

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prelio Rio

uma proposta de educação musical

Nidia Beatriz Nunes Kiefer

Porto Alegre, 2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Nidia Beatriz Nunes Kiefer

PRELÚDIO
uma proposta de educação musical
1982 -2002

Porto Alegre
2005

Nidia Beatriz Nunes Kiefer

PRELÚDIO
uma proposta de educação musical
1982 – 2002

Volume 1

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Stephanou

Co-orientadora:

Profa. Dra. Alda de Jesus Oliveira - UFBA

Porto Alegre

2005

Nidia Beatriz Nunes Kiefer

PRELÚDIO

Uma proposta de Educação Musical

1982 - 2002

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação

Aprovada em 19 de dezembro de 2005.

Profa. Dra. Maria Stephanou – orientadora

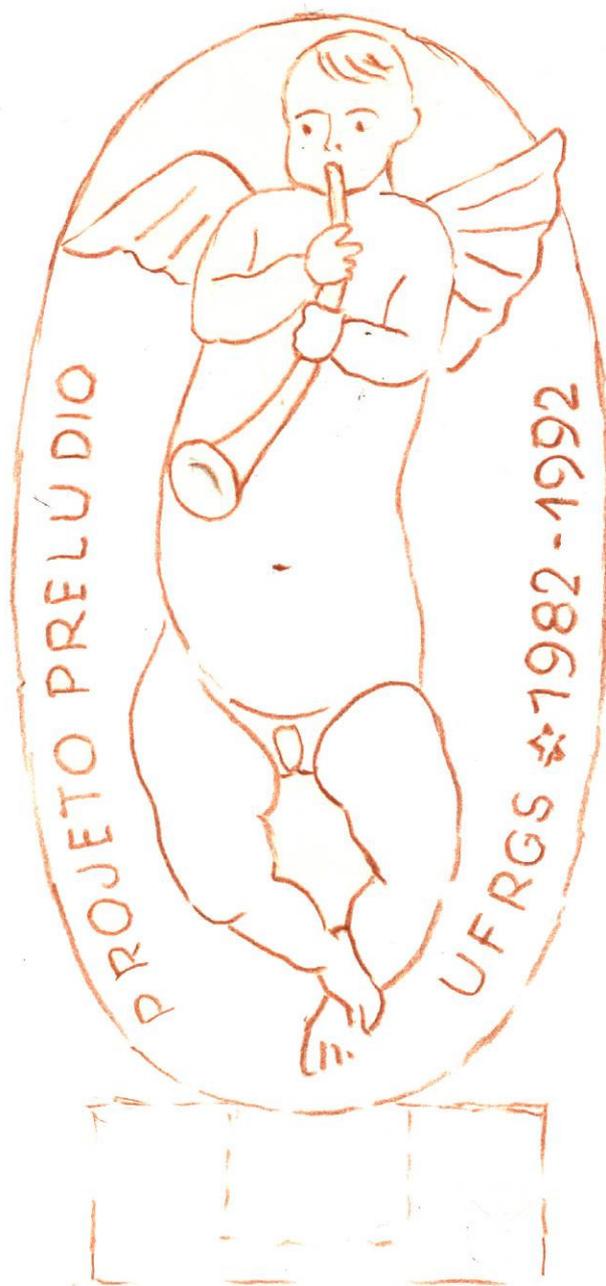
Profa. Dra. Alda Oliveira – co-orientadora

Profa. Dra. Merion Campos Bordas

Profa. Dra. Maria Helena Bastos Câmara

Profa. Dra. Jusamara Souza

Prof. Dr. Celso Loureiro Chaves



Desenho do medalhão Comemorativo 10 anos Projeto Prelúdio
Vasco Prado

Dedico
aos meus filhos
Luciana e Marcelo
in memoriam: Josué, Neydes e Bruno
com amor

AGRADECIMENTOS

Escrever esta tese, para mim, é muito mais do que realizar um trabalho acadêmico, representa o resgate de um compromisso do qual me sinto imbuída desde o momento em que aceitei o convite do Professor Ludwig Backup, então Pró-Reitor de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para coordenar uma proposta para o ensino de música para crianças e jovens. Isso aconteceu em 1982, quando então nasceu o “Projeto Prelúdio”. No momento em que revisitamos a história do Prelúdio reconstruindo sua trajetória e redesenhando sua identidade, impõe-se o registro público de nossa gratidão :

- ao professor Ludwig Backup, que com sua sensibilidade e coragem apostou no Projeto Prelúdio;
- à generosidade e dedicação da professora Isolde Frank, que com sua competência deixou indelével marca no Projeto Prelúdio e na formação de seus professores;
- à Profa. Dra. Maria Helena Bastos, que tranqüilamente topou o desafio de um trabalho sobre música na área da história da educação possibilitando este momento;
- à Profa. Dra. Maria Stephanou, que não titubeou em aceitar a herança da pupila e acompanhou com paciência a permanente reconstrução desta tese, orientando meu trabalho;
- à Profa. Dra. Alda Oliveira, grande batalhadora pela causa da educação musical, que mesmo à distância emprestou sua colaboração contribuindo com conhecimentos específicos, valorizando de modo especial esta tese;
- à Profa. Dra. Malvina Dorneles, pela compreensão e apoio em meio aos entraves burocráticos;

- à Profa. Dra. Esther Grossi, amiga de muito tempo, que pessoalmente e através do GEEMPA colaborou na caminhada junto a Paulo Freire e Jean Piaget;
- ao Bruno, que acompanhou o nascimento do Prelúdio, incentivando-me a assumir sua coordenação, sempre me apoiando quando vacilei. Ao Bruno Kiefer, que escreveu e nos dedicou “Música pra gente miúda”, enfeitando a nossa *festa*; que acompanhou sempre que possível os trabalhos, apresentações e participou com sua simplicidade e companheirismo das reuniões-almoço com os professores, aos sábados, em nosso apartamento, a minha gratidão e o eterno carinho;
- aos meus filhos Luciana e Marcelo, que tiveram suas vidas entrecidas na trajetória do Projeto Prelúdio, que com ele cresceram e repartiram generosamente a mãe, o meu amor incondicional;
- ao José Luiz, sempre disponível, que acompanhou a fase difícil da escritura desta tese, emprestando seu ombro e colaborando com argutas observações, meu afeto e reconhecido agradecimento;
- à Fernanda Schaan, ao Geraldo Machado, à Leda Maffioletti e à Marli Becker, que me socorreram disponibilizando suas habilidades e tornaram este trabalho mais eficiente e bonito;
- à família preludiana, pelo amoroso e produtivo convívio.

Um agradecimento muito especial aos alunos, pais, professores e funcionários que com suas histórias pessoais deram vida e consistência ao corpo discursivo que constituiu matéria-prima desta tese.

RESUMO

A pesquisa, ao reconstruir os itinerários percorridos pelo Projeto Prelúdio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos seus primeiros vinte anos de existência (1982-2002), através de um minucioso trabalho junto à história oral e fontes documentais escritas, busca evidenciar as suas possíveis identidades assumidas, bem como o papel que desempenha na história da educação musical de crianças e jovens da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Trata-se de um estudo de caso que, partindo de uma aproximação qualitativa - quantitativa do corpus empírico, examina-o através dos conceitos de memória e identidade, bem como da análise dos princípios pedagógicos que deram sustentação a essa proposta de educação musical. O estudo desenvolvido ressalta a importância do espaço, estrutura pedagógica, plano de estudos, repertório musical e acompanhamento da progressão das aprendizagens na construção do currículo de Educação Musical e, principalmente, na formação das crianças e jovens.

O corpus empírico é composto de três fontes documentais privilegiadas, a saber: documentos oficiais da secretaria do Projeto, documentos orais recolhidos em oitenta e uma (81) entrevistas com alunos, professores, funcionários e pais de alunos e um relato sobre o Prelúdio elaborado em 1991.

A análise desses documentos permitiu constatar que o Prelúdio constituiu-se como uma escola de educação musical sem objetivos profissionalizantes que, através da pedagogia crítica, propõe uma transformação no processo do aprender e ensinar. A presença no currículo da música brasileira e da música popular, quebrando a hegemonia das músicas européia e erudita, instituída pelo ensino musical tradicional, traz a sugestão da convivência democrática do popular e do

erudito, assim como a valorização da cultura musical brasileira. A adoção de uma postura intercultural propicia aos alunos acesso à produção musical de outras sociedades, oferecendo-lhes elementos para a construção de parâmetros estéticos heterogêneos.

A experiência de constante (re)construção da proposta pedagógico-musical, possibilita aos docentes reconhecerem-se co-autores do Prelúdio, alimentando e sedimentando o sentimento de pertencimento. Professores, alunos, familiares e funcionários envolvidos na construção coletiva do Projeto Prelúdio, ao atribuir-lhe legitimidade e reconhecimento, assumem também a identidade preludiana.

O conjunto de idéias que constituem a proposta do Projeto Prelúdio não pretende apresentar-se como um substitutivo para as demais práticas existentes. Antes de tudo, propõe-se como um elemento complementar para o desenvolvimento do pensamento na área da educação musical. Através do seu fazer pedagógico, artístico e musical, evidenciam-se algumas diferenças significativas do trabalho que vem sendo, de maneira geral, desenvolvido na prática da educação musical.

Palavras-chave: Projeto Prelúdio, Educação Musical, Memória, História da Educação.

RÉSUMÉ

Partant d'un minutieux travail sur l'histoire orale et les documents écrits pour reconstruire les itinéraires parcourus par le *Projeto Prelúdio* [Projet Prélude] de l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul durant ses vingt premières années d'existence (1982-2002), la recherche tente de mettre en évidence ses possibles identités assumées et son rôle joué dans l'histoire de l'éducation musicale d'enfants et de jeunes de la ville de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brésil.

Il s'agit d'une étude de cas fondée sur une approche qualitative-quantitative du corpus empirique – examiné à travers les concepts de mémoire et d'identité –, ainsi que sur l'analyse des principes pédagogiques à la base de cette proposition d'éducation musicale. L'étude montre l'importance de l'espace, de la structure pédagogique, du plan d'études, du répertoire musical, du suivi de la progression des apprentissages dans la constitution du cours d'Éducation Musicale et surtout dans la formation des enfants et des jeunes.

Le corpus empirique est composé de trois sources principales, à savoir : documents officiels du secrétariat en charge du Projet, rapport sur le *Prelúdio* élaboré en 1991 et sources orales sous la forme de 81 entretiens avec des élèves, des parents d'élèves, des professeurs et des fonctionnaires.

L'analyse de ces documents a permis de constater que le *Prelúdio* s'est constitué en une école d'éducation musicale sans objectifs de professionnalisation. À travers la pédagogie critique, il propose une transformation au niveau du processus de l'apprentissage et de l'enseignement. La présence dans le cours des musiques brésilienne et populaire rompt l'hégémonie des musiques européenne et érudite instituée par l'enseignement musical traditionnel, tout en suggérant la cohabitation

démocratique du populaire et de l'érudit ainsi que la valorisation de la culture musicale brésilienne. L'adoption d'une position interculturelle offre aux élèves l'accès à la production musicale d'autres sociétés, en leur donnant des éléments pour la construction de paramètres esthétiques hétérogènes.

L'expérience de (re)construction constante de la proposition pédagogique musicale permet aux professeurs de se reconnaître comme coauteurs du *Prelúdio* et alimente leur sentiment d'appartenance. En lui attribuant légitimité et reconnaissance, les professeurs, les élèves, les familles et les fonctionnaires impliqués dans la construction collective du Projet *Prelúdio* assument également l'identité « préjudienne ».

L'ensemble d'identités composant la proposition du Projet *Prelúdio* n'a pas la prétention de substituer les autres pratiques existantes. Il se définit avant tout comme un élément complémentaire pour le développement de la pensée dans le domaine de l'éducation musicale. À travers son action pédagogique, artistique et musicale, certaines différences significatives apparaissent dans le travail développé, et de manière générale dans la pratique de l'éducation musicale.

Mots-clés : *Projeto Prelúdio* – Éducation Musicale – Mémoire – Histoire de l'Éducation.

SUMÁRIO

SONHOS E REALIDADE	13
1 PERCURSOS DA PESQUISA	29
1.1 MEMÓRIA – IDENTIDADE – HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES	30
1.2 HISTÓRIAS DE VIDA	44
1.3 A ESCOLHA DOS ATORES SOCIAIS	51
2 PROJETO 	56
2.1 CANÇÃO DO DIA DE SEMPRE	56
2.2 CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES	63
2.3 A EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE	69
3 REFLEXÕES SOBRE O PROJETO 	78
3.1 CONCEPÇÃO TEÓRICA	78
3.1.1 Presença de Paulo Freire	79
3.1.2 Aproximações com Jean Piaget	88
4 O JEITO  DE APRENDER E ENSINAR	104
4.1 EVOcando ESPAÇOS E LUGARES	107
4.2 ESTRUTURA PEDAGÓGICA	123
4.3 PLANO DE ESTUDOS	137
4.4 O REPERTÓRIO MUSICAL	143
4.5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	156
CONTRAPONOTOS	171
BIBLIOGRAFIA	181
ANEXOS (volume 2)	192

- Anexo A - Anteprojeto para uma Escola Livre de Música – Isolde Frank (1982)
- Anexo B - Prospectos Projeto Prelúdio 1982 e 1992
- Anexo C - Ata nº1 - instalação do Projeto Prelúdio
- Anexo D - Cronologia de atividades e eventos, 1982-2002
- Anexo E - Corpo docente e administrativo
- Anexo F - Publicação da ABEM – Projeto Prelúdio
- Anexo G - Conteúdo mínimo
- Anexo H - Gráficos e Tabelas
- Anexo I - Alunos egressos que se dedicam à música profissionalmente
- Anexo J - Programas dos Encontros de Coros UFRGS e E. de Coros Prelúdio
- Anexo K - Programa do Lançamento do CD Brincadeiras cantadas, encarte
- Anexo L – Partituras de criações de alunos
- Anexo M - Programas de audições com composições de alunos
- Anexo N - Cronologia do repertório musical popular, folclórico e erudito
- Anexo O - Cronologia do repertório musical brasileiro e europeu
- Anexo P - Compositores brasileiros executados pelos alunos -1982/2002
- Anexos – Alunos da Universidade - bolsistas no Prelúdio -1982/2002
- Anexo R - Termo de consentimento informado
- Anexo S – Certificado de participação no Projeto Prelúdio
- Anexo T – Profissões dos pais dos alunos do Prelúdio 1985/95

SONHOS E REALIDADE

Aos seis anos de idade, enquanto na escola aprendia as primeiras letras, compartilhava o meu processo de aprendizagem com uma jovem que ajudava minha mãe nas tarefas domésticas. Esboçava-se, então, o que seria o meu dia-a-dia a partir da adolescência. Meu gosto precoce pelo magistério talvez possa ser creditado à profissão de minha mãe, que ensinava nas séries iniciais. Eu, muito curiosa, acompanhava de perto seu trabalho, e ela, de maneira amiga e sempre paciente, aceitava e estimulava meu interesse, permitindo que a ajudasse nas correções de cadernos, provas e mesmo no lançamento das notas e médias nos boletins de seus alunos. Antes de concluir o curso primário, já transitava com muita familiaridade no meio que viria a ser, mais tarde, o *locus* de minha realização profissional.

A leitura marcou profundamente minha infância e adolescência. Sempre que podia, lia os livros de nossa pequena biblioteca e, aos dez anos, já havia, literalmente, devorado todos os títulos, não importando se contos, poemas ou romances. Em casa, por contingência econômica, a compra de livros era muito limitada e, para aplacar a sede de leitura, eu freqüentava, regularmente, a Biblioteca Pública da cidade onde morava e também a biblioteca da minha escola. A imponência desses espaços e o silêncio respeitoso que neles se fazia falavam-me de um lugar sagrado. Era sagrado e me dava muito prazer.

O prazer da leitura foi o primeiro. Mas, quando descobri a música, percebi que a vida me reservara um presente mais valioso ainda. Iniciei meus estudos de piano aos oito anos de idade e nunca mais me separei da música.

Eram especialmente aconchegantes as noites, quando faltava energia elétrica, e meu pai tocava sua gaitinha de boca. A harmonia das melodias emprestava à luz bruxuleante do lampião uma magia encantadora.

Não posso dizer como Érico Veríssimo, “venho de uma cidade que possui uma Orquestra Sinfônica”, pois em Santa Maria, minha terra natal, a Sinfônica teve uma vida efêmera, realizando somente três concertos, entre 1958 e 1959, dos quais guardo na lembrança apenas alguns ensaios. Os programas e uma gravação quase inaudível foi o que restou de concreto. Mas, apesar disso, ouvíamos muita música, principalmente pelas emissoras de rádio que transmitiam programação variada.

Durante os anos em que freqüentei os cursos primário e ginásial, percebia, com perplexidade, a dificuldade com que meus colegas lidavam com a aprendizagem da música e não entendia o porquê do desinteresse pelas aulas. Hoje, relembro, percebo que as professoras deveriam também sentir-se incômodas no exercício da profissão. Acredito que elas, que haviam estudado piano ou canto, deviam sentir-se angustiadas e sem preparo para enfrentar trinta e cinco, quarenta alunos, todos em uma sala, sentados um atrás do outro, frustrados em suas expectativas e, certamente, ansiosos por outro tipo de encontro com a música.

O estudo no conservatório não diferia muito em seu *non sense*: as aulas de ditado musical eram um verdadeiro caos, mal conseguíamos, com oito ou nove anos, atingir a média de acertos. Geralmente, ficávamos abaixo; havia também os solfejos, lidos nas sete claves que, naquele momento, não faziam nenhum sentido para nós. O improvisar ou tocar de ouvido provocava um puxão de orelhas, simbolizado pela presença da esposa do Diretor, que controlava nossos possíveis *descaminhos*. Só continuavam os estudos de música os teimosos, aqueles que

enfrentavam todo e qualquer desafio para poder, um dia, tocar seu instrumento, fazer sua música.

Como me considero pertencente a essa categoria, em que pese a inadequação da metodologia usada, não posso imaginar ter vivido aquela época sem participar das atividades orientadas pelo maestro, compositor e violoncelista, meu querido professor Garibaldi Poggetti, de quem recebi, além de algumas aulas de música, muitas lições de vida, de dedicação, otimismo, entusiasmo e, sobretudo, de respeito e confiança. Como minha mãe, ele também apostou em mim.

A passagem pelo Curso de Formação de Professores Primários foi fundamental para minha formação, pois foi ali que descobri a filosofia. Uma paixão à primeira vista, avassaladora, que produziu de imediato dois frutos: o primeiro foi o amor pelo conhecimento da filosofia, que se traduziu em tentativas frustradas de estudo regular, ingressando por duas vezes no curso superior. O segundo foi o desenvolvimento de um encantamento especial por Platão, que se tornou um amigo inseparável, e desde então é presença constante em minha mesa de cabeceira através de seu “Diálogos”. Além da filosofia, conheci, também, a pedagogia e a didática, que descortinaram para mim, o mundo do ensinar e do aprender.

Apesar de muito jovem fiquei fascinada com as novas descobertas. A proposta do pensar e procurar novos caminhos mobilizou-me, de início, para além da sala de aula. Como líder de turma, fazia parte do grêmio estudantil da escola, do conservatório, atuando também junto à União Santamariense de Estudantes e, com todo o ímpeto da adolescência, lancei-me à cruzada da democracia, da liberdade, da igualdade e da participação. Necessitava encontrar respostas para muitas indagações.

É impossível determinar o momento exato em que nos tornamos o que somos, pois cada presente é o futuro do nosso passado e o passado de nosso futuro, encadeando-se numa sucessão de movimentos, de avanços e recuos. Somos a resultante do constante movimento de construção e desconstrução que nos impulsiona e transforma, somos cada vez e sempre aquele que viremos a ser. Mas, certamente, foi no Instituto de Educação Olavo Bilac, em Santa Maria, onde tive toda minha formação desde o Jardim de Infância até o Curso de Especialização em Classes Pré-Primárias que ensaiei meus primeiros passos como profissional, iniciando a trajetória que me levaria à construção do trabalho que hoje realizo em Educação Musical. Além das aulas regulares, ministrava, também no Jardim de Infância, a título de colaboração, aulas de música, passando depois a fazê-lo também nas turmas de primeira a terceira séries do então Primeiro Grau.

Ao mesmo tempo em que iniciava minha prática pedagógica, cursava Graduação em Música no Centro de Artes da Universidade Federal de Santa Maria. A passagem pelo Centro de Artes da UFSM contribuiu de maneira decisiva para os rumos de minha vida, tanto profissional quanto particular. Lá encontrei Bruno Kiefer¹, com quem vim a dividir a vida, os sonhos e as esperanças e que me deixou marcas profundas e indeléveis. Fui também aluna de Luzia Benda², que, ao introduzir-me nos estudos de musicalização infantil, apresentou uma visão pedagógico-didático-musical ampla e aberta, proporcionando espaços de prática e reflexão que foram fundamentais em minha trajetória profissional.

Tinha ainda pouca experiência, mas pressentia a necessidade de um estudo sério e de muito trabalho para poder auxiliar as gerações futuras a compreenderem

¹ Compositor, professor de Elementos da Linguagem Musical e Estética no Departamento de Música do Centro de Artes da UFSM e de História da Música no Instituto de Artes da UFRGS.

² Professora de Iniciação Musical no Departamento de Música do Centro de Artes da Universidade Federal de Santa Maria.

e amarem a música. Sentia, também, a urgência de resgatar a importância da música como forma de conhecimento ao alcance de todos, superando o que se havia estabelecido como senso comum: só alguns recebiam o *dom* e somente esses seriam os *escolhidos*, *os capazes*. Outra frente de luta era o restabelecimento da dignidade do professor que se dedicava ao ensino da música.

Desde aquela época e, infelizmente, até nossos dias, o professor de Educação Musical era considerado pelos diretores e pelos professores de outras disciplinas como o *festeiro* da escola. Ele não podia e não devia ter uma preocupação formativa específica. Devia, isto sim, subordinar-se às solicitações das disciplinas *sérias*, ao fornecimento de canções que veiculassem ou reforçassem conhecimentos de higiene, estudos sociais, ou que trouxessem subsídios para a comemoração de datas, as mais variadas. Isso era reforçado pela posição dos orientadores das Áreas Educacionais das Delegacias de Ensino da Secretaria de Educação do Estado, que, numa atitude que pretendia ser de colaboração ou orientação, tolhiam a liberdade do professor em criar, escolher, organizar, enfim, pensar o seu processo de trabalho. Simplesmente deveria executar o planejamento apresentado, ou, ainda, resignar-se a ser apenas o professor de canto funcional.

A primeira escola em que lecionei, em Porto Alegre, era destinada a filhos de portadores de hanseníase, o Amparo Santa Cruz, no bairro Belém Velho. Lá cumprí curta estada, o que não impediu que ficasse feliz quando, dez anos após, encontrei, surpresa, como meu aluno, no Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS, um ex-aluno dela egresso.

No entretencimento da rede músico-pedagógica, que constituiu os contornos de minha identidade como educadora e como pesquisadora, foi muito importante a decisão tomada, ainda em Santa Maria, de abandonar o curso de piano e dedicar-

me à preparação para o ensino da música. Novos caminhos se abriram com a transferência do Centro de Artes da UFSM para o Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Em Porto Alegre, no Instituto de Artes da UFRGS, concluí, em 1972, o Curso de Licenciatura em Música, pois, entre idas e vindas, o piano foi ficando para trás, e a professora de educação musical foi, de mansinho, tomando conta de mim. Continuava ensinando música nas escolas estaduais.

No ano de 1975, fui trabalhar no Instituto de Educação General Flores da Cunha e, ao chegar o final desse ano, recebi um convite irrecusável. A professora Liba Knijnik³ desafiou-me a participar, ensinando música, da experiência pedagógica que estava propondo para uma quinta e sexta séries do Ensino Fundamental da escola, chamada Classes-laboratório. Essa experiência, nos anos seguintes, estendeu-se até a oitava série. Recebi carta branca para o *quê* e o *como* fazer.

A convivência com a coordenação e a equipe de trabalho foi altamente enriquecedora. Com uma disposição constante para o pensar e repensar a prática pedagógica, o grupo realizou estudos da obra de alguns educadores brasileiros, como Anísio Teixeira e Paulo Freire. Estudamos também Piaget e discutimos sobre experiências pedagógicas realizadas em outros países, como Inglaterra, França e Estados Unidos. À medida que transcorria o trabalho, em conjunto revíamos e trabalhávamos conceitos, reforçávamos ou abandonávamos posições, e eu, entusiasmada, dedicava-me à construção e ao desenvolvimento do meu pensamento pedagógico-musical. Transcrevo abaixo o depoimento, por mim registrado no livro “Apostando no aluno,” organizado pela coordenadora das Classes- Laboratório, Prof^a Liba Knijnik:

³ Professora do Instituto de Educação General Flores da Cunha e Coordenadora das Classes-Laboratório.

Neste momento é uma imposição de minha consciência fazer um depoimento sobre o significado que teve para mim a experiência vivida durante cinco anos nas Classes-Laboratório.

Apesar do espírito curioso e da necessidade de realizações novas e criativas, uma formação tradicional e ortodoxa me levou a sentir-me amedrontada com a perspectiva desta nova experiência.

Claro, queria liberdade para fazer o *que* e *como* me aprouvesse. No entanto, a liberdade exige-nos uma postura definida, clara – e eu estava perplexa.

A partir do momento em que aceitei a proposta formulada pela Liba, começou um processo longo, ainda em vigência, de crescimento.

Então, em reuniões de estudo, em discussões ou em conversas particulares, nós, professores, alunos e pais, íamos assentando aqui, acolá, um a um os tijolos da nossa construção.

Houve dias em que tudo ia muito bem. De repente novos questionamentos surgiam e parecia que estávamos fazendo o caminho ao inverso. Logo após, estávamos caminhando novamente para frente. Esses vaivéns foram fundamentais para clarificar, desenvolver e sedimentar muitas idéias e fizeram-nos aprender, de uma forma dialética, que as idéias não nascem acabadas, que longa é a caminhada até que possamos formular algo, assim mesmo mutável.

Essa experiência de liberdade para criar, para aprender, para inovar, para rever, propor, discutir, defender, comprovar, foi particularmente para mim algo muito precioso.

Aprender, dia após dia, a exercer a liberdade responsável foi um processo por vezes doloroso, mas por outras, surpreendentemente agradável.

Descobrir que eu não tinha a flexibilidade necessária para fazer o trabalho a que me propunha, no primeiro momento, perturbou-me bastante.

Já havia percebido, em outras ocasiões, que não era possível ater-me a programas pré-determinados, mas naquele momento senti com mais força a gravidade do problema e a necessidade imediata de equacioná-lo. Surgiram logo várias indagações: - *Quem* são meus alunos? *O que* esperam de mim? *O que* postulam seus pais como educação? *Qual* a minha postura filosófica diante da vida? Da educação?

Essas e muitas outras perguntas foram formuladas e discutidas no decorrer do nosso trabalho. Fomos buscando e acumulando experiências novas, algumas intensificávamos, outras rejeitávamos.

Depois de tudo isso, aqui sobrou um ser capaz de ser mais feliz, mais capaz de sentir os outros e repartir com outrem as possibilidades de um “fazer” criativo e realizador.

Hoje, quando encontro meus ex-alunos da Classe-Laboratório, realizando programas musicais na Rádio da Universidade, tocando em conjunto, tocando na orquestra Infanto-Juvenil da UFRGS, aprendendo algum instrumento ou simplesmente “de bem” com a Música, acho que valeu a pena.

A experiência acabou. O crescer continua, cria novas nuances, novas inflexões e reflexões, mas não deixa dúvida nenhuma sobre sua origem.

No momento estou coordenando o Projeto Prelúdio da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nossa proposta neste projeto é desenvolver a musicalidade da criança ensinando a cantar, tocar, fazer música e, principalmente, propomos integrar a música à sua alegria de viver (1984 p.163).

Hoje, ao reler esse depoimento escrito há vinte anos e revendo o trabalho desenvolvido nesses mesmos vinte anos, me deparo com a importância e a marca

da participação nas Classes-Laboratório, nos alicerces que sustentam a proposição e o desenvolvimento do trabalho de educação musical que venho realizando.

Naquela experiência, praticada no trabalho regular do Ensino Fundamental, a música participou apenas como uma das atividades do currículo. Após sua conclusão, senti-me impelida e com coragem para apostar num trabalho mais amplo e profundo na minha área de escolha específica, a educação musical: saí das Classes-Laboratório levando em mim o embrião daquilo que mais tarde viria a ser o tema desta tese.

No ano de 1977, a convite da professora Isolde Frank⁴, fiz parte do Conjunto de Câmara da UFRGS, hoje Conjunto de Câmara de Porto Alegre e, no ano seguinte, comecei a ensinar flauta doce no Curso de Extensão em Instrumentos do Departamento de Música, do Instituto de Artes da UFRGS.

Essa atividade, aproximando-me do ensino do instrumento, mostrou a premência de um trabalho orientado para a educação musical como um todo. Começou, então, o processo de construção de uma proposta com características diferenciadas das desenvolvidas nos conservatórios, que se dedicavam apenas ao ensino do instrumento, acompanhado de aulas de teoria e solfejo.

Antes mesmo da conclusão da experiência nas Classes-Laboratório, no início de 1979, passei a fazer parte do corpo docente, juntamente com as professoras Suzana Saldanha (Arte Dramática) e Iara de Mattos Rodrigues (Artes Visuais), de uma disciplina interdepartamental criada para o curso de Licenciatura em Educação Artística, do Instituto de Artes da UFRGS, denominada Experiências Integradas de Expressão Artística.

⁴ Professora de flauta doce do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mentora e regente da Orquestra Infanto-Juvenil da Associação Musical Infanto-Juvenil de Porto Alegre.

A proposta era estudar o fenômeno artístico através de uma visão integrada das três diferentes modalidades expressivas, ao mesmo tempo em que deveriam ser reconhecidas suas especificidades. Faziam-se experiências integradas com Música, Teatro e Artes Visuais, procurando colocar os alunos diante do conhecimento em sua substancial unidade, propondo uma quase oposição a nossa tradição de um ensino superior prematuramente especializado. Antes de surpreender os alunos, a disciplina causou impacto em nós, professoras, que, com formação acadêmica tradicional, a qual tratava o fenômeno artístico através de manifestações estanques, precisamos parar e pensar, diante da necessidade de, se não eliminar, pelo menos atenuar significativamente as fronteiras entre as artes com as quais trabalhávamos.

Apreciadora de teatro desde minha adolescência e freqüentadora assídua de exposições, foi com verdadeiro prazer que me dediquei, juntamente com minhas colegas, aos novos estudos e planejamento do trabalho. Em reuniões semanais, através de leituras e discussões, conheci as obras de Augusto Rodrigues (fundador do Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil), Fayga Ostrower, Augusto Boal, Stanislavsky, Viola Spolin e outros. Desvendar as entranhas de outras formas expressivas, suas possíveis articulações e, ainda mais, poder repartir essa descoberta com os alunos era apaixonante.

Porém, provocar a capacidade de pensar e de se expressar em tempos ainda repressivos era muito perigoso, e não tardou que as disciplinas Art 171 e Art 172⁵ fossem, sem explicações, banidas do currículo. Vãos foram os protestos e pedidos para que os professores fossem ouvidos, foram vãos e também inócuos os protestos dos alunos. As Comissões de Carreira, respaldadas pela Câmara de

⁵ Art 171 e Art 172 são os códigos das disciplinas Experiências Integradas de Expressão Artística I e II.

Letras e Artes da Universidade, numa atitude autoritária, decidiram extingui-las. Estávamos no início de 1983. Mais uma experiência pedagógica inovadora que se esboroava.

Vale ainda registrar a experiência, de um ano, como professora de Didática da Música no Curso de Formação de Professores do Instituto de Educação General Flores da Cunha (1981). Ao realizar esse trabalho, defrontei-me com a incongruência de ensinar futuras professoras a ministrarem aulas sobre um assunto que para elas era, praticamente desconhecido. Foi uma constatação desoladora por um lado, mas, por outro, mais um indicativo da premência de novos olhares e práticas para educação musical.

Quanto mais trabalhava, estudava, pensava, mais minha inquietação diante da situação da Educação Musical, tanto nas escolas formais como nos trabalhos informais, aumentava, e mais forte se tornava o sentimento da urgência de uma contribuição efetiva.

A oportunidade para explicitar e concretizar as idéias desenvolvidas pelo exercício pedagógico e pelos estudos realizados surgiu quando, em 1982, em reuniões conjuntas com o Pró-Reitor de Extensão da UFRGS, Professor Ludwig Buckup, e um grupo de professores de música, inclusive de fora da Universidade, iniciou-se a discussão sobre a participação da extensão universitária no desenvolvimento de projetos que promovessem a música nas suas mais diversas formas de manifestação e nesse especial momento, no ensino da música. Pensou-se na formação de instrumentistas e na formação de professores de música. Como resultado desses encontros, Isolde Frank, professora de flauta doce e colega do Departamento de Música da Universidade, em abril de 1982, apresentou um anteprojeto (Anexo A) para criação de uma escola livre, voltada ao ensino de música

para crianças que passariam a integrar a Orquestra Infanto-Juvenil da Associação Musical Infanto-Juvenil de Porto Alegre (AMJIPA), da qual era, além de fundadora, regente. Tendo sido convidada pelo Pró-Reitor a implantá-lo, não pôde aceitar por estar muito envolvida com suas atividades diante da referida Orquestra e aulas no Departamento de Música. Voltamos, assim, ao ponto inicial.

O Prof. Buckup, também músico, além de biólogo, decidiu a não deixar passar a oportunidade, propôs, então, que eu fizesse algo. Apesar de estar, no momento, realizando curso de mestrado, mais uma vez aceitei a provocação, decidida a realizar um projeto de Educação Musical para crianças e jovens. Dados os primeiros passos, e após discussões sobre a manutenção do então nascituro projeto de música, a AMIIPA desligou-se da iniciativa, restando apenas a vinculação com a professora Isolde Frank.

O desenrolar de minha história pessoal levou-me a abandonar o curso de mestrado em História da Cultura Brasileira que realizava, ficando um vazio em seu lugar. Para levar adiante aquilo a que me propunha, cada vez mais sentia necessidade de revisão bibliográfica e teórica. Era de suma importância poder ratificar ou retificar a proposta que, juntamente com os corpos docente, discente e administrativo, vinha se construindo.

As releituras e estudos de Carl Orff, Jacques-Dalcroze, Edgar Willems, Violeta Gainza, Murray Schafer, Keith Swanwick e outros, ao invés de sedimentarem uma posição, ao contrário, instigavam novos estudos. Não só meu trabalho como educadora musical, mas muito especialmente o convívio diário com a atividade de composição de Bruno Kiefer e, por extensão, com as diversas atividades por ele desenvolvidas, instigavam-me à reflexão e ampliavam meus conhecimentos sobre educação musical.

As Bienais de Música Brasileira surpreenderam-me pela grande produção de música em nosso país e também por sua diversidade estética. Refiro-me aqui à música chamada erudita, pois a produção de música popular é de fácil acesso, e as rádios e emissoras de TV estão sempre atualizando sua presença. Nessas andanças conheci o compositor H. J. Koellreutter, que, na década de trinta, mais especificamente, em 1939, propôs e passou a liderar um movimento pela renovação da música brasileira, movimento conhecido como Música Viva, com atuações na área da criação, da divulgação e da formação. Seu pensamento soprava novos ventos sobre a educação musical propondo um ensino despido de qualquer tipo de preconceito e capaz de desenvolver o senso crítico dos alunos. A atualidade de suas idéias e minha identificação com sua proposta de educação musical fizeram com que, mais tarde, após os primeiros passos da recém-instituída proposta de Educação Musical para crianças e jovens, eu fosse a São Paulo para conversarmos sobre o ensino de música para iniciantes.

O trabalho desenvolvido como aluna, junto ao Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), em 1990, estudando Sara Paim, Alícia Fernandes, Bárbara Freitag, Ana Teberosky, Lev Vygotsky, Emília Ferreiro, Edgar Morin, retomando Paulo Freire e Piaget, robusteceu a disposição à luta, e continuei a longa e intrincada caminhada, sedimentando muitas idéias, atualizando, questionando e reformulando outras.

Como minha formação superior foi realizada numa escola de música, senti necessidade de complementá-la com estudos em educação, pois continuava, cada vez mais, apostando na Educação Musical como fator fundamental na constituição do homem sensível, criativo, inteligente, responsável, crítico e atuante, capaz de

conhecer, compreender e apreciar sua história cultural e construir com consciência e responsabilidade sua própria história.

As experiências na área da educação, vivenciadas através do ensino da música nos diversos níveis escolares do ensino regular, como também, no curso específico de Música, e as exigências das escolas, no decorrer dos anos de trabalho, vinham provocando muitos questionamentos:

- Por que ensinávamos música? Para quem ensinávamos música? Como ensinávamos música?

- Por que comparar o desempenho musical dos alunos?

- Por que muitos alunos que apresentavam bom desempenho nas aulas de música e em atividades informais, ao realizarem provas e apresentações obtinham resultados inferiores aos esperados?

- Como avaliar o resultado de meses de trabalho de uma criança ou de um adolescente transformando seu desempenho em números ou então em conceitos que não eram mais do que uma adjetivação?

- O que estaria oculto sob a forma de avaliação proposta pelas escolas em geral, e pelas escolas de música em especial?

- Quais, enfim, deveriam ser os princípios e objetivos da educação musical?

As respostas pressentidas apontavam na direção da construção de uma proposta diferenciada para a educação musical. O ensino tradicional, sem espaço para a criação, com sua preocupação voltada predominantemente para os *escolhidos*, para o desempenho e resultados mensuráveis objetivamente, usando notas e conceitos como forma de repressão e dominação e, sobretudo, desconhecendo a importância da psicologia cognitiva no processo de construção do

conhecimento musical, demonstrava não responder às necessidades e expectativas dos alunos.

Sonhamos então com uma educação musical que permitisse a inclusão de todos, independente de possuírem ou não “dom”, “talento” ou serem “musicais”. Uma educação musical acessível economicamente, que usasse como balizadores o desejo, a responsabilidade e o prazer de construir o conhecimento. Uma educação musical não competitiva, que oferecesse aos alunos a possibilidade de estudarem sem a preocupação ou objetivo de serem os “melhores”, e sim, de fazerem música com prazer e da melhor forma que pudessem. Uma educação que oferecesse aos alunos condições para o desenvolvimento da sensibilidade artística e do potencial criativo. Esse sonho uniu a todos: professores, funcionários, alunos e familiares, tendo recebido o nome de *Projeto Prelúdio*⁶.

Enfim, em agosto de 1982, foi iniciado um trabalho de educação musical para crianças e jovens que, ano após ano, num trabalho participativo da coordenação, professores e alunos, foi se constituindo como uma proposta pedagógico-musical bem sucedida, alcançando seus 23 anos de existência em 2005.

Desde o início, o Projeto Prelúdio orientou-se no sentido da efetivação dessas proposições. Foi ano a ano se constituindo, adquirindo contornos definidos, assumindo uma identidade própria. A professora Isolde Frank, durante alguns anos, participou das reuniões, emprestando sua brilhante contribuição ao nosso trabalho. Também sua orquestra passou a ser campo de prática de orquestra para os alunos, num acordo que chamamos de “acordo de damas”.

Hoje, ao ouvirmos os coros, as orquestras, os conjuntos e a algaravia das crianças e adolescentes na sua festa diária do encontro com a música nas aulas de

⁶ Projeto Prelúdio – proposta de educação musical desenvolvida junto à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre.

canto, instrumento, laboratório de som, teoria musical, nos perguntamos emocionados, é sonho ou realidade?



Este é um estudo sobre uma proposta de educação musical de crianças e jovens, iniciada em 1982 e que se desenvolve em Porto Alegre, RS, intitulada Projeto Prelúdio. É, também, um trabalho que trama memórias, pessoais e partilhadas, narradas ou registradas, esquecidas e evocadas; sobretudo, aqui, inscritas entre sonhos e realidade, experiência de uma vida e de uma instituição.

Partituras, melodias, atas, vozes, imagens, relatórios, programas de audições, espaços, sujeitos, indícios múltiplos de um itinerário, compõem reflexões e texto que perscrutam o Prelúdio em seu fazer-se histórico.

A investigação que veio a se consubstanciar nesta tese, no primeiro capítulo, procura mostrar os percursos realizados pela pesquisa, os conceitos orientadores e a maneira como foram recolhidas as histórias de vida.

O segundo capítulo apresenta o Projeto Prelúdio, nosso objeto de pesquisa, situando-o no contexto da Universidade, como um projeto de extensão, qualificando-o não só pelos dados encontrados no material escrito, mas, muito especialmente, pelas histórias de vida. Ao enunciar suas condições de possibilidades, registra os acontecimentos sociais, pensamentos e ações de estudiosos da música e da

educação que contribuíram para a emergência dessa proposta de educação musical. Concluindo, relata como o Prelúdio exerce o conceito de extensão universitária, processo educativo que articula o ensino, a pesquisa e a extensão.

O terceiro capítulo busca refletir sobre a concepção teórica que embasa a prática docente desenvolvida no Prelúdio, ressaltando a presença de Paulo Freire e Jean Piaget, como pensadores cujas idéias e práticas forneceram subsídios que alimentam a proposta pedagógica.

O quarto capítulo reconstrói o jeito Prelúdio de aprender e ensinar através da explicitação do processo de construção de seu currículo, abrangendo o espaço que ele ocupa como escola de educação musical na história da educação musical de Porto Alegre, do Rio Grande do Sul e do Brasil. Ao examinar sua prática pedagógica, constata-se que privilegia a estrutura, o plano de estudos e o acompanhamento das progressões das aprendizagens das crianças e jovens que constituem o corpo discente do Projeto Prelúdio.

Finalmente, “contrapontos” retoma as principais idéias e achados da investigação, destacando as contribuições originais do Projeto Prelúdio como escola de educação musical, em sua história e atualidade.

1 PERCURSOS DA PESQUISA

O iniciar desta aventura, no campo da História da Educação, se nos apresenta como um grande desafio. Desafio porque esta área de conhecimento está imersa, já há algum tempo, num processo de reflexão e grandes discussões que multiplicam nossas dúvidas. Depois de muitos anos de estabilidade, a História enfrenta um momento de perplexidade e procura situar-se nesse panorama turvado pela

[...] perda de confiança nas certezas da quantificação, o abandono dos recortes clássicos [...] o questionamento das noções (“mentalidades”, “cultura popular”, etc.), das categorias (classes sociais, classificações socioprofissionais, etc.), dos modelos de interpretação (estruturalista, marxista, demográfico, etc.)[...] (Chartier, 2002, p.8).

E é nesse ambiente de mudanças epistemológicas que se inscreve a prática e a temática desta investigação, qual seja, o itinerário do trabalho de educação musical que vem se desenvolvendo desde agosto de 1982, numa iniciativa da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atualizado pelas memórias de diferentes sujeitos que vivenciaram esta experiência. O que move este estudo é uma indiscutível implicação pessoal que carrega o desejo de compartilhar o que as memórias construídas pelos atores envolvidos nos legam como parte da história da educação musical no Rio Grande do Sul. A pesquisa se expressa na indagação:

**Como foi o Prelúdio se constituindo no período de 1982 a 2002,
e qual sua contribuição para a formação musical
das crianças e jovens de Porto Alegre?**

Para aguçar a sensibilidade do olhar sobre os acontecimentos que deram condições de existência ao Projeto Prelúdio e apoiar a reflexão sobre o objeto de pesquisa em questão, usaram-se lentes de especial qualidade. Esse olhar, perscrutando simultaneamente os acontecimentos produzidos pelas narrativas das entrevistas e os documentos produzidos pelo Projeto Prelúdio em sua trajetória, procura compreender, através das memórias, identidades e história da instituição, o Prelúdio em se fazendo nos tempos, espaços, relações e interações de diferentes sujeitos, saberes e fazeres.

1.1 MEMÓRIA – IDENTIDADES – HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES

O itinerário do Prelúdio e a construção de sua identidade⁷ são realidades (acontecimentos) em movimento, o que leva a considerar que o *corpus* empírico desta investigação, baseado em documentos escritos e, em especial, na história oral, possibilitou compreender a dinamicidade desta experiência de educação musical. Segundo Justino Magalhães (1996), a identidade histórica de uma instituição escolar é o resultado da conjugação das suas características mais específicas e deve levar em conta os quadros de mudança e permanência; as relações estabelecidas com o local, regional e o geral nacional; as relações entre quadro teórico/conceitual e quadros práticos no que se refere às dimensões pedagógica e didática, aos objetivos e aos condicionalismos sociais, humanos e tecnológicos.

⁷ Identidade (ou “identidades”, termo mais apropriado para indicar a natureza multifacetada e contraditória da subjetividade) é a consciência do eu que, com o passar do tempo, construímos através da interação com outras pessoas e com nossa própria vivência (THOMSON, Alistair, 1997 p. 57).

A pesquisa empírica assentou-se, fundamentalmente, na realização de entrevistas sob a forma de histórias de vida que, com a flexibilidade, riqueza e possibilidade de diálogo que lhes são próprias, reforçaram o sentido de processo no fazer-se do Projeto Prelúdio. Outro aspecto a considerar é a complementaridade entre história oral, documentos escritos e iconográficos. As histórias de vida, juntamente com documentos em outros suportes, constituíram os indícios que permitiram tecer o itinerário histórico-pedagógico-musical e a história institucional do Prelúdio.

As histórias de vida, como resultado de um trabalho imbricado das memórias individual e coletiva, envolveram lembranças e esquecimentos que, à maneira de cada um, foram evocadas pelos entrevistados. Em sua enunciação, aportaram situações e vivências que formaram documentos sobre o constituir-se do Prelúdio, a construção de suas identidades como ação educativo-musical e suas repercussões no âmbito musical e educacional.

Ao falarmos em memórias, num primeiro momento, pode surgir a idéia de passado, velharias abandonadas no fundo do baú. Porém, esses atributos que lhe parecem intrínsecos não resistem a um estudo mais apurado.

Vários autores, partindo dos estudos de Halbwachs (1968), entre eles Ulpiano Meneses (1992), nos subsidiam para afirmar que, ao contrário do que sugere o senso comum, a memória tem muito mais de presente do que de passado, sendo aquele fundamental para sua existência. É do presente que parte o chamamento que produz a memória, tornando-a importante e necessária.

Segundo Ecléa Bosi (1983), a memória não é a reprodução dos fatos e acontecimentos, tal e qual aconteceram no passado. A memória é, antes de tudo, um trabalho, um processo permanente de construção e reconstrução que envolve

idéias, conceitos e experiências da atualidade. Pensamos o passado a partir de nosso lugar no presente. Trabalhamos com pensamentos, sentimentos e imagens enriquecidas com as vivências de toda nossa vida. É um tanto curioso ouvirmos as memórias de diferentes pessoas sobre o mesmo acontecimento, pois as percepções de suas vivências e a carga emocional com que elas ocorrem são de qualidades bastante distintas, evidenciando profundidade, grau de envolvimento e força de significados singulares. Não é possível decidir os sentimentos que envolverão as lembranças de algum fato, e nem mesmo podemos almejá-lo como o sentimos no passado. A própria existência, sem consentimento explícito, já se encarregou de afastá-lo, fantasiá-lo e impregná-lo de nossos desejos, transformando-o.

Ulpiano de Meneses (1992) apresenta ainda outro aspecto que corrobora a afirmação de que a memória se dá no presente e por sua solicitação. Trata-se da preocupação documental e preparação da memória futura, função desempenhada pelos arquivos, monumentos, fotografias, gravações, filmes, coleções particulares e outros. Algo é preservado para que no futuro possa ser lembrado. Essa preocupação possibilitou que, ao fazermos nossa investigação, encontrássemos material disponível à memória futura, agora presentificada.

Memória é também esquecimento. Esquecemos aquilo que não podemos ou não desejamos lembrar ou ainda lembramos somente o desejado ou o possível. Outro aspecto importante da memória é o da seletividade, condição para que não nos tornemos apenas memoriosos, submersos em todo e qualquer detalhe de nossas vidas e dos que conosco convivem.

A investigação inscreve-se no campo da História da Educação, que discute, de modo especial, as contribuições dos estudos sobre memória no campo das ciências humanas. Para muitos, memória e história se confundem. Porém, apesar de

próximas, elas desempenham funções bastante diferentes. Os historiadores, preocupados com as confusões suscitadas, têm trabalhado no intuito de dirimi-las. Buscamos apoio numa afirmativa de Maria Stephanou para ajudar no reconhecimento dos limites entre história e memória: “Enquanto a memória é vivência presente do passado, a história é a representação do passado” (1998, p.138). Essa vivência presente do passado só se torna possível pela continuidade e polaridade, que são características básicas da memória. A memória é um processo constante de lembrar e esquecer; passa a existir no momento em que é produzida, é viva, representa a si própria na sua singularidade. A história é uma ação de reconstrução do passado que envolve processos cognitivos valendo-se para tal de juízos críticos.

Enquanto a memória é o tempo da continuidade, ligando presente e passado, Ulpiano Meneses aponta seu oposto, a descontinuidade como característica da História: “Somente a história e a consciência histórica podem introduzir a necessária descontinuidade entre passado e presente: História, com efeito, é a ciência da diferença” (1992 p.13).

Edgar De Decca, ao discutir as diferenças entre memória e história, diz que o tempo da história é o tempo das transformações, da destruição; e o tempo da memória coletiva é o da permanência, da continuidade, pois, “enquanto a memória esforça-se para assegurar o sentimento de identidade de grupo ou de grupos, a história desfaz identidades e põe em crise o próprio enunciado do sujeito histórico” (1992 p.131).

A História é uma forma de conhecimento, a memória é seu documento e, segundo Meneses, faz-se mister que não se caia na tentação de substituir a História pela memória: “ a História não deve ser o duplo científico da memória, o historiador

não pode abandonar a sua função crítica, a memória precisa ser tratada como objeto da História” (1992 p.24). Estabelecidos os limites conceituais da História e da memória, continuemos nosso trabalho sobre a História do Projeto Prelúdio, para o qual tomamos o fundamental e expressivo apoio da Memória.

A memória é uma construção social fundamental para o processo de constituição das identidades individual e coletiva, ao mesmo tempo em que, segundo Alistair Thomson (1997, p.56), é a partir de nossas identidades que moldamos nossas reminiscências. Entendemos que existe um processo de interação essencial entre memória e identidade e identidade e memória. É através desse construto social chamado memória que os grupos sociais tomam consciência das características que os diferenciam de outros grupos, e isso sedimenta sentimentos de pertencimento. Assim, a memória é, também, matéria-prima para a produção das identidades das instituições, escolares ou não.

Desse modo, ao narrarem suas lembranças sobre o Prelúdio, os diferentes sujeitos entrevistados para este estudo, cada um a partir de seu lugar de aluno, aluna, professora, professor, funcionário, funcionária, mãe e pai, atores sociais⁸ que participam da pesquisa, estão, ao mesmo tempo em que reconstroem suas próprias identidades, construindo a identidade que poderíamos chamar de “preludiana”.

A memória individual tem sua importância maior na interlocução, pois quando não compartilhada ela permanece prisioneira de sua própria origem. Tanto a memória oral quanto a escrita têm sido valiosas na construção das histórias de instituições, famílias, eventos, etc.

⁸ Ator social, segundo Haguette (1995), é o termo usado para diferenciá-lo do entrevistado “aquele que apenas responde às questões de uma entrevista”.

Muitas são as discussões em torno das relações entre memória individual e memória coletiva. Após atribuir à memória individual características⁹, como singularidade, continuidade e polaridade passado-futuro, reconhecendo sua importância e significado na instituição de identidades, Paul Ricoeur (s.d.) afirma que não podemos esquecer a memória coletiva, pois recordamos sempre com a ajuda da recordação de outra pessoa. Nossas lembranças, muitas vezes, fazem parte dos relatos coletivos, que também são reforçados por festividades que celebram os fatos considerados marcantes para o prosseguimento da história dos grupos a que pertencemos. Todos esses trabalhos são realizados coletivamente. No entanto, Ricoeur não concorda com Maurice Halbwachs (1968), que, partindo desse raciocínio, afirma que a memória coletiva é um somatório das memórias individuais, pois nesse caso, então, teria de admitir a existência de um sujeito coletivo e, também, a memória coletiva cumprindo as mesmas funções atribuídas à memória individual. Há que se reconhecer que mesmo no âmbito das práticas sociais, há processos de individuação, memórias cujo sentido simbólico não é compartilhado, que se referem a experiências pessoais e particulares. Para Ulpiano Meneses (1992, p.16), a memória coletiva, “... é um sistema organizado de lembranças cujo suporte são grupos sociais espacial e temporalmente situados.”

Ou seja, a constituição das identidades de uma comunidade escolar, identificada como tal, é realizada também a partir de múltiplas lembranças que se apoiam mutuamente e que são legitimadas pela memória coletiva. Ambas as memórias, individual e coletiva, assumem papéis de fundamental importância nos

⁹ Singularidade – cada um carrega suas próprias lembranças com a impossibilidade de transferi-las ou emprestá-las a outra pessoa; isso confere à memória o caráter singular.
Continuidade – ao estabelecer o elo garantindo a continuidade temporal do sujeito, possibilita a recriação do passado (passado-presente)
Polaridade passado e futuro – orienta ao largo do tempo permitindo o trânsito entre o passado e o futuro.

atos de lembrar e esquecer, apresentando-se com toda uma gama de qualidades, seja de fidelidade, infidelidade, subjetividade, objetividade, oralidade, escrita ou ainda sob forma iconográfica.

Pollak (1989), em seus estudos, atribui algumas funções às memórias coletivas, como salvaguardar o passado, reforçar sentimentos de pertencimento a coletividades, manter a coesão dos grupos ou instituições e defender as fronteiras do que o grupo tem em comum. Nesse particular, é interessante observar uma das estratégias usadas pelos alunos do Prelúdio no intuito de reforçar os laços identitários que os unem como ex-alunos ou alunos do Projeto: em meados do ano de 2004 foi criada na internet, por uma ex-aluna, no espaço do *orkut* (site de relacionamentos), uma comunidade chamada Prelúdio – UFRGS, que foi rapidamente crescendo e hoje conta com cerca de 180 membros.

The screenshot shows the Orkut website interface for the 'Prelúdio-UFRGS' community. The browser window title is 'orkut - comunidades - ver - Microsoft Internet Explorer'. The address bar shows 'http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=133056'. The page header includes 'Home | Amigos | Mensagens | Comunidades | Pesquisar | Mídia | O que há de novo' and the user 'fernandaschaan@gmail.com'. The community name 'Prelúdio-UFRGS' is prominently displayed with a logo. Below the name, there are navigation options: 'participar', 'ver fórum', 'ver eventos', 'convidar amigos', and 'falsol denunciar'. The description states: 'Comunidade para quem participa ou já participou do projeto Prelúdio desde os tempos do campus centro da UFRGS!'. The category is 'Artes e Entretenimento', the owner is 'Militsa Becker', and it is a public forum in Portuguese from Brazil, created on July 1, 2004, with 184 members. A 'membros (184)' section shows a grid of member avatars with names and member counts, such as 'Oi eu sou a Jufi (446)', 'Débora (329)', 'Ste (307)', 'Laura (125)', 'Kaka (346)', 'Vitória (250)', 'Marília (268)', and 'Martina x) (692)'. A 'fórum' section lists topics with columns for 'tópico', 'autor', 'postagens', and 'última postagem', including 'XII Encontro de Coros UFRGS' by Sigríd (2 posts, 21/9/2005) and 'ENCONTRO DE OROQUESTRAS PRELÚDIO' by Sigríd (3 posts, 21/9/2005). An 'eventos' section lists events like 'II Festival de Música Antiga de Porto Alegre' by Luciane (7/8/2005) and 'Show da Banda Fato Consumado!' by Lucas (27/8/2005). A 'comunidades relacionadas' section shows links to 'Rio Grande do Sul', 'Instituto de Educação', 'Happy Tree Friends', 'Sport Club Internacional', 'Chico Buarque de Hollanda', and 'UFRGS'. The Windows taskbar at the bottom shows the 'Iniciar' button, open windows for 'orkut - comunidades...', 'Meu Disco (D:)', and the system tray with the time '15:10'.

Comunidade do Orkut criada pela aluna Militsa L. Becker

Observe-se a descrição da comunidade que, referindo “para quem participa ou já participou do Projeto Prelúdio”, indicia os vínculos passados e presentes que constituem as identidades.

Durante sua entrevista, Ives Mizoguchi¹⁰ relata que a filha, Júlia, e seus colegas do Coro criaram também uma sala Prelúdio, de bate-papo eletrônico onde se encontram para, evidentemente, baterem papo. “[...] além dessa coisa de fazer música, tem ainda a questão da socialização, de se encontrarem, de tornarem-se amigos [...]” (entrevista em 16/06/2004). No estreitamento do vínculo afetivo e institucional com o Prelúdio, os alunos reforçam seus sentimentos de identidade e de pertencimento.

Segundo Hugo Lovisolo (1989, p.16):

[...] a memória histórica se nos apresenta idealmente como âncora e plataforma. Enquanto âncora possibilita que, diante do turbilhão da mudança e da modernidade, não nos desmanchemos no ar. Enquanto plataforma permite que nos lancemos para o futuro com os pés solidamente plantados no passado criado, recriado ou inventado como tradição. Esta, por sua vez, toma o sentido de resistência e transformação (1989, p.16).

Os processos identitários que se consolidam pela imposição de memórias oficiais, muitas vezes, a exemplo de “próteses”, podem descaracterizar as identidades culturais de grupos. Neste estudo, muito mais que centrar-se no registro administrativo-institucional do Prelúdio, buscou-se uma atenção especial às narrativas dos diferentes sujeitos da experiência, como modo de não incorrer na formulação de uma memória oficial homogênea que viesse a ser imposta pela pesquisa. De outra parte, é preciso considerar, ainda, que o apoio da memória coletiva propicia aos grupos condições de resistência às investidas de

¹⁰ Pai de Jéssica, Júlia e Ian, alunos do Prelúdio desde 1997.

desenraizamento, dominação ou destruição e, sobretudo, os fortalece fornecendo os elementos vitais necessários para enfrentar o futuro. A metáfora náutica usada por Lovisoló reforça a importância da memória histórica como apoio aos grupos sociais na instituição e manutenção de suas identidades.

A reconstrução do itinerário do Prelúdio, bem como do processo que conformou suas identidades como uma proposta de Educação Musical, nos levará, possivelmente, a realizar o que expressa o pensamento de Justino Magalhães quando diz que

“A construção da história de uma instituição educativa visa, por fim, conferir uma identidade cultural e educacional. Uma interpretação do itinerário histórico à luz do seu próprio modelo educacional” (1996, p.14).

O trabalho de reconstrução da experiência do Projeto Prelúdio e do processo que produziu suas identidades como uma proposta de Educação Musical evidenciou-se como um estudo de caso. Foi realizado a partir de uma abordagem que combina o qualitativo com o quantitativo, conjugando análise da documentação histórica variada, produzida no âmbito do Projeto, e das narrativas de memórias a partir de histórias de vida de um grupo representativo de seus participantes.

O primeiro passo dado em direção à interpretação e análise dos acontecimentos que, através da história, constituíram o Prelúdio, foi a realização de um levantamento geral do acervo encontrado, constituído por documentos que registram as atividades pedagógicas, artísticas e administrativas. Entre os diversos documentos existentes, há um que chama a atenção em especial pelo seu caráter singular: trata-se do relato de experiência apresentado pela Professora Nidia Kiefer, a convite da coordenação da VII Semana de Educação Musical, realizada em Salvador, Bahia, de 19 a 24 de agosto de 1991. Nessa ocasião, foi fundada a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que publicou o documento

intitulado Projeto Prelúdio – Pró-Reitoria de Extensão – UFRGS, no primeiro número de sua Revista (1992) (Anexo F). Esta é uma referência importante no contexto do *corpus* empírico, por ser a primeira e única publicação sobre a proposta educativa do Prelúdio que, junto às demais fontes escritas e, posteriormente, aos documentos orais, colhidos através das entrevistas, possibilitou uma contrastação das informações reunidas pela investigação, apontando caminhos que permitiram compreender os contornos da identidade histórica do Projeto Prelúdio.

Os demais documentos constam de: atas, relatórios, correspondências recebidas e expedidas, planos de ensino, programas de apresentações¹¹ (audições, recitais, concertos, apresentações na comunidade); cerca de cinquenta vídeos com registros de algumas apresentações dos alunos; um CD como complementação e registro musical de um trabalho de pesquisa sobre o cancionário folclórico infantil; fontes iconográficas constituídas por logomarca, cartaz, camisetas, *banners*, medalhão comemorativo dos dez anos do Projeto, recortes de jornais, prospectos e fotografias.

A partir das fontes documentais escritas, especialmente dos programas das apresentações, elaboramos uma cronologia de atividades e eventos (Anexo D) que nos proporciona o conhecimento seqüencial das atividades artísticas e das atividades pedagógicas e administrativas mais significativas.

Foram consultados os relatórios anuais apresentados pela coordenação do Projeto Prelúdio à Pró-reitoria de Extensão, de 1983 até 2002. Esses contêm informações acerca dos objetivos, estrutura administrativo-pedagógica e

¹¹ Audições - momentos musicais em que cada professor apresenta seus alunos, podendo haver ou não explicações sobre o trabalho desenvolvido.
Recitais - apresentações individuais dos alunos.
Concertos – momentos quando se apresentam um ou mais grupos do Prelúdio, isto é, Coros, Orquestras e/ou Conjuntos.
Apresentações na comunidade – poderão, conforme o evento do qual participam na oportunidade, tomar o formato de Audições, Recitais ou Concertos.

funcionamento do Projeto, constituição do corpo docente e discente, desenvolvimento dos trabalhos, relatando apresentações internas e externas realizadas (com os programas em anexo), cursos e palestras promovidos e também registros da participação em encontros, visitas recebidas, etc.

Nos relatórios dos coordenadores dos grupos vocais e instrumentais, ou seja, dos Coros Infantil e Infanto-Juvenil; das Orquestras Infantil, Mirim, Infanto-Juvenil e de Cordas; dos Conjuntos de Violão, Flautas doces e de Música popular, encontram-se discriminados os trabalhos desenvolvidos por cada grupo durante o ano letivo, bem como a realização da prática semanal, do repertório trabalhado e das apresentações públicas realizadas. As faltas de um ou outro relatório de grupos, na seqüência dos anos em que atuaram, foram supridas por consultas aos relatórios da coordenação. Os planos de ensino e os vídeos são documentos que carregam a memória do Projeto Prelúdio em momentos específicos do processo pedagógico-artístico.

As correspondências recebidas e expedidas, tanto de cunho administrativo quanto pedagógico/artístico, do período de 1983 a 2002, foram também utilizadas como fontes de pesquisa na complementação de dados ou referências.

Nas atas das reuniões de professores, desde a instalação do Prelúdio em agosto de 1982 até 2002, encontramos o registro das atividades administrativas e pedagógicas. Partindo da ata de fundação, ou melhor, do documento que registrou o primeiro encontro da coordenadora, professora Nidia Kiefer, com os professores Isolde Frank, Marli Becker e Sigrid Wüst (Anexo C), consultamos cerca de quatrocentas (400) atas. Observamos que de início as reuniões foram realizadas mensalmente, tornando-se, de 1989 em diante, semanais. Nelas encontram-se também registros relativos ao desenvolvimento da organização pedagógico-artística

do Prelúdio e diretrizes que nortearam o trabalho de modo geral. Alguns recortes de jornais que ensejaram a divulgação do Prelúdio na mídia, colaborando para que sua existência e atividades repercutissem na comunidade, também fazem parte do acervo.

Para a sistematização e análise dos dados, foram construídos Gráficos e Tabelas (Anexo H) que facilitam a visualização do fluxo de alunos matriculados, professores, funcionários, bolsistas, o surgimento dos grupos (orquestras, coros e conjuntos), assim como quantificam sua atuação nas atividades realizadas através de apresentações internas e externas. Para construir esses instrumentos de coleta de dados, valemo-nos das listagens anuais de matrículas e dos relatórios da administração. Foi também construída, a partir da leitura das atas, relatórios da administração e relatórios dos coordenadores dos grupos, uma cronologia das atividades pedagógicas, artístico-pedagógicas, administrativas e de qualificação docente (Anexo D). Outras duas cronologias, construídas a partir dos programas das apresentações internas e externas realizadas entre os anos de 1982 e 2002, ajudaram-nos no estudo do repertório musical do Projeto Prelúdio e no registro de seus compositores (Anexos N, O e P). Esses instrumentos possibilitam uma visão de conjunto da amplitude das atividades desenvolvidas pelo corpo docente, discente e administrativo do Prelúdio.



Os documentos iconográficos revelam claramente o desejo da conquista de uma identidade institucional. Nas atas do ano de 1991 e início de 1992, encontramos o registro da

criação de uma logomarca em comemoração aos dez anos do Prelúdio, trabalho desenvolvido por Rodrigo Vieira Dias, aluno de contrabaixo do Projeto e Paulo Salvador. A partir de então, a imagem se repete em todos os produtos de divulgação, como cartazes, programas, *banners*, camisetas, prospectos, papel de correspondência, envelope, alimentando constantemente o sentimento de pertencimento à instituição Projeto Prelúdio. No prospecto, além do aspecto visual, encontramos a explicitação de objetivos e uma sugestão da linha pedagógica (Anexo B).

Tendo como suporte o trabalho realizado por estudiosos, como Roland Barthes, Philippe Dubois e, especialmente Boris Kossoy, que consideram a fotografia como fonte histórica, ressaltamos a importância das fotos encontradas no acervo do Projeto Prelúdio como documentos de pesquisa. As fotografias que apresentamos neste trabalho foram realizadas por autores quase anônimos, isto é, elas são, na sua quase totalidade, colaborações de professores e familiares de alunos, cuja intenção foi apenas o registro das apresentações musicais, o que não descarta alguns trabalhos profissionais. A maioria das fotos retrata os diferentes grupos constituídos pelos alunos em suas atividades musicais, em apresentações internas e públicas, representando momentos significativos na construção do conhecimento individual e coletivo e da história do Prelúdio. Outras imagens referem eventos diversificados, onde é ressaltada a questão do espaço físico.

Kossoy (2000, p.132) afirma que “a fotografia é memória e com ela se confunde”, portanto não podemos deixar de considerar a importância desses artefatos no processo evocador, atualizando lembranças trazidas a partir delas próprias ou até mesmo de sua falta, nas narrativas dos atores sociais entrevistados. Como instrumentos de pesquisa, as fotografias forneceram indícios que sublinham

ou não alguns princípios sobre os quais se apóia o trabalho pedagógico-musical do Projeto Prelúdio e ilustram informações encontradas nos documentos e nas publicações sobre o Projeto. As fotos aqui inseridas não são apresentadas como simples imagens ilustrativas carregadas apenas de seu sentido denotativo, que seria o de crianças fotografadas no seu fazer musical. A proposição é que funcionem como se discursos fossem, produzindo efeitos de sentido e evocações junto aos leitores.

Após um primeiro exame e organização dos documentos escritos, iconográficos e publicações encontrados, foi de fundamental importância, para atingir os fins propostos pela investigação, ouvir a voz dos implicados diretamente, atores principais na construção da história em que estávamos imergindo. Suas experiências individuais e coletivas, narradas através da história oral, mais especificamente como histórias de vida¹², como diz Antoinette Errante (2000), puderam contribuir com a dimensão não oficial dos acontecimentos, acrescentando a história como experiência vivida. Sobressaíram, então, as histórias de vida colhidas em entrevistas realizadas junto a alunos (as), pais, mães, professores (as) e funcionários (as). Isso permitiu a construção de um *corpus* discursivo que envolve simultaneamente história oral e documentação escrita.

Concluída a coleta das histórias de vida, procedemos a sua transcrição e leitura. Esse momento possibilitou um contato mais profundo com as memórias construídas, reforçando a percepção de recorrências nas lembranças evocadas pelos sujeitos envolvidos na realização do mutirão que protagoniza a constituição do Projeto Prelúdio. Entrevista após entrevista, foi se delineando a produção de uma

¹² História de vida é um método qualitativo de pesquisa que permite reconstruir uma experiência humana vivida em grupos, a partir de narrativas individuais e coletivas. A história de vida engloba tanto relatos orais como autobiografias escritas, entrevistas abertas e outros documentos orais ou escritos. Nesta investigação são privilegiados os relatos orais (J.Marre, G. Debert, T. Haguette).

memória coletiva sobre nosso objeto de pesquisa. Procuramos sistematizar as narrativas agrupando os temas abordados por sua constância, descrevendo as *coisas ditas*.

Nesse processo, destacaram-se referências à estrutura curricular, ao repertório trabalhado, ao modo de ensinar e aprender de alunos e professores, às apresentações, às viagens realizadas com os grupos, ao processo de avaliação da aprendizagem, à administração, ao espaço físico do Projeto e aos caminhos seguidos pelo Prelúdio. Essas *coisas ditas* anunciam uma espécie de *filosofia* do Projeto Prelúdio em relação à qual se posicionam os fazeres educativos e musicais preludianos.

O texto de referência e os diferentes documentos escritos constituíram parte fundamental da pesquisa empírica. Contudo, a maior expressividade foi concedida às histórias de vida que nos contam de como foram vividos, sentidos, experimentados e apropriados os processos da formação do Projeto Prelúdio.

1.2 HISTÓRIAS DE VIDA

A coleta das histórias de vida mobilizou fortemente as emoções de todos os envolvidos, narradores e pesquisadora. A falta de experiência na metodologia escolhida causou algumas surpresas. Na realidade, não fui capaz de aquilatar, a priori, o quão profundas eram as raízes das memórias que, juntos, passaríamos a construir. Digo juntos porque minha própria história de vida era, a cada nova entrevista, numa avalanche quase insustentável, atravessada pelas memórias construídas pelas narrativas das vivências preludianas particulares dos sessenta e cinco entrevistados.

Nesses momentos minhas memórias também eram construídas, para novamente serem reconstruídas na entrevista seguinte, numa incessante interação de lembranças.

Antoinette Errante nos traz a afirmativa de Benedict Anderson (1991) de que “todas as narrativas, sejam orais ou escritas, pessoais ou coletivas, oficiais ou não-oficiais, são ‘narrativas de identidades’...” (2000, p.142). Os entrevistados ao mesmo tempo em que, no andamento das falas, no entretencimento das lembranças, narram suas histórias, evocando a música e o Prelúdio em suas vidas, revelam suas identidades e participam da construção da identidade do Projeto Prelúdio com contribuições singulares.

Como a “... dinâmica historiador-narrador é mediada no trabalho de história oral, pela construção social da memória” (Errante, 2000, p.167), no processo construtivo das identidades dos narradores, como atores do Prelúdio, a memória tornava cada vez mais presente a implicação e identidade da pesquisadora, também, como sujeito dos mesmos acontecimentos. Foram momentos fortes nos quais quanto mais procurava o distanciamento, mais forte era envolvida pelo sentimento de também fazer parte da história, de pertencer ao Projeto Prelúdio. Os anseios, as alegrias, as tristezas, as desesperanças e esperanças eram as mesmas, agora manifestamente multiplicadas em qualidades e força.

A relação ator/pesquisador foi um aspecto importante que necessitou de atenção especial. Sem dúvida,

[...] o acto - sempre indisfarçavelmente formal de alguém falar de si e da sua acção nas entrevistas – reactualiza (e, dado que a relação é de indivíduo para indivíduo, até potencia) a incidência das questões do poder [...] nas relações entre os investigadores e os actores (Sarmiento 2003, p.162).

Ao iniciar o trabalho, eu ainda coordenava o Projeto Prelúdio, atividade esta desempenhada desde seu início, em agosto de 1982 até julho de 2003, portanto,

durante 21 anos. Essa condição de coordenação, como lugar de enunciação de um discurso oficial, por um momento provocou uma idéia de que a pesquisa teria certo cunho de oficialidade, a balizar o que deveria ser dito ou não, ou ainda, o que queria ser ouvido. Porém, essa circunstância foi aparentemente superada, tornando-se a conversa fluida e espontânea, podendo-se perceber isso na audição das fitas das entrevistas. Nesse período, foram ouvidos dois alunos egressos e a totalidade dos professores, em duas entrevistas cada um. Logo após, em julho de 2003, desliguei-me da coordenação tendo então assumido apenas o lugar de pesquisadora. A partir desse momento, foram realizadas todas as demais entrevistas.

Antes do início de cada encontro, foi apresentada aos interlocutores uma síntese oral do que se propunha realizar. Logo após, explicados os critérios adotados para o convite, foram feitos comentários sobre o Termo de Consentimento Informado (Anexo R), solicitando que fosse lido e assinado. O conjunto dos entrevistados optou pela identificação dos nomes. Ainda foi explicada, em detalhes, a dinâmica a ser vivenciada, sem esquecer o ensinamento de Ecléa Bosi de que “Se a memória é não-passividade, mas forma organizadora é importante respeitar os caminhos que os recordadores vão abrindo na sua evocação, porque são o mapa afetivo e intelectual da sua experiência e da experiência do seu grupo” (1983, p.283).

O primeiro encontro teve como temática “*a música na minha vida*”; e o segundo, “*o Projeto Prelúdio na minha vida*”. O tema proposto na primeira entrevista foi aberto, e no segundo encontro procuramos encaminhar para o foco da pesquisa: “Projeto Prelúdio”. Acompanhamos atenta e respeitosamente os modos de lembrar, só fazendo perguntas quando os entrevistados solicitaram alguma ajuda. Muitos se manifestaram sobre a descontinuidade de suas narrativas, demonstrando desejo de

estabelecer uma cronologia para, logo em seguida, considerar irrelevante essa preocupação.

Diga-se de passagem, que a maioria dos entrevistados estava tão entusiasmada com a perspectiva de falar sobre o Prelúdio que o tempo previsto para cada entrevista de cerca de uma (1) hora muitas vezes foi multiplicado por um ou por dois. Quando da entrevista com Geraldina¹³ (entrevista em 15/01/2004), funcionária do Prelúdio, aposentada, aconteceu algo inusitado: após as explicações sobre a pesquisa ela iniciou sua fala. De repente me dei conta de que, mesmo permanecendo no assunto, se haviam invertido os papéis, pois ela estava me entrevistando. Atenta e curiosa perguntava sobre o Prelúdio, do qual estava afastada havia dez anos. Assumi a nova condição e satisfiz sua curiosidade sobre o *se* e o *como* conseguimos superar as grandes dificuldades do Prelúdio de então.

Percebeu-se, no decorrer do trabalho, certa dificuldade na distinção dos temas. O corpo docente, talvez por participar do Prelúdio desde os primeiros anos de sua instituição (momento das entrevistas, 21 anos), desenvolveu uma narrativa unificada nas entrevistas, pois a música em suas vidas e a trajetória preludiana estavam muito próximas, confundindo-se. Os primeiros dois alunos entrevistados, apesar de comentarem que possivelmente já teriam tido contato informal anterior com a música, consideraram o ingresso no Prelúdio como marco inicial de suas vidas musicais. A convergência tornou-se inevitável, levando-me, depois dessa primeira experiência, a optar por apenas uma entrevista quando os dois temas foram tratados conjuntamente. A escolha do local das entrevistas foi deixada a critério de cada entrevistado, tendo sido utilizadas a sede do Prelúdio, as residências dos atores ou da pesquisadora, como também seus locais de trabalho.

¹³ Geraldina Flores foi funcionária do Prelúdio de 1989 a 1994.

Os narradores, independente da condição de aluno, professor, funcionário, pai ou mãe de aluno, não se preocuparam com a presença do gravador, mostrando-se muito à vontade. Foram disponíveis e mesmo bastante interessados em narrar suas histórias pessoais, tecidas com as experiências junto ao Prelúdio, revelando as marcas cunhadas em suas vidas. Os encontros desenvolveram-se num clima de cordialidade, afeto e cumplicidade. O fluxo indomável das memórias envolveu pesquisadora e entrevistados, tornando-os reféns das lembranças evocadas, colocando-os à mercê das emoções suscitadas. Muitos foram os momentos de comoção por parte dos entrevistados, ao rememorarem passagens marcantes da vivência no Prelúdio. Não foram raras a voz embargada e até mesmo as lágrimas. O período de realização da coleta das histórias de vida foi de grande riqueza existencial e de constatações, por vezes surpreendentes, tanto no campo do conhecimento, como no das relações humanas. Houve certa dificuldade em obter a história de vida dos alunos atuais, bem mais jovens, talvez até pelo curto tempo de vida e em particular pelo tempo de Prelúdio (apesar de mantido, de maneira geral, o critério de cinco anos de permanência), aspecto que será abordado em 1.3. O convívio de muitos anos com os atores sociais propiciou encontros e reencontros alegres, emocionados, descontraídos e, em alguns casos, caudalosos. De início, por parte dos alunos e pais dos alunos, havia certa expectativa e curiosidade que, depois, em poucos minutos transformavam-se em cordialidade e desejo não só de colaborar, mas, sobretudo, de recordar e, intensamente, os tempos vividos no Prelúdio. Os funcionários e professores, por estarem em convívio constante com a pesquisadora, não acreditavam que tivessem algo a acrescentar ao trabalho, pois, afinal, nós sabíamos as mesmas coisas. O que deveriam dizer?

As narrativas recolhidas através das histórias de vida colocam os personagens em cena. A tarefa foi procurar, perceber, identificar, selecionar, cotejar e proceder à análise das falas desses atores que, em ocasiões diversas e múltiplas, foram parceiros na composição da sinfonia (inacabada) na qual perseguimos apreender as marcas que constituem as identidades e itinerário do Projeto Prelúdio. Não é intenção colocar o acorde final. Apenas preludiar...

Janaína Amado nos fala da dimensão simbólica das histórias ouvidas e sugere que a elas se dedique uma atenção especial e estudo mais aprofundado:

A dimensão simbólica das entrevistas não lança luz diretamente sobre os fatos, mas permite aos historiadores rastrear as trajetórias inconscientes das lembranças e associações de lembranças; permite, portanto compreender os diversos significados que indivíduos e grupos sociais conferem às experiências que têm. (1982, p.135)

Ao analisar os acontecimentos discursivos constituídos pelas histórias de vida produzidas pelos alunos, pais, funcionários e professores do Prelúdio, percebemos que a memória, através de seu trabalho, ratificou sua importância nos atos de lembrar e esquecer. Na lembrança de fatos, situações e emoções vividas, individual e coletivamente, pelos narradores, produziu-se a matéria-prima das histórias orais, fundamentais na articulação dos dados significativos que constituem o *corpus* discursivo da pesquisa.

Para iniciar o processo de análise das falas, foi atentamente observado o fluxo do discurso¹⁴ produzido, perscrutando os sentidos do texto polifônico e identificando os acontecimentos evocados. Por esse procedimento, foram realizados alguns recortes que envolveram a filosofia e a estrutura pedagógica do Projeto

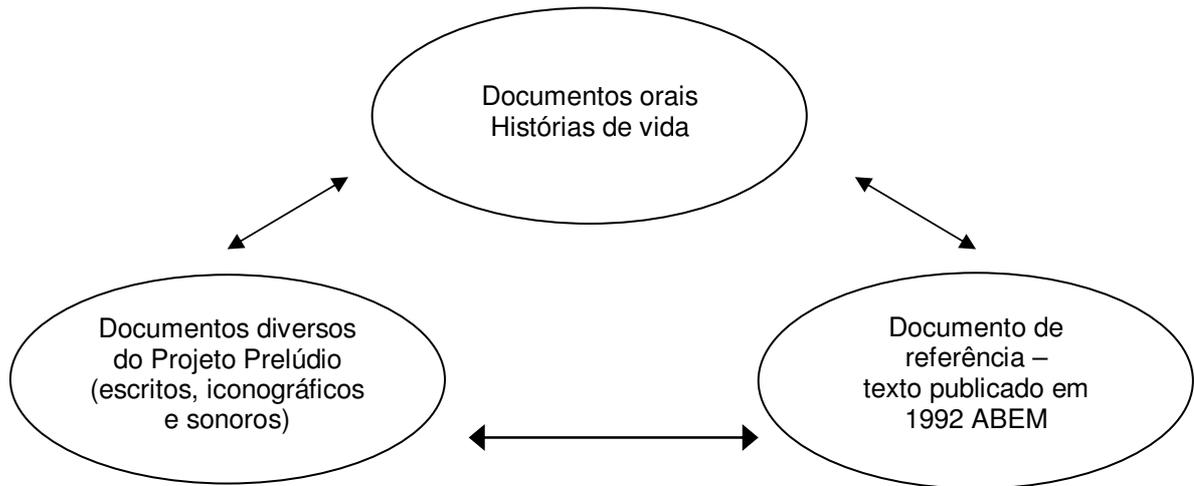
¹⁴Discurso: concebe-se a noção de discurso para além de uma concepção que considera os discursos como conjuntos de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, com significados explícitos ou ocultos. De empréstimo da Arqueologia do Saber, de Michel Foucault, compreendem-se os discursos "como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam." (Foucault, Arqueologia, p.55).

Prelúdio, procurando garantir a presença das múltiplas vozes portadoras da ordem discursiva.

A utilização das histórias orais não foi concebida como instrumento de validação dos documentos oficiais, mas, sim, como momento vivo da história, que nos diz como a experiência vem sendo construída pelos sujeitos implicados.

Concluídas e transcritas as histórias de vida, foi obtido um total de 535 páginas, contendo um “discurso de proporções sinfônicas”. Ali, muitas vozes foram ouvidas. Cada um, falando do seu lugar, contou sua história a partir da qual foi possível compor uma paisagem do que significou o Prelúdio para suas vidas. Agrupando as recorrências a partir de suas enunciações, foram realizados alguns recortes, isto é, organizou-se um documento contemplando a multiplicidade dos discursos produzidos pelos atores sociais, que tiveram participação decisiva na construção do Prelúdio.

Finalmente, reiteramos o conjunto de documentos que forneceram o material para construção do *corpus* empírico desta pesquisa: documento de referência (publicação da ABEM sobre o Prelúdio); documentos diversos (escritos, iconográficos e sonoros) e documentos orais (histórias de vida). A partir da triangulação de seus conteúdos e uma cuidadosa análise, foi possível produzir uma compreensão da constituição institucional do Projeto Prelúdio, seus objetivos e desdobramentos.



1.3 A ESCOLHA DOS ATORES SOCIAIS

Como parte da construção do objeto de estudo, recolhemos histórias de vida de distintos atores¹⁵, cada um falando a partir de seu lugar específico no Prelúdio: aluno, aluna, professora, professor, pai, mãe, funcionária e funcionário. Todos, de uma forma ou de outra, estiveram implicados na construção da história do Projeto, como poderemos perceber no decorrer deste trabalho. O Prelúdio, em sua atuação como escola de música, não foi instituído pela oficialidade de um ato administrativo concreto.

Sua existência, no decorrer desses vinte anos, foi uma conquista diária de quantos com ele se envolveram, desde os Pró-Reitores, corpo docente, discente, administrativo e familiares dos alunos. Enfim, o Projeto Prelúdio é o que é, não só pelo que foi acontecendo, mas, sobretudo, pelo que foi capaz de significar para todos.

Os critérios para escolha dos atores sociais foram elencados com o objetivo de obter uma representatividade significativa, tanto pela diversidade quanto pelo número de entrevistados: diferentes lugares de sujeitos, diferentes momentos da trajetória do Projeto. Pelos dados colhidos, nos primeiros vinte e um anos de Prelúdio, estiveram matriculados cerca de dois mil e trezentos (2300) alunos. Partindo desse universo, foram estabelecidos os seguintes critérios para a escolha dos entrevistados:

1º) ter um tempo mínimo de permanência no Prelúdio de cinco¹⁶ anos.

Este critério identificou 535 alunos. Observe-se, ainda, que dentre esses a maioria já não participa mais do Projeto, sendo, portanto, alunos egressos. Outra observação relevante é que alguns se tornaram profissionais na área da música;

2º) atender à questão de gênero, mantendo certo equilíbrio entre os sexos, entrevistando alunos e alunas, pais e mães;

3º) ser oriundo de família com, de preferência, mais de um aluno no Prelúdio;

4º) alguma referência para localização e convite para entrevista.

De posse desses critérios, foram selecionados os entrevistados, a saber¹⁷:

I. Alunos – total: vinte e oito (28)

1) Alunos egressos:

1.1) Profissionais da música - dez (10)

Andréa Braz Cavalheiro (29)¹⁸; Adriana Deffenti (27); Cristina Braz Cavalheiro (25); Diego G. de Sousa (33); Jean Carlos Presser dos Santos (25); Leonel Guterres

¹⁵ Ator social, segundo Haguette (1995), é o termo usado para diferenciá-lo do entrevistado “aquele que apenas responde às questões de uma entrevista”.

¹⁶ Cinco anos corresponde ao tempo necessário para que o aluno tenha cumprido o currículo mínimo.

¹⁷ A identificação pelos nomes verdadeiros foi autorizada no Termo de Consentimento Informado por ocasião das entrevistas.

¹⁸ Idade até o dia da entrevista – referência para todos os alunos.

Radde (23); Lucas Domingues Alves (18); Luciane da Costa Cuervo (25); Luciano de Souza Zanatta (30); Paula Cavagni Peker (21).

1.2) Carreiras diversas - nove (09)

Airam Milititsky Aguiar (22); Afonso Hoffmann Krauspenhar (20); Ana Paula Alves Pereira (28); Cláudio Rodrigues Espíndola (28); Daniela Corrêa Alba (28); Fábio Oliveira Maciel (25); Fabrício Kichalowsky de Oliveira (29); Giana de Paula Cognato (24); Natália Schmitt Silveira (25).

2) Alunos atuais - nove (09)

Cibele Endres Pereira (16); Gabrielle Rodrigues Batista (14); Hermann Heinen (14); Ianes Gil Coelho (17); Leonardo Magalhães dos Reis (15); Maitê Saldívia Fernandes (16); Pedro Dick (12); Renata Bernardino da Silva (14); Solon Santana Mânica (17).

Para a seleção de pais foram mantidos os mesmos critérios de tempo de participação no Prelúdio, gênero, alunos egressos e alunos atuais.

II. Pais – total: vinte (20)

1) Pais de alunos atuais - dez (10)

Arlete de Arruda; Clarice Moraes Freitas; Ester Salette Tonial Simões; Euclides Telmo Nunes Fraga; Isabel Cristina Domingues da Rosa; Ives Roberto Borges Mizoguchi; Jorge Miguel Junges; Manuel Figueiredo de Abreu; Maria Luiza Indrusiak; Mogli Carlos Veiga.

2) Pais de alunos egressos - dez (10)

Angelin Loro; Berno Dieter Sudhaus; Eni Moreira Félix; Geraldo Francisco Huff; Iria Teresinha Müller; Maria da Graça Cunha; Marieta Petruzzi Zalta; Nilton Bueno Fischer; Rosa Cleonir Camejo Condessa; Rubens Carlos Coutinho Prates.

III. Professores – total: quatorze (14)

1) treze (13) professores que estão em atividade, do quadro de pessoal efetivo da Universidade

2) um (01) contratado substituto por dois anos.

Todos são ou foram professores do Projeto Prelúdio, a saber:

Alexandre Vieira, Ana Helena Leyen, Bernhard Sydow, Eliana Vaz Huber, Jorge Inda, Mainê Maria Valenti Sassi, Mara Regina Martini, Marli Marlene Becker, Ricardo Athaide Mitidieri e Sigrid Rosula Wüst, todos em exercício no Prelúdio; Helena Lopes da Silva (substituta); Fernando Lewis de Mattos (ex-professor do Prelúdio), atualmente professor do Departamento de Música, IA/UFRGS, e Leda de Albuquerque Maffioletti (aposentada), atualmente docente da Faculdade de Educação/UFRGS.

IV. Funcionários – total: três (03).

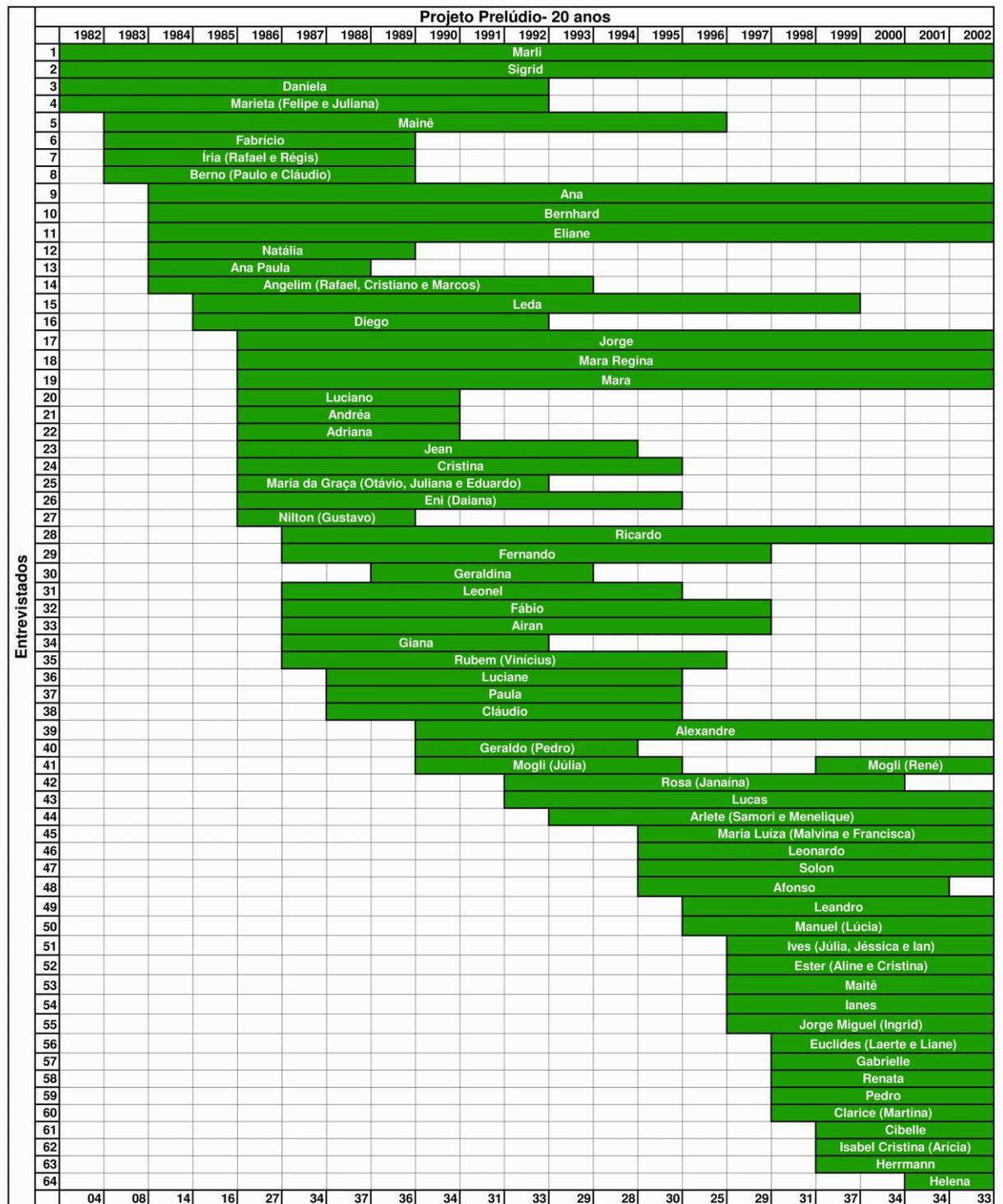
1) Dois (02) do quadro da universidade:

Mara Maria Soares Camargo, Geraldina Flores (aposentada)

2) Um (01) contratado pela FAURGS: Leandro Borba dos Santos.

No total, foram selecionados sessenta e cinco (65) atores sociais, e realizados oitenta e um encontros (81). A diferença entre o número de encontros e o número de atores sociais envolvidos deve-se ao fato de que, num primeiro momento, os quatorze professores e dois alunos participaram de dois eventos de entrevista cada um, sendo realizado, posteriormente, apenas um encontro.

A quantidade de alunos e pais entrevistados cobriu a extensão de 21 anos do Projeto Prelúdio, ou seja, de 1982 a 2002, numa densidade que variou de 04 a 37 pessoas/ano, como demonstrado a seguir.



- As barras horizontais indicam o tempo de relação direta dos entrevistados com o Prelúdio.
- As colunas verticais indicam a quantidade de entrevistados por ano, o que significa uma densidade de entrevistados que variou de 04 a 37 pessoas/ano.

2 PROJETO PRELÚDIO

2.1 CANÇÃO DO DIA DE SEMPRE ¹⁹

Poesia: Mário Quintana (1946)
Música: Fernando Mattos²⁰ (1992)

Tão bom viver dia a dia...
A vida, assim, jamais cansa...
Viver tão só de momentos
Como essas nuvens do céu.

É só ganhar, toda a vida,
Inexperiência... Esperança...
E a rosa louca dos ventos
Presa à copa do chapéu.

Nunca dê um nome a um rio:
Sempre é outro rio a passar.
Nada jamais continua,
Tudo vai recomeçar

E sem nenhuma lembrança
Das outras vezes perdidas,
Atiro a rosa do sonho
Nas tuas mãos distraídas...

O Projeto Prelúdio é uma atividade de Extensão que tem como objetivo oferecer às crianças e aos jovens da comunidade, em que se insere a UFRGS, em especial, na faixa etária que varia dos 05 aos 17 anos, o acesso democrático à educação musical. Apesar de ter iniciado a desenvolver sua proposta de trabalho como um projeto, o que rotineiramente designa atividades datadas, sua atuação atravessou quase um quarto de século de existência, pondo em suspenso a limitação temporal. Em que pese sua permanência e marcante atuação na Universidade e em seu entorno, a denominação Projeto tem sido mantida, talvez

¹⁹ Título da poesia inspiradora do compositor Fernando Mattos, na composição da obra musical comemorativa aos 10 anos do Prelúdio (1992).

²⁰ Professor de Violão, Teoria musical e Conjunto de violões, do Prelúdio, de 1987 a 1997.

como resultado da conjugação de elementos burocráticos institucionais e identidade afetiva construída.

O Prelúdio caracteriza-se como uma escola livre de música; o trabalho desenvolve-se com um plano de estudos flexível no qual, a partir de um programa mínimo (Anexo G) de conteúdos, cada aluno vai, sob a orientação dos professores, construindo o seu plano de estudos, isto é, seu caminho pedagógico-artístico-musical. Por meio de atividades em pequenos e grandes grupos, o Prelúdio visa a despertar, mas também desenvolver junto a crianças e jovens, o gosto pela música, pelo fazer musical, pelo cantar e tocar com prazer.

O fato de essa ação ter sido designada “Projeto,” já de antemão faz pensá-la como algo em construção; sugere, ainda, que sua estrutura e organização não tenham sido pré-determinadas, vindo a ser equacionadas no transcorrer do tempo sendo revistas sempre que necessário a fim de adequá-las ao trabalho em desenvolvimento. Supõe, enfim, um exercício constante de opções, decisões e compromissos.

“Prelúdio”, definido como “movimento instrumental destinado a preceder uma obra maior [...] (os prelúdios) evoluíram através de improvisações feitas pelos instrumentistas para testar a afinação, o toque e o timbre de seus instrumentos”,²¹ sugere a idéia de um caminho musical que conduz para além do fazer musical. Leva também a pensar o Projeto Prelúdio, no seu processo, em consonância com as opiniões de nossos entrevistados, como uma procura de sutilezas timbrísticas, de escolhas de durações e de alturas que resultem em sonoridades afinadas, como processo de construção do conhecimento musical de seus alunos, levando-os ao encontro da educação e da vida. Em sua entrevista, a professora Sigrid afirma que

²¹ Dicionário Grove de Música, 1994.

[...] a preocupação do Prelúdio é a formação. Música dentro da formação das pessoas e, se quiserem ser musicistas, além dessa formação básica do humano, da construção do humano, recebem também acompanhamento [...] (Sigrid Wüst²², entrevista em 11/03/2003)²³.

No desenrolar do discurso sobre o Prelúdio, ouvimos várias falas que expressam o pensamento dos entrevistados sobre como definem o Projeto. Dessas, selecionamos algumas:

Bom, eu penso que o Prelúdio não é em si uma escola que foi feita para formar profissionais de música, mas a partir disso pode surgir alguém que descobriu o interesse pela música [...] tem gente que estudou que agora está na Universidade [...] (Ianes Coelho²⁴, entrevista em 22/06/2004).

[...] o Prelúdio em si, como uma escola de música, vejo como... de formação de novos valores... ele preenche essa lacuna da sociedade como uma escola de formação... mas também uma escola específica de música (Cláudio Espíndola²⁵, entrevista em 10/03/2004).

[...] eu não precisava ter tanta preocupação em relação à formação dela, porque isto eu senti que ela estava tendo no próprio Projeto... Na relação de amizades, na relação com os professores, uma coisa muito boa, muito saudável [...] (Eni Félix²⁶, entrevista em 27/05/2004).

Os atores implicados entendem o Prelúdio como uma escola de educação musical, a qual adjetivam como instituição de “formação”, que se propõe a transbordar os limites estritos do ensino de instrumentos. Atentos a suas falas, preciosos documentos orais, encontramos opiniões que permitem multiplicar o significado do Projeto Prelúdio. No trânsito entre o que o Prelúdio é e o que ele não é, buscam-se elementos que possam antecipar a identidade de nosso objeto de pesquisa.

A proposta pedagógica do Projeto Prelúdio, conforme Kiefer (1992 p.64), é dirigida à educação musical, e não encontramos entre seus objetivos, nenhuma

²² Professora de Flauta doce, Orquestra Mirim e Coro Infantil, do Prelúdio desde sua fundação.

²³ As transcrições das entrevistas realizadas estão grafadas em letra Arial 11, utilizando margem total da página, para diferenciá-las das citações bibliográficas.

²⁴ Aluno do Prelúdio de 1997 a 2004.

²⁵ Aluno do Prelúdio de 1988 a 1995.

²⁶ Mãe de Daiana Félix Pereira, aluna do Prelúdio de 1986 a 1995. Hoje Daiana é graduada em regência coral pela UFRGS.

referência à profissionalização de alunos. Porém, essa postura não impediu que alguns, ano após ano, ao atingirem a idade-limite de permanência no Prelúdio, ou melhor dizendo, ao chegarem ao momento de encaminharem-se para uma profissão, tenham optado pela carreira de músico, seja como intérprete, compositor, regente, arranjador, professor. Pelos registros encontrados, podemos afirmar que alunos egressos do Projeto Prelúdio, cerca de 10% daqueles que cursaram um mínimo de 05 anos, “descobriram o interesse pela música,” conforme sugere lanes (entrevista anteriormente referida), e já fazem parte do cenário musical da cidade de Porto Alegre, do Estado e para além deste, como profissionais (Anexo I). Os depoimentos de alguns deles vinculam diretamente seu aprendizado no Prelúdio a sua vida profissional:

[...] a minha formação é, basicamente, do Projeto Prelúdio... O Prelúdio... voltando... foi a base das minhas ferramentas para minha vida como musicista. [...] minha formação se deu lá. Inclusive, agora me deu um *insight*, eu acho que essa maneira com que eu escolhi, com que eu me achei na música, mesmo que tenha sido anos depois de eu ter terminado o Prelúdio, tem tudo a ver com a estrutura do Projeto, que é uma estrutura que não te impõe barreiras. Eu me lembro de não querer fazer aula de teoria: - Está tudo bem, Adriana, tu não queres? Tu vais perder isso, vais perder isso, vais perder aquilo, mas se tu não queres, não faz... Então essa liberdade, ela tem conseqüências muito boas (Adriana Deffenti²⁷, entrevista em 15/03/2004).

A experiência com o Conjunto de Música popular do Alexandre hoje [...], não me imaginaria dando aula de música popular brasileira e estou dando aula de música popular e folclórica. A vivência de tocar é muito importante também, eu poderia estudar todos os autores que eu estou estudando agora, tudo o que eu estou fazendo, mas eu t o q u e i muito o repertório que eu estou hoje mostrando pra eles, isto é muito importante, uma coisa que eu fazia lá por puro prazer [...] Nunca imaginei que teria um gancho profissional porque eu me imaginava na flauta doce, naquele momento e não pensei que abrangeria depois outras áreas (Luciane Cuervo²⁸, entrevista em 02/04/2004).

Luciane evidencia a importância da prática de música popular realizada no Prelúdio, “uma coisa que eu fazia por puro prazer”, que hoje é o substrato de seu

²⁷ Aluna do Prelúdio de 1986 a 1993. Hoje Adriana é cantora profissional.

²⁸ Aluna do Prelúdio de 1988 a 1995. Hoje Luciane é graduada em flauta doce. Professora de música.

trabalho como professora de música popular e folclórica. Já Adriana salienta que o exercício da liberdade praticado no Prelúdio foi fundamental na construção de sua personalidade, e a oportunidade de realizar escolhas assumindo suas conseqüências fortaleceu sua vontade, preparando-a para assumir suas decisões e fazer uma opção consciente de carreira.

Entre a profissionalização e a educação musical abre-se o espaço para o músico amador, que surge em muitas histórias de vida de nossa pesquisa. Ouçamos o que diz Giana:

[...] na verdade, foi o início de um vício lá no Prelúdio. Eu parei um tempo [...] sou apaixonada por guitarra e agora tenho uma banda, a gente faz shows de vez em quando, shows independentes [...] eu sou a vocalista e a compositora [...] a gente gravou um CD que vai sair também por um selo independente [...] se eu parar de tocar um dia, eu acho que vou morrer [...] eu amo a música (Giana Cognatto²⁹, entrevista em 08/07/2004).

Esse contraponto faz pensar que o foco do trabalho no Prelúdio é dirigido para a formação do cidadão, para a construção de um sujeito que conhece tanto o prazer do fazer musical quanto o exercício de opções e a responsabilidade das escolhas realizadas. Esses diferentes momentos delineiam características marcantes que se somam ao conjunto, compondo o discurso pedagógico em que se inscreve a identidade do Prelúdio. Parece confirmá-lo como uma proposta de educação musical, sem objetivo profissionalizante. Essa é, também, a opinião do professor Alexandre Vieira³⁰ em sua entrevista de 22/05/2003:

[...] o que move o nosso trabalho aqui é a educação, esse é o ponto que é bacana, tu poder estar fazendo teu trabalho com todas as facilidades e dificuldades que se têm, mas ter isso como eixo, a educação musical. Acho que a gente nunca deve perder essa vocação aqui do Projeto Prelúdio: uma Escola de Educação Musical.

²⁹ Aluna do Prelúdio de 1987 a 1992, é farmacêutica, doutoranda em bioquímica. Participa de uma banda.

³⁰ Professor de Laboratório de som, Flauta doce, Violão, Conjunto de Música popular, do Prelúdio, desde 1990.

Talvez Heráclito (séc. VI a C.), ao inspirar a poesia de Mário Quintana: “nunca dê um nome a um rio, sempre é outro rio a passar...”, possa qualificar a natureza do Projeto Prelúdio: fluidez e constante transformação/movimento. A preocupação com o conhecimento musical, com a formação dos alunos, com o prazer de fazer música, com a multiplicidade de experiências vocais, instrumentais, com a criatividade, com a liberdade, com a responsabilidade, com a música brasileira, é a marca de sua trajetória, a riqueza de seu currículo. O Prelúdio está sempre em movimento, procurando caminhos, corrigindo rotas, sugerindo direções, conduzido por uma filosofia que orienta o pensamento, a ação, o processo construtivo, o currículo, a pedagogia, a estética musical. No entanto, a operacionalização do projeto, isto é, a didática, planos de trabalho, estrutura pedagógica, plano de estudos, repertório, tornam-se diferentes não só a cada execução, mas muito especialmente a cada executor. Esse é o *seu* processo como um *Projeto* de Educação Musical e, paradoxalmente, é o que o conduz à permanência. O movimento que o torna diferente a cada momento faz com que ele seja sempre o *mesmo* Projeto Prelúdio. Fazemos tal afirmação, apoiados em Heidegger (1969, p.30), quando afirma que “[...] as transformações são a garantia para o parentesco no mesmo”.

A escolha da poesia “Canção do dia de sempre” de Mário Quintana, como texto da canção composta pelo professor Fernando L. de Mattos para comemorar os dez anos do Prelúdio e epígrafe deste capítulo, não se deveu ao acaso, pois reflete a alegria e a intensidade da experiência vivida no Projeto Prelúdio. Isso levou o professor Bernhard Sydow³¹ a afirmar, ao referir-se à canção:

[...] temos então, como obra máxima, a do Fernando Mattos, que aproveitou um poema do Mário Quintana – para mim, simboliza o Prelúdio (entrevista em 09/07/2003).

30. Professor de Flauta doce e Orquestra Infanto-juvenil, do Prelúdio, desde 1984.

À minha mãe Marli Lewis de Mattos

Canção do Dia de Sempre (Bis II)

[para coro, conjunto de flautas e violão]

música: Fernando Mattos
poesia: Mario Quintana

Grazioso $\text{♩} = 69$

fl. sop. *mf*

fl. con. *mf*

fl. ten. *mf*

fl. bxo *mf*

voz I *f*
Tão bom vi-ver di-aa di - a a vi-daas-sim ja-mais can-sa vi-ver tão só de-momen - tos

voz II *mf*
Tão bom, tão bom, tão bom (simile)

violão *mf*

8 poco rit. a tempo

p *mf*

p *mp* *mf*

p *mp* *mf*

p *mp* *mf*

co-moes-sas nu-vens no céu, no céu, no céu (simile)

p *mp* *f* *mf*

É só ga-nharto-daa vi - da i-nex-pe-riên-ciaes-pe-

poco rit. a tempo *p* *mp* *mf*

2.2 CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES

Na primeira metade do século XX, no Brasil, em meio a iniciativas esparsas na área da educação musical, o compositor Heitor Villa-Lobos (1887/1959), preocupado com o ensino da música, com a valorização e preservação da cultura nacional e com a formação de uma consciência musical brasileira, apresentou ao governo um projeto de educação musical que viria a ser implantado em todo o território nacional de 1931 a 1945, o Canto Orfeônico. Em que pese as críticas relacionadas à sua proximidade com o Estado Novo e com o Presidente Getúlio Vargas, que não vamos discutir nesse trabalho, a proposta pôs em evidência a importância da prática do canto coral nas escolas, ressaltando a necessidade de uma educação musical infanto-juvenil. Com sua morte, em 1959, entra em declínio o canto orfeônico e o ensino da música nas escolas vai gradativamente desaparecendo, deixando de fazer parte da maioria dos currículos escolares.

Concomitantemente, na esteira das idéias revolucionárias que alimentaram a Semana de Arte Moderna de 1922, um grupo de músicos, a partir de 1938, no Rio de Janeiro, liderados por H. J. Koellreutter, deflagrou o movimento “Música Viva”, que dividiu sua preocupação e trabalho entre a criação e a divulgação da música, dedicando especial atenção à formação musical, o que foi explicitado nos seus estatutos: Art. 3º, letra d) “promover uma educação musical ampla e popular sob pontos de vista modernos e atuais” (Kater, 2001, p.218).

Em 1945, foi lançado, pelos integrantes do movimento, o “Manifesto Música Viva”, cujo conteúdo foi publicado posteriormente por Carlos Kater no livro *Música Viva e H.J.Koellreuter - movimentos em direção à modernidade*. Ao analisar esse manifesto sob o ponto de vista de seu pioneirismo em relação à renovação musical,

Kater (1992, p.26) salienta quatro aspectos que caracterizam a preocupação com a educação musical: 1. privilégio da criação musical; 2. importância da função social do criador contemporâneo; 3. questão do coletivo; 4. contemporaneidade e renovação.

Observamos tanto nas idéias defendidas por Koellreutter, quanto no trabalho desenvolvido por Villa-Lobos, cada um a seu modo, a preocupação com o social, com o coletivo, com a criação e a educação musical. Koellreuter, almejando transformações sociais e espirituais para a construção de um mundo novo, assim se manifesta:

[...] Vivendo no primado do social, devemos socializar em primeiro lugar as manifestações mais elevadas do espírito humano e fazer com que essas deixem de ser apanágio de uma certa classe para pertencer (para tornarem-se bem comum) a toda a coletividade. [...] Consideramos essencial a substituição do individualismo e do exclusivismo pelo coletivismo em música, preconizamos para o ensino musical as formas coletivas de ensino: canto orfeônico e conjunto instrumental. (Kater, 2001 p.250)

Na pedagogia da educação musical proposta pelo Prelúdio, identificamos algumas influências que creditamos a esses compositores pedagogos. Além da democratização do ensino da música, salientamos as formas coletivas de ensino, representadas pelas aulas de instrumentos em grupos e de canto em conjunto, e pelas atividades em grupos como coros e orquestras. A ênfase na criação musical, realizada nos Laboratórios de Som, e a adoção de um repertório amplo, superando preconceitos, como veremos no decorrer desta pesquisa (cap. 4.4), também refletem esse espírito renovador. No “Manifesto Música Viva 1945”, encontramos sementes importantes que se desenvolveram, contribuindo de maneira decisiva para a educação musical brasileira.

Outras propostas pedagógico-musicais estiveram presentes no cenário da educação musical do século XX, algumas reproduzindo *in totum*, ou com algumas

adaptações, as idéias de Dalcroze, Orff, Willems, Kodaly e Suzuki, obtendo resultados restritos a grupos pequenos e localizados. Isso nos faz lembrar a afirmação de Paulo Freire³² ao referir-se à prática efetiva, nos primórdios da construção da sociedade brasileira, da importação de modelos, sem uma contextualização adequada. No entanto, alguns pedagogos como Sá Pereira, Liddy Mignone e outros, sem desprezar as contribuições advindas desses métodos, apresentaram trabalhos que evidenciavam alguma independência pedagógico-musical, sugerindo a procura de um caminho mais adequado às circunstâncias de então.

Alda Oliveira (1992, p.38), mentora da criação da ABEM, ao referir-se à educação musical no Brasil afirma que:

Historicamente, a educação musical no Brasil, tem sido principalmente reformista. No século dezesseis era religiosa, logo depois era ornamental ou cívica, como nos anos ditatoriais. Sendo influenciada pelas várias filosofias de épocas, a educação musical brasileira tem exemplos que transitam por vários movimentos educacionais e estéticos, demonstrando práticas rígidas e flexíveis, especializadas e integradas, unimetódicas e ecléticas, tradicionais e inovadoras.

A fixação, em 1971, das Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, lei 5692, trouxe certo alento aos professores de educação musical, pois o seu Art.7º tornava obrigatória a inclusão da Educação Artística nos currículos plenos das escolas. Os poucos educadores musicais que ainda resistiam, procurando uma saída para o impasse, ficaram entusiasmados, pois “[...] havia o reconhecimento oficial de que as artes, portanto também a música, eram essenciais à formação,

³² "Importamos a estrutura do estado nacional democrático, sem nenhuma prévia consideração a nosso contexto. Posição típica ou atitude normal de alienação cultural, a de se voltar messiânicamente para as matrizes formadoras ou para outras consideradas em nível superior ao seu, em busca de solução para seus problemas particulares, inadvertidos de que não existem soluções pré-fabricadas e rotuladas para estes ou aqueles problemas, inseridos nestas ou naquelas condições especiais de tempo ou espaços culturais. Qualquer ação que se superponha ao problema implica numa inautenticidade, por isso mesmo no fracasso da tentativa." (Paulo Freire, 1977, p.79)

desenvolvimento e equilíbrio da personalidade, com reflexos altamente significativos na sociedade” (Kiefer, 1984 p.53).

O entusiasmo durou pouco. A regulamentação da lei limitou-se a prever a obrigatoriedade de alguma formação artística, sem fornecer as condições mínimas para um ensino de qualidade, pois apenas

[...] formalizou a Educação Artística, confundindo os educadores musicais nos seus métodos e objetivos, e depois de passar por uma fase que valorizou a expressão criativa sem, porém cuidar dos elementos básicos da música necessários ao desenvolvimento das habilidades musicais, a educação musical processa uma nova fase, com a absorção das teorias psicológicas cognitivas e desenvolvimentistas, inspiradas por Piaget (Oliveira, 1993, p.32).

A educação musical continuou pouco prestigiada pelo poder público e muito confusa, à procura de um norte. Quem sabe o caso não seria de *nortes*? Muitas universidades, escolas de música, músicos e educadores musicais, como também a ABEM, têm realizado esforços na procura de alternativas para a educação musical, no intuito de atender tanto às necessidades dos inúmeros e diferenciados grupos sociais, como as dos indivíduos em particular. Ouçamos a manifestação do compositor Ricardo Tacuchian³³ na abertura do I Encontro da ABEM (1992):

Vivemos um momento não só de pluralidade, mas também de síntese. Os blocos hegemônicos não existem mais. Princípios ora antagônicos tendem a se fundir. Da mesma forma, o educador musical deve fazer uma síntese de suas práticas educativas, uma coisa não excluindo obrigatoriamente a outra. A simultaneidade de comportamentos pode, em certas circunstâncias, se mostrar bastante eficaz. Novos caminhos podem cruzar velhos caminhos e vice-versa. Logo que ingressamos na Educação Musical, há 25 anos atrás, ouvimos exacerbadas críticas contra o assim chamado canto orfeônico porque era um resquício do culto ao autoritarismo ou atividade mecanicista, sem apelo à criatividade ou à reflexão. Hoje em dia é quase um lamento geral o fato de que as crianças não cantam mais na Escola como antigamente. Portanto, uma prática considerada boa, não o foi mais e, agora, é novamente desejada, ainda que num contexto completamente diverso. Este exemplo mostra que pluralidade e síntese são duas dimensões que devem permear os caminhos da teoria e da prática da Educação Musical. (1992, p.9).

³³ Compositor brasileiro nasceu no Rio de Janeiro em 1939.

O movimento musical no Rio Grande do Sul tem encontrado na sociedade em geral e nos órgãos públicos, razoável apoio e entusiasmo para seu cultivo e desenvolvimento, representado pela grande quantidade de manifestações em que a música é o elemento de destaque: festivais de música nativista, de música popular, criação de várias orquestras, realização de festivais de coros, criação de fundos de incentivo à cultura que propiciam a subvenção de espetáculos musicais, produção de Cds, entre outras.

A colaboração da imprensa tem sido muito significativa proporcionando-nos hoje a possibilidade de uma visita ao passado para acompanhar os acontecimentos:

[...] O pior aspecto dos subdesenvolvidos, no entanto, é justamente essa descrença na própria capacidade criadora. Por esta razão decidimos encarar a vida musical de Porto Alegre durante o ano passado sob o prisma acima apontado. Faz-se alguma coisa em nossa cidade no terreno da música! Há forças construtivas em ação. Se os resultados ainda não são comparáveis ao que vêm de fora, é porque o tempo tem sido curto, é porque faltam recursos, é porque toda essa engrenagem necessária para a criação ou recriação de valores estéticos padece de males que não há santo que possa curá-los em poucos anos. Somos um país sem tradições culturais. Mas dentro desse contexto sombrio atuam, felizmente, forças às quais devemos dar o devido destaque (Bruno Kiefer, Caderno de Cultura ZH – POA, 13/01/68, p.7).

A intensidade da vida musical de Porto Alegre em fins dos anos sessenta pode ser avaliada pela existência de uma Universidade Federal com um Instituto de Artes (fundado em 1908), formador de músicos intérpretes, criadores e professores de música; uma Banda Municipal (1925); uma Orquestra Sinfônica (OSPA–1950) com uma escola de formação de músicos profissionais; uma Orquestra Juvenil (1960/1966); um Coral Universitário (1961); um Seminário Livre de Música, depois Centro Livre de Cultura (1966/1969); alguns conservatórios; inúmeros coros de instituições educacionais e empresas; grupos musicais das mais diversas tendências.

Essa vida musical em crescimento, a inexistência de escolas de música dedicadas à educação musical de crianças e jovens, unindo-se ao surgimento, em 1975, de uma Orquestra Infanto-Juvenil ligada à Associação Musical Infanto-Juvenil de Porto Alegre (AMIJPA), liderada pela presença dinâmica de sua regente, professora Isolde Frank, e a feliz existência de um Pró-Reitor de Extensão, que além de cientista, havia recebido uma boa formação musical, propiciaram que, fosse criado, em 1982, através da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS, o Projeto Prelúdio.

Reiterando as condições que possibilitaram a emergência do Prelúdio, consideramos: o desenvolvimento da pedagogia, renovada pelas concepções de Jean Piaget, Paulo Freire e outros pensadores que acenaram com alternativas para a educação, e, indubitavelmente, as proposições defendidas por Villa-Lobos e Koellreutter, que contribuíram com novos enfoques para a educação musical.

As idéias desses pensadores, iluminando as possibilidades de revisão para o processo ensino/aprendizagem da música, sublinham o fazer do Projeto Prelúdio desde sua instituição em 1982.

2.3 A EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE

Um projeto para o ensino da música - Projeto Prelúdio

Eu penso que o Prelúdio é um projeto revolucionário porque ele baixa da elite do conhecimento, do acesso a uma linguagem e chega a outras camadas da sociedade [...] é revolucionário porque ele chega a níveis mais profundos e também transforma o espírito das pessoas. Eu acho que é muito importante o Projeto Prelúdio, essa coisa de o mundo da Universidade chegar realmente a ser popular naquele sentido cívico de mais massivo, não tão seletivo, nem tão exclusivo e não tão excludente (Arlete Arruda³⁴, entrevista em 30/07/2004).

O desejo de oferecer uma alternativa para a educação musical, rompendo com a situação de abandono em que se encontrava, foi a mola que impulsionou a iniciativa da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS ao instituir o Projeto Prelúdio.

Enquanto proposta pedagógico-musical, a ação do Prelúdio dinamiza, de certa forma, o conteúdo do conceito de Extensão aprovado no I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado em Brasília, nos dias 4 e 5 de novembro de 1987: "A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade".

O trabalho realizado no Projeto Prelúdio caracteriza-se como ação pedagógica em duas dimensões, ou seja, ao abranger em suas atividades crianças e jovens enquanto participantes do processo ensino/aprendizagem de música e ao receber licenciandos do Departamento de Música como estagiários. O Prelúdio oferece à comunidade em geral, através de uma matrícula média de 350 alunos,

³⁴ Mãe de Menelique e de Samori, alunos do Prelúdio desde 1993.

com idades entre 05 e 17 anos³⁵, condições para a realização das mais variadas experiências de apreciação, execução e composição apoiadas pelo aprendizado da leitura e escrita musicais. E, mais tarde, participando do processo de formação pedagógica dos futuros professores, recebe e orienta alunos do Curso de Licenciatura em Música, do Instituto de Artes de nossa Universidade, muitos deles egressos do Projeto Prelúdio, através de bolsas de extensão ou bolsas-estágio (Anexo Q). Esses ministram aulas no Prelúdio ou auxiliam os regentes durante os ensaios dos grupos, tendo, assim, oportunidade de elaborar a práxis do seu conhecimento acadêmico em construção.

O Projeto Prelúdio assume o caráter de pesquisa quando questiona a prática vigente no ensino de música em nosso meio, procura alternativas para a educação musical e assume uma postura pedagógica inovadora que foge aos padrões convencionais, isto é, à forma tradicional do ensino individual de instrumento, das aulas de teoria, solfejo, ditado e percepção musicais. Preocupa-se não só em equacionar essas questões, mas, especialmente, em proporcionar um ensino que privilegie o coletivo, promova efetivamente o ato criativo e seja despido de preconceitos estéticos.

O Prelúdio oferece às crianças e aos jovens um plano de estudos flexível que envolve aprendizagem do instrumento aliado ao trabalho vocal e ao laboratório de experimentação e criação. Dedicada especial atenção e respeito ao ritmo do processo de cada aluno, dando suporte a uma aprendizagem que avança por níveis, isto é, sem o sistema tradicional de seriação. Preocupa-se, também, em propor uma avaliação responsável e crítica do processo de progressão das aprendizagens, dispensando a aferição por meio de provas, notas ou conceitos. Todo o fazer pedagógico-musical dos professores do Prelúdio é submetido, por um processo

³⁵ O ingresso no Projeto Prelúdio é realizado através de sorteio público.

dialógico-participativo, a constantes discussões e revisões, numa dinâmica de construção e desconstrução, superação e transformação à procura de novas alternativas para a educação musical.

Em sua ação cultural o Prelúdio propõe a realização de atividades musicais e participa de eventos da própria Universidade, como também de outras instituições. Apresenta grupos vocais e instrumentais que atuam continuamente junto à comunidade e mantém inúmeras atividades artísticas, dentre as quais ressaltamos: Encontros de Coros, Encontros de Orquestras, Encontros de Música Popular, Encontros de Conjuntos Instrumentais, além de Concertos de Natal. Todos esses eventos, em que são apresentados repertórios trabalhados pelos grupos, se caracterizam como momentos de fruição artística, como também de interação e confraternização (Anexo D).



14: FESTIVAL INTERNACIONAL DE COROS DE PORTO ALEGRE/BRASIL
DE 10 A 23 DE OUTUBRO DE 1998 - SALÃO DE ATOS DA UFRGS

Encontro de Coros



Encontro de Orquestras

Além das atividades próprias do calendário do Projeto Prelúdio, seus grupos participam de eventos em Porto Alegre e outras cidades, o que os alunos evocam com muito carinho:

[...] a gente viajava, curtia no ônibus, ficava cantando, aquele clima animado, bem família, bem entre amigos. Tinha os professores junto, lá no ônibus, era muito legal (Ianes Coelho,³⁶ entrevista em 22/06/2004).



Seguidamente os grupos são convidados para apresentações no interior do Estado, tendo viajado a Gramado, Canela, Nova Petrópolis, Caxias do Sul, Dois Irmãos, Ivoti, Rolante, Novo Hamburgo, São

Leopoldo, Cachoeirinha, Estância Velha, Arroio do Meio, Portão, Rio Pardo, Cachoeira do Sul, Uruguaiana, Quaraí, Imbé, Lagoa Vermelha, Pejuçara, Passo Fundo, dentre outras localidades. No período estudado, foram realizadas cerca de oitenta viagens (Anexo D) que, ao multiplicarem o trabalho do Prelúdio junto às comunidades, ofereceram ao público a oportunidade de apreciação musical diferente da vivenciada habitualmente. Aos alunos, estas viagens proporcionaram o prazer da convivência em grupo, da realização de apresentações do resultado de seus estudos e o conhecimento de novas localidades:

[...] Eu conheço essas cidades justamente por causa do Prelúdio. [...] então, o que eu conheço dessas cidades é de ter ido lá cantar, tocar, é legal assim porque a gente se apresenta e dá um tempo de conhecer alguma coisa da cidade [...] conhece algumas pessoas com idéias um pouco diferentes, morando em lugares diferentes [...] são experiências muito legais (Lucas Domingues Alves³⁷, entrevista realizada em 10/05/2004).

³⁶ Aluno do Prelúdio desde 1997. Atualmente aluno do Departamento de Música, I.Artes/UFRGS.

³⁷ Aluno do Prelúdio de 1992 a 2003. Atualmente cursa Regência Coral no Instituto de Artes da UFRGS.

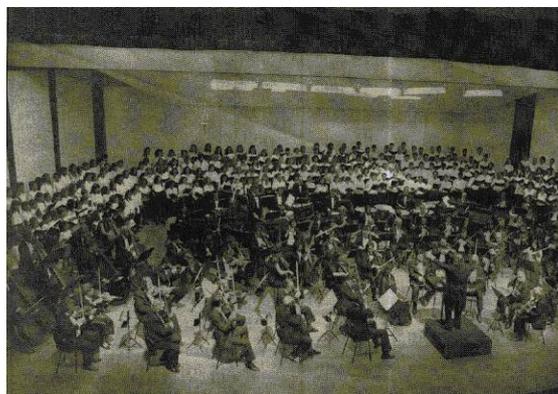


Orquestras, Coros e Conjuntos - Canela



Orquestra e Coro Infanto-Juvenis - Quaraí

A convite da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, o Prelúdio atuou em Concertos com os Coros Infantil e Infanto-Juvenil, participando da execução de “Carmina Burana”, obra de Carl Orff, sob regência dos maestros David Machado (1992), Cláudio Ribeiro (1997), Afrânio Lacerda (1998) e Ion Bressan (2000).



“Carmina Burana”, Carl Off – Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, Corpo de Baile do Stadtheater Bremerhaven - Coral da OSPA, Coral da UFRGS e Coros do Projeto Prelúdio

Participou da ópera “Turandot”, de G. Puccini, em duas récitas, sob a regência do maestro Cláudio Ribeiro (1997); da apresentação do “Romance de Santa Cecília”, obra do compositor Edino Krieger, sobre texto de Cecília Meirelles, sob a batuta do próprio compositor (1995), e cantou Pie Jesu, do Réquiem de G. Fauré, regido pelo maestro Joseph Manfredo, dos Estados Unidos (1997).



“Turandot”, G. Puccini - OSPA

Com a Orquestra Sinfônica da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), participou da encenação da ópera “La Bohème” de G. Puccini (1998), sob a regência do maestro Frederico Gerling Júnior, em três recitas.



“La Bohème”, Puccini – Orquestra e Coral da PUCRS e Corais Infantil e Infanto-Juvenil do Prelúdio,

Participou, ainda, com a Orquestra do Theatro São Pedro, da cantata Menino Maluquinho, texto de Ziraldo e música de Ernani Aguiar, em duas récitas, sob a regência do maestro Luthero Rodrigues, em 1996.

Através da apresentação de seus vários grupos instrumentais (Orquestra Infantil, Orquestra Mirim, Orquestra Infanto-Juvenil, Orquestra de Cordas, Coro Infantil, Coro Infanto-Juvenil, Conjunto de Violões, Conjunto de Música Popular, Conjunto de Flautas Doces) e também corais, o Projeto Prelúdio tem participado da abertura ou encerramento de Simpósios, Congressos, Salões e Feiras dos diversos Institutos e Faculdades da Universidade, como também de eventos similares promovidos por outras universidades.

Além de apresentações junto aos eventos realizados pelo Ensino Superior, os grupos atuam, com certa frequência, em escolas do Ensino Fundamental e Médio. Foram visitadas no período pesquisado (Anexos D e H) cerca de cinquenta escolas. A fala do professor Ricardo Mitidieri³⁸ ressalta a relevância de crianças assistirem a crianças tocando, pois a identificação se torna mais imediata, promovendo a aproximação dos pequenos da música e despertando seu interesse para a aprendizagem específica do instrumento ou para a audição e apreciação musicais.

Ampliando cada vez mais seu significado como projeto de Extensão, o Prelúdio tem tocado em igrejas, feiras, parques, praças, museus, circos, galerias de arte, shoppings e salas de concerto (Anexo D).



Orquestra Mirim à Beira do Guaíba



Conjunto de Música popular - Feira da Coolméia

O Projeto Prelúdio, igualmente, tem representado a UFRGS fora do Estado, a convite de prefeituras, escolas ou universidades. No estado de Santa Catarina apresentou-se em Criciúma, Joinville e Florianópolis, tendo tocado também na Argentina, em Paso de los Libres. (Anexo D).

³⁸ O professor Ricardo Mitidieri é o atual coordenador do Prelúdio (entrevista em 23/07/2003).

Essa multiplicidade de apresentações e convites indicia a visibilidade que o Prelúdio foi adquirindo em sua trajetória, bem como o reconhecimento que lhe foi sendo creditado.



Coro Infanto-Juvenil - Igreja da UFSC
Florianópolis



Conjunto de Flautas doces – Igreja de Pedra
Canela

A partir de uma proposta de divulgação das obras dos compositores brasileiros, o Prelúdio desenvolve o programa intitulado “Música Brasileira para Crianças e Jovens”, constituído de vários projetos em andamento ou concluídos:



Fita Cassete lançada em 20/08/1991
Salão de Festas - UFRGS

- Encontro Estadual de Coros Infanto-Juvenis;
- Encontro Estadual de Orquestras Jovens;
- Gravação da fita Brincadeiras Cantadas, em 1989, transformada em CD, lançado em 17 de maio de 2000 (Anexo K).

- Encontros de Coros da UFRGS (9ª edição); - Prelúdio no “Salão Mourisco”; - Encontros de Música Popular (4ª edição); - Encontro de Conjuntos e Orquestras do Prelúdio (7ª edição); - Encontro de Coros do Prelúdio (8ª edição) (Anexo J).



Lançamento do CD Brincadeiras Cantadas 17/05/2000
Salão de Atos

CD

Essas múltiplas atividades ampliam a prática musical em conjunto dos alunos, levando-os à vivência de experiências significativas também fora da sala de aula e à socialização do seu aprendizado.

O Prelúdio ainda participou, como entidade co-promotora, do 1º Encontro de Compositores da Região Sul (1º ENCOMPOR), promovido pelo Conselho Estadual de Desenvolvimento Cultural/RS (CODEC) realizado em setembro de 1988. Esse evento, que divulga em especial a música brasileira, teve sua 7ª edição em 2001, sob a direção artística e musical do professor Ricardo Mitidieri.



O processo educativo, cultural e científico, desencadeado através das atividades artísticas, de ensino e pesquisa, desenvolvidas no Projeto Prelúdio, efetiva o conceito de Extensão universitária reforçando o elo Universidade-Comunidade.

3 REFLEXÕES SOBRE O PROJETO PRELÚDIO (1982-2002)

3.1 CONCEPÇÃO TEÓRICA

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (Paulo Freire, 1977, p.96).

Através da análise das histórias de vida e demais documentos elencados ao serem apresentados os percursos da pesquisa, procuraremos chegar à “filosofia” do Prelúdio, isto é, àquilo que ele é no seu “ato de ser”, fazer cotidiano, do seu itinerário e movimento. Perscrutando documentos e esquadrinhando as entrevistas obtidas, torna-se possível conhecer alguns caminhos percorridos e, certamente, idéias que o alimentaram e que, ao se desdobrarem em princípios e linhas orientadoras, deram suporte ao seu currículo. Trata-se de buscar entender o que tem sido, afinal, o Projeto Prelúdio, sua história e sua identidade. Evidentemente esta é uma ambiciosa proposição, pois o objeto de pesquisa não é uma realidade estática e, em seu processo de desenvolvimento e afirmação, tem sofrido transformações, assumindo múltiplas identidades. Sua condição de realidade histórica desafia cada afirmativa que não guarde sua provisoriedade. O caminho eleito é apenas *um* entre tantos possíveis, assim como o olhar é apenas mais *um* entre outras miradas.

Acompanhando pelas atas as reuniões de professores, realizadas no período de 1982 a 2002 e examinando o texto sobre o Projeto Prelúdio apresentado em Salvador, na Semana de Educação Musical, em 1991, publicado na Revista da

ABEM (Kiefer, 1992), constatamos que Paulo Freire e Jean Piaget foram autores de grande importância na reflexão e organização do trabalho pedagógico do Projeto Prelúdio.

Outra constatação importante é que a proposta pedagógico/musical do Prelúdio se apóia em dois princípios básicos:

- 1 - Todas as pessoas têm direito à educação musical.
- 2 - Todas as pessoas são capazes de aprender música, de desenvolver sua sensibilidade estética e o potencial criativo, desde que lhes sejam oferecidas condições de acesso à linguagem musical.

3.1.1 A presença de Paulo Freire (1921-1997)

Que todos devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casas isoladas [...] (Comenius, 1657/1985, p.139).

O primeiro princípio que tem orientado o pensar e o fazer pedagógico-musical do Projeto Prelúdio desde o início de suas atividades - *Todas as pessoas têm direito à educação musical* - defende a democratização do ensino, já propugnada no século XV por Comenius e retomada, numa perspectiva crítica, por Paulo Freire, no século XX, ao desenvolver seu trabalho em educação.

Paulo Freire, em sua trajetória como educador brasileiro, esteve sempre empenhado na superação do estado de ignorância em que as massas populares foram submersas como consequência do tratamento recebido dos poderes

constituídos. Enquanto as classes dominantes, por um lado, consideravam a educação um valor muito caro a si, por outro, a sonegavam ao povo em geral.

A justificativa dos mais ingênuos era a desnecessidade: para que o povo desejaria educação, se esta não lhe fazia falta para o desempenho de suas funções subalternas? Já os dirigentes políticos, conhecendo a força da educação no desenvolvimento da capacidade crítica do povo, a descuidavam intencionalmente, como forma de proteger seus privilégios e de não colocar em risco o sistema que os mantinha em suas posições.

Ao analisar os discursos produzidos por nossos entrevistados, constata-se que o ingresso no Prelúdio por sorteio e o baixo valor da taxa mensal³⁹ foram recorrentes em suas falas, soando como elementos fundamentais para o acesso democrático ao conhecimento musical. Sua constância no discurso dos entrevistados é um forte indício de sua importância para a comunidade

Quando o número de candidatos, nas inscrições para ingresso, ultrapassa o número de vagas oferecidas, o sorteio funciona como selecionador neutro ao eliminar a realização de testes de “musicalidade” para a escolha daqueles que possuem “dom” ou “talento”, ou, ainda, a aplicação de provas de conhecimentos específicos de música. Isto possibilita a inclusão daqueles que não tiveram oportunidade de estudos anteriores, minimizando a discriminação no processo de acesso à educação musical. O reduzido valor das taxas cobradas é outro fator que viabiliza o estudo de música para todos. Ainda assim, às famílias que não têm condições de assumir a contribuição mensal são concedidas bolsas de estudo.

Apresentamos em anexo uma planilha com dados referentes às profissões dos pais dos alunos (1985/95), que nos permitem ter uma idéia do público discente

³⁹ Em 2005, por exemplo, a taxa mensal cobrada é de Cr\$ 50,00.

atingido pelo Prelúdio. (Anexo T) O universo das atividades profissionais abrange uma gama bastante ampla, sendo composto por profissionais liberais, autônomos vinculados à economia informal, funcionários públicos, professores, comerciários, industriários, agricultores, bancários, estudantes, aposentados, desempregados, etc.

No transcorrer das entrevistas, muitos dos atores sociais, alunas, alunos, pais, mães e funcionários, sublinharam a existência do sorteio como forma não discriminatória e ratificaram a idéia de democracia no sentido da não-exclusão por falta de condições econômicas, como também igualando todos na capacidade de aprender música. Os excertos das histórias de vida, aqui transcritos, nos oferecem com clareza o pensamento de cada um, fornecendo elementos para que se faça possível entender a proposta do Prelúdio a partir de seus fundamentos filosóficos e o seu alcance junto à comunidade.

Angelin Loro, pai de alunos do Prelúdio, dos quais dois se tornaram profissionais e hoje fazem parte de orquestras, em Porto Alegre e São Paulo, diz que

Uma das coisas na vida da família que foi muito importante foi a fundação do Prelúdio [...] os conservatórios[...] ou porque eles eram caros para nossa possibilidade econômica, enfim, não viabilizavam esse tipo de estudo para meus filhos que eram três (Angelin Loro,⁴⁰ entrevista em 27/03/04).

Ao iniciar sua história de vida, Rubens Prates⁴¹ fala dos seus desejos frustrados por dificuldades econômicas de quando adolescente - estudar música e seguir carreira como músico profissional. Ratifica o enunciado anterior:

[...] é interessante se falar no Prelúdio, digamos, em se tratando de ter sido, talvez, a primeira grande oportunidade que as pessoas da classe média, no geral, tiveram de uma formação mais acadêmica em música. Eu realmente tive sorte [...] tão logo foi criado o Projeto Prelúdio eu pensei que seria ali a grande chance para que o meu filho seguisse ou não a carreira de músico [...] mas que ele tivesse a oportunidade. Acompanhei toda a

⁴⁰ Pai de Rafael e Cristiano Loro, alunos do Prelúdio de 1984 a 1993. Atualmente ambos são músicos profissionais atuando em orquestras em São Paulo e Porto Alegre respectivamente.

⁴¹ Pai de Vinicius Prates, aluno do Prelúdio de 1987 a 1996. Músico profissional atuando em orquestras em P. Alegre.

trajetória dele dentro do Projeto Prelúdio. Ele resolveu seguir a carreira de músico, ele é músico hoje, praticamente um profissional, toca em orquestras [...] o que é fundamental é que o Prelúdio não se preocupa em formar músicos virtuosos, ele se preocupa em transmitir os fundamentos da ciência musical e desenvolver a sensibilidade musical da criança. Quanto a seguir a carreira de músico ou não, acho que não seria responsabilidade do Prelúdio [...] (entrevista em 14/05/04).

Corroborando a importância e o significado social da criação do Projeto Prelúdio, pela Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS, prosseguimos no registro de alguns depoimentos colhidos:

[...] à gente, que não tem muitas posses, fica difícil ter acesso a outras escolas e até o Prelúdio não é muito fácil de manter, tem que abrir mão de algumas coisas [...] A música eu acho superimportante na vida [...] faz parte da educação (Isabel Cristina da Rosa,⁴² entrevista em 26/06/04).

A jovem musicista Cristina Cavalheiro⁴³, que depois de realizar o curso superior de música, licenciatura, além de participar de grupos de performance, é professora numa escola particular, diz:

[...] eu não sei se eu teria outra oportunidade de fazer música [...] como somos três, ficaria muito difícil para os meus pais pagarem (entrevista em 04/05/2004).

Rosa Condessa⁴⁴, mãe de aluna egressa do Prelúdio, que há pouco concluiu também o curso superior de música e dedica-se profissionalmente à música, sublinha:

[...] o Prelúdio sempre foi empenhado em cumprir um trabalho de cunho social muito importante, sem discriminação [...] (entrevista em 25/03/2004).

Ao relatar sua experiência como funcionário do Prelúdio, Leandro dos Santos⁴⁵ fala de

⁴² Mãe de Arícia da Rosa, aluna do Prelúdio desde 2001.

⁴³ Aluna do Prelúdio de 1986 a 1995. Graduada em Licenciatura em Música. É professora de música.

⁴⁴ Mãe de Janaína Condessa, aluna do Prelúdio de 1992 a 2000.

⁴⁵ Funcionário do Projeto Prelúdio desde 1995.

[...] crianças que eu vi com oito, nove anos, hoje estão cursando faculdade na própria área da música. Isso é gratificante para mim como funcionário e como pessoa, ter acompanhado e ter contribuído, de uma maneira ou de outra, para que essas pessoas cheguem a uma realização pessoal e também a uma profissão [...] aqui é uma escola para a comunidade em geral, não tem preço elevado, dá oportunidade para todas as classes [...] (Entrevista em 20/01/04).

Através de sua atuação e de sua obra, Paulo Freire lutou pela ampliação do conceito de democracia para além dos discursos oficiais ou das preleções acadêmicas. Concitou os trabalhadores da educação a darem sua contribuição para o desenvolvimento de uma consciência crítica e corajosa capaz de propor e participar das mudanças.

Para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho (Freire, 1977, p.68).

Com seu trabalho, propôs a democratização da cultura e empenhou-se na construção de uma proposta de alfabetização de adultos como exigência dessa democratização. Para alcançar os propósitos lançados, inovou, utilizando-se de um método ativo, dialogal, crítico, criticizador e participante. A democratização da cultura propugnada por Paulo Freire colocou-se como uma superação da proposta de educação defendida, antecipando-se à alfabetização. Freire propôs a ampliação dos horizontes a partir da conscientização e da participação livre e crítica. Considerando a cultura em sua dimensão humanística, Paulo Freire a propõe como

[...] aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, *no* mundo e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (1977, p.109).

Quando Freire fala em uma educação libertadora, pensa na vida, no existir, propondo à educação uma dimensão socioantropológica, ampliando a visão para além do sujeito epistêmico.

A democratização do ensino da música envolve muitos outros aspectos, mas a questão custo tem um peso bastante significativo. Uma mãe relata em sua narrativa a relação de sua família com a música, o reflexo da proposta de Villa-Lobos na educação musical de seus pais e sua percepção desde criança das dificuldades para o aprendizado de música, ressaltando o significado do Prelúdio para a formação musical de seus filhos:

A gente sempre percebeu que o mundo da música era um mundo que se não tivesse a vocação pública, essa oferta para a sociedade, era muito seletivo e elitista [...] Não tem mais música na escola pública e pagar uma escola de música é uma coisa bem difícil para quem é professor [...] [...]e daí eu perguntei:- ela estuda música onde? - No Prelúdio. Recebi as informações, tinha sorteio [...] Eu tinha essa preocupação de que os filhos, todos são negros, e sempre os negros são reconhecidos pela música e pelo futebol, isso lhes dá como uma carteira para entrar nos espaços, não que eles não possam ser bons em outras coisas [...] tem tantas barreiras ao mundo dos negros que tu tem também que encaminhar para uma área em que a sociedade pelo menos lhes dê passagem [...] eu acho que vocês ajudaram [...] (Arlete Arruda,⁴⁶ entrevista em 30/07/04).

O sorteio, no Prelúdio, aparece como um momento de expectativa, tornando-se um evento:

[...] o pai dela veio, inscreveu e ela conseguiu ser sorteada (Clarice Moraes Freitas⁴⁷, entrevista em 22/06/04).

Evidenciando ainda sua importância como elemento facilitador para a integração social, o que também se repete em vários depoimentos, ouçamos o que diz um pai:

[...] vai haver sorteio [...] A gente queria que ela aprendesse música, eu achava importante que ela tivesse acesso a tudo isso e aprendesse música como cidadã [...] Minha filha é bem diferente desde que está aqui, isto foi importante na formação dela porque o grupo da escola tem muita coisa parecida, moram no mesmo lugar e são da mesma origem, geralmente da mesma situação econômica, são todos mais ou menos iguais [...] quando

⁴⁶ Mãe de Menelique e Samori, alunos do Prelúdio desde 1993.

⁴⁷ Mãe de Martina Freitas Bevilaqua, aluna do Prelúdio desde 1998.

eles vêm para o Prelúdio, nos grupos, nas aulas, eles têm pessoas bem diferentes (Manuel Figueiredo de Abreu,⁴⁸ em 16/06/04).

Pelas falas podemos perceber o desejo das famílias de oferecer educação musical a seus filhos e, ao mesmo tempo, as dificuldades com que se defrontam. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, reconhecendo seu compromisso com a democratização da educação e da cultura junto à comunidade, oferece, através do Projeto Prelúdio, às crianças e jovens de Porto Alegre e arredores, a oportunidade da aprendizagem musical através de uma pedagogia crítica que contextualiza a música em seus aspectos sociais, políticos e culturais.

O envolvimento da cultura com o fenômeno musical, mais especificamente com o aprendizado da música, esteve, em nosso país, durante muito tempo relegado ao abandono, e, em certo sentido, numa situação de exclusão. Isso aconteceu, possivelmente, pelo desconhecimento de que, como o aprendizado da escrita e leitura da língua materna, a construção do conhecimento musical, passando também pelo aprendizado da leitura e escrita musicais, atua no desenvolvimento do potencial afetivo e cognitivo (criativo), ampliando as possibilidades de inserção dos alunos *no* e *com* o mundo da cultura, reafirmando Paulo Freire.

Outro elemento a considerar na manutenção desse estado de coisas passa pela tradição cultural arraigada que privilegiava e em muitos casos ainda privilegia, numa exaltação dos que possuem o *dom*. A situação de abandono se concretiza na falta de professores de educação musical e no conseqüente desaparecimento das atividades musicais dos currículos escolares, formando um círculo vicioso que institucionalizava o descaso com a cultura musical.

⁴⁸ Pai de Lúcia K. de Abreu, aluna do Prelúdio desde 1996.

Ouvindo o eco da voz de Paulo Freire, o Projeto Prelúdio inicia sua atividade ainda na vigência do governo militar e de suas funestas conseqüências. Todos os professores que não se conformaram com os rumos tomados pela política do País queriam, dentro das suas possibilidades, contribuir para o rompimento do estado de opressão em que se encontravam numa reafirmação do pensamento de Freire:

Estávamos convencidos e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro a sua sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser uma educação crítica e criticizadora (1977, p. 85).

Essa vontade de contribuir para atualizar a vivência dos princípios mais caros ao cidadão, de liberdade e democracia, refletiu-se na enunciação do objetivo do Projeto Prelúdio, registrado no documento em análise que tomamos como um dos discursos do Prelúdio:

Acreditamos que um homem começa a ser livre a partir do momento em que ele se exerce com consciência e responsabilidade. Perseguindo o objetivo de contribuir de maneira efetiva para a formação deste homem sensível, crítico e atuante, construtor de sua própria história, desenvolvemos junto à Pró-Reitoria [...] o Projeto Prelúdio (Kiefer, 1991/92, p.64).

A concepção de participação e conscientização de Paulo Freire é marcante na postura dialógica adotada na condução do processo constitutivo do Projeto Prelúdio. Desde seu início, 1982, pode-se constatar especialmente nas atas das reuniões que a proposta vem se desenvolvendo através de permanentes reflexões e discussões críticas de seus professores sobre suas práticas, promovendo a aprendizagem e o crescimento de todos, valorizando o respeito às diferenças que saudavelmente coexistem. Encontramos no depoimento da professora Helena sua

surpresa diante da possibilidade de idéias e opiniões serem discutidas e validadas através de votação:

[...] quando eu entrei aqui, a princípio até fiquei meio chocada porque eu não sabia que isso existia, que era uma coisa meio participativa, meio não, totalmente participativa [...] as reuniões são sempre muito abertas, muito democráticas, as pessoas discutem e votam. Realmente existe espaço democrático e isso é reflexo de toda uma filosofia, não tem como ser diferente, não é? Mas essa democracia é ex-tre-ma-men-te comprometida, as pessoas se comprometem com o que dizem, com o que pensam [...] (Helena Lopes⁴⁹ entrevista em 09/06/03).

No texto apresentado no Encontro da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) sobre o Prelúdio, é formalizada a concepção de educação musical assumida desde sua criação em 1982, fazendo referência a uma postura construtivista (Kiefer, 1991/1992, p.65). Essa posição, inspirada pelos princípios defendidos por Jean Piaget e Paulo Freire (1996, p.52), numa reafirmação constante de que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, é um aprendizado a ser realizado tanto pelos professores quanto pelos alunos.

. Porém, se considerarmos o papel assumido pelo trabalho em grupos como fundamental na atividade pedagógica do Prelúdio, desde seu início, como fator de ligação na construção das estruturas do pensamento, superando a interação sujeito/objeto, veremos delinear-se aí o início de uma caminhada pedagógica que se propõe para além dos princípios construtivistas.

[...] O professor desempenharia o papel de orientador e estimulador, procurando atender às solicitações individuais ou coletivas, sem uma imposição diretiva. O construtivismo se preocupa, entre outros, com aspectos filosóficos das aprendizagens e, conseqüentemente, com a maneira como a filosofia permeia a organização do processo de aprendizagem em relação à organização da proposta pedagógica e sua operacionalização. Não formaliza um método de ensino, e sim, uma postura diante do binômio ensino/aprendizagem, a partir da qual é deflagrado um processo de construção, e não de transmissão de conhecimento [...] (Kiefer 1991/92, p.65).

⁴⁹ Professora substituta no Prelúdio de 2001 a 2003, de Iniciação Musical e Laboratório de Som.

3.1.2 Aproximações com Jean Piaget (1896 - 1980)

[...] é na pesquisa e através dela que a profissão de professor deixa de ser uma simples profissão e ultrapassa mesmo o nível de uma vocação efetiva para adquirir a dignidade de toda profissão ligada ao mesmo tempo à arte e à ciência, pois a ciência da criança e a da sua formação constituem mais do que nunca domínios inesgotáveis (Piaget, 1965/1998, p. 136).

O segundo princípio que orienta as proposições do trabalho desenvolvido pelo Projeto Prelúdio - *Todas as pessoas são capazes de aprender música, de desenvolver sua sensibilidade estética e seu potencial criativo, desde que lhes sejam oferecidas condições de acesso à linguagem musical*, apóia-se no pensamento de Piaget, segundo o qual o conhecimento resulta de interações entre a estrutura interna do sujeito e as características e natureza do objeto, sendo, pois, um processo construtivo que acontece com todas as pessoas: Todas as pessoas são capazes! Ao incorporar essa afirmativa em sua prática, o Prelúdio faz ressoar as idéias propagadas pela *International Society for Music Education (ISME)*, em seu trabalho em defesa da educação musical para todos.

Na conjunção de ambos os princípios, os quais resumem as idéias que servem de apoio teórico ao Prelúdio, pensamos que todos que o desejarem poderão construir seu conhecimento musical, tendo como aliada a potencialização de seu desejo, de sua capacidade, rompendo também com o determinismo defendido pelas teorias inatista e empirista. Ambas desconsideram a ação do sujeito na construção do conhecimento, apostando uma no bafejo da sorte, que confere o *dom* que deverá ser apenas atualizado, e a outra, na idéia de ser o cérebro uma *tábula rasa* que,

mais cedo ou mais tarde, será impressionada pelas qualidades do objeto que nela inscreverão o conhecimento.

Jean Piaget, ao fazer uma leitura da pedagogia à luz da psicologia, afirmou que é na criança e não na atividade do professor ou na matéria a ser ensinada que deve estar apoiada a pedagogia. “Educar é adaptar a criança ao meio social adulto, isto é, transformar a constituição psicobiológica do indivíduo em função do conjunto de realidades coletivas às quais a consciência comum atribui algum valor” (Piaget, 1998a, p.139). Essa definição do ato de educar torna lícito considerar que os métodos adequados à educação de crianças e jovens devem possuir sólidas bases psicológicas e sociológicas, possibilitando sua integração à sociedade que, segundo Paulo Freire, é o ajustar-se à realidade acrescido da criticidade.

Apesar das renovações profundas ocorridas na psicologia infantil e nas ciências sociais, a ciência da educação tem encontrado dificuldades em acompanhá-las e absorvê-las, sofrendo, dessa maneira, significativo descompasso em relação às outras ciências. Isso acontece como consequência do descaso com que é tratada a educação por parte de nossa sociedade. Pois, como diz Piaget (1988 b, p.19), “uma ciência só se desenvolve em função das necessidades e incitações do meio social” e, pelo que se pode perceber, nossa sociedade não dispensa à educação a atenção e o valor que ela requer como ciência que se ocupa com a formação básica do cidadão. Isso acontece de maneira mais marcante com o ensino da música, que “[...] é tido como periférico no processo de educação escolar, apesar de as professoras e membros da administração enfatizarem em seus discursos a importância da música na formação dos alunos [...]” (Souza et alli, 2002, p.114).

Paul Lehmann (1993), ao traçar o panorama da educação musical no mundo, no encontro da ISME, realizado na Austrália em 1988, referindo-se aos obstáculos que entravam a tarefa dos educadores musicais, disse:

Una de las principales dificultades consiste en que la música no es percibida como si tuviera un valor de supervivencia. En la sociedad contemporánea necesitamos el lenguaje, las matemáticas y las ciencias para sobrevivir pero no necesitamos la música. Por lo menos, es lo que se percibe comúnmente. En consecuencia, cualquier señal de dificultad en las prácticas lingüísticas de los jóvenes provoca titulares destacados en los periódicos y una frenética campaña de reforma para corregir una intolerable deficiencia. [...] Cualquier evidencia de falta de comprensión científica se utiliza para exigir medidas drásticas, sin tener en cuenta los costos que implica remediar una desgraciada situación. En comparación, el analfabetismo musical es aceptado con ecuanimidad, incluso con indiferencia. No constituye ni siquiera una noticia? Por qué debería serlo? (1993, p.19)

A postura relapsa do poder público em relação à educação em nosso país e a quase alienação dos professores, de maneira geral, em relação à situação do ensino de música na escola, autorizam as palavras de Lehmann, reafirmando que ambas as situações não representam em si uma necessidade que possa provocar *incitações do meio social*. Isso se reflete, sobremaneira, no desenvolvimento da pedagogia e compromete o processo de educação.

Na mesma situação dos educadores que procuram, incansavelmente, soluções para os problemas da educação, estão também os poucos professores de educação musical que, através de iniciativas, podendo contar agora com o apoio e respaldo da ABEM, procuram equacionar o problema da Educação Musical, apontando caminhos alternativos com novas propostas pedagógico-musicais. Esses poucos, ou melhor, pouquíssimos, nem de longe conseguem suprir a demanda das escolas, sejam elas públicas ou particulares, configurando de antemão um dos grandes problemas encontrados: a falta do professor especializado.

Através do trabalho de pesquisa que vem sendo desenvolvido nos cursos de pós-graduação em música, pode-se observar uma apropriação gradativa das

conquistas da psicologia cognitiva pela educação musical. A incorporação dos resultados desses estudos no trabalho da sala de aula é bastante incipiente, mas toma-se cada vez mais consciência de que essa área da educação necessita de revisão e de reestruturação, para que se possa oferecer à criança uma verdadeira educação musical em substituição aos adestramentos usados nas escolas de música que, muitas vezes, deixam seqüelas profundas ou mesmo inviabilizam a formação musical das crianças e dos jovens. As preocupações estendem-se, também, ao restrito ensino musical realizado nas escolas de Ensino Fundamental e Médio que, por ação ou omissão, partindo das concepções sobre música de seus administradores e professores, reduzem a música, conforme pesquisa realizada por Jusamara Souza et alli (2002, p.114), a algo que tem como funções: a auto-expressão ou expressão das emoções; auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas; servir de pano de fundo para realização de outras atividades ou ainda como válvula de escape para tensões provocadas por um currículo escolar inadequado. Praticamente inexistente, na rede escolar regular, a consciência da música como conhecimento. Outro problema a ser considerado são as dificuldades encontradas no processo de socialização dos resultados das pesquisas realizadas.

Ao escrever sobre a educação artística e a psicologia da criança, Piaget (1998 b, p.187) demonstra sua legítima preocupação com o que constatou ao observar a criança, em relação ao desenvolvimento de suas funções mentais e aptidões. Mesmo tendo transcorrido quase meio século, suas observações, continuam muito atuais. Vemos, com tristeza, que a espontaneidade e a capacidade expressiva demonstrada pelas crianças pequenas na área artística vão, gradativamente, desaparecendo à medida que elas crescem, ao passo que suas

funções intelectuais e seus sentimentos sociais continuam desenvolvendo-se regularmente.

Os estudos de psicologia realizados e difundidos por Jean Piaget quase não alteraram essa postura diante do aprendizado da música que, absorvida pelo senso comum, considera as pessoas que tocam algum instrumento, compõem ou cantam, como privilegiadas pela natureza. Encontramos, ainda hoje, muitos professores de música que preferem ter como alunos os *bem dotados*, que, diga-se de passagem, seriam capazes de aprender música e tocar seus instrumentos *apesar* dos professores.

O Projeto Prelúdio, ao enunciar sua proposta pedagógica, enfatiza o cuidado com o processo de aprendizagem e o gosto pelo fazer musical, pelo cantar e tocar com prazer, ou seja, propõe-se a

[...] oferecer condições para os alunos realizarem as mais variadas experiências de: escrita, leitura, improvisação, regência, execução vocal e instrumental, etc. A partir daí, formulando suas próprias hipóteses, criando seus códigos de representação e discutindo-os com colegas e professores, resolvendo problemas, esperava-se que eles chegassem à construção de um conhecimento que, introduzindo-os ao discurso musical, os levassem a desejar o domínio correto do código convencional [...] (Kiefer, 1991/92, p.65).

Na realização de atividades como o manuseio de instrumentos e da voz, do exercício da leitura, escrita, regência, execução e composição, baseadas no interesse individual e/ ou coletivo, evidencia-se a preocupação do Projeto Prelúdio com a ação efetiva sobre os objetos e suas decorrências. O enunciado - *oferecer condições para que os alunos, ao formular suas próprias hipóteses e resolver problemas, chegassem à construção de um conhecimento* - demonstra a intenção do uso de uma abordagem cognitiva no desenvolvimento do processo de educação musical proposto.

Ao analisarmos o documento publicado pela ABEM (Kiefer 1991/1992), observa-se ainda o reconhecimento da importância e validade dos métodos ativos em educação, também defendidos por Piaget:

Os métodos ativos não levam, de forma alguma, a um individualismo anárquico, mas, principalmente quando se trata de uma combinação de trabalho individual e do trabalho por equipes, a uma educação da autodisciplina e do esforço voluntário (1998a, p.75).

Um dos entrevistados, em suas evocações, registra a presença dos métodos ativos nas atividades vivenciadas no Prelúdio. Jean credita à própria ação, ao “sempre cooperar, a essa coisa do grupo, de um estar ajudando o outro...”, algumas características constitutivas de sua personalidade que hoje se refletem, positivamente, na sua postura como profissional, dizendo:

[...] quem sabe até para a postura hoje, como profissional, tenha trazido alguma coisa dos professores com quem eu tive contato esses anos todos lá no Prelúdio – sempre cooperar – nessas apresentações em viagens para o interior e aqui em Porto Alegre, deslocamentos, organização, ordem, tudo isso [...] a gente via como funcionava, a gente cooperava para que funcionasse [...] existia essa coisa do grupo, de um estar ajudando o outro, parece uma coisa meio utópica assim, falando não é? Até parece que não pode ser assim, mas que eu me lembre era assim. Eu fico muito feliz de ter vivido isso [...] (Jean Carlos P. dos Santos,⁵⁰ entrevista em 30/03/2004).

Verifica-se também a preocupação em trabalhar com o interesse que, segundo Piaget, no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e da afetividade, é o aspecto fundamental, sendo, por sua vez, o mobilizador das reservas internas de força. Qualquer atividade se tornará menos árdua e prazerosa quando interessar ao aluno.

O interesse é o prolongamento das necessidades. É a relação entre um objeto e uma necessidade, pois um objeto torna-se interessante à medida que corresponde a uma necessidade. Assim sendo, o interesse é a orientação própria a todo ato de assimilação mental (Piaget, 1985, p.38).

⁵⁰ Aluno do Prelúdio de 1986 a 1994. Graduado em Música no I.Artes/UFRGS, hoje é músico profissional.

A interação através de aulas e atividades em pequenos grupos, reunidos para as aulas de flauta doce e violão, e grupos maiores para a prática de laboratório de som, de instrumentos e de canto em conjunto, propiciam um convívio agradável e provocador atualizando e mantendo vivo o interesse pela aprendizagem. Alguns alunos se manifestaram sobre este aspecto, demonstrando entusiasmo. Vejamos o que dizem Andréa e Natália:

[...] lá não, tu passavas a tarde lá. Fazia laboratório, aí comia um lanchinho, conversava com o professor, brincava [...] e isso tu não vê nas outras escolas. Tu estás fazendo aula de piano então, quarta-feira é o dia do piano, tu vais lá, faz o piano e vai embora pra casa. Lá no Prelúdio tinha um dia que tu passavas a manhã ou a tarde inteira [...] é importante promover o relacionamento das pessoas [...] (Andréa Cavalheiro⁵¹, entrevista em 17/03/2004).

Eu ia falar que nos intervalos de aulas eu ficava por lá, ficava na secretaria, andava pela UFRGS, ia um pouco às aulas da Júlia (irmã), eu assistia à aula de violino, eu gostava de assistir, eu não sei por que eu não fiz [...] eu não me lembro, acho que eram duas vezes por semana mais o ensaio da orquestra, e tinha as apresentações... eu gostava bastante[...] (Natália Silveira⁵², entrevista em 07/05/2004).

A prática musical em grupos, grandes e/ou pequenos, está fundada sobre os mecanismos essenciais da psicologia da criança, pois a experiência e a interação são matéria-prima para a construção do conhecimento. Piaget nos diz ainda que a conquista pelo indivíduo da consciência de si próprio é alcançada através da interação social e que, para extrapolar sua perspectiva pessoal, atingindo a objetividade, o indivíduo necessita da cooperação, entendida como sendo “essencialmente uma fonte de regras para o pensamento” (Piaget,1935/1998b, p.143).

⁵¹ Aluna do Prelúdio de 1986 a 1990. Hoje é cantora profissional.

⁵² Aluna do Prelúdio de 1984 a 1989. Hoje é arquiteta.

[...] dá para fazer bastante amigos na orquestra e no coral, todo mundo que canta vai para o coral e a gente fica fazendo amizades; na orquestra também, eu e o Rubens ficamos tocando violão, ele me ensina algumas coisas que ele gosta e eu ensino alguma coisa para ele (é que ele sabe um pouco mais do que eu) (Hermann Heinen⁵³, entrevista realizada em 17/07/2004).

Além disso, a cooperação é capaz de levar o aluno à construção da sua autonomia. Na transcrição abaixo, encontramos o relato de um pai, cantor de um coral, que desconhecia a leitura e escrita musicais e, ao defrontar-se com um problema, recorre à filha. Ingrid, aluna do Prelúdio, estudava flauta doce e violino, participava ou já havia participado das atividades de laboratório de som, canto em conjunto e coro infantil e, apesar de ser ainda criança (dez anos de idade), numa atitude autônoma, consegue encontrar uma solução para o problema pontual de afinação do pai:

[...] [Eu estava] preocupado com uma nota em que eu desafinava sempre. Em casa, ela pegou a partitura de baixo (voz mais grave do homem) [...] pegou o teclado, transformou talvez para o entendimento dela e conseguiu me dar uma solução [...] (Jorge Miguel Yunges,⁵⁴ entrevista em 16/06/2004).

Embora no plano de estudos do Projeto Prelúdio não seja mencionada a palavra estágio, sua organização obedece a níveis de dificuldades que se sucedem em graus de complexidade cada vez maiores, são seqüenciados em faixas flexíveis e contínuas, evidenciando proximidade à teoria piagetiana. Em relação às etapas do desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, há uma prática de respeito ao processo individual das aprendizagens que promove migrações entre turmas, independentemente da idade cronológica.

Ao chegarem ao Prelúdio, sem conhecimentos musicais no sentido mais formal, ou seja, ler, escrever música ou executar algum instrumento, as crianças são, num primeiro momento, agrupadas por idades, não sendo submetidas a

⁵³ Aluno do Prelúdio desde 1999.

⁵⁴ Pai de Ingrid Yunges, aluna do Prelúdio desde 1996.

nenhum tipo de teste, e encaminhadas para as atividades práticas: iniciação I ou II, laboratório I ou II, prática de flauta doce ou prática de canto em conjunto, iniciando assim sua convivência com a atividade musical.

Jean Piaget afirma que

[...] todos concordam em admitir que a inteligência começa sendo prática ou sensório-motora, só se interiorizando pouco a pouco em pensamento propriamente dito, e reconhecem que sua atividade é uma construção contínua [...] (1988, p.161).

Analisando a progressão das atividades oferecidas e os conteúdos desenvolvidos, observa-se que os níveis de aprendizagem respeitam o processo de desenvolvimento da inteligência da criança em suas sucessivas assimilações e acomodações, conduzindo as ações do estágio sensório-motor às operações mais abstratas, construindo e transformando as estruturas de pensamento. É reconhecida a necessidade da experiência prática para a construção das representações mentais básicas para a construção do conhecimento musical. A afirmação da aluna Maitê, quando se refere à despreocupação e tranquilidade com que chega à execução de uma obra mais difícil: “quando vê está tocando Villa-Lobos”, nos faz acreditar que as etapas anteriores, necessárias ao aprendizado da obra, foram cumpridas no processo “a gente vai tocando...”

[...] A gente não fica pensando ah, eu tenho que tocar uma coisa mais difícil agora, a gente vai tocando [...] quando vê está tocando Villa-Lobos (Maitê Fernandes,⁵⁵ entrevista em 14/06/2004).

A Educação Musical inicia-se através de laboratórios de som, chamados, por motivos operacionais, de Iniciação Musical I e II, correspondendo aos 5 e 6 anos, respectivamente. Nesses laboratórios são disponibilizados materiais sonoros diversos acompanhados de instigações adequadas, dessa forma intensificando a

⁵⁵ Aluna do Prelúdio desde 1997.

curiosidade das crianças e desencadeando processos de atividades que levam ao gradativo exercício do pensamento e à construção de estruturas básicas para o conhecimento musical. Nessa faixa dos 5/6 anos, há um movimento no sentido da superação das ações práticas para chegar à representação.

Na progressão dos 07 aos 12 anos, a criança tem condições de sistematizar experiências e compreender as regras do sistema musical. Inicia-se, nesse estágio, a aprendizagem da leitura e escrita musicais convencionais, bem como o ensino da flauta doce. Essa leitura e escrita são desenvolvidas pela prática tanto nas aulas de flauta doce quanto nas aulas do laboratório de som, que a partir de 1998 receberam



o reforço de 05 computadores para apoio aos alunos em suas atividades de percepção e escrita musicais.

As atividades propostas desenvolvem-se na perspectiva do pensamento de Piaget, contido na proposição da “revisão dos métodos e do espírito de todo o ensino” (1948/1976 p.16), que fala também na necessidade do caráter interdisciplinar nas iniciações, em todos os níveis. Essa interdisciplinaridade, num processo constante, vai propondo e desenvolvendo estruturas de pensamento, reelaborando os processos de aprendizagem que ocorrem nas diferentes atividades, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para a iniciação na prática musical e construções futuras de conceitos, dispensando as áridas aulas de teoria, solfejo e ditado musical.

Segundo a narrativa de Jean Carlos Presser dos Santos, a aula de laboratório “era um grande ‘jam session’ aonde a gente ia improvisando, compondo...” o que

Diego corrobora, em seu relato enfatizando a importância da interação sujeito/objeto/ outro na construção do pensamento e na formulação de conceitos:

[...] com a Leda também era tudo muito livre, era um laboratório experimental... a gente sempre podia experimentar tudo e a Leda pediu que a gente improvisasse. Entrou um colega novo na aula e começou a improvisar e eu não entendia muito bem o que ela via naquilo ou o que não via... Depois ela comentou com a gente que tinha gostado [...] porque ele tinha feito uma improvisação nos instrumentos de percussão e fez dinâmicas. Então, no meio daquela brincadeira toda existia... [...] dinâmicas, tocou algumas vezes mais forte e as vezes mais fraco [...] então isso do laboratório era muito interessante porque de repente, daquela experiência toda [...] surgiam aqueles conceitos e a gente se dava conta de uma forma muito mais natural do que se alguém viesse e dissesse: vamos estudar dinâmica, dinâmica é assim... [...] para quem não tem uma vivência, não quer dizer nada (Diego G. Souza,⁵⁶ entrevista em 17/10/2002).

No Prelúdio, tanto nos laboratórios quanto nas aulas de flauta doce, é dedicada especial atenção à composição que propicia a pesquisa espontânea, fazendo com que em sua atividade “toda a verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno ou pelo menos reconstruída” (Piaget, 1998), deixando de ser um ato de transmissão e recepção mecânicas daquilo que é dito pelo professor. Em sua entrevista, o professor Bernhard Sydow salienta que

[...] uma prática que está muito presente nas minhas aulas e de outros professores é a valorização da criatividade dos alunos; essa criatividade às vezes brota espontânea e às vezes tem que ser um pouco favorecida ou provocada através de jogos de imitação, de construção de melodias [...] (Entrevista em 09/07/2003).

Os alunos do professor Bernhard, ao comporem o programa das audições para os pais, escolhem uma das suas produções para ser apresentada juntamente com as obras do repertório tradicional. Abaixo é reproduzida uma parte do programa da audição de flauta doce de 04 de dezembro de 1991, em que se podem observar as produções musicais de autoria dos alunos.

⁵⁶ Aluno do Prelúdio de 1986 a 1994. Hoje é clarinetista da OSPA e professor da Escola de Música da OSPA.

Gilda Neves

Eduardo von Saltiel

Catarina Scherer

BACH, Johann, Sebastian (1685-1750)
Minueto
HANDEL, Georg Friedrich (1685-1759)
Gavotte
MOZART, Wolfgang Amadeus (1756-1791)
Minueto

Airam Aguiar

Henrique Angelo

Tiago Milanese

Rodrigo Pinheiro

FRANÇA
Mestre Juca
O nosso galo já morreu
BRASIL
Sai, bicho papão

Vinicius Tomiolo

Gabriel Figueiro

Para os alunos esta é uma prática muito prazerosa que lhes desafia a investigar, experimentar, produzir, reinventar.

[...] Uma coisa que eu gostava muito também era poder escrever, porque sempre nas apresentações para os pais tinha uma peça que a gente tocava do livro, e a outra que a gente criava [...] (Leonel Radde,⁵⁷ entrevista em 19/04/2004).

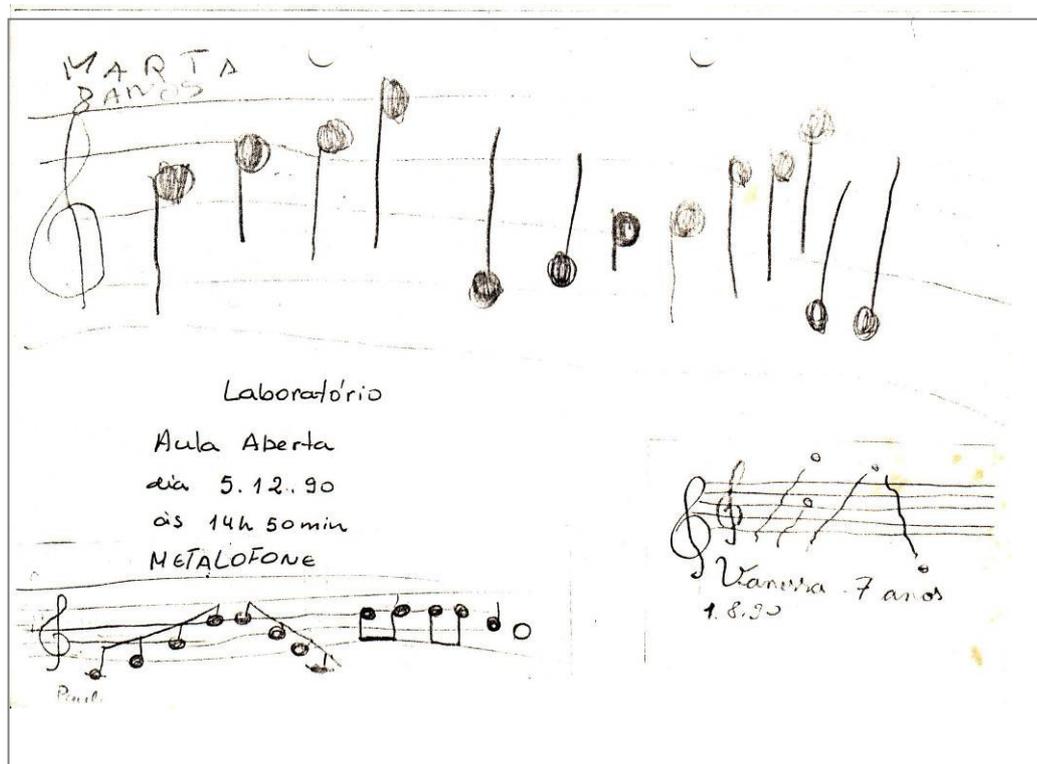
O professor desempenha o papel de orientador, procurando atender às solicitações individuais ou coletivas, sem imposição diretiva.

[...] numa apresentação comum a gente sabe onde vai respirar, onde não vai respirar, onde é a pausa, quem começa quem termina, e no laboratório não, no laboratório era uma coisa do momento, tocava o que estava sentindo e o pessoal ia acompanhando e quando a gente via saía um ritmo muito legal, dava uma música muito legal, é uma experiência boa fazer isso, muito boa [...] (Daniela Alba,⁵⁸ entrevista realizada em 15/04/2004).

Nas aulas de laboratório de som, da professora Leda Maffioletti, os alunos trabalhavam a partir dos improvisos que eram registrados e apresentados aos pais nas aulas abertas.

⁵⁷ Aluno do Prelúdio de 1987 a 1995. Graduado em História e músico. Tem uma banda.

⁵⁸ Aluna do Prelúdio desde o início em 1982 até 1992. Atualmente é médica.



A partir dos 11/12 anos, inicia-se o período que pode ser chamado de operatório-formal; observa-se a continuidade do trabalho instrumental numa ampliação cada vez maior das possibilidades do fazer musical. No Laboratório III e na Teoria Musical, quando os alunos já apresentam maior capacidade de abstração, é realizado o trabalho de sistematização dos conceitos construídos no decorrer do processo de desenvolvimento do pensamento musical, sendo possível, então, acompanhar mentalmente o raciocínio e chegar a conclusões, sem necessidade de apoiar-se no concreto.

Como referido anteriormente, o trabalho em grupos é a tônica da atividade pedagógica no Projeto Prelúdio e o grande articulador na construção das estruturas do pensamento. Através dele acontece a circulação dos saberes de cada um na elaboração individual e coletiva do conhecimento. Segundo a teoria de Piaget, os métodos chamados “ativos” pressupõem, necessariamente, a intervenção de um

meio coletivo organizador das trocas intelectuais e são os únicos capazes de desenvolver a personalidade intelectual e formar a personalidade moral.

As atividades realizadas em grupos, iniciando pelas aulas teórico-práticas e de instrumentos, culminando nos Coros, Conjuntos e Orquestras, levam a uma educação da solidariedade interna, fazendo com que os alunos, gradativamente, passem a ter uma visão do conjunto, rompendo com seu egocentrismo. Nessa perspectiva, o corpo docente decidiu em reunião datada de 1989 que o Projeto Prelúdio não participaria, com nenhum de seus grupos, de nenhuma espécie de concurso ou festival que visasse a resultados classificatórios.

Segundo Hegel (1991, p.183), a individualidade e a universalidade são aspectos básicos no equacionamento da tarefa educacional. A superação do egocentrismo, possibilitando a caminhada do individual para o universal, certamente contribui de forma fundamental para a consolidação desse processo, conduzindo os alunos a uma educação universal, o grande desafio do século XXI.

Paulo Freire, em sua fala sobre o respeito à autonomia do aluno, faz lembrar o trabalho de Jean Piaget que, através de suas pesquisas, procurou desvendar o processo de construção da autonomia no ser humano. Piaget e Freire referem-se à responsabilidade de pais e professores como educadores, que marcam de forma indelével a personalidade dos alunos, positiva ou negativamente, conforme suas atuações pedagógicas. Submetidos ao autoritarismo, com a imposição de ordens e deveres, sem direito ao diálogo, as crianças e os jovens desenvolvem uma moral heterônoma que os conduz ao conformismo. É na convivência com seus pares que eles irão construir a cooperação, ingrediente imprescindível para a constituição da autonomia. Em um ambiente democrático, em que os professores, na prática cotidiana de sala de aula, respeitam os processos de desenvolvimento intelectual e

afetivo dos alunos, poderá ser desenvolvida a autonomia, a educação para a liberdade e o próprio espírito democrático. Essa marca da pedagogia que caracteriza o ensino musical no Projeto Prelúdio pode ser encontrada nos excertos de diferentes entrevistas. Vejamos alguns depoimentos emblemáticos:

[...] acho importante inovar e foi uma das coisas que o Prelúdio me trouxe para eu poder levar para outros lugares. Eu pude levar para o grupo de jovens essa contribuição. Então eu levei tudo o que o Ricardo me deu no primeiro mês, fiz uma apostilazinha e dei para cada um [...] O Daniel, ele gostava da partitura [...] mas também a gente via que outros se interessavam muito mais pela MPB, pelos acordes e tal [...] Para cada um, tentava ensinar o que eles queriam [...] (Afonso Krauspenhar⁵⁹ entrevista em 10/01/2003).

[...] A família começou a se reunir muito, principalmente no Natal e Ano Novo, e se esperava a hora do concerto da Daniela e do meu avô e meu pai, tocando e cantando. A música, o Projeto Prelúdio foi uma base fundamental para a minha personalidade, para minha pessoa hoje [...] (Daniela Alba⁶⁰, entrevista em 15/04/2004).

Os dois alunos, ao refazerem seus itinerários pessoais, recordam conquistas realizadas, compartilhadas e que foram de muita significação em suas vidas. Essa proximidade com a pedagogia musical e com a performance, a partir de iniciativas desvinculadas do Prelúdio, evidenciam a força do trabalho pedagógico e musical desenvolvido pelos professores. Afonso relata uma experiência pedagógica realizada na comunidade, em que fica evidente o respeito pelo desejo do outro e a compreensão de que a aprendizagem, tanto da leitura e da escrita musical que parecem estar mais ligadas à idéia de música erudita, como o acompanhamento através de acordes que caracterizam a música popular, sem discriminação, têm seu lugar no ensino musical. A música marcou indelevelmente a vida de Daniela, aproximando a família e estabelecendo um ambiente de amor, carinho e compreensão.

⁵⁹ Aluno do Prelúdio de 1996 a 2000. Atualmente é aluno da Academia Militar de Agulhas Negras.

⁶⁰ Aluna do Prelúdio de 1982 a 1992. Atualmente é médica.

Diego comenta a organização de um conjunto de flautas formado com seus pares, sob sua coordenação, em que a escolha do repertório, os ensaios, as apresentações, eram atividades realizadas por eles sem a interferência do professor. Ainda comenta que solicitou uma sala para os ensaios, junto à administração, no que foi atendido, tendo o grupo participado de apresentações na programação artística do Prelúdio.

[...] acabei fazendo o meu próprio conjunto de flautas, organizando junto com as pessoas com quem tinha uma certa afinidade. Foi uma experiência de fazer alguma coisa até um certo ponto autônoma, sem o professor orientando (Diego Souza, *Ibid.*).

Por um lado, a educação musical realizada no Prelúdio se preocupa com o desenvolvimento de estruturas que conduzam à construção do conhecimento musical, apontando para o processo de crescimento e aperfeiçoamento individuais, e à autonomia; e por outro, socializa, propiciando o diálogo, a intersubjetividade, abrindo para o universal.

A aproximação do ideário freireano com o fazer-se do Prelúdio é uma consequência do momento político, cultural e pedagógico em que se gestaram os saberes e fazeres preludianos. Paulo Freire e Jean Piaget comparecem no Projeto Prelúdio como inspirações basilares.

4 O JEITO PRELÚDIO DE APRENDER E ENSINAR

Pensando como currículo do Prelúdio tudo aquilo que faz parte da ação e interação pedagógico-musical, desde a filosofia que orienta a linha de trabalho, a pedagogia e a didática, propomo-nos pensar o *jeito prelúdio de aprender e ensinar* através da análise de suas relações com o espaço, estrutura pedagógica, plano de estudos, repertório musical e acompanhamento da progressão das atividades.

O *jeito Prelúdio* de aprender e ensinar apresenta características que o tornam singular e ao mesmo tempo plural. A cada entrevista percebe-se que são tantos os *jeitos* enunciados que é impossível analisá-los individualmente. São tantos *jeitos* de aprender e ensinar quantos são os alunos, tantos *jeitos* de ensinar e aprender quantos são os professores, quantos são os funcionários, quantos são os pais e as mães e quantos dias e momentos que passam. Cada um, a partir do seu lugar, do seu tempo, assume ora o aprender, ora o ensinar, participando do processo. Nunca se sabe exatamente quem está ensinando e quem está aprendendo, apenas vislumbram-se os processos e as transformações.

Desde sua constituição como projeto, a organização pedagógico-musical do Prelúdio, através de uma constante construção coletiva, vem se transformando na procura de aprimoramento. As atas das reuniões pedagógico-administrativas evidenciam que a coordenação e professores reúnem-se, sistematicamente, para discutir o processo de educação musical proposto:

[...] claro que o Prelúdio nasceu com uma idéia, uma ideologia que todos nós concordávamos, mas a partir desse momento inicial cada um contribuiu com sua característica para formar o todo que é o Prelúdio. Eu me sinto bastante orgulhosa de ter feito parte porque, hoje, o Prelúdio é um nome muito respeitado como formador de músicos

em Porto Alegre [...] recebemos os frutos do que todos nós construímos [...] (Mara Martini,⁶¹ entrevistada em 04/07/2003).

As histórias de vida, registradas nas entrevistas realizadas, são fontes que enriquecem essa constatação, falando sobre as vivências e percepções de diferentes sujeitos, permitindo reconstruir os discursos pedagógicos que se fizeram presentes no Prelúdio durante os anos investigados (1982/2002). O conjunto de acontecimentos, enunciados pelos atores sociais, apresenta-se como uma rede ligando, em variados momentos, pontos e aspectos do fazer musical desenvolvido e representa os diversos níveis de entendimento e significados daquilo que afinal é pensado como o currículo⁶² do Projeto Prelúdio. O currículo do Prelúdio foi, através dos anos, tomando forma e constituindo-se, num processo dialógico, de maneira não-linear, podendo ser denominado, de acordo com William Doll, como um currículo construtivo⁶³.

Propomos esta análise como uma das possíveis. Iniciamos pela maneira como o Prelúdio realiza seu objetivo e princípios.

Para operacionalizar o objetivo primordial do Projeto Prelúdio, princípios básicos, norteadores do discurso pedagógico do Prelúdio, foram desdobrados em premissas:

1. Aceitar todas as crianças e jovens que desejassem estudar música, isto é, inexistência de processo seletivo de conhecimentos e aptidões especiais para ingresso. No início do projeto, o acesso era realizado por ordem de inscrição, sendo aceitos todos os candidatos até atingir o número limite de vagas. Mais tarde esse critério foi substituído pelo sorteio público.

⁶¹ Professora de Flauta doce e Orquestra Infantil, do Projeto Prelúdio, desde 1986.

⁶² Currículo é um processo - não de transmitir o que é (absolutamente) conhecido, mas de explorar o que é desconhecido (William Doll, p.171).

⁶³ “Um currículo construtivo é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes, ele não é estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e gerais)” (Doll, p.178).

2. Trabalhar por níveis de aprendizagem, respeitando as etapas cognitivas, sem existência de seriação formal. Os níveis não são estabelecidos *a priori*; cada pequeno e grande grupo, no desenvolvimento de seu trabalho, se organiza em termos de seu repertório de conhecimentos, necessidades e dificuldades.

Transcorridos vinte anos (20) já se estabeleceu uma estrutura curricular e um plano de estudos que têm se mantido estável desde 1993, embora algumas atividades não tenham sido oferecidas em determinados períodos, por falta de professores.

3. Conferir à avaliação caráter formativo, realizando-a no transcorrer de todo o processo de aprendizagem, exorcizando-a de sua condição de mecanismo de repressão e controle na seleção de “capazes e incapazes”.

Para equacionar essa premissa, o Prelúdio propõe uma avaliação através do diálogo aberto e constante entre professores, alunos e pais, dispensando o modelo tradicional de seriação com suas implicações decorrentes, ou seja, provas e notas ou conceitos e, sobretudo, aprovação e reprovação.

O currículo do Projeto Prelúdio foi se estabelecendo no decorrer dos anos, como veremos a seguir, oferecendo suporte ao processo de ensino/aprendizagem tanto como elemento de permanência, quanto como ponto de partida para as mudanças. As histórias de vida foram muito ricas em dados referentes à estrutura curricular e plano de estudos. Através de seus enunciados e apoiados pelas consultas às atas e relatórios, reconstruímos seu processo de definição, na procura de subsídios para respondermos à questão de pesquisa:

**Como foi o Prelúdio se constituindo, no período de 1982 a 2002,
e qual sua contribuição para a formação musical de crianças e jovens de Porto
Alegre?**

4.1 EVOcando ESPAÇOS E LUGARES

Outra coisa que eu achava legal (no Prelúdio) era o próprio contato com a instituição, a Universidade, que, na época, acho que estava até mais, não vou dizer vinculado mas, mais presente [...]. Depois, me lembro de ter aulas no Observatório de astronomia [...] e depois no Instituto (antigo) Parobé, a gente ensaiava lá no torreão cheio de morcegos [...]. Mas o que era legal era o próprio contato com a Universidade, com os prédios, com uma coisa assim que em outros lugares não tinha. Aqueles prédios antigos, com os pés direitos altos e tem toda uma presença cultural por trás [...] muito maior, ou seja, que está além do que foi pensado, foi imaginado, mas está presente independente de qualquer coisa. Então, toda aquela presença [...] acaba que a instituição por trás se faz presente e isso entra na tua formação também, quer queira, quer não queira... (Diego Grendene de Souza,⁶⁴ entrevistas em 17/10 e 22/10/2002).

Ao analisar os acontecimentos discursivos constituídos pelas histórias de vida produzidas pelos alunos, pais, funcionários e professores do Projeto Prelúdio, apreciamos os matizes variados que coloriram suas memórias. No processo de construção e reconstrução desencadeado, cada um selecionou lembranças específicas e singulares que foram ressignificadas em sua atualidade. Embora o caráter singular da memória possa garantir, a cada um, exclusividade em suas próprias lembranças, o mesmo não acontece com as temáticas que se fizeram constantes.

Uma rede de acontecimentos foi tecida pelo trabalho das memórias, construindo um discurso sobre o Prelúdio que, longe de instituir uma continuidade, desdobrou-se em descontinuidades temporais e temáticas. Dos vários temas identificados, muitos foram compartilhados em níveis diversos de entendimento e significado. Os espaços e o Prelúdio como lugar são alguns desses temas recorrentemente evocados. Talvez seja importante dizer que o espaço destinado ao

⁶⁴ Aluno do Prelúdio de 1986 a 1994. Hoje é clarinetista da OSPA e professor da Escola de Música da OSPA.

Prelúdio, por ocasião de sua instalação, logo se mostrou inadequado, dando início a uma busca de melhoria de condições de espaço físico, o que se prolonga até os dias de hoje.

Na epígrafe por último citada, destacada da entrevista realizada com um ex-aluno sobre sua experiência no Prelúdio, ficam evidentes a força do capital cultural⁶⁵ representado pelo espaço Universidade e a valorização do processo de apropriação desse capital. Percebe-se como muito marcante, nas narrativas da memória, a pregnância das referências ao espaço. A imponência dos prédios da Universidade, minimizando em muito a deterioração das edificações, alimenta o sentido de pertencimento e remete a algo maior. O “espaço” torna-se significativo no currículo do Prelúdio que, por ser uma atividade de educação musical promovida por uma Universidade Federal, se nos apresenta como um espaço público que assume a feição de um espaço escolar.

Nas falas de diferentes entrevistados, as referências a espaço e lugar se confundem. Para esclarecer melhor esses conceitos buscamos em Josep Maria Montaner a conceituação:

Los conceptos de espacio y de lugar, se pueden diferenciar claramente. El primer tiene una condición ideal, teórica, genérica e indefinida, y el segundo posee un carácter concreto, empírico, existencial, articulado, definido hasta los detalles (1999, p.32).

Se procurarmos entender o espaço a partir do que propõe David Harvey (1989, p.187), que concebe o espaço e o tempo como categorias básicas da existência humana (1989, p.187), talvez possamos nos remeter ao momento primeiro, quando inauguramos nossa relação espacial, passando a ocupar um lugar

⁶⁵ Conceito usado no sentido proposto por Bourdieu como um conjunto de bens culturais acumulados que são valorizados e reconhecidos socialmente (1989).

que é só nosso, o espaço da própria existência; essa existência de ser que é fixada num lugar minúsculo, dentro do útero materno. Primeiro espaço habitado...

Gradativamente nos apropriamos dessa condição imperativa que nos proporciona experiências cada vez mais amplas. Somos conduzidos para além dos limites físicos, encontrando significados diversos com os quais, simultaneamente, passamos a interagir, sejam os espaços públicos, sejam os privados: espaço familiar, escolar, profissional, político, social, cultural.

As primeiras experiências espaciais que a criança realiza em sua casa, junto com a família, têm continuidade na vivência escolar onde ela amplia, cada vez mais, seu conceito de espaço.

Entrei com seis, sete anos, estou até hoje, que é uma coisa muito boa. De lá pra cá o Prelúdio virou uma segunda casa [...]. O Projeto Prelúdio, além de ser uma casa, uma segunda casa, amigos, ele também significa muito porque é uma outra cultura que tu tens que é muito boa que é a música [...] tu sai por aí, tu toca violão, tu toca flauta, aí o pessoal pergunta: - onde é que tu estudas? Eu encho o peito e digo: - Eu estudo no Projeto Prelúdio da UFRGS [...] (Leonardo M. dos Reis,⁶⁶ entrevista em 28/06/2004).

Observa-se o desdobrar da experiência espacial do aluno, na referência ao espaço Prelúdio como sua segunda casa, onde sente bem-estar, e na sua identificação com o espaço cultural, incorporando a positividade da vivência musical e a presença da Universidade. Segundo Escolano:

[...] o espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos. [...] o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem (1998, p. 26).

O espaço escolar é muito mais do que apenas o lugar onde as aulas são oferecidas. Como foi aludido anteriormente, faz parte do currículo da escola, através

⁶⁶ Aluno do Prelúdio desde 1996.

de sua arquitetura própria e das incitações e conteúdos. Atua ainda como elemento importante na construção das identidades cultural e pessoal do aluno, ao lhe oferecer oportunidades de experiências significativas de estruturas espaciais e de desenvolvimento de seu esquema corporal. O espaço escolar é também elemento básico na construção das identidades institucionais.

A identidade pessoal, como a consciência de si, não é algo fixo. Ela é a resultante de um processo constante de construção, incessante ao longo da vida, nas interações entre mecanismos psicológicos e fatores sociais, e está intimamente ligada às identidades de lugar. O aluno da epígrafe, ao dizer que a presença da instituição acaba fazendo parte da formação, quer queira ou não, e o outro aluno, ao estufar o peito para responder “[...] estudo no Projeto Prelúdio da UFRGS”, tornam visível uma face de suas identidades culturais, ao mesmo tempo em que enunciam identidades para o Projeto Prelúdio.

Mas a importância que o Prelúdio teve pra mim é que, além de ser uma escola de música, era uma família. Eu tinha muitos amigos [...] todo mundo se conhece, é um povo muito alegre, simples. É gostoso o ambiente (Fábio Maciel,⁶⁷ entrevista em 20/04/2004).

A fala de Fábio, para além do espaço de formação cultural, amplia o significado da vivência no espaço Prelúdio. O ressaltar do aspecto *feliz* do espaço, “[...] era uma família [...] muito alegre, simples [...]” faz-nos evocar Bachelard, em suas reflexões, na Poética do espaço, “[...] as imagens do *espaço feliz*”, referindo-se ao “valor humano dos espaços de posse, dos espaços defendidos contra forças adversas, dos espaços amados” ([1989], 2000, p.19).

[...] na cúpula do Parobé, onde eram os ensaios, as pombas cagavam nas cabeças enquanto a gente tocava [...] a gente gostava muito de ensaiar no Observatório Astronômico, do lado do Chateau [...]. No início os ensaios da Mirim⁶⁸ eram ali. A gente

⁶⁷ Aluno do Prelúdio de 1987 a 1997. Hoje é fisioterapeuta e puxador de escola de samba.

⁶⁸ Referindo-se à Orquestra Mirim do Prelúdio.

brincava muito com a cúpula do observatório, a gente abria, fechava e zoava. A professora Sigrid vinha e nos xingava, não pode mexer nisso, é do patrimônio, não sei o quê... A gente gostava de mexer naquelas correntes, ficava abrindo e fechando o telescópio, era bastante divertido isso. O ambiente, o lugar, os prédios [...] até hoje eu tenho uma identificação com os prédios[...] passei a pesquisar [...] na verdade, grande parte disso que eu fiz [...] foram prédios que eu tive aula ou que eram perto dos prédios que eu tive aula [...]. Aquele ambiente do Campus central da UFRGS foi muito marcante na minha infância [...]. O campus central, pra mim, é um lugar que eu gosto muito até hoje. Eu gosto de ir ao campus, caminho pelo campus, tenho lembranças do campus e tal, do que eu fazia, dos caminhos que tinha que hoje não tem mais, das coisas que mudaram (Airam Aguiar, ⁶⁹ entrevista em 06/05/2004).

Os pensamentos, memórias, preferências e significados relacionados aos espaços vividos são fundamentais para a construção da identidade de lugar. Na interseção da narrativa e seus itinerários pelo Campus central da Universidade, Airam, numa expressão de Michel de Certeau (2002), ‘funda’ o espaço do Projeto Prelúdio. Descrevendo os ensaios, lembrando o ambiente, o lugar, os prédios, “os caminhos que tinha e que hoje não tem mais”, ressignifica suas vivências, criando e fixando o “seu” Prelúdio, gesto que se repete nas falas de muitos dos entrevistados.

No movimento vivido, através das interações sociais de alunos, professores, pais e funcionários, constituíram-se processos de construção de identidades pessoais, sociais e identidade de lugar. Num trabalho minucioso e produtivo, às vezes irreverente, da memória, o Prelúdio teve construída a sua identidade como um lugar da cultura, onde se faz música e onde se desenvolve uma proposta de Educação musical para crianças e jovens.

Se a gente pensa, voltando atrás, toda a trajetória que o Coro teve com ensaios nos mais diversos lugares, cada dia e cada semana era num local, botava o teclado debaixo do braço e lá ia eu. Uma vez era no cinema, outra vez foi lá no Aplicação⁷⁰, depois lá no Salão de Festas, depois no saguão da Reitoria, no Plenarinho, no Observatório, na rua, não tinha [...] nada era empecilho para fazer música, para fazer uma educação musical. Então, o teu carro era a secretaria do Prelúdio, terminava, ia tudo para o carro e no dia seguinte voltava tudo

⁶⁹ Aluno do Prelúdio de 1989 a 1996. Acadêmico de Sociologia e História.

⁷⁰ Colégio de Aplicação da UFRGS (Ensino fundamental e médio).

[...] a gente criou um amor tão grande por isso que aqui é a extensão da casa da gente, da vida da gente [...] (Marli Marlene Becker, ⁷¹ entrevistas em 07 e 14/05/2003).

A professora Marli, em seu ato de enunciação, atualiza a trajetória percorrida nas andanças para encontrar um lugar onde o Coro pudesse ensaiar e diz do seu sentimento de apego a esse espaço, não pelo que ele tenha significado em si mesmo, mas pela evocação de memórias afetivas, itinerâncias do Prelúdio.

Os grupos vocais e instrumentais, pelas suas características próprias, isto é, grande número de participantes e alunos que estudavam em turnos diferentes, necessitavam realizar seus ensaios à noite, e, desde sua criação, migravam incessantemente de um lugar a outro, registrando, diariamente, sua condição de “sem domicílio fixo”: Auditório da Faculdade de Ciências Econômicas, Plenarinho da Reitoria, Salão de Festas da Reitoria, Sala de Atividades Múltiplas da Faculdade de Educação, torresões esquerdo e central do prédio da Faculdade de Engenharia Mecânica, Planetário, salas no Instituto de Educação General Flores da Cunha, Observatório Astronômico e Rádio da Universidade onde, além da realização de ensaios, eram guardados os instrumentos de orquestra, recebidos em doação do INM/FUNARTE/MINC⁷² (09 violinos, 02 violas, 03 violoncelos e 02 contrabaixos).



Entorno do Prédio “Chateau” onde o Prelúdio esteve instalado 89/95. Estacionamento, pátio e canteiro de obras.

[...] no começo do Prelúdio nós nos sentíamos os heróis na paisagem, mesmo que isso nos custasse às vezes dar aula do lado de um estacionamento, ter um buraco na parede, no teto, situações imprevisíveis assim [...] No começo até dávamos aulas com divisórias que vazavam o som. Então tinha uma aula de matemática ao lado de uma aula de flauta, às vezes era um pouco difícil [...] (Bernhard Sydow, ⁷³ entrevistas em 25 /06 e 09/07/2003).

⁷¹ Professora de canto em conjunto e Coro Infanto-juvenil, do Prelúdio de 1982 a 2003.

⁷² Instituto Nacional de Música/ Fundação Nacional de Arte/Ministério da Cultura

⁷³ Professor do Prelúdio de flauta doce e orquestra Infanto-Juvenil, do Prelúdio, desde 1984.

O Projeto Prelúdio iniciou suas atividades no Salão de Festas da Reitoria, que, no silêncio dos sábados pela manhã, recebia os vinte e cinco alunos que o integravam para cantar em conjunto. Ocupava ainda duas salas no prédio da Faculdade de Engenharia Química onde às sextas-feiras eram ministradas as aulas de flauta doce. Porém, os sons titubeantes das flautinhas manuseadas pelos pequenos aprendizes de músico, não agradaram aos ouvidos do professor que ensinava matemática na sala contígua e, após sua veemente demonstração de descontentamento, tornou-se necessário partir em busca de outro lugar para continuar o trabalho. O Prelúdio então foi recebido como inquilino da Escola Técnica da UFRGS.

[...] há uma história, inclusive, uma história vital, de prédio. Nós chegamos já a trabalhar no prédio emprestado da Faculdade de Arquitetura, se dava aulas lá. Depois, digamos na Faculdade de Economia, lá onde funcionava a Escola Técnica, era um lugar horrível, era espantoso [...] (Jorge Inda,⁷⁴ entrevistas em 11/07 e 15/07/2003).



Teto - sala de aula, 1985.

Os prédios da Universidade sofriam a ação do tempo e, ao iniciar-se o ano de 1985, a Escola Técnica necessitou submeter-se a algumas reformas. Estava o Prelúdio, momentaneamente, sem teto, aliás,

literalmente sem teto. Foi solicitado apoio ao Diretor da Faculdade de Arquitetura, Prof. Albano Volkmer, que cedeu as salas necessárias, no período da tarde. As turmas da manhã tiveram que aguardar o final das obras para iniciarem suas aulas.

Bourdieu (1993, p.161) lembra que aquele sobre quem se diz que é “sem eira nem beira” ou “sem domicílio fixo” não tem praticamente existência social. E

⁷⁴ Professor de Violino e Viola do Prelúdio desde 1986.

essa era a realidade do Projeto Prelúdio, que, apesar de seus 230 alunos, andava de um lado para outro, arrastando, em suas peregrinações, alunos, professores, funcionários, secretaria e material didático (teclados, percussão, etc.). A conquista de um lugar próprio corresponderia à possibilidade de garantia de continuidade no tempo e afirmação de sua existência social, e acenaria com uma possível existência institucional.

[...] porque um projeto tem sempre dois lados: tem o lado desbravador, bandeirante, de causar uma diferença no espaço cultural, de fazer coisas novas, mas, por outro lado, tem o aspecto frágil das coisas não estabelecidas, do imprevisto, da precariedade (Bernhard Sydow, *Ibid.*).

O Projeto Prelúdio é instituído como referência no ensino e aprendizagem da música. Entretanto, não possui existência jurídica como escola, pois como o próprio nome determina, é apenas um projeto. Sua condição de “sem eira nem beira” é reforçada pela inexistência de dotação orçamentária, para subsistir depende das mensalidades pagas pelos alunos que o freqüentam. Enfim, o Prelúdio é um projeto que se desenvolve, há vinte e três anos, à revelia de possuir ou não seu lugar próprio e sua permanência garantida institucionalmente. Sua denominação sugere um início e um fim, mas, pela filosofia que orienta sua proposta e pela importância social adquirida, transcende àquela limitação.

[...] Então o papel social tem que ser enfatizado e destacado. Ele permite que qualquer um que queira aprender música possa fazê-lo sem que tenha grandes despesas e isso é muito importante porque senão a própria universidade se torna elitista [...] O curso superior de música tem uma prova em que é difícilíssimo passar. Só quem fez aula de música desde pequenininho [...] quem é que pode? Ou filho de pai rico ou quem teve a sorte de conhecer o Projeto Prelúdio. Não tem outra opção (Maria Luiza Indrusiak,⁷⁵ entrevista em 18/06/2004).

⁷⁵ Mãe de Francisca e Malvina, alunas do Prelúdio desde 1995.

Nas narrativas dos professores, fica evidente a consciência da importância do espaço físico para a realização da proposta pedagógica defendida e, sem dúvida, era o desejo, poder organizar esse espaço de acordo com os objetivos e necessidades do Prelúdio, pois “a utilização didática do espaço e seu entorno é uma característica comum a todas as pedagogias denominadas ativas” (Escolano, 1988, p.48), modo de ensinar que inspira a proposta de educação musical do Projeto Prelúdio.

Porém, num certo sentido, era o próprio espaço que escolhia e orientava as possibilidades de trabalho do Prelúdio, exercendo seu poder, substituindo uma ação da administração central de destinar e organizar “um espaço físico” para o Projeto. [...] “Isso não significa que as práticas sejam determinadas pela forma construída; porque elas têm o estranho hábito de escapar de sua circunscrição a todo esquema fixo de representação” (Harvey 2004, p.190). A cumplicidade assim estabelecida produziu seus efeitos e, apesar da limitação espacial, o Projeto Prelúdio aumentou consideravelmente seu corpo discente e docente, chegando a uma matrícula de 450 alunos em 1989, ano em que ainda não possuía sede fixa (Anexo H).



[...] a gente ficou quantas vezes em prédios horríveis, com goteiras, eu cansei de quase sair nadando lá do torreão. Eu pendurei uns quadrinhos de música na parede, a água escorria, foram todos meus quadrinhos água abaixo. Fiz uns painéis também que molharam todos, a gente procura trabalhar meio como índio, se ajeitando do jeito que dá, debaixo das árvores [...] eu acho muito importante mesmo a gente dar o que pode dentro das condições [...] (Ana Leyen,⁷⁶ entrevista em 06/08/2003).

⁷⁶ Professora de Contrabaixo e Acompanhamento ao piano, do Prelúdio, desde 1984.

Seu currículo foi sendo gradualmente enriquecido em disciplinas e atividades, assim como foi cada vez maior sua participação em eventos na Universidade e na comunidade em geral.

A peregrinação de alunos e professores pelos incontáveis prédios da UFRGS, ao mesmo tempo em que provocava transtornos funcionais, alargava a visão do espaço da Universidade, proporcionando uma expansão e fortalecimento do sentimento de pertencimento que, ancorado nessa inserção espacial fluida e ampla, refletia a especificidade do Projeto Prelúdio. Michel Foucault diz que tentar decifrar os discursos “[...] através de metáforas espaciais, estratégicas, permite perceber exatamente os pontos pelos quais os discursos se transformam em, através de e a partir das relações de poder” (1979, p. 158).



Av. Independência 813

[...] no Prelúdio nós tivemos dificuldade de conseguir espaço, de conseguir organizar o que a gente sempre pensou de melhor. Eu acho que (...) foram momentos que juntos a gente conseguiu desenvolver, conseguiu equilibrar. Tu lembra as salinhas que nós tínhamos na Escola Técnica? Eram “salinhas” e a gente tinha que carregar a secretaria quase que nas costas. A gente tinha um espaço super reduzido, tinha que amarrar os banquinhos, aquelas coisas todas. Depois fomos para o Chatêau, lá a gente também se desenrolou pedindo uma coisa para um, uma coisa para outro, organizando também o Chatêau. Falta de quase tudo. A gente tinha que pegar café ali, pedir máquina (de datilografia) aqui, era tudo uma dificuldade, até que a gente conseguiu ir para a Independência. Lá reestruturamos, ficamos com uma fachada, organizamos tudo e depois, fatalmente aconteceu o que aconteceu, a casa se detonou. Mas eu acho que tudo isso foram coisas que a gente foi conseguindo superar. Mas a gente está agora numa fase meio crítica, no

momento. Não, sei lá, mas sinceramente, nós já passamos [...] como é que eu poderia dizer que isso pode se chamar [...] que a gente está sempre [...] sendo colocado à prova [...] até quando tu podes, até quando tu vais persistir, até quanto tu tens [...]. Eu vejo assim, nesse

caminho que a gente teve e eu fico pensando o porquê de tudo isso [...] eu acho que a gente está fazendo o que pode [...] mas a gente estava sempre pensando em sustentar. O sustento de uma coisa que é importante, a gente vê, todo dia, o quanto faz bem para essas crianças (Mara Camargo,⁷⁷ entrevista em 20/01/2004).

Talvez a resposta ao “por que” da funcionária possa ser vislumbrada no jogo discursivo materializado na história do espaço físico do Projeto Prelúdio, que repete com Foucault: “Podría escribirse toda una ‘história de los espacios’ – que sería al mismo tiempo una ‘história de los poderes’ [...]” (1980)

A secretaria do Projeto Prelúdio, isto é, o conjunto dos registros das matrículas dos alunos, das suas contribuições mensais, das freqüências às aulas, dos horários, os arquivos das atividades desenvolvidas, correspondências recebidas e expedidas, era diariamente transportada no porta-malas do Fusca da coordenadora (1983/1989). No início de cada dia, a secretaria era montada e, no final da tarde, desmontada, sugerindo o armar e desarmar melancólico do “circo da educação”, da incipiente proposta de educação musical que estava sendo oferecida à comunidade pela Universidade. Juntava-se a esse montar e desmontar o agrupar, diariamente, de quatro em quatro, aprisionando-os em uma corrente fechada por um cadeado, banquinhos de cozinha adquiridos para uso dos alunos. Era impossível trabalhar instrumentos como flauta doce e violão nas cadeiras com braços e apoios para escrever que mobiliavam as salas em que eram desenvolvidas as aulas.

[...] criei um elo de amizade muito forte com os professores [...] talvez a única crítica fosse um espaço maior na Universidade (Cláudio Espíndola⁷⁸, entrevista realiza em 10/03/2004).

Tomando como referência a afirmação de Certeau, segundo o qual “Os relatos efetuam um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços e

⁷⁷ Funcionária do Prelúdio desde 1986.

⁷⁸ Aluno do Prelúdio de 1988 a 1995.

espaços em lugares. Organizam também os jogos das relações mutáveis que uns mantêm com os outros.” (1994, p.203), talvez possamos explicar a produção de sentidos espaciais variados que foram atribuídos ao Prelúdio, em momentos diversos, numa sugestão de múltiplas identidades:

- Espaço de conhecimento musical, cultura, educação, acolhimento

O Prelúdio foi muito importante na vida deles porque, além de ter dado uma educação musical, contribuiu muito para a educação deles, porque o Prelúdio era uma família (Marieta Zalta,⁷⁹ entrevista em 17/03/2004).

Outra coisa que eu acho muito legal, eu falo em particular assim, é como eu sou acolhida aqui dentro, é como minha segunda casa [...] (Cibele Pereira,⁸⁰ entrevista em 17/06/2004).

- Espaço de liberdade, democracia

[...] realmente existe espaço democrático e isso é reflexo de toda uma filosofia, não tem como ser diferente, não é? (Helena Lopes,⁸¹ entrevistas em 09/06 e 17/06/2003)

Espaço de amizade, trabalho

[...] eu sempre quis trabalhar num lugar assim. Eu me sinto muito feliz e muito tranqüila [...] eu tenho um lugar ideal de trabalho (Eliana Vaz Huber,⁸² entrevistas em 27/06 e 09/07/2003).

Espaço de realização profissional

[...] como é bom fazer este trabalho que a gente faz aqui, como a gente tem espaço pra se realizar como profissional da área de educação musical (Alexandre Vieira,⁸³ entrevistas em 08/05 e 22/05/2003).

[...] e era um espaço onde se procurava fazer uma educação musical como a gente acreditava que deveria ser [...] eu me sinto premiada por ter trabalhado no Prelúdio, foi um espaço que me manteve viva, com minha vontade, o meu gosto de ser professora (Leda Maffioletti,⁸⁴ entrevista em 22/01/2004).

⁷⁹ Mãe de Felipe e Juliana Zalta, alunos do Prelúdio de 1982 a 1991.

⁸⁰ Aluna do Prelúdio desde 1999.

⁸¹ Professora substituta de Iniciação musical e Laboratório de som, do Prelúdio, de 2001 a 2003.

⁸² Professora de Flauta doce e Conjunto de flautas doces, do Prelúdio, desde 1984.

⁸³ Professor de Violão, Laboratório de som e Conjunto de música popular, do Prelúdio, desde 1990.

⁸⁴ Professora de Laboratório de som, do Prelúdio de 1985 a 1998.

Espaço de resistência e, desde seu início, um espaço físico anacrônico e precário

O Prelúdio sempre nos passava a idéia de que tinha que melhorar a qualidade do espaço [...] a idéia de não desistir e lutar. Eu me lembro que era na antiga Escola Técnica, que era uma sobra de salas, praticamente. Naquele térreo ali a gente ia assim caminhando, pensando, mas, como, é aqui que tu vai ter a produção de uma coisa criativa, nessas condições? Mas esse ambiente [...] a energia era assim, tinha o desafio, tinha a limitação material do espaço, mas sempre tinha a proposição para superar. [...] O Gustavo estava num colégio particular [...] quer dizer, não tinha crise nessa área, a área de apoio. Aí vai para uma instituição [...] a experiência dele com a instituição pública foi através do Prelúdio e aí tu vê no Prelúdio o estereótipo da carência. Ao mesmo tempo, como é que tu equilibras e tu vê essa coisa do humano se produzindo apesar das circunstâncias [...]. Tinha esse desafio institucional, esse desafio material, mas [...] se vou avaliar a dimensão alegria, uma coisa de satisfação, de positividade [...] para mim significaria a idéia de pertença, somos do Prelúdio, eu sou aluno, sou professor, sou pai (Nilton Fischer,⁸⁵ entrevista em 02/07/2004).

O relato, mais do que a denúncia da situação precária das instalações, narra a percepção da força de resistência e do sentimento de superação frente aos desafios. Mais ainda, expressa o sentimento de pertencimento que aflora ou se afirma nos discursos. Essa identidade preludiana parece ser construída nas interações do vivenciar da proposta pedagógico-musical do Prelúdio.

[...] o Prelúdio é uma segunda casa pra mim; por mim, dormia aqui na porta... essa falta de rigidez em excesso, todo mundo, os professores conversam, fazem festa com os alunos, esse carinho desde o professor, o funcionário, o aluno, esse carinho, esse vínculo que tem que torna o Prelúdio uma casa mesmo, uma família (Maitê Fernandes,⁸⁶ entrevista em 14/06/2004).

A referência ao Prelúdio como segunda casa é recorrente nos discursos, emergindo o sentimento da casa como proteção, aconchego. Em “A poética do espaço”, Bachelard, numa belíssima reflexão realiza um “elogio” à casa. Essa casa é La Redousse, casa descrita apaixonadamente por Henri Bosco. Na sua poética, a casa possui vida própria, é refúgio nos momentos de tempestade. Ela, a casa, ao

⁸⁵ Pai de Gustavo Fischer, aluno do Prelúdio de 1986 a 1989.

⁸⁶ Aluna do Prelúdio desde 1997.

defender-se da insânia do vento que ameaça despedaçá-la durante a tempestade, luta e resiste até a vitória. Esta vitória é a sua sobrevivência e, sobretudo, a do seu habitante: Diz [...] “Naquela noite ela foi realmente minha mãe. Eu só tinha a ela para me proteger e amparar” (1993, p.61).

Bachelard, tocado pela beleza da página de Bosco, prossegue: “E a casa, contra esta matilha que pouco a pouco se desencadeia, torna-se o verdadeiro ser de uma humanidade pura, o ser que defende sem jamais ter a responsabilidade de atacar. La Redousse é a resistência do homem. É *valor humano*, grandeza do Homem” (1993, p.61).

Incorporando essa imagem poética, pensamos o espaço do Prelúdio juntamente com os atores sociais, testemunhas dessa luta de mais de duas décadas. O Projeto, como “La Redousse”, debate-se na ânsia de sobreviver, de manter sua proposta de educação musical e de defender seus princípios de democracia e de respeito à inteligência, sensibilidade estética e capacidade criativa de todos. Ele resiste. E, talvez, por manter-se como a casa, presa ao solo da ilha por raízes inquebrantáveis, ele não ceda e agarre-se à vida com bravura. Sua força envolve seus habitantes. O Prelúdio reparte com eles sua energia criando vínculos indestrutíveis. É a identidade preludiana.

Então, é claro que teve a importância no fato de me instigar, e eu estar ali, de eu estar participando das coisas, o professor [...] enfim, é uma comunidade. Sempre tive identificação tanto musical [...] quanto de convivência [...] eu achava, saía da minha casa e ia pra outra casa que era o Prelúdio. Então o Projeto Prelúdio era uma segunda família (Andréa Cavalheiro,⁸⁷ entrevista em 17/03/2004).

O Prelúdio, ao mesmo tempo em que participa da constituição das identidades individuais, vai fundando e reforçando a existência de uma identidade

⁸⁷ Aluna do Prelúdio de 1986 a 1990. Hoje é cantora profissional.

Prelúdio. O lugar e os espaços Prelúdio, ao se alimentarem dessa energia, sustentam sua existência e personificam a identidade do Projeto.

[...] o Projeto foi se criando junto com os alunos sim, a gente ia abrindo espaços assim, juntos. Quando eu comecei a gostar de improvisar bastante eu fui ter aula [...], tinha que preparar o repertório [...] Teve esse espaço, se abriu esse espaço, acho que um pouco antes não existia. Era um ambiente de muita liberdade que permitia, a mim permitiu, que encontrasse a minha expressão. Eu não tinha que ser o aluno que queriam que eu fosse, eu não tinha que me enquadrar num modelo [...] eu fui o aluno que eu queria ser [...] (Luciano Zanata,⁸⁸ entrevista em 15/03/2004).

O Prelúdio, assim, foi onde eu criei todos os vínculos de amizade mais profundos, sabe, tudo que acontecia de bom na minha vida estava envolvido o Prelúdio certamente e, com a música, claro (Cristina Cavalheiro,⁸⁹ entrevista em 04/05/2004).

É constante a luta do Projeto Prelúdio como um todo, pela conquista da legitimidade de sua proposta educacional e artística. Essa legitimação depende-se na leitura das memórias inscritas nos discursos de pais, alunos, professores e funcionários, passa pela conquista de seu lugar, seu prédio próprio. Michel De Certeau, conceituando a palavra lugar, afirma:

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. [...] os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (1994, p.201).

A ligação entre lugar próprio e estabilidade é uma realidade contundente e muito presente para o Prelúdio. Isso talvez possa explicar a abundância de referências às questões de lugar e espaço nas falas dos entrevistados.

Mas não se trata apenas de uma história do passado. Espaço é tema da história do presente. Na manchete do Jornal Adverso, da Adufrgs (Associação de

⁸⁸ Aluno do Prelúdio de 1986 a 1990. Atualmente faz Curso de Pós-Graduação no Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS – Doutorado em Composição.

Docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), segunda quinzena do mês de julho de 2004, podemos ler: Projeto Prelúdio ameaçado.

2ª QUINZENA DE JULHO / 2004

EXTENSÃO

Projeto Prelúdio ameaçado

Sem recursos para bancar o aluguel de sua sede e com a ajuda da Ufrgs suspensa, o Prelúdio, projeto de extensão que ensina música a crianças e adolescentes, pode fechar as portas depois de 22 anos de funcionamento.

O risco foi dado aos pais de alunos em reunião no dia 3 de julho pelo coordenador do projeto, Ricardo Mitidieri. Ele afirma que a situação financeira da "escola" é muito grave e que não há mais como sustentar a despesa somente com o que é arrecadado com as mensalidades. A reitoria garante que tem feito tudo que pode, mas que os recursos estão cada vez mais escassos.

O Prelúdio atende hoje 330 alunos, que têm aulas de canto, flauta doce e transversa, violão, violino, viola, violoncelo e contra-baixo. Os mais adiantados compõem dois coros, três orquestras e três conjuntos musicais. O acesso se dá por meio de sorteio anual, aberto à toda comunidade e são cobradas mensalidades quase simbólicas, se comparadas aos valores de mercado. Segundo Mitidieri, a coordenação quer a todo custo evitar um reajuste, porque isso levaria "à extinção", o que não faz parte da ideia inicial do projeto.

Além do aluguel de uma casa no bairro Petrópolis, o projeto mantém ainda quatro funcionários contratados pela Faufrgs. Na verdade, até maio passado parte do aluguel era bancado com recursos da Pró-Reitoria de Extensão. Sem o auxílio, garante Mitidieri, será impossível manter o projeto funcionando por muito tempo. Uma saída, segundo ele, seria a Ufrgs garantir uma sede própria.

Desde sua fundação, o Prelúdio sempre perambulou de um prédio para outro e nunca possuiu uma sede fixa.

Fundado em 1982 pela professora Nidia Kiefer, ligada ao Instituto de Artes, o projeto funcionou inicialmente na Faculdade de Arquitetura. Depois foi transferido para o prédio da antiga Escola Técnica no Campus Central e em seguida para o Chateau, onde ficou até 1994. Diante do risco do prédio desabar, o projeto então passou a ocupar um imóvel alugado na Avenida Independência. Em 2001, novamente um risco de desabamento obrigou a coordenação a procurar outro local, quando se instalou em uma casa na Rua Faria Santos onde funciona atualmente.

Ricardo Mitidieri informou que existe a possibilidade do Prelúdio ocupar 11 salas do prédio da Escola Técnica, no Campus da Saúde, e que, inclusive, a ideia já teria sido aprovada pelo Conselho de Coordenadores da escola. Para isso seria necessário fazer o isolamento acústico das salas, o que custaria algo próximo de R\$ 150 mil. A reitora da Ufrgs, Wrens Panizzi, disse que desconhece qualquer projeto de transferência do Prelúdio para o prédio da Escola Técnica e admitiu que a universidade não vem investindo em determinados projetos porque não dispõe de verbas, apesar de entender a importância da formação voltada para as artes.

Segundo Wrens, as atividades da Pró-Reitoria de Extensão aumentaram muito nos últimos anos, enquanto os recursos permaneceram os mesmos. A reitora propõe que os coordenadores batalhem pela inclusão do Prelúdio no projeto acadêmico da Ufrgs e informa que atualmente a universidade auxilia cedendo oito professores e um técnico-administrativo e ajudando na manutenção.

Foto: Cláudia Paul



Formação: o projeto já formou músicos de reconhecimento no estado

AD
VERSO

Rua Otávio Correia, 45 - Porto Alegre/RS
CEP: 91500-120

2ª quinzena de julho de 2004

Impre: Espec
0234/2001 / ADUFR
...CORRE

A afirmativa de Bourdieu (1989, p.81), que transcrevemos abaixo, talvez possa ajudar a entender ou explicar a recorrência dos fatos...

A razão e a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais não está na *vontade* de um indivíduo ou de um grupo, mas sim no campo de forças antagonistas ou complementares no qual, em função de interesses associados às diferentes posições e dos *habitus* dos seus ocupantes, se geram as *vontades* e no qual se define e se redefine continuamente, na luta – e através da luta – a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais, previstos e imprevistos.

A luta do Prelúdio continua.

⁸⁹ Aluna do Prelúdio de 1986 a 1995, graduada em Licenciatura em Música pelo Instituto de Artes da UFRGS. É professora de música, participou da Orquestra de Mantra .

4.2 ESTRUTURA PEDAGÓGICA

O jeito Prelúdio de ser e fazer educação musical constitui-se a partir do seu modo peculiar de construção curricular. Como veremos no estudo que segue o currículo não foi estabelecido antecipadamente, sua organização foi tomando forma num processo interativo de seus protagonistas.



Na estrutura pedagógica do Prelúdio constata-se que o processo de ensino e aprendizagem parte de um núcleo comum, onde estão concentradas as atividades de formação básica, cujas aulas são ministradas em grupos que

variam de cinco a quinze alunos. Simultaneamente os alunos freqüentam as aulas de instrumentos que no início acontecem em grupos e, no momento em que o nível das dificuldades técnicas e interpretativas assim o exige, tornam-se individuais. Esses mesmos alunos, em algum momento, participam das atividades em grupos de performance, como Coros, Orquestras e Conjuntos instrumentais.



Conjunto de Violões - Feira do Livro



Orquestra de cordas- Quaraí



Atividades 1982



Tendo como objetivo a educação musical de crianças e jovens, o Projeto Prelúdio iniciou suas atividades em agosto de 1982, com uma estrutura curricular aberta, oferecendo dois encontros semanais, um em pequenos grupos para a Prática da flauta doce; e outro em grande grupo para a Prática do Canto em conjunto. Essas duas atividades iniciaram a proposta pedagógica, formando um núcleo, mais tarde denominado área das atividades teórico-

práticas. Em torno desse núcleo se organizaram, paulatinamente, as outras atividades que conformaram mais duas grandes áreas: a área dos Instrumentos e a área dos Conjuntos, Coros e Orquestras⁹⁰. Por vezes, no decorrer dos anos, encontramos essas áreas desdobradas, para depois encontrá-las agregadas novamente.

Ao analisar a proposta das atividades que deram início ao Prelúdio, perguntamo-nos:

- Por que o Canto em conjunto e a Flauta doce?

Segundo Kiefer (1992, p.66), o Canto foi adotado como uma das primeiras atividades a ser realizada, por propiciar aos alunos o uso de um instrumento muito

⁹⁰ Nos gráficos que ilustram a estruturação pedagógica do Projeto Prelúdio, a cor preta registra as atividades estáveis, o vermelho as recém-implantadas e as que não estão sendo oferecidas, estão grafadas em cinza.

conhecido seu, experienciado informalmente desde o nascimento. É através do canto que se estabelecem os primeiros contatos musicais nas relações com a família e nas demais instâncias socializadoras, como a igreja e a escola. A escolha do canto baseou-se, ainda, na sua vocação integradora, na tradição da música vocal em nosso estado e na força de atração que o canto exerce sobre o ser humano. O ato de cantar oferece um prazer singular, pois permite que o ser humano se expresse fazendo música e usando o próprio corpo como instrumento e, ademais, segundo Paul Lehmann, “La voz humana es básica porque es el único instrumento que todos tenemos y que nunca olvidamos de llevar conosco dondequiera que vayamos” (1993, p.15).

O canto em conjunto, seja em forma uníssona, de cânone ou a vozes, propicia a vivência dos diferentes elementos da música, como a melodia, o ritmo e a harmonia, encaminhando informalmente ao aprendizado dos conteúdos necessários para o início da estruturação do conhecimento musical. Ao estabelecer uma relação direta dos cantores entre si, possibilita a circulação dos saberes proporcionando a oportunidade de uma construção coletiva do conhecimento musical, realimentando e enriquecendo o processo de aprendizagem.

[...] a gente também aprende com as pessoas que estão a nossa volta [...] tem o contato aluno - aluno também, que é muito proveitoso para o aprendizado, para o crescimento da gente na música (Afonso Krauspenhar,⁹¹ entrevistas em 10/01/2003 e 19/04/2004).

A escolha da flauta doce como instrumento para iniciação musical, citando Kiefer (1992, p.66), deveu-se à facilidade inicial de sua execução, se comparada a qualquer outro instrumento musical, o que funcionaria tanto como elemento instigador à prática da música em conjunto, como mediação para iniciar a

⁹¹ Aluno do Prelúdio de 1996 a 2000. Atualmente é aluno da Academia Militar de Agulhas Negras.

aprendizagem da leitura e o desenvolvimento da percepção sonoro-rítmica. Arlete Arruda, mãe de alunos, referindo-se à iniciação através da flauta doce, comentou em sua narrativa:

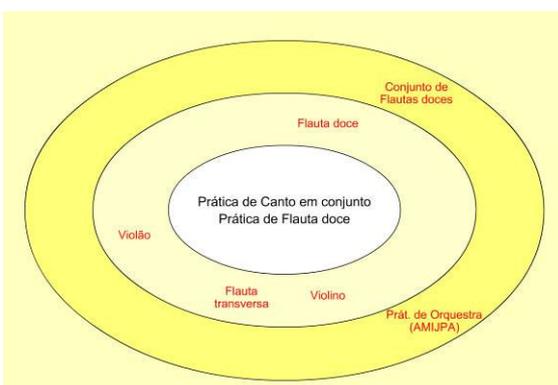
[...] ele já vai tocando [...] vai tendo um escalonamento nas dificuldades [...] porque é penetrar num mundo exigente, diferente. A flauta me parece assim que é uma flauta mágica, abre [...] (Entrevista em 30/07/2004).

Maria da Graça Cunha, também mãe preludiana, manifestou sua simpatia pelo uso da flauta doce como instrumento de iniciação musical:

[...] o início com a flauta doce diz bem o que o nome da flauta [...] foi muito suave para eles, não foi difícil, acho que já na primeira aula eles conseguiram tirar sons [...] (Entrevista em 25/03/2004).

À medida que o tempo foi passando, o currículo foi sendo enriquecido com a introdução de novas atividades, conforme as necessidades dos alunos e as possibilidades econômicas do Projeto Prelúdio, dando continuidade à proposta de educação musical em construção.

Assim, já em março de 1983, foi oferecida a oportunidade de estudo de outros instrumentos. A família das cordas tornou-se presente, com o violão e o violino; foi ampliado o trabalho dos sopros com a introdução da flauta transversa, e a flauta doce, gradativamente foi deixando de ter apenas o caráter de instrumento de iniciação.



Atividades 1983

Foram ativadas as práticas de conjunto instrumental, através de um Conjunto de flautas doces coordenado pela professora Elda Maria de Quadros

Pires e da Orquestra Infanto-Juvenil, da Associação Musical Infanto-Juvenil de Porto Alegre (AMIJPA), que, desde 1975, sob a regência de sua fundadora, professora Isolde Frank, ensejava a prática musical às crianças e adolescentes da comunidade. Essa parceria foi de suma importância para o Projeto Prelúdio, pois, além da participação dos alunos, havia também a dos professores do Prelúdio, que auxiliavam a regente em seu trabalho. A prática dos professores junto à orquestra da AMIJPA, ampliando seus conhecimentos, proporcionou-lhes, mais tarde, em 1990, condições de iniciar um trabalho específico com orquestras no âmbito do Prelúdio. Os professores assumiram a titularidade das nascituras orquestras Infanto-Juvenil e Mirim do Prelúdio, quando a demanda de vagas, pelos alunos do Projeto, suplantou as possibilidades da Orquestra da AMIJPA:

[...] eu continuava na Orquestra da UFRGS (AMIJPA) que nessa época tinha ligação forte com o Prelúdio, a grande maioria eram alunos do Prelúdio [...] porque ainda não tinha outra orquestra no Prelúdio, que eu me lembre. A Orquestra da UFRGS era dividida em grupos, os mais velhos na Rodrigo e os mais novos na Galiarda e tu tinhas que fazer teste pra ver se tu conseguias tocar pra subir pra próxima orquestra, eu me lembro, eu fiz várias vezes [...] (Fabrício K. de Oliveira⁹², entrevista em 25/05/2004).

O Conjunto de flautas doces foi criado no intuito de atender às necessidades crescentes dos alunos que estavam em estágios mais avançados, de trabalharem com toda a família das flautas doces, executando um repertório original e de nível técnico mais complexo. As obras trabalhadas pertencem aos períodos renascentista, barroco e contemporâneo, e seus integrantes procuram realizá-lo com o máximo de autenticidade possível. Sua coordenadora atual é a professora Eliana Vaz Huber.

A primeira chamada para o Projeto Prelúdio, em agosto de 1982, limitou a idade mínima para ingresso em sete anos. Mais tarde, em 1984, foi ampliada a faixa

⁹² Aluno do Prelúdio de 1983 a 1989.

etária para cinco e seis anos, determinando como idade-limite para permanência, dezessete anos. Para a faixa de cinco e seis anos, foi oferecido um trabalho diferenciado chamado de *Iniciação musical*. Nessa atividade, os alunos participam de práticas vocais, corporais e instrumentais, desenvolvendo percepções rítmicas e



Atividades 1984

sonoras; atividades de criatividade musical partindo do improviso, que muitas vezes conduzem ao registro através de grafias não convencionais, num movimento sugestivo em direção à grafia tradicional. Também são disponibilizados instrumentos variados de sopro, cordas e

percussão, para um contato inicial informal, não sendo aí oferecidas aulas específicas de flauta doce ou de qualquer outro instrumento. As audições ao vivo e de reproduções por meios mecânicos complementam o espectro de experiências. Para os alunos maiores foi ampliada a oferta de instrumentos, sendo acrescentado à família das cordas o ensino do contrabaixo; e à dos sopros, continuando nas madeiras, o clarinete e o saxofone.

Os conhecimentos envolvendo noções práticas de percepção musical e teoria são propostos de maneira informal em todas as atividades, isto é, não há aulas de teoria, solfejo e ditado musical como acontece nos conservatórios, e nem aulas específicas de teoria e percepção. De início, os professores dos instrumentos e de canto em conjunto introduzem os conhecimentos necessários para o aprendizado musical e

[...] a teoria no Prelúdio se desenvolvia à medida em que acontecia a prática do instrumento. Isso aí eu achei muito bom porque não ficava monótono nem pesado para as crianças, sem

perceber, eles iam aprendendo a parte teórica [...] (Marieta Zalta⁹³, entrevista em 17/03/2004).



Atividades 1985

Porém, a partir de 1985, esse procedimento passou a receber reforço com a introdução de uma nova atividade, o *Laboratório de som*. Tanto no Laboratório de som quanto nas aulas de Iniciação musical, a proposta básica é oferecer condições para que os alunos

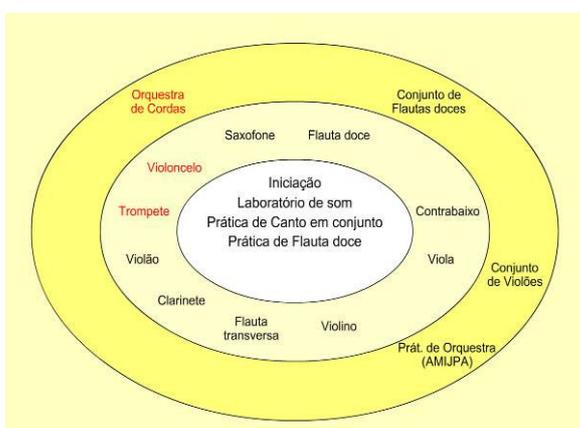
realizem as mais variadas experiências de percepção, de escrita, leitura, improvisação, regência, execução vocal e instrumental, criação e apreciação, evidentemente respeitando o momento do processo construtivo em que se encontrem. Existe uma listagem de conteúdos mínimos (Anexo G) a serem trabalhados e retrabalhados que ajudam na orientação da caminhada.

Ainda em 1985, por proposição da professora Silvana Scarinci, foi criado, ampliando a prática instrumental em conjunto, o Conjunto de violões, que se dedica à interpretação de música original para violões, arranjos de música popular, improvisação e criação coletiva. Nesse ano foram acrescentadas ao elenco de atividades aulas de viola.

Em 1986 intensificaram-se as discussões sobre filosofia e objetivos do Projeto Prelúdio, suas implicações na estrutura curricular, assim como nas ações para acompanhamento do processo do aprender e ensinar. Outro registro que consideramos significativo para a área de educação musical de maneira geral foi o início, no primeiro semestre de 1986, das observações pedagógicas às aulas de

⁹³ Mãe de Felipe e Juliana, alunos do Prelúdio de 1982 a 1991. Hoje engenheiro e arquiteta, respectivamente.

Canto em conjunto e Laboratório de som, realizadas por alunos e professores de instituições ligadas ao Ensino Médio, participantes de cursos de formação de professores para as séries iniciais, professores que cursavam Especialização em Alfabetização, professores e música e coordenadores pedagógicos de escolas. Acresça-se, ainda, a efetivação de observações que continuam até os dias atuais, de alunos dos Cursos de Música do Instituto de Artes e da Pedagogia da Faculdade de Educação, de nossa Universidade. O Projeto Prelúdio proporciona, assim, oportunidades de reflexão pedagógico-musical aos futuros professores e aos



Atividades 1986

professores já investidos em suas funções. Essas ações pedagógicas, sustentadas pelo Prelúdio, agregadas ao ensino desenvolvido com os alunos regularmente inscritos, ilustram bem a participação da Extensão da Universidade no processo educativo formal junto à

comunidade universitária ou não.

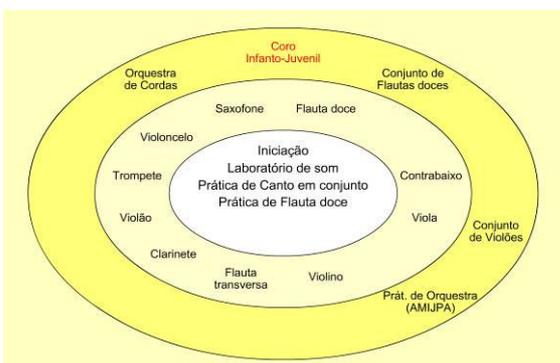
No ano de 1986, o ensino dos instrumentos da família dos metais foi introduzido através do trompete e, completando as cordas, foi oferecido o ensino do violoncelo. Também foi criada a primeira orquestra do Prelúdio, a Orquestra de Cordas, sob a regência do professor de trompete, José Maria Barrios.

Essa orquestra teve suas atividades suspensas em 1992, depois de atuar 06 anos sob a batuta dos maestros: Jorge Inda, Thiago Flores, Antonio Carlos Borges Cunha e Cláudio Ribeiro, além de José Maria Barrios. Representou a UFRGS em inúmeras cidades de nosso estado e no estado de Santa Catarina, executando

repertório variado, com ênfase no barroco e contemporâneo, dando especial atenção à música brasileira.

No seu relato, o professor Ricardo Mitidieri⁹⁴ lembra que hoje, passados mais de dez anos, encontramos reflexos do trabalho desenvolvido pela Orquestra de Cordas do Prelúdio na vida musical de nossa cidade e regiões próximas. Quando assistimos a concertos das orquestras, como a OSPA, Orquestra Theatro São Pedro, Orquestra da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Orquestra SESI/FUNDATE de Montenegro e Orquestra da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), de Canoas, deparamo-nos não só com a presença de alunos do Prelúdio que atuavam na orquestra, mas encontramos também regentes que orientaram o trabalho da Orquestra de Cordas, na época. Alguns já eram maestros com alguma experiência, e outros faziam suas primeiras incursões em regência orquestral.

Depois de cinco anos da prática de Canto em conjunto, surgiu a necessidade de um trabalho agrupando alunos egressos dessa atividade que desejavam maior desenvolvimento na área vocal. Foi criado, então, em 1987, o Coro Infante-Juvenil



Atividades 1987

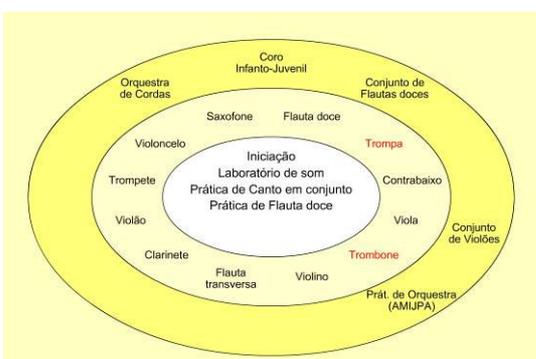
do Projeto Prelúdio, que desde sua fundação foi regido pela professora Marli Marlene Becker.

Durante os anos de 1988 e 1989, as atividades em grupos, que congregavam os alunos na prática musical, como extensão das aulas de instrumentos, continuaram seu trabalho, tendo o currículo recebido o acréscimo de mais dois instrumentos: trompa e trombone.

⁹⁴ Professor de Violão, Teoria musical e Conjunto de violões, do Prelúdio, desde 1987.

A população discente do Projeto Prelúdio nos oito primeiros anos teve um aumento expressivo, pois, dos 25 alunos iniciais, chegou a um total de 450 em 1989 (Anexo H).

O corpo docente, formado até então por professores horistas, conquistou estabilidade. Os professores passaram a fazer parte do quadro funcional da Universidade o que permitiu que as reuniões se tornassem semanais, e as atividades, mais intensas.



Atividades 1988

Ao analisar o discurso pedagógico do Prelúdio, através das atas das reuniões e das histórias de vida, observa-se a recorrência da discussão sobre a ausência das aulas tradicionais de teoria e solfejo para trabalhar os elementos básicos da música. Enquanto, para alguns, a inexistência de aulas específicas representa uma falta, para outros, a dinamização dos conceitos e das práticas, através das diversas atividades propostas, é identificada como aquilo que torna a aprendizagem mais eficiente e prazerosa. O pai do aluno Vinicius, Rubens Prates, recorda dizendo:

[...] a princípio eu me questionei a falta de aulas teóricas, de teoria, mas depois eu me dei conta de que não era necessário àquela altura; que o aprendizado da teoria viria automaticamente, com o aprendizado técnico, ou seja, ia aprender a ler música à medida que ia se desenvolvendo tecnicamente no instrumento, é a mesma coisa que aprender a ler e escrever ao mesmo tempo [...] (entrevista realizada em 14/05/2004).

A aluna Luciane Cuervo, ao mesmo tempo em que qualifica as aulas de teoria como fascinantes, pelo formato diferenciado apresentado, lamenta nunca haver praticado um ditado ou solfejo. Porém, como ela mesma afirma, a Prática de Canto em conjunto e o Coro Infanto-Juvenil funcionavam como substitutivos:

[...] adorava as aulas de teoria [...] atualmente, por exemplo, dando aulas na UFRGS, eu tenho vários ex-alunos do Prelúdio [...] eu passei por isso e vejo meus alunos passando, a coisa de chegar na academia sem aquele estudo sistemático de teoria, de harmonia [...] Apesar de eu ter aula de teoria musical [...] a gente nunca fez um ditado ou um solfejo que depois eu senti falta na faculdade [...] [...] me vinha então pela vivência da Marli (aulas de Canto em conjunto e Coro Infante-Juvenil) por isso eu consegui fazer a prova do teste específico [...] (Luciane Cuervo⁹⁵, entrevista em 02/04/2004).

Os conceitos que são desenvolvidos tradicionalmente nas aulas de teoria musical são, no Prelúdio, trabalhados por meio da prática, no decorrer das aulas de instrumentos, de canto em conjunto, de laboratório, nos coros, nas orquestras e na música de câmara, pelo próprio professor que orienta cada atividade. Como a própria Luciane salienta, esta é uma prática que produz resultados satisfatórios, pois, valendo-se desses ensinamentos, conseguiu aprovação no teste específico para o vestibular de música da Universidade.

Essa discussão ainda faz parte do dia-a-dia do Prelúdio. Em sua entrevista, a professora Mainê Sassi⁹⁶ reitera:

[...] é a teoria e a percepção que não pode ser algo assim tão livre [...] fica muito difícil ensinar um concerto quando eles não têm, paralelamente, aulas de teoria e percepção. Eles tinham que ter aulas todas as semanas de ditado musical [...] (Entrevistas em 28/08 e 11/09/2003).

Manuel Jacinto Sarmiento sugere:

Freqüentes vezes devem ser convocados ao texto episódios ou vozes aparentemente contraditórios, para que se possa extrair dessa dissonância possibilidades interpretativas diferenciadas. A diferenciação abre linhas plurais de leituras das situações. Isto significa que a investigação etnográfica, sem deixar de se comprometer com as suas conclusões, propõe-se confrontar com interpretações alternativas. Aqui e ali essas interpretações alternativas emergem no texto como expressão da diferença de posições dos atores sociais, dentro das escolas (Sarmiento, 2003, p.170).

⁹⁵ Aluna do Prelúdio de 1988 a 1995. Graduada em Flauta doce, IA/UFRGS.

⁹⁶ Professora de Violino e Viola, do Prelúdio desde 1983.

Convocamos então o professor Fernando Mattos, responsável pela introdução das aulas de teoria:

[...] Então, falando agora sobre as aulas de Teoria no Prelúdio, que fui eu que introduzi [...] tinha as disciplinas de laboratório que trabalhavam a teoria: Laboratório I, mais na parte da experimentação, do improviso; Laboratório II, que era onde se organizava mais o conhecimento e, na Teoria (que seria o laboratório III) se veria aquilo de um ponto mais conceitual, mais amplo, no sentido de contextualizar [...] Eu me lembro, estava trabalhando escalas maiores e menores, mostrava para eles como surgiram essas escalas, em que contexto social. Dava textos para eles lerem, de outras áreas, para que eles tivessem uma noção do início do período tonal [...] procurava que eles tivessem uma noção da música no sentido de aquilo ter significado histórico, social, cultural [...] e muita audição [...] era muito interessante, eles saíam improvisando, alguns pequenos grupos, saíam cantando e improvisando naquele estilo que a gente estava tratando na aula [...] (Entrevistas em 15/04 e 23/04/2004).

Ouçamos ainda Alda Oliveira, educadora musical que, há muitos anos vem lutando por uma educação musical de qualidade:

Como meta do educador musical em todos os níveis de atuação, do elementar ao superior, a formação em música para ser bem sucedida tem de abordar concomitantemente a prática e a teoria. Desta forma equilibra-se a relação entre a expressão e a formação, entre a criação e a imitação, entre o fazer e o entender, entre a emoção e a razão. Nesta dialética, a qualidade do ensino e da aprendizagem emerge e se firma, oportunizando assim a melhoria e a continuidade dos serviços em educação musical, especialmente no Brasil, um país que tem um grande número de perspectivas para o trabalho musical (1993, p.45).

A teoria musical foi incluída na estrutura curricular em 1990, com o intuito de organizar e formalizar a reflexão, junto aos jovens alunos, sobre os conceitos trabalhados nas diversas atividades .

A prática de orquestra, que era oferecida desde 1983 pela AMIJPA, foi parcialmente suspensa em 1990, com a extinção da orquestra Galiarda, restando apenas a Rodrigo, e o Prelúdio, apesar de, nessa época, contar com quatro grupos (Conjuntos de Flautas e de Violões, Coro Infanto-juvenil e Orquestra de Cordas), não possuía uma orquestra que pudesse absorver os excedentes.



Atividades 1990

O problema foi resolvido com o início em 1990 da Orquestra Infanto-Juvenil do Projeto Prelúdio, sob a regência do professor Bernhard Sydow e da Orquestra Mirim, dirigida pela professora Sigrid Wüst.

Nesse mesmo ano, por determinação governamental, foram suprimidos os professores horistas remanescentes, o que provocou o desaparecimento do currículo, dos metais (trompete, trompa e trombone) e das madeiras, sax e clarinete. Ao mesmo tempo em que eram iniciadas mais duas orquestras, diminuía a oferta para o estudo de instrumentos.

Em 1991 foi aprovada a proposta da criação de um Conjunto de Música popular, apresentada pelo professor Alexandre Vieira, ampliando o espectro de atividades oferecidas. Esse trabalho veio preencher uma lacuna existente no currículo, pois, apesar de o repertório trabalhado ser heterogêneo, havia acentuado predomínio do erudito e folclórico, sendo a faixa dedicada ao popular bastante restrita.



Atividades 1991

[...] a prática da música popular se dá aqui no Prelúdio, em várias instâncias, desde as aulas de iniciação musical, aulas de flauta doce, aulas de instrumentos, de coral, de orquestra. Acontece música popular no Prelúdio, mas um grupo que tivesse isso como ênfase, não só como objetivo, mas como objeto, a prática da música popular [...] porque ela está em tudo que é lugar, ela tem um amplo espectro de penetração na sociedade [...] (Alexandre Vieira⁹⁷, entrevistas em 08/05 e 22/05/2003).

⁹⁷ Professor de Violão, Laboratório de som e Conjunto de música popular, do Prelúdio desde 1990.



Atividades 1993

O aumento da procura pelo Projeto Prelúdio para iniciação musical de crianças levou à criação, em 1993, de mais dois grupos, a Orquestra Infantil, regida pela professora Mara Martini, e o Coro Infantil, sob regência da professora Sigrid Wüst. Ambos os grupos são

orientados para o trabalho com crianças de menor faixa etária.



Atividades 1995



Atividades 2002

Em 1995 a Prática de Orquestra passou a fazer parte do núcleo comum devendo ser realizada por todos os alunos, sem exceção, até o sexto ano de participação no Projeto. O conjunto das atividades que sustentam a estrutura curricular do Prelúdio se mantém estável desde 1995, com algumas variações no que se refere à oferta de atividades, pela falta de professores.

Esta é uma leitura do processo de construção da estrutura pedagógica do Prelúdio, resultado das reflexões, discussões e proposições sobre a prática pedagógica atuante nesse Projeto, realizadas nos encontros de professores e

organizadas em seu constante fazer, sendo expressas num registro gráfico pela pesquisadora como forma de sistematizar informações colhidas e dar visibilidade didática aos arranjos curriculares. De outra parte, complementando o trabalho de sistematização, foi produzido, também, um audiovisual, que proporciona uma visão ampla do currículo.

A trilha sonora⁹⁸ do audiovisual conta com a participação de alunos e professores do Prelúdio, compondo, assim, imagens e sons muito próprios à identidade do Prelúdio.

4.3 PLANO DE ESTUDOS

A leitura das atas de reuniões periódicas do grupo de professores do Projeto Prelúdio, prática constante ao longo dos anos de sua existência, bem como o exame atento de suas histórias de vida, permite identificar uma preocupação constante com o processo de aprendizagem dos alunos, assim como o desejo de oferecer um ensino cada vez mais qualificado e de acordo com as possibilidades e expectativas das crianças e dos jovens. Tal espírito, expresso na filosofia e objetivos do Prelúdio, perpassa o plano de estudos elaborado pelos professores. As constantes discussões, registradas nos documentos analisados, deixam claro o caráter de construção permanente do currículo. Numa fala entusiasmada e rica em detalhes, os professores relatam os resultados atuais das proposições e práticas instauradas

⁹⁸ 1. *Canção do dia de sempre*, música composta pelo Prof. Fernando L. de Mattos em homenagem aos 10 anos do Prelúdio; poesia - Mário Quintana; intérprete: Coro Infanto-Juvenil Prelúdio, regência: Profa. Marli Becker. 2. *Fui passar na ponte*, canção popular brasileira, arranjo de Oscar Zander e interpretação do Coro Infantil Prelúdio, sob a regência da Profa. Sigrid Wüst. 3. *Músicas do cancionário folclórico infantil gaúcho*, registradas no CD Brincadeiras cantadas, pelo Coro I. Juvenil Prelúdio, lançado em maio do ano 2000, também sob regência da Profa. Marli Marlene Becker.

através dos debates e reflexões e que hoje constituem o discurso pedagógico do Projeto Prelúdio.

A proposta de construção do conhecimento na interação aluno, objeto, o outro e o grupo social realiza-se na prática de sala de aula. Um dos aspectos a ressaltar são os remanejamentos entre turmas que acontecem quando algo se reflete de maneira negativa, tanto na auto-estima e no trabalho dos alunos quanto na dinâmica de sala de aula:

[...] sempre fazemos remanejamentos, e as turmas ficam sempre num nível em que as crianças se sentem bem, elas nunca se sentem nem além nem aquém [...] e mesmo sem ter a cobrança da prova, eles estudam, eles aprendem (Eliana Huber⁹⁹, entrevistas em 27/06 e 09/07/2003).

Os remanejamentos, além de adequarem os alunos às turmas, propiciam a sua circulação entre os vários professores de uma mesma atividade. Nas palavras do professor Bernhard, essa prática

[...] tem sido muito saudável para os alunos porque, de repente, a ênfase que um professor não deu o outro pode recuperar e assim a falta pode ser suprida. Claro que novas faltas podem ser abertas (entrevistas em 25/06 e 09/07/2003).

O aluno Afonso Krauspenhar ressalta “a variedade e multiplicidade de caracteres musicais”¹⁰⁰, valorizando a contribuição de diferentes professores no trabalho musical que o Prelúdio oferece. Diego G. de Souza faz um longo relato e detalhada análise da prática de seus professores de clarinete em sala de aula ressaltando que

[...] cada um tinha sua personalidade e a sua metodologia. É uma coisa que eu acho muito legal na minha formação, é um pouco diferente do tradicional onde tem professores que têm ciúmes: estuda comigo e é proibido estudar com qualquer outra pessoa! [...] (Entrevistas em 17/10 e 22/10/2002).

O plano de estudos é flexível sugerindo uma seqüência de atividades de acordo com a idade de ingresso e o conhecimento específico já construído. As

⁹⁹ Eliana Huber professora de Flauta doce e Conjunto de Flautas doces, do Prelúdio, desde 1985.

atividades propostas no núcleo comum conformam a base sobre a qual se apóia a pedagogia do Projeto Prelúdio e devem fazer parte do plano de estudos de todos os alunos, sem exceção. As matrículas são realizadas pelos professores que orientam pais e alunos na organização de seu plano de estudos específico, adaptando o plano geral, dentro das possibilidades, às necessidades de cada um.

Ao ingressar com cinco ou seis anos, os alunos são matriculados em Iniciação Musical I e II. Quando o ingresso se dá a partir dos sete anos, iniciam com Prática de Flauta doce em pequeno grupo e outra atividade em grupo maior, como Prática de Canto em conjunto ou Laboratório de som. Essa etapa se prolonga, normalmente, por quatro anos consecutivos na seqüência original do plano de estudos ou com alternâncias das atividades.

Após um ou dois anos do aprendizado da flauta doce, os alunos podem continuar com o estudo da flauta e/ou permanecer na família dos sopros, estudando outro instrumento, ou ainda, optar por um instrumento de cordas, inclusive violão.

Para os alunos que iniciam aos nove e dez anos, as práticas em grandes grupos são opcionais, excetuando-se evidentemente as que fazem parte do núcleo comum, tornando-se eletivas (escolha entre as três práticas) aos onze e doze anos. Essas práticas voltam a ser opcionais aos treze anos, idade em que retornam ao Laboratório de som para sistematizarem os conceitos até então trabalhados nas diversas atividades de que participaram.

A partir dos onze até os quinze anos, os alunos podem realizar sua iniciação através da prática de Flauta doce ou de outro instrumento qualquer, dentre os oferecidos pelo Prelúdio.

¹⁰⁰ Entrevistas em 10/01/2003 e 19/04/2004.

PLANO DE ESTUDOS

Ingresso - 5 anos

Iniciação Musical I



6 anos

Iniciação Musical II



7 anos

Flauta doce I
Laboratório som I



8 anos

Inst. fld/vli
Laboratório som II



9 anos

Instr.: fld/vli/vlã
Canto conj. I
Prát. de orq. (op.)



10 anos

Instr.: fld/vli/vlã
Canto conj. II
Prát. de orq. (op.)
Prát. de coro (op.)



11 anos

Instr.:
fld/vli/vlã/vla/vlc
Prát. de orq. (el.)
Prát. de coro (el.)
Prát. de conj. (el.)



12 anos

Instr.:
fld/vli/vlã/vla/vlc/ftt
Prát. de orq. (el.)
Prát. de coro (el.)
Prát. de conj. (el.)



13 anos

Instr.:
fld/ftt/vlã/cordas
Lab. de som III
Prát. de orq. (op.)
Prát. de coro (op.)

Ingresso - 7/8 anos

Flauta doce I
Laboratório som I
Canto Conj. (op.)



8/9 anos

Inst. fld/vli
Laboratório som II
Canto Conj. (op.)



9/10 anos

Instr.: fld/vli/vlã
Canto conj. I
Prát. de orq. (op.)
Prát. de coro (op.)



10/11 anos

Instr.: fld/vli/vlã
Canto conj. II
Prát. de orq. (op.)
Prát. de coro (op.)



11/12 anos

Instr.:
fld/vli/vlã/vla/vlc/ftt
Prát. de orq. (el.)
Prát. de coro (el.)
Prát. de conj. (el.)



12/13 anos

Instr.:
fld/vli/vlã/vla/vlc/ftt
Prát. de orq. (el.)
Prát. de coro (el.)
Prát. de conj. (el.)



13/14 anos

Instr.:
fld/ftt/vlã/cordas
Lab. de som III
Prát. de orq. (op.)
Prát. de coro (op.)



14/17 anos

Instr.:
fld/ftt/vlã/cordas
Prát. de orq. (el.)
Prát. de coro (el.)
Prát. de conj. (el.)

Ingresso - 9/10 anos

Instr.: fld/vlã
Canto conj. I
Lab. de som I (op.)
Prát. de coro (op.)



10/11 anos

Instr.: fld/vli/vlã
Canto conj. II
Laboratório de Som I
Prát. de orq. (op.)



11/12 anos

Instr.:
fld/vli/vlã/vla/vlc/ftt
Lab. de Som II
Prát. de orq. (op.)
Prát. de coro (op.)



12/13 anos

Instr.:
fld/vli/vlã/vla/vlc/ftt
Prát. de orq. (el.)
Prát. de coro (el.)
Prát. de conj. (el.)



13/14 anos

Instr.:
fld/ftt/vlã/cordas
Lab. de som III
Prát. de orq. (op.)
Prát. de coro (op.)

Legenda:

fld - flauta doce
vli - violino
vlã - violão
flt - flauta transversa
ctb - contrabaixo
vla - viola
vlc - violoncelo
op - opcional
el - eletiva

Ing. 11/15 anos (I)

Instr.:
fld/vlã/ctb
Laboratório de Som I
Canto Conj. I
Prát. de coro (op.)



12/16 anos (II)

Instr.:
Fld/vlã/ftt/Cordas
Canto conj. II
Lab. Som II
Prát. de orq. (op.)



13/17 anos

Instr.:
fld/ftt/vlã/cordas
Lab. de som III
Prát. de orq. (op.)
Prát. de coro (op.)

Seguindo numa linha progressiva de quantidade e diversidade de atividades, o aluno deve participar da prática de todas as atividades que constituem o núcleo comum e, após concluí-las, prosseguirá escolhendo ora práticas eletivas, ora práticas opcionais, conforme a seqüência sugerida pelo plano de estudos. Os Coros, Conjuntos ou Orquestras, ao complementarem o aprendizado dos alunos lhes proporcionam uma gama variada de experiências musicais e extramusicais. Dos quatorze aos dezessete anos, todos os alunos devem cursar o(s) instrumento(s) escolhido(s) e pelo menos uma das práticas eletivas.

O plano de estudos conduzido pela linha pedagógico-musical do Prelúdio é o orientador dos pais, alunos e professores em relação à caminhada que cada um vem realizando. Sua flexibilidade e organização demonstram uma preocupação com o respeito às necessidades e ao desejo de cada um, fator fundamental no desenvolvimento do processo educativo e da aprendizagem.

Seguindo o mesmo princípio pedagógico das outras atividades oferecidas aos alunos, os Coros, as Orquestras e os Conjuntos instrumentais, através de seu repertório trabalham conteúdos seguindo estágios de dificuldades progressivas. No momento em que os alunos e professores sentem-se confortáveis em suas performances, disponibilizam-nas para apresentações públicas.

Como toda regra tem exceção, para confirmá-la como tal, existem ocasiões em que os Coros têm trabalhado obras não previstas no repertório, em resposta a convites da OSPA e orquestras da PUC, Theatro São Pedro ou ainda para eventos especiais. Cada grupo, incluindo professores e alunos, tem autonomia para decidir sobre o aceitar ou não compromissos e convites.

Algumas vezes, quando os coordenadores dos grupos entendem ser necessário, são realizados *retiros*. Há registros de retiros realizados pelo Coro

Infanto-Juvenil e Orquestra de Cordas, em fins de semana, nas sedes do Círculo Operário (social e campestre), durante o dia, e na Estação Agronômica da UFRGS, geralmente, com pernoite.



Retiro do Coro Infanto-juvenil
Círculo Operário



Retiro da Orquestra de Cordas
Estação Agronômica da UFRGS

Nesses retiros, são realizados estudos intensivos, nos dois turnos, intercalados com momentos de descontração e brincadeiras, sendo acrescentado o turno da noite quando na Estação Agronômica. Muitas vezes os ensaios em grupos menores se realizam ao ar livre, embaixo das árvores. Essa atividade se reflete positivamente na educação musical dos alunos.

Os professores acompanham a caminhada, orientando e incentivando os alunos. O currículo do Projeto Prelúdio é uma construção resultante do trabalho criterioso e constante dos corpos

docente, discente e administrativo.

4.4 O REPERTÓRIO MUSICAL

O Projeto Prelúdio, a partir de sua instalação, foi tomando forma e consistência no seu papel de formador musical das crianças e jovens que a ele acorreram. Foi, em se fazendo, palmeando uma trajetória própria através da qual vem construindo sua identidade institucional. Buscando conhecê-la, ou melhor, trazer a lume essa identidade, entre múltiplos aspectos que a constituem, propusemo-nos a pensar partindo da indagação: - Que música o Prelúdio ensina?

Para responder à pergunta examinamos o repertório apresentado pelo Projeto Prelúdio, desde 1983 até o final de 2002. Nos relatórios dos grupos instrumentais e corais, nos relatórios anuais da coordenação, nos programas das audições e de inúmeras apresentações públicas, encontramos registrada a execução de quase três mil obras, o que se pode considerar representativo, pois cada uma delas se desdobra em apresentações sucessivas, no decorrer do ano, para públicos distintos, em variados eventos. Não foi considerado nesse levantamento o suporte técnico, como os métodos para estudo adotados e o repertório de apoio. A partir desse material construímos uma cronologia (Anexo N) das músicas executadas esperando, através dela, encontrar indícios que nos levem a conhecer, pelo menos em parte, as tendências do ensino musical no Prelúdio.

Analisamos o repertório desenvolvido segundo uma classificação ampla das músicas em erudita, popular e folclórica. Esses termos são, sem dúvida, de difícil definição. Para este trabalho, partimos do sentido adotado pelo senso comum, considerando erudita aquela música de grande complexidade, que para sua compreensão e execução depende de formação acadêmica; popular a música acessível ao grande público, independente de uma educação musical formal, e

folclórica a música oriunda de culturas rurais, que passam a fazer parte da comunidade de maneira geral sendo sua transmissão oral.

Como resultado dessa análise observamos, num primeiro momento, a quebra da hegemonia da música erudita em relação ao ensino praticado nas escolas de música tradicionais, pois dentre as quase 3000 músicas apresentadas em diversas



ocasiões no período em questão, 52% correspondem à música erudita, 24% à popular e 24% à folclórica.

Tradicionalmente, a música erudita domina os programas das escolas de música, ou melhor, o repertório da academia. Os currículos, tanto dos cursos preparatórios para ingresso nos cursos superiores de música, quanto os dos próprios cursos, são dedicados ao repertório de música erudita, quase que alijando da prática e da reflexão a produção musical das classes populares e o produto da indústria cultural. Como consequência forma professores despreparados para enfrentar a realidade atual da educação musical.

O ensino que a academia oferece em seus currículos de formação de professores, baseado na música européia erudita, ao ser reproduzido pelos professores na sua prática docente, sem uma reflexão crítica, continua a disseminação das mesmas idéias, legitimando conceitos, pouco questionando sua validade e coerência com a sociedade em que vivemos. Essa reprodução parece-lhes natural, porém torna o ensino impositivo e alienado da realidade dos alunos.

Cássia Coelho de Souza refere-se à insatisfação dos jovens com o ensino de educação musical e com a postura dos professores: “[...] Ao invés de ajudá-los, orientá-los fazendo música de sua preferência ou ampliando o leque de interesses,

contribuem para a indiferença esterilizando o fascínio e a motivação [...] (1993, p.158)”. Desse modo, uma oferta musical abrangente e sem preconceitos, além de motivar os alunos, propicia o desenvolvimento do espírito crítico, construindo condições reais de aprendizagem e opções.

Encontramos nas entrevistas realizadas, referências a essa dominância e seu reflexo na receptividade dos alunos, que muitas vezes resistiram ao repertório proposto pelo professor:

[...] eu era escoteira nessa época e no escotismo tocavam mais música popular, rock, essas coisas assim, Legião Urbana, as bandas que estavam tocando na época e na minha aula de violão eu tinha só clássico. Eu ficava brava com aquilo e não queria mais ir à aula porque eu achava que eu não aprendia nada. Eu não podia ir para o acampamento e tocar clássico, todo mundo ria de mim. [...] (Ana Paula Pereira¹⁰¹, entrevista em 03/05/2004).

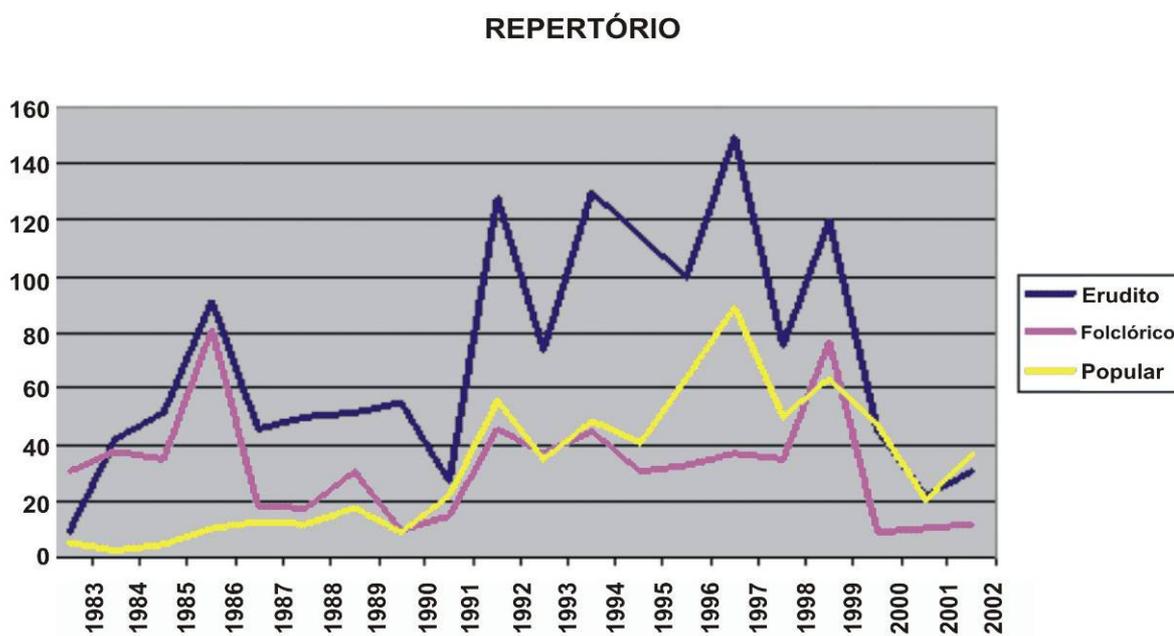
O Projeto Prelúdio, em seu compromisso com a educação das crianças e dos jovens, tem demonstrado, através de seu trabalho, o desejo de oferecer um panorama amplo do fenômeno musical de nossa sociedade que, longe de manter uma unidade, desdobra-se em múltiplas estéticas.

Pelo gráfico abaixo, construído a partir do material pesquisado, observa-se que nos primeiros cinco anos, houve certo equilíbrio entre o repertório erudito e o folclórico apesar de, no primeiro ano computado (1983), a música folclórica ter dominado a atividade pedagógica. Isso se deve provavelmente a sua simplicidade, bastante adequada à iniciação. A presença da música folclórica se apóia no repertório das cantigas das brincadeiras infantis, muito utilizadas na iniciação através da flauta doce e do canto em conjunto.

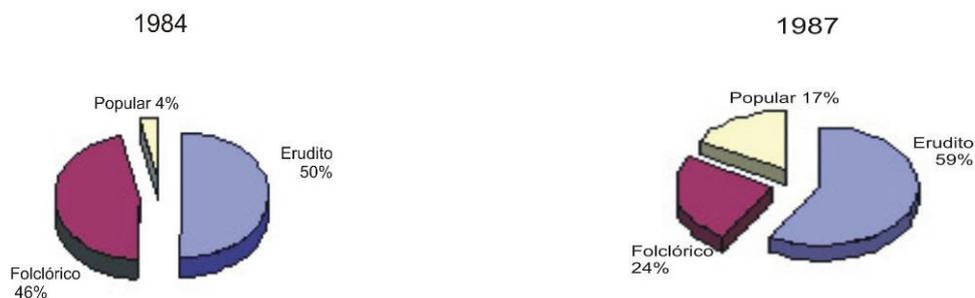
Porém, à medida que o tempo de permanência dos alunos no Prelúdio foi aumentando, com reflexos no domínio da leitura e escrita musicais, possibilitando o

¹⁰¹ Aluna do Prelúdio de 1984 a 1988. Atualmente é psicóloga.

acesso a repertório de maior complexidade, houve uma regressão da música folclórica a patamares que se igualaram aos da música popular (1990). No quarto ano do Prelúdio (1985), a música erudita assumiu a liderança, mantendo-se numa proporção de, praticamente o dobro do número de músicas folclóricas e populares somadas.



A música popular, que compareceu discretamente nos programas apresentados nos primeiros anos, gradativamente, foi crescendo em participação, conforme mostram os gráficos abaixo, atingindo o primeiro pico no ano de 1992, um ano após a criação do Conjunto de Música popular, marcando presença no currículo do Prelúdio e na formação dos alunos, evidenciando uma tendência à abertura para um repertório não tradicional. A partir de então, ela se manteve em ascensão constante, igualando-se à performance da música folclórica. Juntas elas representam quase 50% do repertório do Projeto Prelúdio.



Se considerarmos tanto as músicas folclóricas quanto as músicas populares, manifestações da cultura popular, apoiados nas palavras de Keith Swanwick,

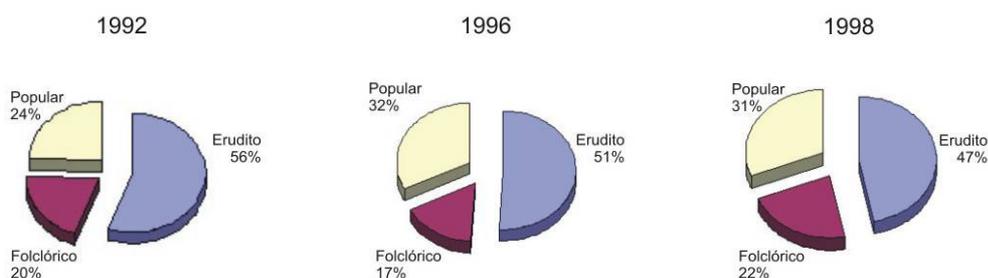
La música es menos accesible, sin embargo, si se mantienen unas fronteras idiomáticas estrictas. Los procedimientos idiomáticos se perciben como exclusivos más que inclusivos cuando un espectro sonoro parece extraño, o cuando la organización (estructura musical) depende de normas poco conocidas, o cuando el contenido expresivo aparece totalmente identificado con un grupo cultural específico. Con el tiempo, los orígenes territoriales de la música pierden su relevancia, a medida que los procesos musicales mismos son aceptados en sus propios términos. (1991, p.126)

ousamos dizer que, no repertório musical do Prelúdio, o popular e o erudito encontraram uma posição de equilíbrio.

Em uma das entrevistas, Manuel Abreu, pai de Lúcia, afirma:

[...] uma das coisas que eu acho muito legal no Prelúdio é essa valorização da música popular, tanto é que existe o Conjunto de música popular [...] no Prelúdio a importância é a mesma. Eu falo isso porque em outros lugares tem uma separação muito grande, [...] onde se ensina música erudita não se ensina música popular [...] (Entrevista em 16/06/2004).

Os gráficos a seguir, ilustram o movimento constante da alternância das posições das categorias erudito, popular e folclórico, informando o processo democrático de constituição do repertório.

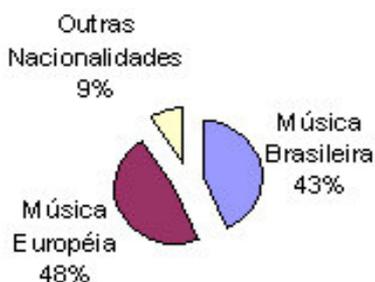


Apesar da constatação da dominância da música erudita, representada pelos 52% do total das cerca de 3000 músicas executadas no decorrer dos vinte anos,

consideramos emblemática a marca de 48% atingida pelo repertório dedicado às músicas popular e folclórica. O repertório é diversificado e as músicas convivem democraticamente tanto na sala de aula quanto nas apresentações públicas.



Num segundo momento, optamos por categorizar o repertório das inúmeras execuções públicas, de acordo com a sua nacionalidade, calculando seus índices de participação no panorama geral da música executada no Prelúdio (Anexo O). Obtivemos os seguintes resultados: 47,5% de música europeia, 43,5% de música brasileira e 9% de música de outras culturas.



Na categorização incluímos todas as músicas, independente de serem classificadas comumente em populares, folclóricas ou eruditas.

De início, a música em nosso país, por motivos histórico-culturais, possuía um caráter bastante europeu e um tanto erudito, tendo nascido

das formas musicais trazidas pela corte portuguesa em sua bagagem,

Mas, na medida em que a constituição das novas camadas urbanas, sobretudo os seus estratos mais populares, não obedecia a um padrão étnico unicamente de origem europeia (com a grande descendência de grupos negros e indígenas), novas formas musicais foram desenvolvidas, muitas vezes criadas a partir da tradição de povos não europeus (Napolitano, 2002, p. 17).

Essas influências, em sua atuação, fizeram com que, cada vez mais, a música popular brasileira se distanciasse da música europeia, assumindo características próprias. Essa é a música que, acompanhada da produção popular atual de outros países, domina o repertório conhecido e vivenciado pelas crianças e jovens que acorrem às escolas de música. Portanto, sua educação musical informal é fundada na música popular.

Como afirmamos anteriormente, somos herdeiros de uma tradição europeia que dominou, e quiçá ainda domine, o ensino da música, entre nós. A música brasileira começa a participar com timidez dos programas de ensino das escolas de música, nas últimas décadas do século passado, pelo empenho pessoal de alguns professores.

A ênfase num repertório que proponha certa variedade musical, ressaltando sua importância na formação musical dos alunos, talvez seja um convite para pensar em novos encaminhamentos para o processo educativo musical formal. Entretanto, conforme afirma Alda Oliveira:

A grande diversidade de músicas existentes no território nacional ainda não foi devidamente estudada pelos etnomusicólogos, a ponto de facilitar o seu entendimento por aqueles que se interessam em usá-las na educação musical. (1993, p.34)

Percebemos pela análise do repertório, que o trabalho desenvolvido no Prelúdio apresenta um deslocamento do tradicional eixo da música europeia,

ênfatizando a existênça da música brasileira e referenciando também músicas de outras culturas.

Acreditamos também, que a presença da música brasileira no repertório do Projeto Prelúdio, sem abandonar a prática da música européia, vem enriquecer os matizes a compor a identidade musical que o Projeto vem assumindo.

Essa presença não é casual, pois já encontramos uma declaração de intenção no documento publicado pela ABEM em 1992:

Dentro de uma proposta de conquista da cidadania e identidade cultural musical – o Prelúdio desenvolve o programa intitulado: Música brasileira para crianças e jovens – com o objetivo de resgate da criação musical contemporânea (Kiefer, 1992, p.66).

O empenho do Prelúdio em divulgar e cultivar o gosto e o interesse pela música brasileira seja como ouvinte, intérprete ou criador, tem se concretizado por intermédio de vários atos no decorrer de sua existência. Na citação acima estão registrados esses gestos que serão explicitados a seguir.

Os Encontros de Coros, idealizados e realizados pelo Projeto Prelúdio, orientam os coros participantes a apresentarem repertório de pelo menos 50% de música brasileira, conforme se constata nos programas (Anexo J). A música de encerramento de cada conclave, congregando todos os grupos presentes, algumas vezes foi solicitada aos compositores, que as escreveram especialmente para a ocasião: “Via oral”, de Alexandre Vieira e Carlos Patrício, e “Coração batendo”, de Fernando Mattos, com versos de Ricardo Silvestrin. Outras vezes foram realizadas obras do acervo dos compositores, como “Fonocromia”, de Antônio Carlos Cunha, regida pelo autor, e Céu, sol, sul, de Leonardo, com arranjo de Manuel de Abreu. O

evento propicia o importante contato compositor/intérprete proporcionando também a divulgação da música contemporânea.

A fita “Brincadeiras cantadas”, gravação realizada em 1989 e lançada em 1991, pelo Coro Infanto-Juvenil do Prelúdio, é uma coletânea de canções do folclore infantil do Rio Grande do Sul, fita que foi remasterizada, sendo o CD lançado em maio de 2000 (Anexo K).

Outra maneira de promover, divulgar e cultivar a produção de música brasileira com reflexos no repertório apresentado é o desenvolvimento de processos de criação e interpretação que são incentivados e propostos pelos alunos e professores, de forma integrada no cotidiano das atividades pedagógico-musicais (Anexo L). Tanto professores quanto alunos apresentam suas obras, que são interpretadas em sala de aula, em audições de música de câmara ou apresentações públicas dos grupos vocais e instrumentais. Essa prática foi evocada por um ex-aluno em sua narrativa:

[...] minha primeira composição foi estreada lá no Prelúdio [...] não foi por acaso que eu me tornei compositor, eu exercitava isso no Prelúdio formal e informalmente, estreado peça, tocando lá [...] eu acabava pensando música do jeito que eu queria pensar e aí, como eu gostava mais de compor [...] acabei me tornando compositor (Luciano Zanata¹⁰², entrevista em 15/03/2004) (Anexo XIV)

Obras de compositores, professores do Prelúdio, Bernhard Sydow, Fernando Lewis de Mattos, Ricardo Mitidieri e Alexandre Vieira, também fizeram parte dos programas de apresentações do Prelúdio, assim como os trabalhos de criação de alunos como Marcelo Campos, hoje regente coral, e Gina Neves, atualmente aluna do curso de Música do Instituto de Artes da UFRGS (Anexo M).

¹⁰² Aluno do Curso de Pós-Graduação em Música do Departamento de Música da UFRGS – Doutorado em Composição.

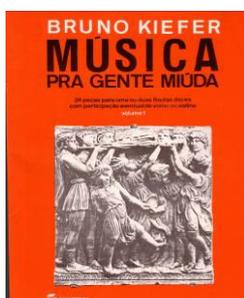
Muitos são os compositores brasileiros que participam do repertório do Projeto Prelúdio, cerca de 140 (Anexo P). Seus nomes cobrem a extensão de mais de um século, proporcionando aos alunos conhecimento tanto da música brasileira contemporânea quanto de diferentes épocas. A presença de alguns deles no próprio Prelúdio, em visitas ou trabalhando junto com o grupo, tem sido muito positiva, fazendo com que os alunos se sintam próximos do artista, desmitificando assim a prática da criação e a figura do criador, integrando os processos de criação e interpretação.

Atividades como a participação dos Coros Infantil e Infanto-Juvenil do Prelúdio no “Romance de Santa Cecília”, juntamente com a OSPA, regidos pelo próprio autor, compositor Edino Krieger; a participação na execução da cantata “O menino maluquinho”, com a presença de

Ziraldo, autor do texto, do compositor Ernani Aguiar e regência de Lutero Rodrigues; a execução de obras dos compositores professores do Prelúdio; a interpretação da “Fonocromia” do compositor Antonio Carlos Cunha; o



Menino maluquinho, reg. Lutero Rodrigues, Coros Infanto-Juvenis Prelúdio e Unisinos OCTSP



trabalho realizado

juntamente com o músico Hique Gomes para apresentação na “Árvore da Paz”, em dezembro de 2001; a estréia por alunos e professores das obras da coletânea “Música para gente miúda”, composta por Bruno Kiefer e que foram

escritas, segundo o autor, para animar “a festa” que para ele era o Prelúdio; entre tantas outras realizações, colocam em evidência as vivências dos processos criativo e interpretativo na “Música brasileira”, oportunizadas aos alunos do Prelúdio.

A partir dessa perspectiva, percebemos o repertório como um agente de transformação na tradição do ensino musical formal ou acadêmico.

A amplitude e diversidade do repertório trabalhado pelos coros, orquestras e conjuntos, como também o trabalho desenvolvido em sala de aula, apontam para uma concepção intercultural¹⁰³ do processo de educação musical no Projeto Prelúdio em construção. O repertório é fundamentalmente ocidental, isto é, formado por música européia e das Américas, inclusive indígena, abrangendo eventualmente as músicas africana e oriental.



Romance de Santa Cecília – reg. Edino Krieger
Coros Infantil e Infanto-Juvenil do Prelúdio - OSPA

A interculturalidade prepara os alunos para conhecer, aceitar e conviver com culturas diferentes e diversificadas e possibilita a geração de processos que favorecem a inserção dos alunos em sociedades abertas. Pensamos que também cabe à escola de música oferecer aos alunos condições de,

através do contato com a música de outras culturas, partindo da vivência e análise de sua própria realidade, reconhecer as diferenças que servirão de referência para a relativização das verdades e de um certo parâmetro estético-musical homogêneo.

¹⁰³ Termo usado por K.Swanick para qualificar a atitude assumida pela educação musical quando trabalha com músicas de várias culturas. (1991, p. 127).

Outro aspecto a ressaltar na análise do repertório do Prelúdio é a presença da música contemporânea, tanto brasileira quanto de outras nacionalidades, independente da filiação estética:

[...] no conjunto de flautas, por exemplo, a Eliana pegava o repertório de música antiga que era natural para a flauta doce, mas pegava também música moderna, música contemporânea. Eu vejo que é um repertório bom para introduzir uma linguagem um pouco diferenciada da música tonal sem assustar muito os alunos com aquela técnica expandida de efeitos experimentais [...] a partir dali me veio também a fascinação pelo repertório atual (Luciane Cuervo¹⁰⁴, entrevista em 02 /04/2004).

Considerando que diversas são as funções desempenhadas pela música na sociedade, muitos autores têm se debruçado sobre o estudo dessa funcionalidade. Merriam (1964) propôs uma categorização que, embora não se esgote em si, é capaz de refletir a prática musical na sociedade, com bastante abrangência. Para ele, dez são as funções sociais da música: expressão emocional, prazer estético, divertimento, comunicação, representação simbólica, reação física, imposição de conformidade a normas sociais, validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e contribuição para a integração da sociedade.

Essa variedade de funções, por si só, nos dá uma idéia de quão amplo é o espectro de possibilidades musicais que pode ser conhecido e vivido informalmente pelos alunos e, conseqüentemente, deveria balizar a escolha do repertório a ser trabalhado para a efetivação do processo ensino/aprendizagem. A escola não pode desconhecer as inúmeras manifestações musicais a que os alunos estão sujeitos e que os atingem, seja através dos meios de comunicação, como TV, CDs, rádio ou

¹⁰⁴ Luciane Cuervo gravou em 2002 o CD "Sonetos de amor e morte" com repertório de música brasileira para flauta doce (1970 a 2001).

ainda shows, concertos, e outras atividades, como rodas de samba e, também, os cultos, que fazem parte das crenças religiosas.

Os alunos, ao ingressarem no Prelúdio em busca de formação musical, trazem consigo uma vivência musical significativa, algumas expectativas e idéias sobre música sinalizam suas preferências:

[...] dentro do Conjunto de Música Popular eu podia me expressar melhor [...] só que eu queria uma coisa mais... nunca tinha feito um samba enredo. Dentro do próprio CMP eu tive a oportunidade de começar a me expressar e quando sobrava um microfone eu pegava e cantava um samba enredo, tocava caxeta [...] Conseguimos fazer um arranjo, eu e o Carlos juntos, ficou super bonito [...] (Fábio Maciel¹⁰⁵, entrevista em 20/04/2004).

As experiências musicais que acompanham os alunos, como sabemos, são muito importantes, pois fazem parte de suas identidades. Para eles, um ensino divorciado de suas vivências musicais quotidianas, desvinculado daquilo que lhes é próprio, torna-se distante, enfadonho e, sobretudo, inócuo. O interesse e a motivação são fundamentais para a deflagração do processo de construção de conhecimento, como também para o seu aprimoramento. Desejo e pulsão por aprender andam juntos. Por isso, as vivências pessoais dos alunos devem servir de elo entre a vida social e a aprendizagem, aspecto destacado na proposta educativo-musical do Prelúdio.

Ouvindo alunos, pais, professores e funcionários, entendemos que há uma preocupação do Projeto Prelúdio em realizar um ensino afinado com as aspirações musicais individuais e coletivas, sejam da ordem que forem, numa demonstração de compreensão e respeito às diferenças e ao direito de escolha. Acrescente-se a isso a proposição e realização de novas experiências e mesmo desafios que contribuem para ampliar e enriquecer o conhecimento e a cultura musical dos alunos.

Entretanto, temos a considerar as dificuldades enfrentadas pelos professores na escolha de repertórios adequados às etapas de desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor que tenham ao mesmo tempo apelo infantil ou juvenil e respondam às expectativas dos alunos. Geralmente o professor precisa lançar mão de sua criatividade fazendo adaptações, criando ou instigando os alunos a fazê-lo.

4.5. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação¹⁰⁶ comparece na educação como um grande desafio, não só na escola de formação geral, mas nas distintas instituições educativas, salientando-se aqui as que se dedicam ao ensino da música. A avaliação, comumente, tem se apresentado como instrumento de controle e discriminação, dando sustentação a um ensino autoritário e reprodutivo que desconhece que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção,” conforme afirmou Paulo Freire (1966, p.52). A adoção do modelo avaliativo classificatório, reproduzido sem discussão crítica por parte das instituições, para garantir resultados, promove testes e provas usando classificações que discriminam e selecionam. Sua ação estimula e reforça o espírito competitivo, amplamente disseminado na sociedade e confirmado na esfera educacional destacando-se práticas de meritocracia e de normalização dos estudantes. O efeito da avaliação incide diretamente na auto-estima do aluno, que se sente capaz ou

¹⁰⁵ Aluno do Prelúdio de 1987 a 1997. Atualmente é fisioterapeuta e puxador de escola de samba.

¹⁰⁶ Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades, e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos (Celso dos S. Vasconcellos, 1998, p.44). Quando fala-se em avaliação entende-se, então, o acompanhamento da progressão da aprendizagem do educando.

incapaz conforme a classificação recebida na escola, assumindo como verdadeiro o juízo formulado pelo professor. Essa forma de avaliação, adotada também nas escolas de música, separa os alunos em *musicais* e *não musicais*, *bem dotados* e *não dotados*, estigmatizando-os. É uma atitude que, cada vez mais, distancia as crianças e jovens do fazer musical, alimentando o mito do *dom*, do talento, da predestinação.

De acordo com Vasconcellos, “há uma engrenagem social que envolve a todos, de tal forma que não há necessidade de se tomar posição pela reprodução – basta não decidir pelo contrário e lutar fortemente” (1998, p.34), referendando o *status quo*. Como resultado das aproximações da orientação teórica da proposta pedagógica do Projeto Prelúdio com o pensamento de Paulo Freire, enunciada através do princípio básico do Prelúdio de que toda a pessoa é capaz de aprender música e tem direito de fazê-lo (Kiefer, 1992, p.64), o Prelúdio, em sua atividade pedagógica, posicionou-se contrário à prática avaliativa classificatória vigente, empenhando-se em construir uma avaliação coerente com seus princípios.

A avaliação defendida pelo Projeto Prelúdio, em 1982, instituiu-se afinada com sua filosofia, que defende a democratização do ensino de música, propondo uma ação pedagógica reflexiva e dialógica. O processo avaliativo se realiza na observação permanente do trabalho desenvolvido, colocando-se a serviço da aprendizagem do aluno, da educação musical, da promoção da cidadania. Uma ação no sentido da otimização das possibilidades do aprender e ensinar.

Como sujeito do processo de construção do seu conhecimento, o aluno só pode ser comparado consigo mesmo, devendo ser levado em consideração, também, seu contexto sócio-econômico-familiar. A avaliação proposta no Prelúdio

não se assenta no *quanto* o aluno aprendeu, e sim no *que* aprendeu, no *por que* aprendeu, no *como* aprendeu e *para que* aprendeu.

Complementando a exposição das idéias que norteiam a atividade avaliativa no Prelúdio, no transcorrer desses vinte anos, transcrevemos abaixo um trecho da comunicação: “Avaliação no Projeto Prelúdio”, apresentada pela coordenadora, Nídia Kiefer, no I Encontro Anual da ABEM – “Música e consciência”- de 03 a 07 de agosto de 1992, na Universidade Federal do Rio de Janeiro:

“[...] No desenvolvimento de nossa proposta fazemos uso de uma didática flexível e provocadora. [...] Exercemos uma didática que valoriza a bagagem e produção individuais, como também a produção enquanto grupos. Além do tratamento dado à produção, em nível intersubjetivo, é proporcionada a circulação desta produção pelo grupo imediato (colegas dos pequenos e grandes grupos) e pelo grupo mediato, qual seja, o público, nas apresentações didáticas, provocando e promovendo o enriquecimento dos saberes circulantes. A aprendizagem desenvolve-se de maneira constante, sem sobressaltos ou cortes para avaliação (provas), pois a mesma permeia todo o processo de construção do conhecimento sem bloquear a espiral transformadora individual e grupal. [...]

Esse posicionamento rompe com o sistema tradicional de avaliação e ignora a seriação e suas decorrências, ou seja, provas, notas ou conceitos e, conseqüentemente, a reprovação. Há uma preocupação explícita com o respeito à individualidade e à realização de ações interativas que dinamizem a aprendizagem, socializando o conhecimento. Dessa forma, o professor assume o papel de organizador de experiências que possibilitam a aprendizagem.

Quando do início da entrevista com o professor Ricardo Mitidieri, este afirmou que uma das primeiras coisas a lhe chamar a atenção no Prelúdio, bem como

[...] a chamar a atenção das pessoas em geral, é essa questão de não ter seriação, não ter provas. Quem começa a trabalhar aqui tem que se adaptar e os alunos também porque vêm de escolas onde estão acostumados com isso [...] obriga quem trabalha a pensar de outra maneira, não se pode concentrar a avaliação num ponto só, numa prova, num exame [...] é

a avaliação aula a aula, tem que estar sempre pensando como o aluno está e como poderia estar [...] (Entrevistas em 07/07 e 23/07/2003).

Nos documentos pesquisados, ressalta-se a preocupação e o envolvimento constante dos professores com a avaliação de sua própria prática em sala de aula. Desde 1986, encontramos registros de relatos e discussões realizados nas reuniões pedagógico-administrativas, quando todos os professores atualizam sua prática pedagógica para os colegas apresentando relatos de experiências e discutem princípios, teorias e métodos. O ano de 1994, em grande parte, foi dedicado à realização de estudos sobre o processo avaliativo, com palestra da Prof^a Sônia Ogiba (UFRGS) e apresentação de vídeos com palestras do Prof. José Fusari (USP), Prof. Cipriano Carlos Luckesi e Prof^a Cecília Azevedo Collares (UNICAMP) (Anexo D, p.252).

Torna-se evidente a existência do movimento de construção do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, num primeiro momento através das recorrentes proposições de reuniões com os pais. Outro ponto de alta relevância para a avaliação, considerado elemento básico para a aprendizagem e o ensino, é a frequência dos alunos, pois sua falta inviabilizaria o processo.

Nas memórias evocadas pelos atores sociais, durante as entrevistas, com algumas exceções, não houve referências à avaliação com a conotação tradicional. O processo avaliativo no Prelúdio, em muitos casos, só foi reconhecido como tal quando instados pela pesquisadora, que aguardou as manifestações espontâneas até o final da entrevista. A pergunta ao ser enunciada funcionou como um reforço evocador passando a produzir reflexões que enquadraram os acontecimentos que lhes pareceram avaliativos, interpretando-os a partir das experiências do presente. Uma observação sobre essa possível preocupação foi registrada por Manuel de

Abreu,¹⁰⁷ um dos pais entrevistados, que se referiu à estrutura pedagógica do Projeto dizendo que

[...] é uma estrutura bem diferente [...] a gente poderia achar isso perigoso, de não fazer uma avaliação como as outras, dar uma nota, fazer uma prova [...] como não é um ensino tradicional, o aluno não vai se esforçar, não vai para frente [...] mas o que eu vejo é uma coisa bem diferente [...] eu via que não precisava cobrar nada dela [...] (entrevista em 16/06/2002).

A atitude de compreender e aceitar o processo de operacionalização da avaliação realizado no Prelúdio transparece nas respostas oferecidas por pais e mães, qualificando a avaliação como uma prática constante, que acontece inserida no contexto ensino/aprendizagem. Os discursos são instauradores de verdades e a prática de uma avaliação não classificatória instituiu-se no discurso pedagógico do Prelúdio, como uma verdade a ser preservada.

[...] a gente nem percebia que estavam sendo avaliados, quando a gente via, eles já estavam em outro estágio, eles já tinham aprendido mais, já faziam mais coisas, era uma coisa tão natural, tão encadeadinho que as coisas iam [...] quando viam eles já tinham trocado de uma flauta pra outra, já tinham trocado o caderno de música, o livro de música, já iam pra outro [...] (Iria Müller¹⁰⁸, entrevista em 20/03/2004).

A correlação entre atividades didáticas e avaliação torna-as tão próximas que é quase impossível distingui-las em separado. Assim, a ação da avaliação se debruça sobre o que o aluno consegue fazer e sobre o que ele não consegue fazer, funcionando como realimentadora e redirecionadora da aprendizagem que, por sua vez, mobiliza a avaliação para efetivar-se, numa ação integrada.

Através do trabalho realizado pela memória, a partir da questão: - Como tu vêes a avaliação da aprendizagem no Prelúdio?- constata-se que há convergência na

¹⁰⁷ Pai da Lúcia K. Abreu, aluna do Prelúdio desde 1996.

¹⁰⁸ Mãe de Rafael e Régis, alunos do Prelúdio de 1983/1989.

identificação da presença da avaliação em diferentes momentos das situações de aprendizagem dos alunos, isto é, a presença de práticas que acompanham a progressão das aprendizagens, desdobradas em várias formas avaliativas. Essas formas e seus significados se conformam na dependência do lugar de onde fala o ator social. Foram citadas: conversas informais com os pais, desempenho apresentado em casa, reuniões com os pais, aulas abertas, audições para os pais e audições públicas. A variação do repertório, tanto através das músicas estudadas em aula quanto das incursões espontâneas dos alunos, em novos repertórios, também faz parte dos indícios de aprendizagem na opinião dos entrevistados.

[...] hoje aconteceu um fato: O René está na orquestra da Sigrid [...] um dia ele chegou em casa e disse: pai estou aprendendo uma música assim, assim..., pegou o CD que a gente tinha em casa e ouviu. Hoje, agora de tarde quando eu estava trabalhando, o ouvi tocando violão no quarto, fui lá e então ele começou a tirar as notas no violão e tocar a música no dedilhado. Isso pra mim é avaliação dele, ou seja, mais do que ele saber a música é ele se interessar [...] e, uma música que ele está tocando lá na orquestra, com a flauta doce, ele pegar e transpor, tirar aquela música num outro instrumento e de uma outra maneira. Conseguir e ficar satisfeito por isso. Isso para mim é avaliação (Mogli Carlos Veiga¹⁰⁹, entrevista em 22/06/2004).

Os pais percebem, no fazer musical de seus filhos, a presença dos dois processos, aprendizagem e a avaliação, integrados, referindo-se a eles da mesma forma: um fazer espontâneo, curioso e prazeroso. O “conseguir e ficar satisfeito” para este pai é o ponto alto da avaliação e também da aprendizagem.

[...] foram fundamentais para o Pedro, no Prelúdio, as apresentações, quer dizer, a maturidade da criança de exercer a sua parte artística diante de um público. Elas possibilitam isso, elas integram a família ao seu projeto de trabalho, isso foi muito importante, e a criança percebe isso porque os pais se envolvem, participam, assistem ao seu filho não apenas ensaiando em casa, se esforçando para aprender, mas é o filho diante do público aplaudindo. Olha lá, meu filho está aprendendo música! (Geraldo Huff¹¹⁰ entrevista em 31/05/2004).

¹⁰⁹ Pai de Júlia e René, alunos do Prelúdio de 1990 a 1995 e 1999 a 2004 respectivamente.

¹¹⁰ Pai de Pedro Huff, aluno do Prelúdio de 1990 a 1994. Pedro atua como violoncelista nas orquestras de Porto Alegre.

Ao apresentar uma proposta educativo-musical que procura criar condições para o desenvolvimento da sensibilidade, do gosto pelo fazer musical, do prazer em aprender e compartilhar com os colegas, familiares e o público, o Prelúdio possibilita também, aos alunos, o acesso ao mundo dos signos e significados musicais, o acesso à cultura musical. O pai, ao dizer “olha lá, meu filho está aprendendo música!”, extrapola o aspecto avaliativo da aprendizagem específica da performance apresentada. Sua expressão de júbilo revela um sentimento por algo mais amplo que talvez possa ser interpretado como a abertura para um mundo diferente, uma ampliação de sua vivência cultural.

[...] acho que as crianças adoram o Prelúdio. Quando eles se apresentam, para nós, é uma loucura muito grande porque é bonito realmente, o que eles fazem e o que eles aprendem [...] a gente vê se eles avançaram ou não avançaram quando vão para casa, pegam uma flauta, o violino ou outro instrumento e saem tocando muito bem [...] eles pegam uma música estranha, uma música que eles nunca tocaram e a gente bah! Realmente o guri está aprendendo. (Euclides Fraga¹¹¹, entrevista em 25/06/2004)

O pai de Laerte e de Liana fica feliz com a beleza que percebe no trabalho apresentado pelos filhos e baliza seu crescimento musical através da dedicação que observa quando eles fazem algo que lhes dá prazer.

No decorrer das aulas, há uma troca constante entre professor e alunos que caracteriza uma avaliação dialógica do trabalho em desenvolvimento. No Prelúdio não existe nenhum momento institucional específico para comunicações formais individuais ou coletivas de resultados e aproveitamentos, como também inexistem boletins de desempenho ou pareceres descritivos. Os pais são contatados individualmente sempre que necessário ou conversam sobre a aprendizagem de seus filhos nas reuniões realizadas pelos professores. A vivência do processo de

¹¹¹ Pai de Laerte e Liane, alunos do Prelúdio desde 1998.

aprendizagem desenvolveu nos alunos do Prelúdio algumas percepções que relacionam o desenvolvimento de sua aprendizagem com a superação gradual das dificuldades encontradas nas músicas e exercícios executados em aula, ao empenho com que realizam as tarefas, ao desejo de aprender:

[...] o professor te avalia em aula, não tem prova [...] Não, ele vai avaliando conforme a tua evolução, conforme as aulas. [...] então tu vai avançando conforme tu queres, não é uma coisa de ano a ano, um ano é um livro, outro ano é outro livro, não, tu vai avançando conforme a tua capacidade, conforme a tua persistência, isso eu acho legal pra uma escola de música (Cibele Pereira¹¹², entrevista em 17/06/2004).

Eu tocava, ah, estou tocando bem [...] já posso tocar outra coisa, já sou capaz. Não que seja uma avaliação externa do professor [...] no processo, não era uma coisa clara, o que era claro mesmo era o que era o método da Mara. A Mara usava muito estrelinhas no livro então, quando tu executavas bem a música, ela colocava uma estrelinha, duas estrelinhas em cima da música que tu estavas tocando bem, uma coisa que me marcou bastante. Foi o único lugar onde eu ganhei estrelinhas, na vida, no Projeto Prelúdio (risos) (Airam Aguiar¹¹³, entrevista em 06/05/2004).

[...] a gente seguia o método de flauta, então conforme a gente ia progredindo as páginas iam virando. A gente ia tocando peças mais difíceis [...] não existia prova, a gente trabalhava e mostrava nas audições o que se tinha feito em aula, de acordo com a tua caminhada, não era nada imposto [...] era muito mais da tua necessidade, do teu desejo com a música, e o professor estava ali, te amparava, te conduzia e às vezes te puxava as orelhas no sentido de, pô, está estudando pouco [...] eu sempre tentava buscar mais e os professores sempre davam um jeito de exigir um pouco mais, de progredir e de levar para a frente[...] (Jean Carlos Presser dos Santos¹¹⁴, entrevista em 30/03/2004).

Além da avaliação inscrita na atividade quotidiana em sala de aula ou em momentos em que ela se torna necessária, cada professor realiza reuniões com os pais e alunos, pelo menos uma vez ao ano. A presença dos pais no Prelúdio é uma constante, seja para apreciar o desenvolvimento dos filhos em sala de aula, em audições internas ou para acompanhá-los e ouvi-los nas apresentações públicas.

¹⁰⁹ Aluna do Prelúdio desde 1999.

¹¹³ Aluno do Prelúdio de 1987 a 1997.

¹¹⁴ Aluno do Prelúdio de 1986 a 1994.

As *Aulas abertas*, realizadas a cada semestre, desde 1983, constituem outro momento especial de avaliação:

O Prelúdio, todos os anos, tem uma aula que é aberta, para o aluno trazer os pais ou quem sabe um amigo para ver qual o trabalho que ele está realizando. Isso aí eu acho uma coisa muito legal, sempre tem [...] (Solon Mânica¹¹⁵, entrevista em 22/06/2004).

Em seu depoimento, Solon registra a oportunidade em que pais, familiares e até amigos têm contato direto com a dinâmica da sala de aula, a didática de cada professor e a participação dos alunos. Durante uma semana, em cada semestre, as aulas de todas as atividades são abertas, e os familiares transitam livremente pelas salas.

Um outro elemento constante nos discursos dos alunos e pais que se refere ao processo de avaliação são as mudanças de livros (pela cor ou autor), de flautas (passar da flauta soprano para contralto), de orquestras, de coros, etc. Esse movimento de mudança simboliza a superação das dificuldades inerentes àquele envolvimento e a progressão das aprendizagens.

[...] todo mundo aprendia as coisas, não tinha não aprender [...] a gente só se comparava pra crescer, ah, agora vou chegar no livro amarelo; a mãe vai comprar o livro amarelo agora ou, eu vou passar pra flauta contralto. Eram as grandes avaliações. Assim eu terminei o Pedrinho I, eu terminei o Pedrinho II. Ou tu desfilavas com a flauta contralto: já sou dos grandes, eu não sou agora dos pequenos [...] Não estar mais na aula de canto, estar no Coral ou não estar mais no Coral da Sigrid, estar no coral da Marli e na Orquestra do Bernhard [...] (Paula Pecker¹¹⁶, entrevista em 29/03/2004).

A marca da competição promovida pela avaliação tradicional é tão forte nos alunos que, apesar da inexistência de provas e práticas classificatórias na dinâmica de trabalho do Prelúdio, ela foi lembrada. Foi através da evocação espontânea da

¹¹⁵ Aluno do Prelúdio de 1996 a 2004. Atualmente é aluno do IArtes/UFRGS.

¹¹⁶ Aluna do Prelúdio de 1988 a 1995.

competição que se constatou sua inexistência no trabalho de ensino/aprendizagem realizado:

[...] Eu não me lembro de no Prelúdio existir competição, isso é uma coisa muito interessante de lembrar, eu estou me dando conta disso agora [...] de tocar mais, de ter a melhor técnica, coisa que a gente encontra na academia, por exemplo. Eu não lembro disso, isso era uma coisa que estava à parte de tudo aquilo. Sempre que eu lembro do Prelúdio lembro de muita amizade, muito conhecimento transmitido e do interesse muito grande dos professores em te ver se desenvolver. Isso é uma coisa assim que era um ponto muito positivo, um ponto muito importante dessa experiência toda, musical, que eu tive no Prelúdio e que eu trago pra minha vida hoje (Jean Carlos Presser dos Santos, *Ibid.*).

[...] Tocar em conjunto era o que deixava todo mundo mais feliz lá, [...] todo mundo se ajudava, eu não me lembro de competição lá dentro, de quem tocava melhor, quem não tocava, todo mundo se gostava muito (Paula Pecker, *Ibid.*).

Ainda em relação à inexistência da competição, Luciane relembra que, quando pequena, já participava com a profa. Marli dos festivais de coros, prática essa prolongada quando aluna do curso superior de música. Comenta que no Prelúdio nunca competiu (posição firmada em reunião de professores, em 20/10/1989):

[...] o Prelúdio nunca competiu, então a gente não tinha aquela coisa entre os corais, aquela competição toda, mas a gente sempre participou desses eventos e era muito legal [...] (Luciane Cuervo¹¹⁷, entrevista em 02/04/2004).

Além das observações sobre o ambiente de cooperação e de não - competitividade, alguns alunos falam também de vivências que envolvem disputas, conforme ouvimos de Airam:

[...] Tinha disputa até em sala de aula: quem executava melhor a música, quem dominava melhor o instrumento [...] Uma coisa que eu me lembro, eu queria tocar tão bem, no início, na orquestra Mirim, que eu sabia a minha voz e mais todas as outras. Nossas músicas eram a três, quatro vozes, eu sabia tocar quantas fossem, para me apropriar daquilo, tinha aquela coisa de, quem era o cara que conhecia música? O professor não interferia [...] se não cair

¹¹⁷ Aluna do Prelúdio de 1988 a 1995. Graduada em Flauta doce, IA/UFRGS.

numa meritocracia assim de consagrar: ah, esse é o aluno bom, esse é o ruim ela é boa porque o atrito vai levar a personalidade a se desenvolver [...] a cobrança do colega é muito mais eficaz do que a do professor [...] chegava a ser competitivo, mas não muito (Airam Aguiar Ibid).

Outro aluno, Cláudio Espíndola, também identifica certa competitividade.

[...] nos locais como orquestras e conjuntos nós partilhávamos de uma certa competitividade, até natural, bem saudável: - em que livro tu estás? Em que exercício tu estás, qual é a música que tu estás tocando? Vinha um e trazia uma partitura e:- quero te ver tocar essa, [...] ou então tu vinha tocando muito bem e diziam assim: - tu estudaste nas férias, não é? Ah, estudei... Daí chegava um outro e tocava a mesma música e dizia: - eu não... como se dissesse eu sou bom mesmo [...] (Cláudio Espíndola,¹¹⁸ entrevista em 10/03/2004).

A leitura da experiência vivida, realizada pelos próprios alunos no momento de sua enunciação, coloca essa *espécie* de competição que estabelece quem está estudando mais, que, se de uma parte guarda aproximações com a escola, de outra aparece como uma emulação positiva no contexto específico do Prelúdio.

As apresentações foram citadas por quase todos os entrevistados, como registros significativos de aprendizagem e, notadamente, como um dos momentos mais importantes do processo avaliativo dos alunos, dos professores e da própria instituição:

[...] sempre foram os marcos principais porque teus pais estão ali perto; teu professor fica de canto lá [...] é praticamente uma apresentação do professor [...] a gente não estava mostrando só o nosso trabalho, estava mostrando o que o Projeto Prelúdio estava fazendo e se a gente fosse mal ali, o professor estava indo mal e o Prelúdio estava indo mal (Afonso Krauspenhar,¹¹⁹ entrevistas em 10/01/2003 e 19/04/2003).

[...] no Prelúdio essas apresentações eram as avaliações porque existia um preparo, uma idéia de que naquela data o trabalho deveria estar pronto, eu tinha que ter algo pronto para apresentar e, na minha opinião quando tu pensas, quando tu preparas algo para estar pronto e tu apresentas, existe uma avaliação por parte do aluno, uma auto-avaliação (Adriana Deffenti,¹²⁰ entrevista em 15/03/2004).

¹¹⁸ Aluno do Prelúdio de 1988 a 1995.

¹¹⁹ Aluno do Prelúdio de 1996 a 2000.

¹²⁰ Aluna do Prelúdio de 1986 a 1990.

As apresentações sempre mostravam tudo o que tu aprendia em aula. Até minha mãe dizia, ela via o progresso, ah, o Coro Infantil estava bem melhor nessa apresentação do que na outra. -Sim. -Por quê? -Porque a gente vai progredindo com o tempo, as apresentações mostravam para os pais, para quem quisesse ver o Projeto, não é? O que são as aulas e o que o Projeto faz para as crianças (Renata Bernardino¹²¹, entrevista em 18/06/2004).

Outro aspecto destacado é o prazer que essas apresentações proporcionam, o aluno gosta de apresentar para o público o produto da sua dedicação ao estudo:

O que eu acho legal das apresentações é que tu podes mostrar para os outros o que aprendeu nesse semestre, o que aprendeu durante o ano. As apresentações são sempre assim, vêm todos os pais, eu acho isso muito bom porque eles podem também ver como a gente está progredindo (Pedro Dick¹²², entrevista em 05/07/2004).

Os pais também aguardam com expectativa os eventos onde os filhos apresentam o que aprenderam. Para uns, é uma avaliação *séria*, um recebimento do boletim e, para outros, é quase um momento mágico: *e ela já sabia...*

[...] na apresentação dos alunos a gente via o desempenho deles, era o boletim que a gente recebia [...] acho que é uma avaliação mais séria do que uma simples avaliação com o professor sentado ali, ou três professores, um teste [...] eu acho uma avaliação mais séria porque ali estão sentados os pais, o público e os colegas, isso é muito importante (Berno Sudhaus¹²³, entrevista em 07/06/2004).

A minha filha, com seis anos, na primeira audição que teve, de flauta, ela leu para mim. Eu fiz questão que ela lesse o que estava escrito naquele papel, e ela já sabia (Jorge Miguel Yunges¹²⁴, entrevista realizada em 16/06/2004).

Além do lugar preponderante atribuído às apresentações, como elemento de avaliação da aprendizagem, os entrevistados referiram outras possíveis funções por elas desempenhadas, como, por exemplo, contribuição para o desenvolvimento do espírito democrático, da sociabilidade e construção de identidades:

¹²¹ Aluna do Prelúdio desde 1998.

¹²² Aluno do Prelúdio desde 1998.

¹²³ Pai dos alunos Paulo e Cláudio (1983 a 1989).

¹²⁴ Pai de Ingrid Yunges, aluna do Prelúdio desde 1996.

[...] porque nas apresentações todo mundo tocava, não tinha essa história de peneirar só aquilo que é digno de ser apresentado (risos), não era assim, todo mundo tocava [...] (Diego Souza,¹²⁵ entrevistas em 17/10 e 22/10/2002).

[...] As apresentações de final de ano sempre têm um sentido, uma força, uma energia de comunidade muito forte [...] e não é uma coisa que só nós, os preludianos, percebemos, outras pessoas já comentaram isso comigo [...] a música coletiva desenvolve essa capacidade, a sociabilidade [...] (Fernando Mattos,¹²⁶ entrevistas em 15/04 e 23/04/2004).

A intimidade adquirida com o palco, como um estágio para a vida profissional do músico, instrumentista, cantor ou regente, é outra função desempenhada pelas constantes apresentações dos alunos, ressaltada pelos entrevistados que se tornaram profissionais na área da música ou que estão se preparando para tal, na Universidade:

[...] uma outra coisa que foi muito legal na minha formação no que diz respeito ao Projeto Prelúdio é a experiência de palco, ou seja, o artista é para tocar no palco mesmo [...] as apresentações eram muito legais, no sentido de que a gente tinha esse contato assim muito natural, natural é a palavra que define melhor, não se via assim, nós somos uma coisa e eles são outra, entende? Era uma coisa muito integrada (Diego G. de Souza, *Ibid.*).

[...] a gente se apresentava desde o mais novinho [...] hoje eu sou uma pessoa absolutamente tranqüila no palco, grande parte desta minha naturalidade no palco é das diferentes situações em que a gente se apresentou, seja com o Coral [...] com o Conjunto de Música popular [...] as próprias viagens tinham apresentações muito legais que foram marcantes [...] (Luciane Cuervo, *Ibid.*).

[...] e eu subi no palco e toquei, não me senti intimidado e quando eu desci do palco veio um colega e me perguntou: - e aí, ficou muito nervoso? – Eu disse, faz três anos que eu subo no palco quase uma vez por mês para tocar, que era o que a gente fazia lá no Prelúdio [...] puxa, se eu tivesse continuado estudando com um professor particular talvez fosse uma barreira eu subir no palco, mas assim como eu não me dei conta que eu aprendi a tocar sem ver que estava aprendendo, também não me dei conta que aprendi a me apresentar sabe, era quase como eu aprendi a andar de bicicleta, quando eu vi, eu já sabia [...] (Luciano Zanatta¹²⁷, entrevista realizada em 15/03/2004).

¹²⁵ Aluno do Prelúdio de 1985 a 1992. Atualmente é clarinetista da OSPA.

¹²⁶ Professor de Violão, Teoria musical e Conjunto de violões, do Prelúdio, de 1987 a 1997.

¹²⁷ Aluno do Prelúdio de 1986 a 1990. Doutorando em música, composição.

Acho que a apresentação é tudo pra música porque é incrível, tu chega assim, até na faculdade mesmo, têm alunos que não têm aquele pique de apresentações, chega no palco tremendo dos pés à cabeça. Lá no Prelúdio sempre tem as apresentações dos conjuntos, das próprias aulas e dá uma bagagem muito grande isso. [...] Não é todo mundo que tem essa possibilidade de ter tantas apresentações, de estar tanto tempo no palco, tanto tempo lidando com o público [...] é muito bom isso porque se tu ficas só estudando, só ali na teoria e não pratica, tu não vai pra frente, na música principalmente, imagina, tu fica lá estudando oito horas por dia o ano inteiro, aí chega lá, tu tocou isso? Não, só fiquei estudando. (imagina) - Como é tocar isso em público? - Ah, não sei, nunca toquei. É uma coisa estapafúrdia, então, é a melhor coisa que tem, eu acho (Lucas Alves¹²⁸, entrevista realizada em 10/05/2004).

Além de trabalhar a desenvoltura para o exercício da profissão específica de músico, mereceu muitas referências dos entrevistados, o fato de as apresentações serem também práticas, desenvolvendo habilidades que poderão ser úteis tanto para a vida acadêmica como para a vida profissional de maneira geral, independente de ser músico ou não:

[...] de qualquer forma elas vão enfrentando o público no palco [...] mas na vida, também um dia elas vão ter que apresentar o seu trabalho, sua dissertação, sua tese [...] então eu acho que isso é também uma lição de vida [...] (Maria Luiza Indrusiak,¹²⁹ entrevista em 18/06/2004).

[...] As apresentações para mim eram difíceis, isso é uma coisa que me ajudou muito porque hoje, muitas vezes tenho que realizar palestras, apresentar artigos, prestar contas do que eu estou fazendo para o Comitê de Ética [...] (Daniela Alba,¹³⁰ entrevista em 15/04/2004).

Nas apresentações de fim de ano, chamadas de concertos de encerramento do ano letivo, o público aplaude não somente a performance dos pequenos e jovens estudantes de música, mas aplaude a alegria, o amor, o entusiasmo e a música que transborda de coração a coração. Professores e alunos vibram com a mesma emoção. A energia que paira no ar é contagiante. Enfim, a aprendizagem, o ensino e

¹²⁸ Aluno do Prelúdio de 1992 a 2003. Cursa regência coral no I.Artes/UFRGS.

¹²⁹ Mãe de Francisca e Malvina, alunas do Prelúdio desde 1995.

¹³⁰ Aluna do Prelúdio de 1982 a 1992. Atualmente é médica.

a avaliação no Projeto Prelúdio, através das apresentações, reunindo alunos, professores, pais e comunidade, tornam-se uma celebração musical que de uma maneira ou de outra toca fortemente a sensibilidade de todos.

Ao atingirem a idade-limite para permanência no Prelúdio (17 anos), os alunos que realizaram, no mínimo, as atividades do núcleo comum recebem um certificado de participação, entregue em um sarau musical. É o rito de passagem que simboliza para os alunos e familiares a conclusão de uma etapa de estudos em música.



Sarau musical 18/12/2000 Larissa Pedrini



Sarau 2000: Larissa Pedrini, Janaína Condessa, Roberto Blum

Experimentar, improvisar, compor, ensaiar, tocar, ouvir, ler, escrever, apresentar, enfim, preponderam sobre o pontuar, passar, classificar, competir propondo uma Educação musical pautada no respeito, na alegria da convivência, na fruição e na criatividade. Na trajetória do Projeto Prelúdio foi possível produzir outros modos de aprender, avaliar e construir conhecimentos dentro de uma perspectiva da teoria do desenvolvimento da inteligência de Piaget, de uma pedagogia crítica e de uma proposta de democratização da cultura defendida por Paulo Freire.

CONTRAPONOTOS

Além do registro da memória, esta pesquisa procurou conhecer, através das narrativas orais e dos documentos escritos, os efeitos de verdade que foram produzidos pelos discursos dos diferentes atores sociais implicados no itinerário do Projeto Prelúdio. Indiscutivelmente, é marcante, no Prelúdio, a presença da Universidade, cuja ação foi definidora na sua instituição e condições de possibilidade de existência. Inúmeras vezes, a Universidade sublinhou o discurso, seja como instituição máxima do conhecimento, em termos acadêmicos, lugar ideal para o surgimento de um trabalho diferenciado em educação musical, seja como espaço privilegiado, com múltiplas vocações.

O Projeto Prelúdio, na Universidade, apresenta-se como um projeto de extensão universitária que se dedica a um trabalho de musicalização de crianças e jovens da comunidade. No estabelecimento da via de retorno do investimento do poder público, a Universidade mostra a educação musical proporcionada às crianças e jovens ativamente envolvidos com o mundo do conhecimento musical, num processo, como diz Paulo Freire, de “democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto” (1977, p.109). Essa democratização expande-se atravessando os muros da Universidade, nas inúmeras apresentações públicas que permitiram à Universidade Federal do Rio Grande do Sul ampliar, de maneira efetiva, seu raio de atuação cultural, introduzindo e propagando o conhecimento e a arte musical nos mais variados momentos acadêmicos e em diferentes eventos da comunidade, incluindo recitais em escolas e

viagens a diversas cidades. No período abrangido pelo estudo, foram realizadas cerca de 720 apresentações públicas (Anexos D e H).

A democratização da cultura musical, assumida pelo Projeto Prelúdio, é um aspecto fundamental de sua filosofia de trabalho. Sua efetivação, além das apresentações, passa pelo processo de ingresso e condições de permanência, disseminando-se por toda a estrutura pedagógica, isto é, pela adoção de uma pedagogia crítica instituída através da escolha de um método ativo, dialogal, crítico e participante, que considera o aluno no seu papel de sujeito e não simples objeto da aprendizagem. No processo de construção do conhecimento musical, aluno(s) e professor instauram uma avaliação processual, não classificatória, otimizando o processo construtivo. A avaliação, o ensino e a aprendizagem se entrelaçam de tal maneira que se torna quase impossível determinar seus limites, e, mimetizado no contexto pedagógico, o processo de avaliação da aprendizagem acontece sem sobressaltos ou cortes.

A visão crítica e construtiva do conhecimento, no Prelúdio, desconhece as aulas tradicionais de teoria e solfejo, sendo as noções teóricas dinamizadas nas atividades realizadas pelos alunos. Essa mesma visão leva à proposição de atividades criativas tanto nas aulas de instrumentos, laboratório de som, como no canto em conjunto. Os alunos efetuam improvisos individuais e coletivos, invenções musicais, arranjos instrumentais e vocais para as invenções, leitura e grafia das criações e executam seus trabalhos em sala de aula, nas aulas abertas e nas audições didáticas.

A aproximação com alguns pressupostos das idéias desenvolvidas por Jean Piaget trouxe consigo conquistas da psicologia cognitiva que contribuíram na orientação do trabalho de educação musical proposto, subsidiando o rompimento

estabelecido com a pedagogia musical tradicional, em relação às teorias inatista e empirista, que ainda persistiam no ensino da música. Todos os alunos são recebidos no Prelúdio como seres capazes de desenvolver sua sensibilidade e de realizarem o aprendizado da música na interação com seu objeto de estudo, através de uma abordagem cognitiva, quando o processo do conhecimento é algo a ser construído e não copiado, reproduzido automaticamente. Outra aquisição que enriquece os procedimentos pedagógicos é a consideração da existência de diferentes processos cognitivos ao longo do aprendizado musical.

As diversas vozes ouvidas na seqüência de entrevistas organizaram-se num grande coral em que as memórias individuais, suportadas pela memória coletiva, foram construindo, contrapontística e harmonicamente a(s) identidade (s) assumida (s) pelo Prelúdio no decorrer dos seus vinte anos de existência.

Dentre tantos discursos chama atenção aquele, mais enfático, que enuncia o Prelúdio como uma escola de educação musical, seja pela afirmação direta ou pela indicação de não ser seu intuito preparar para o vestibular, o que reforça a idéia de que não é esse o objetivo da proposta. As narrativas que indicaram o Prelúdio como experiência que possibilitou o ingresso na vida profissional não intentou, necessariamente, identificá-lo como uma escola com objetivos profissionalizantes, mas pode apenas ter considerado que, efetivamente, o Prelúdio instrumentaliza o aluno para vôos posteriores. Sendo o discurso sempre provisório, sua permanência depende do seu poder de interpelação e de suas condições de emergência, no entanto parece haver uma tendência convergente no entendimento de que os primeiros anos têm sido sempre orientados para uma formação musical ampla, uma proposição de educação musical que, a partir do conhecimento musical construído e das experiências vividas, ajuda nas tomadas de decisões, pelos alunos, em relação

ao futuro. Assim, o Prelúdio é uma proposta de educação musical que algumas vezes tem atuado como elemento fundamental para o ingresso de alunos diretamente na carreira profissional ou, outras vezes, como o lastro que colabora de maneira efetiva para o ingresso no curso superior.

O repertório musical trabalhado nas diversas áreas parte de uma concepção intercultural, propondo uma vivência variada e sem preconceitos estéticos, de músicas de vários países do mundo, o que proporciona às crianças e jovens condições para uma aproximação serena e aberta às diversas manifestações musicais das quais participam, como, por exemplo, concertos sinfônicos, camerísticos, representações operísticas, encontros de música popular, espetáculos de música regionalista, participações cívicas em eventos culturais, entre outros. O livre trânsito entre o erudito e o popular (incluindo aqui a música folclórica) fez parte da formação dos mais de dois mil (2000) alunos que já freqüentaram o Projeto Prelúdio. Contudo, a música popular, antes ausente na academia, compareceu, praticamente em pé de igualdade com a música erudita. Houve, no ensino musical do Prelúdio, examinando-se o repertório utilizado, a quebra da hegemonia da música erudita, que passou a conviver com a música popular em sala de aula e nas apresentações dos grupos ou audições dos alunos.

Outro traço importante na identidade do Projeto Prelúdio é representado pela música brasileira que, numa presença significativa, provoca um deslocamento do eixo do repertório tradicional, no qual a música européia ocupava posição preponderante. O interesse tanto pela música brasileira quanto de outras nacionalidades é uma das características de seus egressos. O contato e trabalho com a música de vários estilos, épocas e contextos, com grande ênfase na música

contemporânea, seja popular ou erudita, foi também considerado de grande relevância pelos entrevistados.

O modo como cada um apropriou-se da experiência do repertório musical dependeu, evidentemente, da bagagem e preferências pessoais. Alguns, por terem maior afinidade com a música erudita, desejando aprofundar-se nos conhecimentos específicos, com objetivo de profissionalização, dirigiram-se ao curso superior de música, procurando uma formação acadêmica. Desses, os que já terminaram o curso continuam seus estudos em nível de pós-graduação ou distribuem-se em orquestras de câmara e sinfônicas em Porto Alegre, cidades próximas e fora do Estado, como em São Paulo e Brasília, atuam como professores de música ou, ainda, dedicam-se à composição. Outros, por identificarem-se mais com a música popular, ingressaram profissionalmente na carreira musical como músicos populares, compondo, cantando ou tocando em bandas, conjuntos e escolas de samba. Há ainda os amadores que multiplicam-se em bandas pela cidade ou participam do movimento coral. Os que não se incluíram em nenhum desses grupos tomam parte na vida musical como platéia atenta que apóia, aplaude e frui do prazer que a música pode oferecer, como destacaram em suas narrativas.

Apesar de uma multiplicidade de sentidos e significados atribuídos à experiência vivida no Prelúdio pelos diferentes sujeitos entrevistados, percebe-se a construção de identidades comuns, ancoradas em sentimentos de pertencimento, sociabilidades diversas e relação com o conhecimento musical. Na trajetória do Prelúdio, em vários momentos, observam-se movimentos, partindo ora do corpo docente, ora do corpo discente, no sentido da construção de uma identidade Prelúdio. A criação de uma logomarca e a “Canção do dia de sempre” marcaram a passagem dos dez anos de existência do Prelúdio; a confecção de um cartaz

institucional, para divulgação dos eventos próprios; as camisetas que identificam cada grupo; a realização dos encontros vocais e instrumentais Prelúdio; a criação pelos alunos de espaços na internet, criando sites de relacionamento com o chamamento Prelúdio para congregar integrantes e ex-integrantes do Projeto, constituem práticas que efetivam a produção do sentimento de ser preludiano.

No entrelaçar dos movimentos das memórias individuais e coletivas, nas evocações, lembranças e gestos de esquecimento, nos registros documentais diversos foi que buscamos o reconhecimento das identidades assumidas pelo Prelúdio. Nas histórias de vida, o Prelúdio foi lembrado como um espaço rico em vivências de amizade e de alegria, de liberdade e de democracia. Enfim, um espaço feliz e amado. O lugar onde o conhecimento musical, a educação e a cultura se fundem na construção do cidadão sensível e crítico. Como um Projeto de Extensão Universitária, o Prelúdio vem sofrendo, ao longo dos anos de funcionamento, as vicissitudes inerentes à política educacional em vigência. Contando com uma infraestrutura deficiente e espaço físico itinerante, procura superar-se conseguindo apresentar um desempenho de qualidade na prestação de relevantes serviços à comunidade portoalegrense.

O jeito Prelúdio de ensinar não só respeita as etapas cognitivas, como também considera as diferenças no modo de aprender de cada um. Outra prática inovadora encontrada na pedagogia musical do Projeto Prelúdio é a existência da atividade denominada Laboratório de som, que surgiu contrapondo-se às tradicionais aulas de teoria e solfejo ou percepção musical. Essa é uma atividade que faz parte do núcleo comum da estrutura pedagógico-musical, sendo oferecida a todos os alunos, independentemente da idade de ingresso, numa seqüência de: Laboratório I, Laboratório II e Laboratório III. Pelo plano de estudos se pode

acompanhar o fluxo dos ingressos, as atividades oferecidas a cada ano e a faixa de idades abrangidas. Sua linha orientadora, em relação às faixas etárias, desde sua criação em 1985 pode ser respaldada na afirmativa de Keith Swanwick, educador musical de inspiração piagetiana, autor da teoria Espiral de desenvolvimento musical quando afirma:

[...] podemos aceptar la idea de un desarrollo progresivo, aunque tengamos dudas sobre su ritmo en cada niño. Yo diría que hay una secuencia, un proceso ordenado de conducta musical, que hay etapas acumulativas que perfilan esta conducta en los niños. No podemos ser demasiado dogmáticos identificando los cambios evolutivos en una cronología bastante regular y, sobre todo, generalizando ese cambio hasta atribuirlo a “casi todos los niños”. Sin embargo, tal posibilidad no está excluída y hemos encontrado varios autores que parecen defender esa posición desde diferentes perspectivas. (1991, p.60)

As atividades desenvolvidas no laboratório de som têm caráter eminentemente prático e trabalham os parâmetros sonoros através de atividades espontâneas e criativas de exploração das possibilidades instrumentais e vocais, do improviso e da criação musical que, mesmo que não se tenha conhecimento dos mecanismos psicológicos que lhes dão sustentação, constituirão as condições básicas para o desenvolvimento progressivo do conhecimento musical, a partir das possibilidades de cada um. Nas aulas de Laboratório de som podem ser trabalhadas as defasagens relativas às etapas cognitivas, e os alunos podem aprender por si mesmos o que não lhes foi ensinado, caracterizando um processo construtivo do desenvolvimento do conhecimento musical.

Cada etapa subsequente supõe estruturas de pensamento construídas na etapa anterior, para seu desenvolvimento. Piaget afirma que estas etapas se sucedem em uma ordem constante, sendo cumulativas, não havendo possibilidade

de eliminá-las e muito menos invertê-las. Pode haver variação nas idades em que elas iniciem e/ou terminem e também poderão ocorrer acelerações, dependendo da experiência anterior e da idade do aluno. Swanwick, apesar da influência de Piaget em seu trabalho, na citação acima, reafirma sua posição de prudência em relação à questão das faixas etárias quando pensadas no aprendizado da música. O Laboratório de som, ao flexibilizar as idades-limites procurou adequar-se à realidade da educação musical em nosso meio que, por diversos motivos, não participa do projeto educacional das famílias, não tem uma regularidade de procura e muito menos uma idade constante para a iniciação. No Prelúdio a iniciação musical acontece nas mais variadas idades (dos 5 aos 15 anos). Os remanejamentos realizados entre as turmas constituem um dos mecanismos utilizados para ajustar as defasagens quando as discrepâncias se acentuam.

Todas as outras atividades iniciam trabalhando os mesmos conceitos do laboratório de som, cada uma, evidentemente, dentro das suas características e através de recursos didáticos específicos ampliando e reforçando o conhecimento musical já construído anteriormente. Nos planos de trabalho os professores organizam os conteúdos por graus sucessivos de dificuldades. Esse trabalho integrado das diversas atividades curriculares do Prelúdio dispensa a seriação que se torna obsoleta devido ao processo de avaliação que não aprova nem reprova alunos, cada um apenas segue seu plano de estudos e participa da intensa vida musical do Prelúdio. A idade cronológica funciona como referencial para organizar as turmas que ingressam, posteriormente, outras variáveis passam a orientar o trabalho. O aluno pode cursar o Prelúdio durante o tempo que desejar, desde que siga a orientação pedagógica recebida e a idade-limite de permanência.

Através de uma estrutura curricular rica, um plano de trabalho flexível e uma avaliação de caráter formativo, o Projeto Prelúdio oferece aos alunos uma aprendizagem de acordo com as possibilidades individuais sem descuidar-se do coletivo. O trabalho em grupo é de suma importância para as crianças e jovens, pois ele proporciona o desenvolvimento da personalidade moral e intelectual. É na interação social que os alunos, no processo de construção de sua personalidade, encontram oportunidades para superação de sua perspectiva pessoal, conduzindo-a à objetividade, à compreensão da realidade externa, do mundo fora de si.

A experiência de constante (re)construção da proposta pedagógico/musical, possibilita aos docentes reconhecerem-se co-autores do Projeto Prelúdio, alimentando e consolidando o sentimento de pertencimento. Essa co-autoria desenvolve-se, no transcorrer de todo o trabalho, através de processos dialógicos e participativos. As reuniões sistemáticas funcionam como *fórum* de debates e decisões coletivas que se refletem no andamento das atividades. Cada professor contribui com suas características pessoais e conhecimentos específicos enriquecendo especialmente a didática do ensino da música, na maneira como introduz, propõe e desenvolve novos desafios, e acompanha o dia-a-dia da aprendizagem de seus alunos. Como vimos, Professores, alunos, familiares e funcionários envolvidos na construção coletiva do Projeto Prelúdio, ao atribuir-lhe legitimidade e reconhecimento, assumem também a identidade preludiana.

O conjunto de idéias que constituem a proposta do Projeto Prelúdio não pretende apresentar-se como um substitutivo para as demais práticas existentes. Antes de tudo, propõe-se como um elemento complementar para o desenvolvimento do pensamento na área da educação musical, ao colocar em discussão, através de

uma experiência pedagógica crítica, ao longo de seus vinte anos de trabalho, questões, como, por exemplo, dispensa de testes de musicalidade para ingresso; adoção de sorteio para as vagas existentes; substituição das aulas teóricas pelo Laboratório de som, com ênfase na criatividade como elemento gerador das estruturas de pensamento para a construção do conhecimento musical; ênfase no trabalho em grupo como gerador de situações de aprendizagem que levam ao desenvolvimento da solidariedade, autonomia, da educação para a liberdade; acompanhamento da progressão das aprendizagens através de uma avaliação processual; superação de preconceitos estético/musicais através da prática da música brasileira, européia e de outros países, numa visão intercultural da educação musical, possibilitando ainda a presença da música popular, que sempre esteve distante dos currículos escolares, juntamente com a música vernácula e erudita; afirmação da música contemporânea aproximando compositores e intérpretes.

Através do seu fazer pedagógico, artístico e musical, aqui registrado, evidenciam-se algumas diferenças significativas do trabalho que vem sendo desenvolvido na prática da educação musical. Se sua proposta parecer uma novidade, podemos dizer, parafraseando Gaston Bachelard (1996 p.13), que não é a novidade de uma descoberta, mas de uma maneira de trabalhar.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. In **História**. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 1982, pp.125-136.

AMADO, Janaína. A culpa nossa de cada dia: ética e História Oral. In: **Projeto História**. São Paulo, n.15, abr. 1997, pp. 145-155.

ANDRADE, Mário. **Aspectos da literatura brasileira**. São Paulo: Martins Editora, 1978

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Textos filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1996.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Lisboa: Edições 70, 1980.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política, Obras Escolhidas Volume I**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BEYER, Esther. A construção de conceitos musicais no indivíduo: perspectivas para a Educação Musical. **Em Pauta**. Porto Alegre, Ano VI Ano VII, n.9/10, p.22-31, dez/94 – abr/95.

BEYER, Esther. A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica. **Fundamentos da Educação Musical**, p. 5- 25, maio, 1993.

BEYER, Esther . **A abordagem cognitiva em música. Uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Dissertação de Mestrado, 1998.

BESEN, Carlos Lucas. **A educação musical na visão de Villa-Lobos**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Dissertação de Mestrado, 1991.

BORNHEIM, Gerd A. ***Dialética: teoria e práxis***. Porto Alegre: Globo; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

BORNHEIM, Gerd A. (org). ***Os filósofos pré-socráticos***. São Paulo: Cultrix, 2003.

BOSI, Eclea. ***Memória e sociedade: lembranças de velhos***. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

BOURDIEU, Pierre. ***O poder simbólico***. Lisboa: Difel, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. ***Educação popular***. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. ***Educação popular***. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Cadernos de extensão universitária. UFRGS, Ano2, no.5, 1997/98.

CERTEAU, Michel de. ***A invenção do cotidiano***. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COMÊNIO, João Amós. ***Didática magna***. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CONTIER, Arnaldo D. ***Passarinhada do Brasil: canto orfeônico, educação e getulismo***. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1998.

CHARTIER, Roger. ***À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes***. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. ***Os desafios da escrita***. São Paulo; Editora UNESP, 2002.

CHAVES JR, Edgard de Brito. O lado humano de Villa-Lobos . in ***Presença de Villa-Lobos***. p.44-57, MEC/DAC - Museu Villa-Lobos, RJ. 9º vol.1974.

CORTE REAL, Antonio – **Subsídios para a História da música no Rio Grande do sul**. Porto Alegre: Movimento, 1984.

DALLA ZEN, Ana Maria. **A atividade de extensão na UFRGS: êxitos, falhas e perspectivas**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Dissertação de mestrado, 1980.

DEBERT, Guita G. Problemas relativos à utilização da história de vida e história oral. In CARDOSO, Ruth C. L. (org.). **A aventura antropológica. Teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

DE DECCA, Edgar Salvadori. Memória e cidadania. In: São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura. Departamento do Patrimônio Histórico. **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo:DPH,1992, p.129 -136.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1987.

DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

DOLL JR, William E. **Currículo: uma perspectiva pós moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DREYS, Nicolau. **Notícia descritiva da Província do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 1961.

DUBOIS, Philippe. **O Acto Fotográfico**. Lisboa: Vega, 1992.

EIZIRIK, Marisa. **Michel Foucault: um pensador do presente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

EM PAUTA. **Revista do curso de pós-graduação em música da UFRGS**. Porto Alegre, 1990, 1991.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: **História da Educação**. ASPHE. Pelotas, UFPel, n.8, set. 2000, pp.141-174

ESCOLANO, Augustín. Tiempo y educación. In **Revista de Educación**, 298, Espanha, 1992, mayo-agosto, p.56.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **El ojo del poder**.(Entrevista concedida a Jean-Pierre Barou) in BENTHAM, Jeremias. El panóptico. Barcelona: La Piqueta, 1980) In: www.rie.cl/?a=1009

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRAGO, Antonio V.; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1998.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977 (1. ed. 1976)

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991 (1. ed. 1979)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977 (1ª ed.1967)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997 (1ª ed. 1996)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (1. ed. 1970)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 6. ed. de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 1ª ed.1992

FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música**. Rio de Janeiro: Universidade federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e ciências Humanas, Faculdade de Educação, Tese de Doutorado.1992.

FREITAS E CASTRO, Ênio de. A Música in **Rio Grande do Sul Terra e Povo**. Porto Alegre: Globo, 1969.

FUKS, Rosa. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. In ***Fundamentos da Educação musical***. Revista da ABEM. maio, 1993.

HAGUETTE, Teresa Maria. ***Metodologias qualitativas na sociologia***. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

HALBWACHS, Maurice(1968). ***A memória coletiva***. São Paulo: Centauro Editoras, 2004.

HALL, Stuart. ***A identidade cultural na pós-modernidade***. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HARVEY, David. ***Condição pós-moderna***. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HEGEL, Georg W.F. ***Escritos pedagógicos***. Madrid: Fondo de Cultura Econômica, 1991.

HEIDEGGER, Martin. ***Que é isto – a filosofia? Identidade e diferença***. São Paulo: Livraria Duas Cidades Ltda., 1971.

HOFFMANN, Jussara. ***Avaliação: mito & desafio***. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, Jussara. ***Avaliar para promover***. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KATER, Carlos. Aspectos educacionais do movimento Música viva. In ***Revista da ABEM***, maio, ano 1, nº1, 1992.

KATER, Carlos Elias. ***Música viva e H.J.Koellreutter: movimentos em direção à modernidade***. São Paulo: Musa Editora, 2001.

KIEFER, Bruno. Caderno de Cultura ZH – POA, 13/01/1968.

KIEFER, Bruno. ***História da música brasileira***. Porto Alegre: Movimento, 1976.

KIEFER, Bruno. ***Villa-Lobos e o modernismo na música brasileira***. Porto Alegre: Movimento, 1981.

KIEFER, Nidia Beatriz Nunes. Projeto Prelúdio – Pró-Reitoria de Extensão – UFRGS in **Revista da ABEM**, maio, ano 1, nº1,1992.

KIEFER, Nidia Beatriz Nunes. Educação musical nas escolas. In **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v.9 n.3 set./dez. 1984

KIEFER, Nidia B. N. **Avaliação no Projeto Prelúdio**. Comunicação apresentada no I Encontro Anual da ABEM “Música e consciência”, 03-07/08/1992. Universidade Federal do Rio de Janeiro. (não publicada)

KNIJNIK, Liba. **Apostando no aluno**. Porto Alegre: Movimento, 1994.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2000.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2001.

LEHMANN, PAUL. Panorama de la Educación Musical en el mundo. In GAINZA, VIOLETA (org). **La Educación Musical frente al futuro**. Buenos Aires:Guadalupe, 1993.

LOVISOLO, Hugo. A memória e a formação dos homens. In **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p. 16-28, 1989.

LUCAS, Maria Elizabeth. Etnomusicologia e globalização da cultura: notas para uma epistemologia da música no plural. In Revista **Em Pauta**, Porto Alegre,v.9/10, p.16-21, dez.1994/abril1995.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação Educacional escolar: para além do autoritarismo. Rio de Janeiro: **Tecnologia Educacional**, 61(6), nov/dez,, 1984.

MAGALHÃES, Justino. **Contributo para a Historia das Instituições Educativas – entre a Memória e o Arquivo**. Universidade do Minho (mimeo), 1996.

MARRE, Jacques Leon. História de vida e método biográfico. In **Cadernos de sociologia**, Porto Alegre, v.3, nº3, p. 89-141, jan./jul. 1991.

MENESES, Adélia Bezerra. Memória e ficção. In **Resgate: Revista de cultura**. Campinas: Área de publicação/CMU - Unicamp, n.3, p.9-15, 1991.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. In **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo: n.34, p.9-24,1992.

MERRIAM, Alan P. **The anthropology of music**. Northwestern University Press, 1964.

MIGUEL, Maria Lúcia Cerutti. A fotografia como documento. In **Acervo, Revista do Arquivo Nacional**. Ministério da Justiça. Rio de Janeiro: v.6, n. 1-2, p. 121-132, 1993.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MONTANER, Josep Maria. **La modernidad superada**. Arquitectura, arte y pensamiento del siglo XX. Barcelona: Editorial Gustavo Gili S/A, 1999.

NAPOLITANO, Marcos. **História da música**. Belo Horizonte; autentica, 2002.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). **Extensão Universitária: Diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas gerais, 2000.

NÓVOA, Antonio (org.). **Organização escolar**. Porto: Porto Editora, 1994

NÓVOA, Antonio. Equívocos teóricos na prática educacional. Rio de Janeiro: **Estudos e pesquisas**, 27(46), 1983.

OLIVEIRA, Alda. Estruturas do ensino em música: análise de aspectos internos. In **Anais da Associação Brasileira de Educação Musical**, dez,1992.

OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil: ABEM. In **Revista da ABEM**, maio, ano1, nº1, 1992.

OLIVEIRA, Alda. Fundamentos da educação musical. In **Fundamentos da Educação Musical. Revista da ABEM**, maio, 1993.

OLIVEIRA, Alda. **Música na escola brasileira**. Porto Alegre, ABEM, 2001.

OLIVEIRA, Zilma M.R.(org.).**Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1996.

PAZ, Ermelina A. **Pedagogia musical brasileira no século XX. Metodologias e tendências**. Brasília: Editora MusiMed 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX. Metodologias e tendências**. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1976.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998(a).

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998 (b).

PINTO, Regina Celi Jardim. **Com a palavra o senhor Presidente José Sarney: o discurso do plano cruzado**. São Paulo: Hucitec, 1989.

PLATÃO. **Diálogos**. Porto Alegre: Editora Globo, 1960.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro: v.2, n.3, p.3-15, 1989.

RAGO, Margareth; GIMENES, Renato A. de O.(orgs.). *Narrar o passado, repensar a história*. São Paulo: UNICAMP, 2000.

RIBEIRO, João Carlos (org.). *O pensamento vivo de Heitor Villa-Lobos*. SP: Martin Claret Edtores, 1987.

RICOEUR, Paul. *La lectura del tiempo pasado: memória y olvido*. Tr. De Gabriel Aranzueque. Ed. Arrecife.

SALES E TORRES. Hacia una teoria contrahegemônica de la evaluacion. Trabalho apresentado no *VI ENDIPE no I ENCOSUL*-FACED/UFRGS, 1991.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) *Itinerários de pesquisa*. Rio de Janeiro: DP &A, 2003.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória*. São Paulo: Cortez, 1988.

SCHMIDT, Maria Luisa S. e MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: Memória coletiva e experiência. In *Psicologia USP*. São Paulo: v.4, n.1/2, p. 285-298, 1993.

SCORNAVACCA, Sônia. *Auto-avaliação referendada pelo grupo: uma tentativa de superar dicotomias*. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 1989.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese da História da Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1972.

SONTAG, Susan. *Ensaio Sobre a Fotografia*. Rio de Janeiro: Arbor, 1983.

SOUZA, CÁSSIA VIRGÍNIA COELHO DE. A função da música popular na educação musical contemporânea. in *Fundamentos da educação musical*. Revista da ABEM 1993.

SOUZA, J.; HENSTCKE, L.; OLIVEIRA, A.; DEL BEM, L.; MATEIRO, T. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino*

fundamental. Porto Alegre, UFRGS, IA, Programa de Pós-Graduação em Música, Série Estudos 6, 2002.

STEPHANOU, Maria. Problematizações em torno do tema Memória e História da Educação. In **História da Educação**. Pelotas: n.4, p. 131-141, 1998.

SWANWICK, Keith. **Música, pensamiento y educación**. Madrid: Ediciones Morata, S.A., 1991.

TACUCHIAN, Ricardo. Novos e velhos caminhos. In **Anais do 1º Encontro Anual da ABEM**, Dezembro, 1992.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a História oral e as memórias. In: **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Depto. de história da PUC-SP**, n.15, abr. 1997, p.51-84.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1998.

VÍCTORA, Ceres G.; KNAUTH, Daniela R.; HASSEN, Maria de Nazareth A. **Pesquisa qualitativa em saúde**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VIDIGAL, Luis. A história oral: o que é, para que serve, como se faz. **Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância**. n.16 Santarém/Portugal, 1993.

VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP &A, 2003.

VILLA-LOBOS, Heitor. Conceitos sobre educação nas escolas e conservatórios. In **Presença de Villa-Lobos**. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 2º vol.1966.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Identidade institucional: papel dos gestores na preservação da história institucional. In: **Anais do VII Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação**. "Pesquisa em História da Educação: perspectivas comparadas". ASPHE. Pelotas, 03, 04 de maio de 2001. P.301-317.

ZAGO, Nadir. *A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa*. In ZAGO, Nadir (org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.287-309.