na qual Vitória toca a meia-lua em conjunto com o grupo.

Estou em pé entre Raquel e a bateria e começo a tocar a meia-lua.

Irineu – Calma, sora! – ele segue na bateria.

Professora – Não, tu vai entrar só muito depois.

Irineu – Ah – ele abaixa a cabeça.

Professora – Alguém mais quer fazer isso aqui? – referindo-me à meia-lua.

Lukas – Eu! – ele ergue o braço bem alto.

Ouro Branco – Esse cara aqui, sora – apontando Lukas.

Professora – Quem tá no violão, não...

Lukas – Ah, sora... – ele reclama.

Vitória – Deixa eu tentar, sora Carol – busco outra meia-lua igual à minha e entrego pra Vitória. Toco e logo a aluna copia a batida que estou fazendo. Alguns violões nos seguem, assim como a guitarra e o xilofone.

Por vezes, ao final das aulas, alguns/mas alunos/as ficam na sala para resolver dúvidas no instrumento ou para serem ouvidos por mim, individualmente. Na dinâmica da sala, muitas dúvidas não são sanadas por falta de tempo e/ou espaço para perguntas pontuais. Esses/as alunos/as que permanecem são aqueles/as que mais têm familiaridade com os instrumentos e já tocam relativamente bem. Para eles/as já há um reconhecimento de prática diferenciada, como Raquel, que, frequentemente, fica alguns minutos após a aula ter terminado.

Raquel – Sora, eu preciso ver se ficou legal... – ela ainda está sentada na bateria.

Professora – Depois a gente vê se a gente consegue encaixar – Sobramos só nós duas na sala.

Raquel – Olha, sora – ela toca a bateria – Eu tava tocando assim.

Professora – Eu acho que é mais tranquilo fazer um, dois, um. Tum ti tá, Tum ti tá – Raquel toca de novo – Não, sem esse... Só um, dois, um, dois – Raquel muda a maneira de tocar – É tipo assim, entendeu? Pra deixar os bumbos e os outros fazerem a... Se tu fizer tipo bumbo aqui, vai ficar a mesma coisa, tu tem que dar um contraponto. Mas vamos ouvir na música na semana que vem...

Raquel – Sora, quem que mexeu aqui na bateria? Tá tudo errado!

Professora – Ah, tá tudo errado sempre.

Na cena a seguir, da décima quinta aula, Ney não se reconhece como praticante do instrumento que vinha tocando há algumas aulas. Incentivo-o, dizendo que ele é um bom instrumentista. Logo em seguida, alguns meninos conversam sobre seus desejos de aprender este ou aquele instrumento. Sentem-se capazes e curiosos sobre os materiais da sala e imaginam possibilidades futuras para si.

Professora – A gente pegou o xilofone e tocou a melodia nele, né? Quem é que tava tocando esse xilofone?

Ney – Não era eu...

Diamante Negro – Era tu, pai – apontando Ney – vários/as outros/as alunos/as olham para Ney e concordam que era ele que estava tocando.

Professora – Era tu, sim...

André – Era tu, cara!

Ney – Era eu?

André – Tu e o Kauã.

Professora – E eu tinha preparado ele porque era aquele outro do sustenido... E aí vai começar só tu no início da música.

Ney – Mas por que eu?

Professora – Porque tu tava fazendo na outra aula! Porque tu é bom... – Irineu pega baquetas e finge que está tocando bateria no seu lugar – E aí a gente tinha tocado outras notas, como é que era? O mi e o si... – trago o xilofone de dentro do armário.

Diamante Negro – Sora, e o cavaco, sora? Aí em cima de ti...

Professora – Não, esse é o violino.

Diamante Negro – Eu nem sabia que tinha violino nesta sala! – incrédulo, dirigindo-se a André.

André – É muito difícil... – ele faz a posição de se tocar violino.

Diamante Negro – Depois de tu aprender não é muito difícil...

Entrego o xilofone para Ney, que finge tocar com as mãos.

Professora – Olha aqui, Diamante Negro – aponto para onde a câmara não alcança – Tem três cavacos... Só que nessa música não vai ter, né...?

Diamante Negro – Eu quero aprender a tocar banjo também! – diz com entusiasmo.

Nessa mesma aula, nos minutos finais, Ney, após praticar durante toda a aula, insiste em tocar no andamento da música original. Ao longo dessa aula, Ney passa de um aluno que não se percebe capaz de tocar o instrumento, para um aluno que busca se aprimorar, uma vez que tem a responsabilidade de iniciar a música sozinho, o que o motivou a estudar para acompanhar o grupo.

Diamante Negro arrasta sua cadeira para a frente de Kayque e toca o seu tambor. Ney coloca a música mais uma vez. As meninas cantam, inclusive Raquel e Gal. Ney pausa a música.

Professora – Tu queres começar de novo?

Ney – Quero tocar ao mesmo tempo. Peraí.

Professora – Não dá.

Ney – Dá, sim! – ele coloca a música do início e não consegue entrar com o xilofone ao mesmo tempo – Ah! – Kayque ri.

Professora – Guardem os instrumentos – é possível ouvir alguns/mas alunos/as reclamando pelo término da aula – Teclado! Deixa o teclado aí que eu vou ensaiar depois.

Os/as alunos/as começam a se levantar e a guardar os instrumentos. Ney coloca a música outra vez e segue tocando o xilofone, Kayque observa.

O ambiente da sala de música também foi relevante para que os/as alunos/as pudessem se reconhecer enquanto praticantes de música. No trecho a seguir, na primeira entrevista em grupo, converso com os/as alunos/as sobre a relevância de ter aula de música na escola.

Professora - Pra vocês, qual é a diferença de ter ou não ter a aula de música na escola?

Bel – A diferença é que a gente não tá em uma sala.

Professora – Bel, isso é uma sala.

Bel – A sala de lá, que tem classe, que a gente tem que copiar.

Professora – Ah! Então o fato de não copiar coisas é importante.

Bel – Sora, é que é diferente. Lá é tipo a mesma coisa todo dia.

Professora – Qual a diferença?

Nisi – É que... quando a gente tá na sala normal, a gente não presta muita atenção, a gente fica conversando e não dá bola pra aula. Aqui é diferente, aqui a gente escuta e faz o que a sora manda.

Misobo – Olha, aqui eu aprendi isso (aponta para o violão). Então é um pouco diferente.

Professora – Então é quadro. Se escreve todo dia lá.

Misobo - Sim.

Professora – E aqui pega, toca isso, escreve.

Misobo – É, uma dinâmica diferente.

Professora – Tá, só porque em um dia é teclado, no outro, violão, no outro dia, pagode.

Misobo – Assunto diferente! Pega o raciocínio.

Professora – A gente também faz a mesma coisa aqui todo dia – vários/as alunos/as começam a discutir comigo imediatamente, dizendo que não, é diferente.

Misobo – Não, tecnicamente.

Ana – Não é todo dia, só na sexta – os/as alunos/as riem.

Professora – Eu quero saber quais são as diferenças da dinâmica.

Nisi – Aqui também, porque tem instrumentos. Tem instrumentos diferentes, a gente toca coisas diferentes toda semana.

Professora – Então eu tô percebendo duas diferenças. A diferença da condução da aula, de como dar a aula, por parte da professora, e também a diferença de que existe um elemento que é o elemento do conteúdo em si, que é música, né? Vocês percebem essas duas diferenças? Percebe, Bel?

Professora – A diferença do conteúdo e a diferença do modo de dar aula? Bel faz que sim com a cabeça – Qual é o mais importante pra vocês?

Vitória – O modo de dar aula.

Professora – O modo de dar aula? Porque se, de repente, o modo de dar aula lá fosse parecido com o meu... Com a matéria de ciências, se vocês tivessem fórmulas e materiais.

Irineu – Ia ser *nasque*.

Misobo – É...

Vitória – Sim. Ia ser mais legal e eu acho que as pessoas prestariam mais atenção, sabe? Se dedicariam mais.

Ouro Branco – É porque é o professor que faz a aula.

Vitória – É! O jeito que ele dá aula é muito monótono. Chega lá, escreve, explica e senta. Isso é chato! Entende? Porque eu acho que, se fosse um pouquinho mais que nem aqui, eu acho que seria melhor.

Ouro Branco – É, abre aspas, fecha aspas, crase... – os/as alunos/as discutem os conteúdos das outras matérias.

No trecho descrito, a sala de música nem chega a ser considerada sala de aula pela aluna Bel, pois a geografia do espaço, por não ter quadro, nem classes, não é vista como tal. Quando questiono se é o modo de dar aula ou o conteúdo

específico de música que faz a diferença entre as aulas, os/as alunos/as respondem que é o modo de organizar o ensino, o que evidencia a constante observação e reflexão sobre o modo como acontecem os eventos na sala de música. Para os/as alunos/as, importa o modo dinâmico de os eventos acontecerem, com experimentações, com prática, com diversidade de fazeres, e, principalmente, sem caderno, sem escrita, com prática.

Retomo as ideias de Biesta (2018), quando diz que no processo de educação, diferentemente do treinamento, os problemas são ativos, e não obstáculos; não são impedimentos para a aprendizagem ou indicações de falha, mas caminhos para a descoberta, oportunidades de renovação e crescimento. No momento em que os/as alunos/as dizem que o modo de dar a aula importa, apontam esses caminhos ao enfatizar que a aula tem “assunto diferente” e “dinâmica diferente”. Biesta (2018) sintetiza, nesse pensamento, não uma lógica da aprendizagem, mas uma lógica de ensino. Também não é uma lógica do desenvolvimento, porque este é interrompido. Seria um fundamento da formação, ou seja, de encontrar ou estabelecer um modo de existir no mundo.

O autor defende que a finalidade última da educação seja a de que os sujeitos se tornem únicos e singulares, que aprendam a responder e que sejam protagonistas de suas histórias de vida. Biesta (2013) expressa uma preocupação em tratar do significado de “ser humano” como uma questão aberta passível de resposta quando participamos do processo educativo.

Ao propor as questões difíceis que permitem aos estudantes vir ao mundo, desafiamos e possivelmente perturbamos quem nossos estudantes são e onde estão. Isso significa que a educação acarreta uma *violação* da soberania do estudante. (BIESTA, 2013, p. 80)

Para reconhecerem-se praticantes de música, foi importante que se reconhecessem nesse espaço-tempo diferenciado da sala de música, no qual foram desenvolvidas atividades por todos/as, alunos/as e professora, com determinados objetivos. A reflexão sobre as práticas musicais pelos/as alunos/as nas entrevistas foi um meio de verbalizar o que os/as alunos/as já vinham tomando consciência.

#### 4.5.3 PERCEBER-SE DE FORMA EM FORMA

As cenas descritas a seguir buscam mostrar como a aula de música, o espaço para a música na escola e o grupo de alunos/as de música, apresentados

nos subcapítulos anteriores, se constituíram como dispositivos para que a formação encontrasse condições para acontecer.

Na segunda entrevista em grupo proponho uma conversa sobre formação de maneira direta a fim de entender a concepção de formação dos/as alunos/as.

Professora – Como a aula de música ajuda na formação pessoal de vocês?

Misobo – Eu acho que a aula de música ajuda não só na questão de estudar e pensar no que eu vou fazer mais tarde... Porque, como eu te falo, tem aquela coisa de pressão se tu vai querer fazer alguma coisa diferente do usual ou se tu vai querer fazer algo pra ti. Então, eu acho que a aula acaba melhorando essa questão de algo que tu gosta ou não. E, além disso, também ajuda tipo... eu, por exemplo, não tentava, tinha muita insegurança, na frente de ninguém, não gostava. Daí eu fazia em casa e me acostumei pouco a pouco e agora eu gosto, agora eu sou mais tranquila e é o que eu realmente gosto de fazer. Se eu não estivesse aqui, eu não saberia que eu ia gostar de fazer isso. Então eu acho que é uma coisa que ajuda bastante na personalidade, no gosto, no que tu quer fazer da tua vida, mesmo que seja indireto.

Professora – Tu experimenta coisas que, de repente, tu não experimentaria?

Misobo – Isso.

(...)

Professora – Abygail!

Abygail – Oi, sora.

Professora – Tua vez! O que é a aula de música pra ti... é importante na tua formação?

Abygail – Pra responder essa pergunta... No ano passado ela ajudou bastante em me soltar. Eu era muito tímida. Tem professores que eu já falei e eles não acreditam. Eu não tenho medo agora de falar, chegar na frente de uma pessoa e conversar. Antes disso, não. Se tu me pedisse pra falar agora, eu ia ficar assim – ela se encolhe na cadeira – “aí, eu não sei, sora”. Então me ajudou bastante. E também em conhecer outros estilos de música também. Pop, K-pop, reggae...

Juma – J-pop – Abygail ri.

Abygail – Todos esses estilos. E também samba, pagode, era uma coisa mais da minha família por parte de pai, só que eu não escutava. E me ajudou nisso, nesses outros estilos. E também, a minha mãe sempre falou que eu era muito estressada, muita raiva... Então eu pego a música, o violão e vou tocar...

Juma – Desestressa muito.

Abygail – Isso, desestressa! Eu, se eu pudesse, é claro, eu ficava vinte e quatro horas tocando música ou cantando. Então, me ajudou



bastante a interagir com as pessoas. Música é uma coisa que, se tu não tem assunto com alguém, tu pode ir lá e perguntar se a pessoa sabe tocar...

Juma – Eu já usei esse negócio que ela falou agora de não ter o que conversar e “tu toca violão?”. Puxa umas conversa... Já usei muito – os/as alunos/as riem.

Abygail – Mas acho que o mais importante foi que eu consegui me expressar melhor... Então eu gosto bastante e a melhor escolha que eu fiz foi ter escolhido música... Eu fiquei em dúvida entre artes e teatro...

Professora – Nas artes tu ia continuar quietinha...

Abygail – Eu ia continuar quietinha, desenhando.

Professora – Teatro, não.

Abygail – Teatro, não, mas é uma coisa que eu iria me expor bastante, só que eu acho que seria muito difícil pra mim. Seria um passo muito grande, então a música foi aos poucos, mas me ajudou muito. Então, não me arrependo da escolha.

Para Misobo, a formação está relacionada ao futuro, às escolhas de vida, às possibilidades de escolha, mais precisamente. O fato de se desafiar na aula de música a faz perceber que há possibilidades de fazer algo na vida relacionado ao prazer, ao que se gosta, e não algo pré-determinado por outrem. Poder antecipar situações reais é um sinal de reflexionamento e transformação do vivido. Ao compreender que a sua realidade muda de perspectiva, Misobo se movimenta para outro lugar diferente daquele em que estava antes. Para Abygail, a transformação de si se deu no modo como a aula de música a ajudou a se soltar, conseguir falar em público e se expressar sem medo. A música também a fez canalizar o estresse e a raiva, o que foi corroborado por Juma, que também disse se sentir da mesma forma. Nesse caso não foi a compreensão e reflexão que mudou o modo como Abygail percebeu sua mudança, mas a prática cotidiana da aula e sua expressão através da música.

Biesta (2020) trata o ensino como dissenso, quando todas as chances e evidências estão contra o aluno, no entanto, abre-se uma possibilidade de futuro diferente. Quando Abygail diz que iria “continuar quietinha, desenhando”, descreve uma realidade futura que havia imaginado para si; no entanto, foi confrontada com desafios pelo caminho, que a levaram a uma mudança de forma. Segundo o autor,

O ensino como dissenso é apresentado como um apelo a uma forma futura de existência do aluno, uma maneira de existir ainda imprevisível, tanto da perspectiva do educador como da perspectiva do aluno. Mas é este mesmo apelo, esta mesma referência ao “impossível” como algo que não pode ser

previsto como possibilidade (Derrida), que abre um espaço onde o aluno pode aparecer como sujeito. (BIESTA, 2020, p. 30-31)

Quando questiono os/as alunos/as sobre como é a aula de música, descrevem-na com uma função de expressão, liberdade e importante para o desenvolvimento da comunicação oral. Na segunda entrevista coletiva, conversei com os/as alunos/as sobre suas perspectivas de futuro, o que gostariam de estudar, qual profissão ou curso pretendiam fazer.

A expectativa de futuro de alguns jovens da periferia é mais voltada para resultados práticos e imediatos, do que para planos de estudo ou ensino superior. Mais de um/a aluno/a respondeu que “não sabia se estaria vivo daqui a dez anos”, o que me coloca na perspectiva desse/a aluno/a que sobrevive em meio a dificuldades financeiras e desestrutura familiar.

Professora – Diamante Negro. Como tu te imaginas daqui a dez anos?

Diamante Negro – Não sei.

Professora – Não sabe... Tá sem perspectivas?

Diamante Negro – Não sei se vou tá vivo daqui a alguns anos.

Matheus – É, exatamente!

Professora – Tá, mas isso não significa nada! A gente tem sonhos!

Diamante Negro – Como é que não significa, sora?

Professora – Sonhos existem! Qual é o teu sonho? De ser o quê?

Diamante Negro – Mecânico.

Professora – Mecânico. Tu és uma pessoa que gosta de mecânica? Já mexe nos...

Diamante Negro – Carros.

Professora – Carros! E tu podes fazer um curso técnico já no ensino médio.

Diamante Negro – Vou fazer.

Professora – Acho, não sei se no Parobé tem ou algum lugar tem...

Diamante Negro – Mas eu quero ser um mecânico e seguir tocando aquele instrumento ali – ele aponta um instrumento que está atrás de Juma.

Juma – Cavaco?

Professora – Mecânico e tocar banjo.

Diamante Negro – É.

Professora – Tu gosta de música e de mecânica – Diamante Negro assente – Interessante. Então tu vê a música, não como uma profissão, mas como um hobby. Poderia ser como profissão?

Diamante Negro – Poderia... – ele dá de ombros.

Professora – Mas tu gosta da mecânica. E a mecânica não podia ser um hobby? É engraçado isso, né? A gente sempre pensa na música como algo além da profissão.

Faço aqui uma crítica à minha postura enquanto professora que, ao dizer “isso não significa nada” para o aluno, me coloco como pessoa privilegiada que não compreendeu, naquele momento, a profundidade da fala do aluno ao dizer “não saber se estará vivo”. O permitir-se sonhar depende de quais condições de vida existem para que isso aconteça. O primeiro sonho verbalizado pelo aluno tem relação direta com uma possibilidade real de emprego e sustento, enquanto a música permanece em segundo plano, como um passatempo. Em conversa posterior, nessa mesma aula, após ouvir os/as colegas, Diamante Negro expressa que gostaria de fazer faculdade de música.

Elliott e Silverman (2017) tratam sobre a ética e o pensamento crítico sobre os processos musicais no desenvolvimento da formação de identidades musicais. Ressaltam a responsabilidade docente em desenvolver um trabalho com música a partir da “ética do cuidado”, na qual a música possa ser reflexiva e positiva na vida das pessoas. No caso do aluno Diamante Negro, o próprio andamento da entrevista resolveu o seu dilema entre música como trabalho e música como lazer. O aluno verbaliza o desejo de fazer faculdade de música para tê-la como profissão e eu o incentivo para que busque alternativas de cursos profissionalizantes gratuitos na cidade.

Após comentarem sobre seus planos e desejos, questionei-os/as de que modo a aula de música poderia auxiliá-los/as em suas conquistas e desafios.

Professora – O que vocês acham que a aula de música aqui da escola, essa nossa aula de música que acontece na sexta-feira, no que ela ajuda vocês a atingir todos esses sonhos que vocês têm?

Juma – Ah, muita coisa!

Abygail – Muita coisa, nossa...

Juma – Já começa pela distração, a gente sai do ambiente da sala de aula, a gente faz algo que gosta, já começa por isso.

Professora – Mas e porque isso te ajuda?

Juma – Tipo assim. sora, pensa comigo. A gente fica cinco períodos dentro de uma sala de aula. Sempre fazendo a mesma coisa, escrevendo em um caderno. Aí a gente vai pra aula de música e, quando a gente volta, a gente já tá mais motivado. A gente já tá um pouquinho mais distraído pra fazer aquilo.

Professora – Nesse sentido, a música serve como uma recreação.

Juma – Uma anestesia.

Professora – Uma anestesia... Pra ti Raquel, que tu acha? No que te ajuda na tua formação pra chegar aonde tu quer?

Raquel – Ajuda bastante, né sora? Ajuda, às vezes, a se concentrar, tu não fica tão preocupada com outras coisas... – Juma coloca a baqueta como um microfone para Raquel e ela ri – A música te leva... vamos dizer assim, pra outro nível. E tipo, tu consegue entender melhor as coisas assim. Entender todo mundo melhor, eu acho isso. E é bom também porque a gente leva pra casa. A gente aprende na escola e consegue ficar em casa vendo como que a gente vai fazer melhor.

Juma – A gente ensaia em casa também. Quando a gente tá no tédio, pega o violão.

Raquel – Desestressa pra caramba.

Juma – Desestressa muito. Tipo o que eu falei quando tu ainda não tava gravando, que a minha irmã fala que eu fico tocando violão... Lembra quando eu fiquei aqui quando dentro de casa... Desestressa tudo.

Raquel – Lá em casa, às vezes, quando a gente tá sem fazer nada, a gente pega o violão, já começa a fazer brincadeiras, musiquinha e tal. A gente passa a tarde bem melhor assim.

Juma – Aí, quando a gente vai ver, a gente tira uma melodia boa do nada!

Uma finalidade atribuída à aula de música por Juma e Raquel é o benefício de aprender algo na escola que é automaticamente aproveitado em casa. Como relacionam a música ao bem-estar e a fazer algo de que se gosta, a aula carrega esse sentido, de ser um espaço em que podem conversar, falar sobre si, lugar em que aprendem a estar juntos/as, a conviver, muito além de somente desenvolver habilidades e se distrair/entreter. E é isso que abre a possibilidade do trabalho sobre si, porque há espaço para que esse sujeito exista a partir de seus desejos. Segundo Biesta (2020), o desafio da educação

não é simplesmente dizer à criança ou ao aluno quais dos seus desejos são desejáveis, mas que esta questão se torne uma questão viva na vida da criança ou do aluno. Isto requer tudo menos uma educação moral direta, mas antes insinua a necessidade de abrir espaços literais e metafóricos onde a criança ou o aluno possa estabelecer uma relação com os seus desejos, bem como requer a criação de um espaço entre os desejos à medida que eles surgem e as ações que deles decorrem. (BIESTA, 2020, p.53)

Nesta segunda entrevista, também questiono aos/às alunos/as sobre o uso do conhecimento que constroem na aula para o futuro:

Professora – Se perguntassem pra vocês no que vocês vão utilizar esse conhecimento da aula de música no futuro, o que vocês diriam? Irineu. O que tu tinhas começado a falar antes?

Irineu – Ahn... Eu ia tocar.

Professora – Tu ias tocar?

Irineu – É.

Professora – O que tu aprendeste tu vai levar pra tua vida pra poder tocar?

Irineu – É.

Professora – Legal. – Ouro Branco!

Ouro Branco – Sora, imagina a cena. Tu tá na casa da praia, não tá com vontade de ir na praia hoje, tá sozinho, tá um silêncio... tá com o violão do lado, tá com tédio: toca o violão. Simples.

Professora – Excelente, Ouro Branco.

Vitória – Nossa, eu ia deitar e dormir, desculpa. – os/as alunos/as riem – Eu ia olhar o violão e ia dizer: vamos dormir comigo, colega.

(...)

Vitória – É a mesma coisa que eu falo pra todos os meus professores, sora. Pra que eu vou utilizar isso na vida? – ela faz sinal de quem não sabe.

Professora – Tu não sabe? Então, tu não sabe dizer pra que tu vai usar?

Vitória – É, não. Não sei... Óbvio, né? Eu utilizaria se eu fosse música, se eu fosse trabalhar com alguma coisa assim.

(...)

Abygail – Eu acho que eu vou usar muito como um passatempo. E também eu tenho um irmão caçula que gosta bastante de violão. Eu posso ensinar ele porque ele tem um interesse muito grande. E também o sarau... Eu acho importante porque a gente sai da zona de conforto e interage com outras pessoas. Tem que ter muita coragem pra subir no palco e tocar, que é uma coisa que eu venho trabalhando desde o ano passado, que eu não gostava no começo, eu acho muito bacana. E a música vem comigo desde pequeninha, então eu tinha muita vontade de tocar alguns instrumentos bem específicos. Eu acho que eu vou levar pra vida inteira.

Ouro Branco – Bah – ele bate palmas e alguns/mas alunos/as acompanham.

Professora – Esse fato de participar então do sarau te desafia no sentido de fazer algo coletivo e...

Abygail – Bastante. Porque, antes da música, todo mundo lembra que eu era uma pessoa muito fechada na sala no meu primeiro ano aqui, não falava com ninguém... Então a música me deu essa oportunidade de

perder a vergonha e começar a falar mais com as pessoas. Eu ainda fico muito fechada, guardo o que eu penso, mas tá bem melhor agora.

Professora – E tu acha que esse formato de aula te ajudou?

Abygail – Ajudou bastante.

Professora – Eu acho que tu te expressa muito bem, né? E eu acho que vocês trouxeram duas vezes a música como passatempo. O Ouro Branco e a Abygail. E alguém pensa em música como profissão? Porque a música pra mim é profissão – Irineu, Diamante Negro e Ney levantam as mãos.

Raquel – Talvez, né? Não sei fazer nada, alguma coisa eu sou boa...

Professora – Então, Diamante Negro, que profissão tu imagina?

Diamante Negro – Eu tô pensando em fazer curso de música.

Professora – Curso de música?

Diamante Negro – Na faculdade.

Reconhecer a aula de música como um dos elementos para a formação dos sujeitos exige dos mesmos reconhecer suas possíveis funções. Quando questiono qual sua “utilidade”, dirijo o pensamento para esse modo de pensar a relação com música como algo concreto, com alguma serventia. Segundo os/as alunos/as, relacionar-se com música pode ser passatempo, pode ser profissão, mas, como Abygail relata, a relação com música levou-a a uma transformação pessoal, na melhora da inibição ao sair da zona de conforto e se relacionar com colegas. Quando a aluna fala que irá levar isso para a vida toda, reforça a ideia de experiência transformadora, toma consciência do processo e reflexiona sobre ele.

Retomo Dayrell (2007), quando percebo que também as características socioeconômicas da turma refletem seu pensamento sobre as relações com música, seus propósitos e funções para a vida. O autor comenta que,

ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. (DAYRELL, 2007, p. 1108-1109)

O grupo entende que a música lhe proporciona um hiato de prazer e gratificação ao longo da semana de estudos. É como se a aula de música fosse um espaço-tempo distinto da rotina semanal, pois é ali que “a gente sai do ambiente da sala de aula, a gente faz algo que gosta”, como o trabalho de Rosa (2019) já havia

apresentado. Quando os/as alunos/as são questionados/as sobre o que farão no futuro com esse conhecimento adquirido, as funções continuam dirigidas, em sua maioria, para divertir, passar o tempo. Na realidade de vida da maioria dos/as alunos/as dessa turma, as aulas de música têm diferentes e diversos sentidos, que vão desde a formação da subjetividade, de estar construindo maneiras de relacionar com o mundo, como bem apresenta Abygail, até possibilidades de trabalho futuro, como apresentam Irineu, Ney e Diamante Negro.

A partir das entrevistas percebi que o modo como a aula foi configurada possibilitou que o grupo interagisse de modo diferente das outras aulas, pois o grupo entendeu sua função, a de realizar um trabalho musical conjunto e preparar uma música para cada sarau. A dinâmica de trabalho do grupo surgiu do próprio grupo e, como dito anteriormente, ele funcionou como um dispositivo de formação, pois foi a partir do grupo que as relações entre os sujeitos aconteceram e foram criadas condições de aprendizagem, de troca, de convívio. Na dinâmica da aula, os sujeitos foram se transformando e, a partir da prática musical em conjunto, num movimento de aprender a tocar, aprender a ouvir, aprender a fazer música em conjunto, num movimento de reconstrução da música a cada aula de música, também os sujeitos se transformaram e se reconstruíram de modo mais complexo e amplo no âmbito do processo formativo/educativo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa busquei compreender como relações construídas por e entre sujeitos com a/pela música no espaço-tempo da aula de música podem contribuir para o processo de formação dos/as alunos/as. Mais especificamente, busquei caracterizar o que é vivenciado no espaço-tempo da aula de música; examinar que relações são construídas com a música e entre os sujeitos; e identificar quais sentidos podem ser atribuídos a essas relações e vivências. Para tanto, desenvolvi um estudo de caso com a turma C10, uma turma de 7º ano do ensino fundamental, com 22 estudantes com idades entre 12 e 15 anos.

Os resultados da pesquisa apresentam, primeiramente, um histórico da consolidação do espaço da música na escola, o que me permitiu uma análise calcada em dados e fatos construídos ao longo da história da escola, com personagens relevantes nessa trajetória. A turma C10, por ser um grupo específico, apresentou características únicas como coletividade em um determinado espaço-tempo, consolidando-se como um grupo e, como tal, como um dispositivo de formação.

Na escola, o projeto político-pedagógico dá um direcionamento ao que pode acontecer com os/as alunos/as. O que a escola espera que o aluno construa nessa formação musical é uma formação cidadã. A escola, enquanto coletivo, construiu um projeto de formação e não somente um projeto de aprendizagem, e a música integra esse projeto. Desde a infraestrutura disponível de sala, instrumentos e equipamentos, até a carga horária e a opção de escolher a linguagem para cursar nos anos finais, há uma rede de pessoas que organiza e medeia espaços e tempos para que o projeto formativo aconteça.

Em relação à construção do coletivo na aula de música, identifiquei que um fator importante para que as relações entre os/as alunos/as pudessem se estabelecer desde o início do ano foi a ocupação da sala de música – um lugar amplo, com cadeiras em círculo e com paredes tomadas por mais de uma centena de instrumentos musicais. Já nos primeiros encontros, essas características desencadearam sentimentos de curiosidade, pertença e familiaridade.



Ocupar o espaço permitiu aos/às alunos/as participar de modo consciente dos processos e escolhas nas aulas. Os/as alunos/as se sentiram responsáveis para agir e não ficaram subalternos a uma determinada autoridade. Esse processo não esteve relacionado necessariamente à prática musical em si, desde o início do ano, mas preparou um terreno para que as relações com música ocorressem a partir de uma lógica democrática e da diversidade, na qual diferentes opiniões foram ouvidas. O fato de os/as alunos/as terem escolhido cursar música foi importante para que o grupo partisse de um interesse comum.

Ao longo do ano, a construção do coletivo e do sentido de grupo passa então a se relacionar ao fazer musical. Para que a prática musical pudesse acontecer, foi fundamental que o grupo crescesse junto em postura e conhecimento, aceitando que cada um/a pudesse aprender em tempos diferentes e de maneiras diferentes.

Como professora, estive inserida no processo e na dinâmica das aulas, construindo e reconstruindo, a cada encontro, uma relação que se pretendeu horizontal, com interferências de pessoa adulta que organiza a aula, mas com diversos momentos de observação e interação, buscando ser mais um sujeito nas relações interpessoais. Nas aulas, a cooperação e o respeito nos momentos de tocar, cantar, parar e ouvir foram construídos pelo grupo e isso refletiu nas relações pessoais e de pertencimento ao coletivo.

O coletivo é resultado do modo como o espaço-tempo é ocupado, que depende também de como a aula é organizada. O grupo se torna dispositivo de formação em função desses modos. A turma C10, em si, não é um dispositivo, mas o modo como as coisas acontecem na aula e o modo como se ensina fazem com que a turma C10 se constitua como um grupo.

Ao tratar dos vínculos, do convívio e das aprendizagens sobre a convivência nas relações entre os sujeitos e a música, trouxe a perspectiva dos/as alunos/as acerca da aula, mais especificamente, sobre ser diferente do modo de ser e estar na sala de aula da turma, e isso interferiu no modo como se relacionaram e aprenderam. Segundo a percepção dos/as alunos/as, na aula de música os/as colegas conversaram e se auxiliaram, não houve espaço para grupos isolados e o grupo se fortaleceu e cresceu junto. Para eles/as, ser colega na aula de música é diferente de ser colega nos outros componentes curriculares, pois a prática musical

possibilitou essa convivência, que se construiu na medida em que o grupo adquiriu maturidade para se ajudar e conversar. Entendem que “ser colega é se ajudar”, e as vivências de prática em conjunto ficaram marcadas por ações de solidariedade e pelo conhecimento compartilhado.

Conviver na aula de música esteve sempre relacionado ao fazer musical. Para que o espaço da aula pudesse ser receptivo foi necessário respeito ao tempo de cada colega. A participação, a ajuda, o entendimento, a espera e a escolha caminharam juntas com o grupo ao longo do ano. A aula como espaço seguro foi construída pelo modo como os sujeitos estabeleceram suas relações, que não foram exclusivamente pautadas por mim, professora, mas pela necessidade do grupo de desenvolver-se musicalmente e sentir-se seguro para aprender e compartilhar com os pares suas aprendizagens. O evento culminante – o sarau – funcionou como um incentivo, uma finalidade do processo de aprendizagem. Quando há finalidade, há sentido para o que se aprende e o resultado musical também é um resultado potencialmente educacional (BOWMAN, 2018).

O convívio na aula de música gerou também uma série de conflitos em decorrência das diferenças, interesses e perfis dos/as alunos/as. Foi através da resolução de problemas que o grupo se reconheceu diverso e aprendeu a respeitar e entender o que é ser colega. Essas relações ocorreram ao longo do ano e assuntos polêmicos que desacomodaram e desencadearam o desequilíbrio dos afetos serviram como propulsores de reflexões e debates sobre respeito, valores e cidadania.

Percebi que o vínculo e o convívio estiveram aliados à aprendizagem desde o início da coleta de dados. Foram descritas cenas de disputas e brigas entre os/as alunos/as com relação ao modo de executar os instrumentos, ao modo de coordenar o ensaio e à tolerância para com o tempo de aprendizagem de cada colega. A negociação, a organização e a participação nas aulas pautaram o relacionamento dos/as alunos/as o tempo todo, sendo que aprender e fazer música foram processos decorrentes do modo como o grupo interagiu e percebeu suas ações de aprendizagem.

O ambiente da sala de aula se mostrou, em princípio, barulhento e desorganizado. Os sons sobrepostos permaneceram durante todo o ano letivo e

foram um elemento constitutivo da construção das relações dos sujeitos com a música no espaço-tempo da sala de aula. A cada novo elemento apresentado, como um instrumento ou uma música, os sons da sala pareceram mais caóticos ao longo do tempo; no entanto, a organização dos sons, à medida que os/as alunos/as aprenderam a tocar e cantar, foi gradualmente acompanhando o desenvolvimento musical do grupo. As aprendizagens foram se sistematizando por explicações teórico-práticas sobre os conteúdos formais de música e pela relação e interação entre colegas.

O caos da sala de aula, com muitos sons e alunos/as andando e circulando pelos espaços na maior parte do tempo, encobriu uma dinâmica significativa de comunicação do grupo – pautada pelo conceito de circularidade –, que, mesmo em meio a uma aparente desorganização, se entendeu para aprender música. Desde a escolha do repertório até a cooperação nas aprendizagens dos instrumentos, foram nuances percebidas por mim somente ao ler a transcrição das gravações das aulas. Como professora, percebia esse movimento acontecendo na sala, mas, como eles/as verbalizaram na entrevista, “eles/as se ajudavam porque eu estava ajudando outro/a colega”. Mesmo sem a minha interferência direta, alunos/as se ajudaram e se solicitaram ao longo do ano em busca de explicações, resolução de problemas e parcerias.

Alguns/mas colegas já sabiam tocar instrumentos e esse fato os/as colocou em uma posição de monitores/as na sala de aula. O fato de já saberem tocar os/as colocou em evidência, pois ver um/a colega tocando parece ser mais interessante do que uma mera instrução da professora e desperta o desejo e o interesse de aprender nos/as demais colegas. Reconhecer os saberes e possibilitar trocas entre os/as colegas resultou em um ambiente colaborativo, ambiente em que não fui o centro do saber. Essa horizontalidade nas relações e esse modo de interação dialógica entre todos/as foi relevante na construção de uma aula mais fluída e democrática.

Outro aspecto relevante que surgiu na análise dos dados foi a percepção de que há vários tipos de tempo a se considerar nas relações do grupo: o tempo de espera, o tempo de aprendizagem individual e o tempo de maturidade do grupo, ou do produto musical em si. Esses tempos têm relação com o conceito de

circularidade, pois se sucedem concomitantemente, sem início, meio e fim, e resultam em um ponto de convergência no grupo, que é a tomada de consciência, expressa nas conversas em aula e nas entrevistas, sobre as construções e aprendizagens que cada um/a realizou. O tempo transcorrido ao longo do ano permitiu desenvolvimentos individuais e coletivos a partir das práticas musicais, levando-se em conta as características de cada sujeito e seu tempo de aprendizagem.

Nas entrevistas pude perceber como os/as alunos/as entenderam essa relação com os/as colegas e a dinâmica de trabalharem juntos/as. Falaram sobre se ajudar independentemente de amizade, mas por reconhecerem que na aula se tratam como seres humanos. Mesmo sem um reconhecimento explícito de haver criado um modo de conviver respeitoso e amistoso, o grupo percebe o espaço físico da sala e o modo de sentar em roda como fatores que contribuem para essa relação, assim como a necessidade de conversar para resolver os problemas musicais. Essa necessidade de ter que se organizar no coletivo resultou em coesão, entendimento e reflexão para além do fazer musical.

Os elementos citados pelos/as alunos/as sobre o que os/as une no trabalho coletivo foram a música e a necessidade de conversar para tirar dúvidas. Também eu, como professora, apareço como um elo entre os/as colegas. Os/as alunos/as falaram que a sala de música é um espaço diferente das outras salas, pois na sala de música não há cantos onde os/as alunos/as possam formar “panelinhas” ou se esconder; a interação pareceu ser uma necessidade a partir do modo como o ensino foi organizado. Uma vez que todos/as se enxergaram e dialogaram na sala de aula, foi através da música que essa comunicação se abriu em possibilidades de aprendizagem e crescimento.

Na medida em que o modo como nos relacionamos como seres humanos acarreta relações diversas e nem sempre positivas, alguns fatores evidenciaram que numa sala de aula não há consenso e nem pleno sucesso em contemplar as necessidades e desejos de cada um e cada uma. Percebi que, por vezes, uma frase mal colocada, uma pergunta não respondida ou uma ação equivocada pode comprometer uma relação de um ano inteiro de trabalho. Nem sempre consegui incluir a todos/as. Outro aspecto dessa dinâmica é o quanto o/a docente motiva e

insere a todos/as nas atividades e o quanto cada sujeito se coloca à disposição das aulas e das aprendizagens. No caso da turma C10, a grande maioria dos/as alunos/as participou ativamente de todo o trabalho ao longo do ano letivo, sendo que no máximo três alunos, dos/as 22 alunos/as da turma, não se envolveram tanto como os/as demais, parecendo apenas cumprir o horário na sala.

Os/as alunos/as reconhecem o seu percurso e tomam consciência acerca das suas aprendizagens e progressos enquanto grupo e enquanto sujeitos. Fez parte do processo o reconhecimento dos limites de cada um/a, um processo de autoconhecimento de modo individual e também do grupo, o que permitiu que cada um/a relembresse aquilo que mais se sentiu capaz e confiante de tocar ou cantar.

Para que a prática musical pudesse acontecer, cada um teve seu papel no grupo, ou se convenceu de sua importância em fazer parte do conjunto a fim de compor o resultado musical. Alguns/mas colegas não se reconheceram como praticantes de música, mesmo no momento da entrevista. Reconheceram-se como integrantes do grupo, mas não com relevância para a construção do produto musical.

No final do ano, durante os últimos ensaios da música para o último sarau, percebi que o grupo estava tocando de modo muito coeso e coordenado. Isso foi possível devido ao crescimento de cada aluno e aluna. Como todos/as se desenvolveram nos seus instrumentos e canto, puderam descentrar de si e perceber o resultado geral. Ouvir o todo é um nível avançado na prática de música em conjunto, só atingido com um mínimo de independência e autonomia de cada executante. A execução musical passou para um estágio mais fluído e integrado, o que agradou ao grupo nas aulas anteriores ao sarau. Quando os/as alunos/as se reconheceram enquanto praticantes de música no espaço-tempo da aula de música, também conseguiram fazer a avaliação do evento do sarau com criticidade.

Os sentidos da aula estão implícitos nessas dinâmicas do grupo ao se relacionarem com música e através da música, mas também ao perceberem outras questões concomitantes à prática musical, como o modo de organizar o ensino, que é diferente das outras aulas. Somente reconhecer essa dinâmica evidencia que estão realizando uma reflexão sobre suas próprias aprendizagens, como é

importante praticar o que se estuda, contribuir para a aprendizagem do outro, refletir sobre o que se fez e reconstruir sempre que necessário os saberes aprendidos.

Quando questionei sobre o que entendiam sobre a própria formação com relação às aulas de música, identifiquei alguns modos de ser e agir na aula que foram se modificando ao longo do ano. Cabe retomar o entendimento de que formar-se é um processo de transformação. O formar constitui o sujeito e transformar destitui o sujeito de sua forma em direção a outra forma.

Ao buscar compreender, por meio desta pesquisa, como a aula de música pode contribuir para o processo de formação dos/as alunos/as, identifiquei três premissas centrais no caso estudado, apresentadas a seguir.

Nas aulas de música os/as alunos/as são reconhecidos como sujeitos, o que é evidenciado por um conjunto de fatores, a saber: podem escolher a linguagem artística a cursar; participam da aula efetivamente; têm espaço na aula para falar de si, dos/as outros/as, do grupo; podem falar de suas vidas, e não só de música; eles/as têm seus diferentes tempos de aprendizagem respeitados; têm particularidades e interesses respeitados e acolhidos; são chamados a falar sobre a aula e sobre as aprendizagens e, por fim, são chamados a refletir e, assim, desenvolver um trabalho sobre si em um processo de trans/formação.

Nas aulas de música os/as alunos/as exercitam o viver juntos, pois o coletivo é tomado como princípio. Eles/as vivem o coletivo, pois necessitam organizar-se para que a prática musical aconteça. Quando os/as alunos/as falam que “não tem canto, não tem panelinha, tem que se olhar e conversar”, compreendo que há uma representação da realidade vivida já refletida e transformada nas vivências do grupo. Quando a aluna verbaliza que tem que se olhar e conversar, é porque a ação já estava ocorrendo no grupo ao fazerem música juntos.

Nas aulas de música a música é praticada, e não somente aprendida. A aprendizagem musical da sala de aula sai da sala de aula: os/as alunos/as aprendem música para serem praticantes de música, o que dá um sentido ou uma finalidade para o que aprendem. Por meio da prática musical os/as alunos/as interagem e se expressam, primeiro na sala de aula, depois na escola, depois na cidade, ao se apresentarem para outras pessoas.

A partir dessas três premissas, concluo que as relações construídas por e entre sujeitos nas aulas de música contribuíram para sua formação na medida em que o espaço-tempo da aula, construído por mim e pelos/as alunos/as, originou uma prática musical coletiva situada, uma vez que está inserida em um projeto de escola. No momento em que se reconheceram praticantes de música, cultivaram, além da música, o respeito mútuo, a responsabilidade para com o grupo e o convívio entre colegas. Ao se reconhecerem parte de um coletivo, essa experiência os/as fez refletir, reflexionar e, assim, transformarem-se em novos sujeitos, em um movimento possível de trabalho sobre si, a partir de suas relações com música, nas aulas de música.

Concluir este trabalho me move a retomar acontecimentos que perpassaram minha trajetória ao longo dos cinco anos em que desenvolvi esta pesquisa e que foram relevantes na construção da tese que se apresenta.

Inseri-me como pesquisadora em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental na qual já exercia o papel de professora. Percebo que a professora se sobrepôs à pesquisadora naquele momento, pois as aulas deveriam acontecer, não somente com a turma pesquisada, mas com todas as outras turmas de música para as quais dou aulas.

Desde o princípio do doutorado soube que não poderia tirar licença de meu trabalho como professora do município para realizar a pesquisa com dedicação exclusiva. A mantenedora me isentou de alguns períodos de planejamento, no entanto, mantive a minha carga horária de 32 períodos de sala de aula integralmente. Realizar a pesquisa com essa carga horária docente foi desafiador e me levou a realizar a filmagem das aulas sem muitas reflexões, ao longo do ano de 2018.

Ao realizar a transcrição dos dados, a partir de 2019, comecei a olhar de modo diferente para o ambiente da sala de aula. Conforme a análise avançou e as categorias foram emergindo, comecei a entender as ações discentes e as minhas ações enquanto professora com uma lente analítica e com certo distanciamento, impossível de ocorrer ao mesmo tempo em que as aulas foram ocorrendo. No momento em que analisava os dados fui me questionando sobre minhas escolhas

docentes, sobre como ministro as aulas, como encaminho as atividades e como é minha regência da sala de aula.

Como professora, percebo que modifiquei minha percepção sobre os/as alunos/as, pois, ao observá-los posteriormente, ao longo de um ano letivo, compreendi que nem sempre o que cada aluno/a mostra como envolvimento explícito é necessariamente representativo do como ou do porquê estão envolvidos no momento da aula. Diferentes elementos compõem a complexidade das ações dos/as alunos/as e todos os eventos da aula importam. Seja o modo de organização da aula, seja como eles/as se comprometem, de que modo convivem com os pares, que experiências e trocas são vivenciadas, todo um espectro de situações irá compor o processo formativo. Percebo que a formação não foi um tema que abarcou somente os/as alunos/as nesta pesquisa. Também eu, como professora, transformei-me durante esse tempo de estudos, repensando minhas práticas e refletindo sobre as relações que estabeleço com os/as alunos/as, colegas e escola.

Outro ponto importante a destacar foi a pandemia do coronavírus ter sido declarada em março do ano de 2020 e perdurado até a presente data, entre aberturas e fechamentos totais e/ou parciais dos estabelecimentos de ensino. Compreendo, a partir deste trabalho, que a aula de música é um território ocupado pela música e que a escola é o lugar legítimo para que ela aconteça. Com a pandemia, percebi que a conexão que o ambiente da sala de música proporcionava não pode ocorrer nas aulas online. Os dados apresentados nesta pesquisa são de um tempo de presença que foi interrompido pela pandemia, que exigiu outras formas de relação com a música e modificou as relações entre os sujeitos e dos sujeitos com a música nas aulas virtuais. Com as mudanças que ocorreram no ano letivo de 2020, o modo de ensino remoto trouxe uma série de dificuldades para a escola pública, sendo a principal delas a falta de acesso à internet da população carente, o que ocasionou uma exclusão considerável de crianças e jovens durante a pandemia, incluídos os participantes desta pesquisa, que não puderam se formar presencialmente no final da etapa do ensino fundamental.

Esses descompassos atravessaram o trabalho, ao mesmo tempo em que as reflexões sobre a pesquisa foram se sistematizando. Pensar sobre a aula de música



e a formação dos/as alunos/as exigiu também pensar sobre como a escola se organiza em relação às artes e à educação musical. Nesse sentido, considero este trabalho como um recorte da história da educação musical num ponto específico da cidade, que já carrega consigo muitos anos de trabalho em rede. O projeto educativo é sempre coletivo, pois na escola não trabalho sozinha e desenvolvo as ações pedagógicas a partir de um projeto construído previamente. Esse projeto de escola é sempre vivo e se transforma por modelos de gestão, disputas de narrativas, políticas e leis educacionais que dinamizam, modificam e transformam a visão de escola no transcorrer do tempo. Tendo isso em vista, este trabalho tem uma dimensão política, desde meus posicionamentos em aula, na condução das discussões, até as reflexões sobre a formação dos sujeitos.

Ao evidenciar o potencial formativo da aula de música para a vida dos/as alunos/as, espero que este trabalho possa contribuir para resistirmos e enfrentarmos as políticas educacionais recentes que adotam uma visão aprenderista e um ideal de formação voltado aos interesses do mercado, do capital, dos grandes conglomerados privados educacionais. Pensar a educação musical na escola básica voltada à formação integral e humana dos/as alunos/as nos aproxima novamente da proposta, dos ideais e da filosofia da escola cidadã.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Filipe Ribas de; SANTOS, Graziella Souza dos. Reorientações gerencialistas das políticas educacionais: impactos na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Políticas Educativas–PoEd**, v. 12, n. 1, 2018.
- APPLE, Michel W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARAÚJO, Maíra Lopes de; PONSO, Caroline Cao. **Capoeira: A Circularidade do saber na escola.** Porto Alegre: Sulina, 2014.
- BATISTA, Márcio Fagundes. **#Soudomunicípiosim.** Porto Alegre, 05 de set de 2018. Facebook: @marcio.batista.16 Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/385903711782536> Acesso em: 01 de set de 2018.
- BELEI, Renata Aparecida et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, v. 30, n. 1, p. 187-199, 2008.
- BERNAL, Maria Helenita; PONSO, Caroline Cao. Saraus Musicais Escolares: projeto de cidadania. **Revista Pretextos**, ano 5, n° 4, 2013.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n° 147, p. 808-825, set/dez de 2012.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018.
- BIESTA, Gert. **A (Re)descoberta do Ensino.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.
- BOWMAN, Wayne. Music as ethical encounter. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, p. 11-20, 2001.
- BOWMAN, Wayne. Educating Musically. **The new handbook of research on music teaching and learning**, p. 63-84, 2002.
- BOWMAN, Wayne. Practices, Virtue Ethics, and Music Education. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, v. 11, n. 2, p. 1-19, 2012.
- BOWMAN, Wayne. The Social and Ethical Significance of Music and Music Education. **Revista da ABEM**, v. 26, n. 40, p. 167-175, jan/jun. 2018.

- BOWMAN, Wayne; SHUSTERMAN, Richard. Living Philosophy, Knowing Bodies, Embodied Knowledge. In: **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, v.9, n. 1. p. 1-8, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. **Decreto 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato20072010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20072010/2010/decreto/d7083.htm)  
Acesso em: 13/09/2021
- CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- COSTA, Máximo José da. Educação musical escolar e indústria: um estudo sobre a relação de estudantes da educação básica com a música popular massiva na cidade do Natal/RN. Natal, RN. 2018. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação em Música. UFRN. Brasil.
- DAYRELL, J. A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1105–1128, 2007.
- DE PAULA, Ezequiel. **#Soudomunicípiosim**. Porto Alegre, 01 de set de 2018. Facebook: @ezequiel.depaula Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/385903711782536> Acesso em: 01 de set de 2018.
- DEL-BEN, Luciana et al. Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 543-567, dez. 2016.
- ELLIOTT, David J.; SILVERMAN, Marissa. Identities and Musics. In: MACDONALD, Raymond; HARGREAVES, David J.; MIELL, Dorothy. (Ed.) **Handbook of Musical Identities**. New York: Oxford University Press, 2017, p. 27-45.
- EMEF VILA MONTE CRISTO. Secretaria Municipal de Educação. Escola de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo. **Projeto Político-pedagógico**. Porto Alegre, 2016.
- EMEF VILA MONTE CRISTO. Secretaria Municipal de Educação. Escola de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo. **Regimento Escolar**. Porto Alegre, 2016.
- ENIMA, Ana Cláudia. **#Soudomunicípiosim**. Porto Alegre, 11 de set de 2018. Facebook: @anaclaudianayara Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/385903711782536> Acesso em: 01 de set de 2018.
- FAUSTINO, Oswaldo. A Importância dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Geração de Gentileza. **EDUCAFOCO** – Revista Eletrônica Interdisciplinar, São Paulo, v.2 n.2, jan/dez de 2021.

- FERNANDES, Ana Claudia Florindo; MARTINS, Raquel; OLIVEIRA, Rosângela Paulino de. Rap nacional: a juventude negra e a experiência poético-musical em sala de aula. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 64, p. 183-200, ago de 2016.
- FERRY, Gilles. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Novedades educativas, 1997.
- FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abr de 2009.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRACASSO, Daniela Cesa. A música no currículo da educação de jovens e adultos: um estudo de caso. **Revista da ABEM**, v. 28, p. 426-445, 2020.
- LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. In. BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MACDONALD, Raymond; HARGREAVES, David J.; MIELL, Dorothy (Ed.). **Handbook of musical identities**. Oxford University Press, 2017.
- MARÍN-LIÉBANA, Pablo; BLASCO, José Salvador; BOTELLA, Ana María. La utilización de las preferencias musicales de los estudiantes desde un enfoque crítico. Hacia una educación musical democratizadora. **OPUS**, v. 26, n. 3, p. 1-24, 2020.
- OCUPAÇÃO. Dicionário Oxford Online. In: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=ocupa%C3%A7%C3%A3o+defini%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 23 de dez de 2020.
- OLIVEIRA, Vagner. **#Soudomunicípiosim**. Porto Alegre, 31 de ago de 2018. Facebook: @vagneroliveiradois Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/385903711782536> Acesso em: 01 de set de 2018.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes et al. Dispositivo de formação: vivências no espaço grupal. **Revista @mbienteeducação**, v. 2, n. 1, p. 134-147, 2010.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos pedagógicos nº 9**: ciclos de formação, proposta político-pedagógica da escola cidadã. Porto Alegre, maio de 2003. Disponível em: <https://bibliotecasmed.files.wordpress.com/2013/06/cadernospedagc3b3gicoss-nc3bamero-9.pdf> Acesso: 04 jun 2022.
- PONSO, Caroline Cao. Música na Escola: Concepções de música das crianças no contexto escolar. 2011. 94 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

- PONSO, Caroline Cao. **Música em Diálogo: Ações Interdisciplinares na Educação Infantil**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- PONSO, Caroline Cao. Projeto Saraus Musicais: 10 Anos de (R)Existência. **Anais**. XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical: *Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e Enfrentamentos*. Santa Maria/RS. Setembro/2018.
- PONSO, Caroline Cao. Sarau Virtual: Sobre vínculos, possibilidades e empecilhos do fazer educativo-musical na escola pública em tempos de pandemia e distanciamento social. **Revista Pretextos**. Porto Alegre, nº 6, p. 33-44, jul/2020.
- ROSA, Aline Pereira Oliveira da. A aula de música e os tempos dos/as adolescentes: Percepções de alunos/as dos anos finais do ensino fundamental de uma escola estadual do Rio Grande do Sul. 2019. **Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Música. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.
- SANTOS, Carla Pereira dos. A cultura escolar e o ensino de música na escola de educação básica. **Debates-UNIRIO**, n. 18, p.52-68, maio, 2017.
- SANTOS, Carla Pereira dos. Ensinar Música na Escola: um estudo de caso com uma orquestra escolar. 2013. 280 f. 2013. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Música. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.
- SANTOS, Cristina Bertoni dos. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio. 2009. **Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Música. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- SANTOS, Cristina Bertoni dos. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. **Revista da ABEM**, v. 20, p. 79–92, 2012.
- SANTOS, Cristina Bertoni dos. 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** (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Música. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.
- SARMENTO, Manuel J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita (Org.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. p. 137-179. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- SAUNDERS, Jo A. Identity in Music: Adolescents and the Music Classroom. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, v. 9, n. 2, p. 70-78, 2010.
- SEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. **Revista da ABEM**, v. 23, p. 48-57, 2010.

- SILVA, Helena Lopes da. Gênero, adolescência e música: um estudo de caso no espaço escolar. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 17, n. 28, 71-92, jan/jun de 2006.
- SILVA, Helena Lopes da. Mediando as escutas musicais dos jovens: uma proposta para a educação musical na escola regular. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 1, p. 122-147, 2014.
- SOARES, Iuri Correa. Significados das aulas de música na escola: um estudo narrativo com duas estudantes do ensino médio. 2014. 147 p. **Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.
- SOUTO, Marta. Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. **Educación, Língua e Sociedade** Vol. XVI n. 16, p. 1-16, 2019.
- SOUTO, Marta; BARBIER, Jean Marie et al. **Grupos y dispositivos de formación**. (Col. Formación de formadores, 10) Buenos Aires: UBA; Novedades Educativas, 1999.
- SOUSA, Aurélio Nogueira de; PEREIRA, Eliton Perpetuo Rosa. A banda marcial como disciplina eletiva no ensino fundamental em escola de tempo integral. **Revista da ABEM**, v. 28, p. 384-404, 2020.
- SYMONDS, J. E.; HARGREAVES, J. J.; LONG, M.; Music in identity in adolescence across school transition. **Handbook of Musical Identities**, p. 510-526, 2017.
- TARGAS, Keila de Mello; JOLY, Ilza Zenker Leme. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. **Revista da ABEM**, v. 21, p. 113-123, 2009.
- TAYLOR, Steven J.; BOGDAN, Robert; DEVAULT, Marjorie. **Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource**. John Wiley & Sons, 2015.
- VEBER, Andréia. A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica. **Revista da ABEM**, v.20 , n. 29, p. 39-50, 2012.
- YIN, Robert K. **Applications of case study research**. 6ª Ed. SAGE Publications, 2018.
- WESTERLUND, H.; PARTTI, H.; KARLSEN, S. Identity formation and agency in the diverse music classroom. **Handbook of Musical Identities**, p. 493-509, 2017.

## APÊNDICE I



Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Artes  
Programa de Pós-Graduação em Música

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Fui informado sobre a pesquisa de doutorado intitulada provisoriamente “Experiências formativas nas aulas de música: percepções e vivências de alunos/as de uma turma de anos finais de uma escola pública em Porto Alegre”, desenvolvida pela aluna Caroline Cao Ponso, sob orientação da professora Dra. Luciana Marta Del-Ben no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Fui plenamente esclarecido de que este é um trabalho de cunho acadêmico que tem como objetivo geral compreender como os/as alunos/as percebem suas vivências na aula de música como experiências formativas na escola pública. Tenho ciência de que os dados empíricos serão coletados nas aulas de música e outros eventos como saraus na escola, ou fora dela, de que participem os/as alunos/as. Fui informado também que a coleta de dados da pesquisa envolve a realização de filmagens das aulas de música na íntegra e entrevistas em grupo, durante o período letivo de 2018. As filmagens terão fins acadêmicos, sendo garantida a privacidade dos sujeitos, que serão descritos sob pseudônimo. Declaro ter recebido uma cópia assinada deste termo e o autorizo, sem restrições.

Porto Alegre, \_\_\_/\_\_\_ de 2018.

---

Profa. Caroline Cao Ponso (51) 999011292 (cacapo@gmail.com)

---

Profa. Dra. Luciana Marta Del-Ben

---

Diretor XXX

## APÊNDICE II



Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Artes - Programa de Pós-Graduação em Música

## TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, portador/a do RG nº \_\_\_\_\_, regularmente matriculado(a) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo, na turma\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que dou consentimento de minha imagem para as gravações em áudio e vídeo, a serem realizadas nos dias de aula de música em que sou aluno/a, para a pesquisa de doutorado de Caroline CaoPonso, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Luciana Marta Del-Ben, intitulada provisoriamente “Experiências formativas nas aulas de música: percepções e vivências de alunos/as de uma turma de anos finais de uma escola pública em Porto Alegre”. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa. Fui informado/a dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que tem como objetivo geral compreender como os/as alunos/as percebem suas vivências na aula de música como experiências formativas na escola pública. Os dados obtidos poderão ser utilizados integral ou parcialmente em publicações acadêmicas, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data, desde que minha identidade seja mantida em sigilo. Fui ainda informado/a de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento. Autorizo a utilização do pseudônimo: \_\_\_\_\_

Porto Alegre, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ de 2018.

---

Profa. Caroline Cao Ponso (51) 999011292 (cacapo@gmail.com)

---

Profa. Dra. Luciana Marta Del-Ben

---

Assinatura Aluno/a

---

RG

---

Assinatura Responsável

---

RG



## APÊNDICE III

Roteiro de perguntas elaborado para a entrevista em grupo e realizada no primeiro trimestre de 2019.

- 1- Por que vocês escolheram fazer música, dentre música, artes e teatro?
- 2- Se vocês tivessem que contar para alguém como é a aula de música na escola, o que vocês diriam? O que mais acontece?
- 3- Com quem vocês mais trocam informações na aula? O que conversam?
- 4- Vocês se ajudam nas atividades?
- 5- Como vocês percebem a minha relação com vocês e vocês comigo?
- 6- O que vocês aprendem na aula de música?
- 7- O que aprendeu e o que gostaria ainda de aprender?
- 8- Vocês acham que a aula de música ajuda vocês de alguma forma? Em que? Como?
- 9- Vocês acham que as aulas de música modificam vocês de algum modo? Como?