

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Adrio Schwingel

REPERTÓRIO MUSICAL EM PRÁTICAS DE DOCÊNCIA: A EXPERIÊNCIA DE
TRÊS PROFESSORES DE MÚSICA

Santa Cruz do Sul

2014

Adrio Schwingel
(Bolsista FAPERGS/CAPES - CMH)

**REPERTÓRIO MUSICAL EM PRÁTICAS DE DOCÊNCIA: A EXPERIÊNCIA DE
TRÊS PROFESSORES DE MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadores: Profa. Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes e Prof. Dr. Felipe Gustsack.

Santa Cruz do Sul
2014

Adrio Schwingel
(Bolsista FAPERGS/CAPES - CMH)

**REPERTÓRIO MUSICAL EM PRÁTICAS DE DOCÊNCIA: A EXPERIÊNCIA DE
TRÊS PROFESSORES DE MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr. Felipe Gustsack
Professor Orientador - UNISC

Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes
Professora Coorientadora - UNISC

Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio
Professora Examinadora - UFSM

Dra. Sandra Regina Simonis Richter
Professora Examinadora - UNISC

Santa Cruz do Sul
2014

Dedicatória

A minha esposa, pela compreensão, pelo carinho e pelas palavras certas nas horas certas, pela compreensão das noites insones e finais de semana de escrita e estudo.

As minhas filhas, por compreenderem, durante este período, a minha ausência.

Aos meus alunos, por podermos sempre aprender juntos.

Agradecimentos

A todos os professores do PPGEdU, e especialmente aos meus orientadores Felipe Gustsack e Ana Luiza Teixeira de Meneses, pela orientação, apoio e confiança.

Aos meus pais, que mesmo não estando mais presentes fisicamente, ainda sabem me aconselhar.

A toda à minha família.

A todos que direta ou indiretamente fizeram e fazem parte da minha vida.

“There's someone in my head but it's not me”

Roger Waters

Brain Damage - DARK SIDE OF THE MOON.

Resumo

Contextualizo, neste trabalho, as maneiras pelas quais professores de música escolhem as músicas que fazem parte do repertório que vivenciam em suas aulas. Procuo mapear e apresentar os caminhos que estes professores percorrem até chegar à escolha dessas músicas. Para tanto, realizei entrevistas semi estruturadas com três professores, procurando perceber quais foram as influências que os fizeram tomar a decisão de se tornarem músicos e professores de música. Quais foram as pessoas e as circunstâncias que os motivaram a escolher este caminho e como estas influências têm significação na maneira como escolhem as músicas que fazem parte do seu repertório de trabalho e conseqüentemente se refletem na maneira de fruir a música em suas aulas com os seus alunos. Como referencial teórico trabalho com a fenomenologia de Merleau-Ponty como um pano de fundo de minhas considerações, compreendendo que o processo fenomenológico possibilita perceber as sensações que tenho quanto à realidade vivida, e que estas estão inseridas em um mundo que também é cultural. Outros autores também contribuíram com minhas reflexões, principalmente Duarte Júnior e Mikel Dufrenne, que também se valem da fenomenologia, em maior ou menor escala, para tecer os seus argumentos e comentários acerca do conhecimento. Dufrenne, contribuiu também com sua visão estética das experiências, que partem do sentimento através do belo. Portanto, as experiências dos professores são vistas sob o aspecto do sensível e do sentimento, através da beleza que se encontra no mundo vivido. Como essas experiências sensíveis fazem parte do mundo de cada um, não é possível fazer juízo de valor, e por isso optei pela descrição, conforme recomenda a teoria fenomenológica, como estratégia que permitiu tecer as minhas reflexões e comentários a respeito das opções e decisões dos professores quanto à escolha das músicas que constituem o repertório que trabalham em suas aulas. O estudo me permitiu observar que os professores de música têm uma forte ligação com o caminho que percorreram em sua formação. Assim, a descrição que procurei fazer destes caminhos possibilita perceber que muitas foram as músicas que se lhes apresentaram, sendo que as músicas que estes professores levam para as suas aulas são aquelas que guardam uma estreita relação de sentido, para eles, durante o percurso de suas experiências. Ou seja, são as músicas que se validam perante as suas experiências estéticas.

Palavras-chave: Música. Educação Musical. Repertório Musical. Fenomenologia. Estética.

Abstract

Contextualize this work , the ways in which music teachers choose the songs that are part of the repertoire they experience in their classes . Seeking to map and present the ways that these teachers go through until you get to choose these music . For this purpose, I conducted semi - structured interviews with three teachers , seeking to understand what were the influences that made them deciding to become musicians and music teachers . Who were the people and the circumstances that led them to choose this path and how these influences have significance in the way choose the music that are part of their repertoire of work and consequently are reflected in the way to enjoy music in their classrooms with their students . As theoretical reference work with the phenomenology of Merleau - Ponty as a background of my considerations , including the phenomenological process allows realizing the feelings I have about the lived reality and that they are embedded in a world that is also cultural . Other authors have also contributed to my reflections , especially Duarte Jr. and Mikel Dufrenne , which also use phenomenology , to a greater or lesser extent , to weave their arguments and comments about knowledge . Dufrenne also contributed his aesthetic vision of the experiments , which run through the beautiful feeling . Therefore , the experiences of the teachers are viewed under the aspect of sensitive and feeling, through the beauty that lies in the lived world . How sensitive these experiences are part of the world of each, you can not make a value judgment , and so I opted for the description, as recommended by the phenomenological theory , a strategy that allowed weave my thoughts and comments about the choices and decisions of teachers regarding the choice of songs that constitute the repertoire working in their classes . The study allowed me to observe that music teachers have a strong connection to the way that went through their training . Thus , the description I tried to make these paths enables to realize that there were many songs that came to them , and the songs that these teachers to lead their classes are those who keep a close relationship of meaning to them during the course of their experiences . In other words , are the musics that are validated through their aesthetic experiences .

Keywords: Music. Music Education. Musical Repertoire. Phenomenology. Aesthetics .

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Esquema da Forma Sonata	15
2.1 Fenomenologia	15
2.2 Estética	19
3 GRUPO DE TEMAS ‘B’	27
3.1 Educação Sensível	27
3.1 Educação Musical	30
4 DESENVOLVIMENTO	35
4.1 Descrição	35
4.2 Perguntas	36
4.3 Caminhos – Professor 1	41
4.4 Repertórios – Professor 1	47
4.5 Caminhos – Professor 2	53
4.6 Repertórios – Professor 2	58
4.7 Caminhos – Professor 3	64
4.8 Repertórios – Professor 3	69
5 RE-EXPOSIÇÃO	75
6 CODA FINAL	81
REFERÊNCIAS	83

INTRODUÇÃO

O ponto de partida para a busca de uma compreensão a respeito de como os professores de música estruturaram o seu repertório, procurando manter uma visão estética acerca disto, remonta ao começo da minha adolescência.

A partir deste período, comecei a me questionar porque eu gosto, ou não, de ouvir esta ou aquela música. Porque escolho o que ouvirem um determinado local, situação, ou momento de minha vida? A recordação de ouvir um determinado álbum, pelo início de minha adolescência e ter pensado “isto é bom!” foi a primeira lembrança que determinada música tenha, de alguma forma, mexido comigo.

Não que a música, anteriormente, não fizesse parte de minha vida. Muito pelo contrário. Na pré escola fiz apresentações artísticas em eventos escolares. Também, na escola básica em que estive durante toda a minha vida escolar, a música era muito presente. A Banda e o Coral da escola era, para padrões escolares, uma referência de excelência. As atividades musicais extracurriculares eram muito importantes, e como se tratava de uma escola particular, mesmo sendo confessional, essas atividades eram um fator de propaganda muito forte. As apresentações musicais, dessa Banda e do Coral, eram aguardadas sempre com uma grande expectativa pela comunidade local. Qualquer grande evento, tanto da escola quanto do município, era, digamos, incrementado pela Banda e pelo Coral. Nunca, em minha percepção, tive dúvidas de que faria parte destas atividades, sendo, provavelmente com a exceção de atividades esportivas, a única coisa além da sala de aula que tínhamos para fazer, ao contrário de agora. Hoje existem, de uma forma ou outra, pagando ou não, dança, teatro, CTGs¹, clubes, associações, etc., sem contar a *internet*, que causa grande impacto, principalmente entre os estudantes, crianças e adolescentes. Realizamos muitas apresentações e posso citar algumas de grande impacto: apresentações para o Presidente da República, participações em concursos nacionais, a conquista, em São Paulo, do Vice Campeonato do Concurso Nacional de Bandas e Fanfarras promovido pela Rádio Record, viagens por praticamente todas as regiões do estado, e mesmo fora, excursões para o Paraguai, Uruguai e Argentina, além da gravação de um disco², coisa bastante rara para a época – década de 80.

¹ Centro de Tradições Gaúchas.

²O disco de vinil, conhecido simplesmente como vinil, ou ainda Long Play (LP) é uma mídia desenvolvida no final da década de 1940 para a reprodução musical, que usa um material plástico chamado vinil (normalmente feito de PVC), usualmente de cor preta, que registra informações de áudio, que podem ser reproduzidas através de um toca-discos.

Essas atividades escolares, então, foram muito importantes na minha formação como pessoa, professor e músico. Interessante é que muitos tiveram essa oportunidade. Centenas de alunos passaram por essas experiências, e é claro, alguns se tornaram músicos e professores de música, mas obviamente, cada um escolheu o seu caminho.

O que eu escutava, então, basicamente, era o que eu tocava: marchas, dobrados, eventualmente alguma música erudita como corais de Bach, e adaptações de clássicos para a Banda. Um repertório de música leve, que tinha a pretensão de agradar a tudo e a todos.

Com a chegada da adolescência outras escolhas foram sendo feitas. Comecei a ouvir *rock*, e o instrumento que eu tocava, o trompete, não se adequava a esse novo estilo que eu começava a escutar. Novas amizades, e a adolescência chegando, os grupos se formando, a busca pela identidade e pelos gostos, o violão e a guitarra foram descobertos autodidaticamente, por um lado pelas possibilidades de um instrumento harmônico e melódico, e por outro lado, por ser um instrumento claramente identificado com o novo repertório. Fui atrás dos meus ídolos musicais, e da minha tribo. Toquei em bandas de garagem, bandas de baile, bares, inferninhos, etc. Fui procurar fora da escola aquilo que não mais encontrava nela. Ainda que tenha sido o pontapé inicial, a escola, em termos musicais, já não me satisfazia mais.

Fui atrás daquilo que me dava prazer, daquilo que preenchia as minhas aspirações pessoais, sociais, emocionais e estéticas, num turbilhão de experiências e emoções vindo chegar na condição em que hoje me vejo: músico e professor, professor e músico, e mais recentemente, um pesquisador, agora de maneira formal junto ao Mestrado em Educação, de alguns aspectos da relação entre música e educação. Devo dizer, antes de tudo, quais foram e são as minhas áreas de atuação profissional: Sala de aula – desde a educação infantil até EJA – e projetos, basicamente grupos musicais com instrumentos de sopro e corais infantis e infanto-juvenis. Atualmente sou professor em sala de aula de Ensino Médio e EJA e Regente de uma Orquestra Municipal de Sopros, com instrumentos de bocais como trompetes, trombones, tubas, bombardinos e palhetas, como sax e clarinetes, e mais os instrumentos populares que complementam: baixo, bateria, teclado, guitarra e violão. Menciono isso porque tais atividades, pelas próprias características, já haviam me transformado, também, em um pesquisador, ainda que eu realizasse minhas ações de pesquisa de uma maneira menos formal, mais didática e/ou pedagogicamente, digamos, porque “... somente há aprendizagem no caso humano, onde as experiências são preservadas a partir da significação que o homem lhe atribui” (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 31). Pois, dependendo do que me proponho ensinar, a minha didática será diferente. Os instrumentos serão diferentes, os recursos serão diferentes, os arranjos, as improvisações, e até o agir em aula será diferente. E esse o quê passa

necessariamente pelo repertório: qual música, e que tipo de música escolhida, será o passo inicial para a minha forma de ensinar, pois como diz Torres (2005, p. 62): “O professor de música, assim como o regente escolar, é, essencialmente, um selecionador de repertórios”. E essa seleção tem uma implicação direta com o mundo vivido dos meus alunos, comigo mesmo e com o que podemos experimentar. Porque “uma das preocupações dos professores de música é selecionar e justificar um repertório para utilização na escola” (TOURINHO, 1993, p. 20). Existe uma música que podemos considerar boa, culta ou escolástica? Devemos utilizar as escolhas dos alunos, somente, ou devemos ensinar aquelas a que os alunos, de outra forma, não teriam acesso, ou predileção? Música erudita ou clássica é a melhor? Folclórica, popular, regional, música étnica? Porque além dos alunos e de mim mesmo a própria instituição em que estou tem as suas implicações na escolha de músicas que formarão um repertório. Direção, colegas, funcionários, escola de bairro, no centro, zona rural, muitos alunos, poucos alunos, ou seja, todo o meio social é importante e essencial na condução de uma aula, e conseqüentemente na escolha das músicas. Isso sem contar as minhas escolhas e gostos, aquilo em que acredito que seja a minha música. Nesse sentido, muitas variáveis ainda poderiam ser citadas: mídia, cultura, mensagem, entre tantas outras.

A mídia é outra situação que temos que nos deparar. Notadamente a televisão tem um papel fundamental na formação do gosto musical das crianças e adolescentes. Mas não somente ela. Quando adolescente, na década de 80, era muito fácil saber qual seria a música mais executada da semana nas rádios. Era só assistir ao programa Fantástico, da Rede Globo de televisão, com aqueles *vídeos clips* muito ruins, cheios de fumaça de gelo seco e a música que tocasse seria a campeã de vendas de discos e de execuções nas rádios. Outro programa da rede globo e líder absoluto de audiência na época era o Globo de Ouro, que ao final de um mês, colocaria no ar em apresentações ao vivo os mais tocados daquele mês. Hoje se processa da mesma forma, com os programas de auditório que infestam a televisão, principalmente aos finais de semana.

Por outro lado, temos que dar conta da *Internet* como o *youtube*, *podcast*, *blogs*, *facebook*, *orkut*, nas mais variadas possíveis interações que essas redes sociais proporcionam. Ao longo dos anos, nas escolas onde o acesso às informações era mais fácil e comum (notadamente as particulares no centro da cidade), os grupos e as tribos eram bastante claros e fáceis de reconhecer. Nos lugares onde apenas rádio e televisão são o meio de acesso, fora uma ou outra cultura local de afirmação de identidade (*rap* ou *pagode* nos bairros, música sertaneja/*gauchesca/caipira* na zona rural), o que esses meios ditavam é o que se tornava válido. Mas isso vem mudando. Com a popularização dos meios digitais (computadores,

internet, lanhouses, telefones celulares, bluethoots, MP3, notebooks, netbooks, tablets, etc...) essa lógica começa a não mais fazer sentido. Mesmo com forte influência da TV, outros estilos ganham destaque, ainda que todos façam parte do *mainstream* internacional. Pouco vejo música caribenha ou africana, por exemplo. Com isso a estética visual se torna muito importante. Se quando existiam os bolachões (discos de vinil), as capas desses discos eram o único referencial que tínhamos dos artistas, onde as informações eram no máximo uma foto dos artistas, hoje, o *vídeo clip*, entrevistas, reportagens (em qualquer meio, televisivo ou digital) se torna referência nas escolhas pessoais ou de grupos. Além das convicções, ideias e pensamentos desses artistas.

Ao longo de quinze anos como professor de música, o prazer dos alunos em tocar e em inglês é muito bom— *“play”*, jogar, brincar, aquilo que é deles sempre foi uma grata satisfação em termos de aprendizagem para todos. Em contrapartida, eu também acho que posso mostrar um leque muito maior, de alargar o horizonte de conhecimentos musicais dos alunos, de abrir uma vivência de emoções e experiências que de outra forma não aconteceria. Porque eu mesmo tive essas experiências e sei o quanto é rico se deparar com coisas novas e surpreendentes, até mesmo para ter a oportunidade de rejeitá-las. Como instrumentista escolar, tive, durante nove anos, a oportunidade de participar dos Encontros de Conjuntos instrumentais da Rede Sinodal de Educação, e obviamente, sendo uma associação confessional Luterana, tínhamos que tocar música de Igreja. O maior compositor luterano, convicto, e um dos grandes compositores de todos os tempos é Bach. Sempre tínhamos que tocar um Coral de Bach. Na minha graduação, muito do estudo de harmonia era baseado em Bach, um homem que solitariamente mudou o mundo, realizou uma revolução na música ocidental que aconteceu quase imediatamente, mas que só foi percebida muitos séculos depois. Hoje, meu compositor erudito favorito é ele. Pergunto-me se não tivesse tido essas oportunidades, como seriam as minhas escolhas e o meu gosto musical hoje.

E além de tudo isso, talvez o mais importante, existe a significação de cada música para cada um. Podemos dizer que existem canções alegres, tristes, melancólicas, ou outro qualquer sentimento em qualquer música escolhida? Ficou evidente durante os meus anos como professor que uma mesma música suscitava sensações diferentes em alunos diferentes. Se por um lado, algumas generalizações podem ser feitas, uma música que possa significar para um, amor ou ternura; poderia significar enfado ou mesmo repulsa em outro.

Por conta dessas considerações iniciais, penso que temos muitos vieses para constituição do repertório musical em sala de aula. A tomada de decisão quanto ao que um professor vai fazer depende de inúmeros fatores, desde a sua própria formação, quanto ao que

ele considera válido ou não, passando pela instituição à qual ele se encontra e por fim, mas não menos importante, quanto aos alunos com quem ele trabalha. Então, como um fio brilhante na tecedura do estudo que estou realizando temos a música, a altura, duração, intensidade, ritmo, contraponto, mensagem, corpo e mente e os atores que estão envolvidos no processo, professores, alunos, instituições e comunidade.

A música possui alguns componentes de suporte cognitivo, como aumentar a atenção dos alunos, a interação social, ajuda nas representações mentais que auxiliam na aprendizagem matemática e linguística, por exemplo³. Mas mais do que isso, a música faz parte das atividades humanas, é um conhecimento que devia ser facultado a todos, independente de sua condição. Estamos repletos de música, o dia inteiro, todos os dias, e a sua apreciação, execução, interpretação ou qualquer forma de fruição deveria ser garantido a toda a gente.

E como professor e músico, cheguei à questão que mais mexeu com o pesquisador: o que ensinar, como ensinar, de que forma, e quais as músicas que seriam apropriadas para determinadas situações? Essa questão me satisfez a princípio, levando-me ao foco central que passou a ser o repertório. Daí, surgiu outra questão, que passou a ser a principal: como o professor faz a escolha das músicas para compor o repertório que levará para trabalhar em sala de aula? Isto é, com base em quais critérios ele realiza suas escolhas? Vale mencionar que este enfoque me satisfez, assim como satisfez à banca que qualificou o projeto de pesquisa.

Assim, fui a campo e realizei as ações previstas: entrevistas com três professores de música, de gravação dessas conversas, reflexões – partilhadas com meus orientadores – a partir das respostas que estes professores me deram e início da redação (escrita) dessa dissertação. Comecei, neste trabalho, as maneiras pelas quais professores de música escolhem as músicas que fazem parte do repertório que vivenciam em suas aulas. E foi aí, percebo, que começaram a emergir outras dúvidas, outras questões. Era como se o meu eu pesquisador começasse a assumir sua existência de uma maneira mais aguda.

Ou seja, quando falava em ensinar, ainda que não estivesse tratando de forma leiga ou talvez até arcaica do sentido dessa palavra; até porque não acredito que consiga ensinar alguém a nadar explicando isso no quadro negro, por exemplo, pois sei que somente na água alguém aprende a nadar; eu não percebia algumas das implicações disso. Satisfazia-me o fato

³ In: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022_08.pdf, acessado em 04/01/2014.

de que esta concepção, este ponto de partida havia me levado a questionar como se dava a montagem do repertório para os professores de música. Afinal, eu compreendia o ensinar numa perspectiva de estar junto com meus alunos propondo estratégias para que pudessem aprender. E, agora percebia que estas elaborações iniciais contribuíram muito para que chegasse ao momento em que começaram a mudar as perguntas. As perguntas eram sempre focadas no professor, ou seja, como, de que maneira, de quais bases e porque o professor de música escolhia as suas músicas. Mas na realidade, a experiência do professor é que fazia sentido nessas perguntas, ou seja, quais os caminhos e escolhas do professor de música que influenciavam nessas escolhas. E essas decisões, quanto ao ‘o quê’ e ‘como’ essas músicas eram compartilhadas com os seus alunos, estavam imersas num mundo em que muitas variáveis e perspectivas se desenhavam. A fenomenologia me ajudava a compreender que esse mundo é constituído do total das experiências do professor, que ao longo de sua vida foram acontecendo. Então a perspectiva não era, não é apenas do professor, mas do percurso de suas experiências, da sua história de vida. Então, meu trabalho, minhas reflexões passaram a ser procurar mostrar esses percursos como forma de alcançar os objetivos da pesquisa, que agora, ainda que se mantivessem como os imaginei inicialmente, assumiam um outro viés: como o professor de música estrutura o repertório que vai trabalhar em sala de aula, visando ‘também’ a aprendizagem de seus alunos.

Para dar conta disso, tratei os dados empíricos de maneira que se mantivessem em uma perspectiva fenomenológica. Isto é, tecendo uma descrição daqueles aspectos presentes nas falas dos professores, que mais apontavam para suas preocupações não apenas quanto à montagem do repertório para o ensinar, mas sobretudo, daqueles que dizem respeito à sua preocupação quanto ao aprender de seus alunos.

Tomada esta decisão, passei a preocupar-me também com a presença/ausência da música no texto. Duas providências me pareceram importantes. A primeira, mais simples, foi trabalhar tomando como referências algumas letras que vinham, desde o início dessas reflexões, me ajudando a pensar o tema. A segunda, foi pensar um formato para este texto que pudesse atender às exigências acadêmicas ao mesmo tempo em que permitissem uma presença um pouco maior da poética, para não dizer da linguagem, musical. Assim, estruturei essa dissertação de maneira que pudesse pensá-la como uma ‘forma sonata’. Ou seja, uma introdução, grupo de temas A, grupo de temas B, desenvolvimento, reexposição dos temas e coda final.

Esquema da Forma Sonata⁴

A	B	A¹
Exposição dos Temas (A, A ¹ , B, B ¹ ,...)	Desenvolvimento	Reexposição (Coda Final)

2 GRUPO DE TEMAS ‘A’**2.1 Fenomenologia**

Para começar, então, a apreender como se dá o processo das escolhas das músicas que formam o repertório de um professor de música em suas aulas, perseguindo o viés de suas preocupações quanto à aprendizagem dos alunos, primeiramente, procurei me ancorar em conceituações teóricas básicas. Foi preciso que tanto o meu processo de indagação quanto o de investigação tivessem uma sustentação teórica que validasse esses processos. Em outras palavras, eu precisava ir além do mais comum, do mais evidente ou aparente.

Assim, comecei considerando que existem situações e eventos na vida das pessoas que podem parecer iguais: todos possuem um corpo, se vestem, caminham, falam, se alimentam, tem esta ou aquela ocupação. Por outro lado, também as coisas podem parecer iguais: vestimentas, alimentos, objetos, enfim, que são sempre os mesmos. Entretanto, todas essas coisas e situações podem ser vistas de formas diferentes. Se moramos em algum lugar, cada moradia difere uma da outra, se nos alimentamos, existem vários alimentos diferentes e maneiras diferentes de prepará-los e ingeri-los. Mesmo profissões iguais são exercidas de forma singular por cada profissional. Por isso mesmo, cada um tem uma perspectiva diferente da vida. Essas diferenças é que fazem com que cada um tenha os seus direcionamentos. Tenho, por isto mesmo, uma forma particular de ver a arte, a música e a vida de uma forma geral, assim como cada professor de música. Desta forma, cada um tem uma maneira distinta de fazer as suas escolhas, incluindo o profissional da educação musical, e por essa razão, a escolha das músicas que compõe o repertório que irá trazer para a sua prática de professor seguirá critérios e opções que tenham a ver com o seu percurso de experiências. Cada professor tem a sua maneira de ser no mundo, as suas concepções, as suas vivências e a sua

⁴Cursá, Dionísio de Pedro. Manual de Formas Musicales. Real Musical, Madri, 1993.

forma de viver e olhar o mundo. Eu, da mesma forma, tenho a minha maneira de estar no mundo, incluindo também a maneira com que coloco a minha escuta e a minha visão quanto à história e às opções desses professores.

Tomando essas ideias como um primeiro passo, passei a conceituar a minha maneira de ser e estar no mundo, enquanto músico e professor, bem como enquanto pesquisador na área da educação, com a fenomenologia. As bases para essa opção estão no pensamento de vários autores que a utilizam como uma referência central: Carmo (2002), Duarte Júnior (1998, 2001 e 2009), Dufrenne (1982 e 1998), Merleau-Ponty (1962 e 1999).

Mas o que seria então, fenomenologia?

Esclarece-nos Carmo (2002, p.21): “Caracteriza-se a fenomenologia como uma corrente da filosofia que não faz distinção entre o papel atuante do sujeito que conhece – como ocorre no racionalismo – e a influência do objeto conhecido – como ocorre no empirismo”. Ou seja, a dicotomia entre corpo e mente, entre sujeito e objeto, entre sensível e racional não mais pode existir. No mesmo sentido, o pensamento merleau-pontyano procura superar o dualismo entre o sentir e o entender, defendendo a interação entre ambos (CARMO, 2002, p. 31). Continua Carmo (2002, p. 21): “A consciência⁵ é sempre consciência *de* alguma coisa e o objeto é sempre objeto *para* uma consciência. Para a fenomenologia não existe o objeto *em si* destacado de uma consciência que o conhece. O objeto é o fenômeno.” Explicando melhor:

Fenomeno-logia, é, assim, o estudo do fenômeno, a busca de sua coerência lógica. Implica permitir que as coisas se manifestem como são, sem que projetemos nelas as nossas construções intelectuais. Inverte-se filosoficamente a orientação a que estamos acostumados. Pela fenomenologia, não somos nós que interferimos nas coisas: são elas que se mostram a nós, que se deixam revelar (CARMO, 2002. P. 22).

Mas deixemos a fala com o próprio Merleau-Ponty (1999, p. 1):

A fenomenologia é o estudo das essências⁶, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”.

A fenomenologia, então, parte do pressuposto de que cada ser tem a sua própria maneira de estar no mundo. Ou seja, cada um tem as suas próprias sensações. Sentimos as coisas cada

⁵ Consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando em ser humano. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

⁶Segundo: PAZ, Rui, Idéias para uma fenomenologia pura e para uma Filosofia fenomenológica, "Essência" designou, antes de mais nada, aquilo que se encontra no ser próprio de um indivíduo como o que ele é. Em <http://www.ruipaz.pro.br/fenomenologia/husserl.pdf>, acessado em 31/10/2013.

uma à nossa maneira. Somos sempre diferentes à cada experiência que temos do mundo, e à cada coisa que sentimos porque:

Toda a vez que experimento uma sensação, sinto que ela diz respeito não ao meu ser próprio, aquele do qual eu sou responsável e do qual eu decido, mas a um outro eu que já tomou partido pelo mundo, que já se abriu a alguns de seus aspectos e sincronizou-se a ele (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 291).

A cada coisa que sentimos, sentimos de forma diferente porque temos sempre percepções únicas, tanto das coisas quanto ao tempo de cada coisa. Não há a necessidade de explicar o mundo, a experiência, ou o fenômeno ou aquele que está no mundo, e a sua experiência do fenômeno. Por isso “... não é preciso perguntar se nós percebemos verdadeiramente o mundo, é preciso dizer, ao contrário: o mundo é aquilo que percebemos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 13-14). Assim, também o professor de música tem a sua percepção vivida, na medida em que está ligado com a sua própria percepção do que é música e do que é ser professor, “Portanto, uma coisa não é efetivamente dada na percepção, ela é interiormente retomada por nós, reconstituída e vivida por nós” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 438). Não podemos explicá-la, somente percebemos, porque “... construímos a percepção com o percebido. E, como o próprio percebido só é acessível através da percepção, não compreendemos finalmente nem um e nem o outro” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 26).

Ou seja, a percepção se dá naquilo que é vivido, na experiência de cada um. Aquilo que sentimos do mundo é uma experiência do mundo, a realidade vivida. Se temos o mundo como uma experiência vivida sensível da percepção, e não temos mais a separação entre reacional e emocional, então, a cultura faz parte desse mundo. Cultura, dessa forma, é “um conjunto de estruturas potenciais da experiência, capaz de suportar conteúdos tradicionais variados e de absorver novos: ela é um dispositivo culturante ou constituinte de processamento de crenças” (CASTRO, 2006, p. 209). Porque mesmo vivendo em um determinado lugar, época, situação, momento, ele, o homem “aprende a partir de seu próprio jeito de sentir, a partir de seus gostos, cultura, preconceitos, etc.” (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 54). Se mesmo que uma determinada época enalteça ou não algum fenômeno, isto não tira a experiência de quem está experimentando este fenômeno porque “Nada do que é cultural pode ser estanque, porque a cultura faz parte de uma realidade onde a mudança é um aspecto fundamental” (SANTOS, 2006, p. 47). Se não podemos ter a separação entre o sentido e quem o sente, a cultura, por sua vez, se encontra da mesma forma porque “cultura é a dimensão da sociedade que inclui todo o conhecimento num sentido ampliado e todas as maneiras como esse conhecimento é expresso” (SANTOS, 2006, p. 91). Assim, a dicotomia entre cultura e biologia não faz

sentido. Somos seres biológicos inseridos em uma cultura, e por isso mesmo “Há no corpo entrelaçamento entre natureza e cultura, pois os gestos mais simples, como um sorriso de criança, a alegria, a tristeza, etc., são tanto naturais quanto culturais” (CARMO, 2002, p. 81). Duarte Júnior (1998) esclarece muito bem a questão. O homem está em constante processo de alteração e “*enquanto constrói o mundo, transformando a própria face do planeta, constrói a si próprio*”⁷ (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 56). Nesse sentido, ele cita mais alguns exemplos: que a força física do homem médio não pode mais empunhar uma arma medieval, que em grandes cidades já nascemos com problemas pulmonares devido à poluição “e, ainda o ouvido humano, que agora distingue e harmoniza os sustenidos e as dissonâncias de nossa música, é distinto do homem medieval...”, ou seja, percepções auditivas também mudam com a cultura. Por isso, criando “*a cultura o homem é por ela constituído*”⁸ (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 56). A respeito de cultura: se o homem existe na sua cultura, como na afirmativa de Merleau-Ponty citada acima, podemos dizer que “Somente conhecendo o que existe na sua cultura, somente se integrando nela, é que o indivíduo pode compreendê-la e criar sentido” (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 62).

Portanto, as sensações e percepções das experiências vividas na cultura são frutos de um homem inserido e por ele mesmo modificado em seu mundo. A cultura é feita pelo homem, transformada a todo instante, construída na medida em que se constrói, porque “a arte é sempre produto de uma cultura e de um determinado período histórico” (DUARTE JÚNIOR, 1998, p.18). Neste caso, entendo cultura como algo que valide as opções e experiências. Podem ser tomadas as expressões cultura popular, ou cultura de massa, ou outra qualquer que possam ter acepções até mesmo pejorativas ou negativas como aculturação ou desculturação. Mesmo porque “penso que é mais interessante indagarmos das condições que facultam a certas culturas atribuírem as crenças alheias um estatuto de complementaridade ou de alternatividade em relação às suas próprias crenças” (SANTOS, 2006, p. 209). Duarte Júnior (1998, p. 64 a 68) discorre sobre a interdependência, ou influência, e a invasão cultural. Não é este sentido que pretendo dar aqui. Cultura, seria o homem integrado no seu mundo e fazendo, à sua maneira, a sua valoração, a sua interpretação, a sua experiência, seria a “própria construção do mundo humano; ela significa tudo o que é construído pelo homem, a fim de expressar os seus valores e criar um sentido para a sua existência” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p.63).

⁷ Itálico do original.

⁸ Ibidem

Merleau-Ponty (1999, p. 4) fala disso como um retorno às coisas mesmas, qual seja, “Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre *fala...*”, mundo este que é aquele que é vivido. A verdade do homem “não habita apenas o homem interior, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 10). Todas as experiências, passadas e presentes (ou melhor, passadas presentes) vão fazer parte da vida vivida, experienciada e sentida no mundo. A sua formação como músico, como professor, como pessoa, enfim, faz parte de seu mundo, porque:

O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável. “Há um mundo”, ou, antes, “há o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14).

Por conseguinte, os alunos também fazem parte desse mundo vivido. As aulas também. Como cada escola, cada turma, cada aula e cada aluno tem a sua participação nesse mundo vivido, então “ser uma experiência, é comunicar-me com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 142).

Nessa perspectiva, então, do processo fenomenológico: tenho as minhas sensações, portanto percebo da minha forma as experiências da realidade vivida, inseridas num mundo que também é cultural. Isso determina a forma como atuarei nesse meu mundo. O agir está de acordo com essas percepções. E esse agir do professor de música, no qual se insere a escolha do material que levará para a sala de aula para experienciar junto com os seus alunos estará em acordo com o exposto (sensível, experiência, cultura, mundo) e “não cabe a nós sustentar a razão e, uma vez que a reconhecemos no fundo das coisas, resta-nos apenas agir e pensar no mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 269). As nossas experiências sensíveis, que transformam e nos transformam, transformam o mundo e também a cultura da qual fazemos parte.

Estas reflexões, pautadas pelos pensamentos dos autores, permitiram, grosso modo, que eu compreendesse melhor a complexidade que envolve as escolhas das músicas por parte dos professores. Mas, além disso, levaram-me a perceber ir pensando e ‘descrevendo’ aquilo que percebia. E essa percepção, terá um viés central e será calcada sob uma escuta da estética.

2.2 Estética

Seguindo o pensamento fenomenológico, a estética de que procuro falar aqui não poderia seguir outra perspectiva. A corrente de pensamento fenomenológico implica uma visão particular de ver o mundo, mas a fenomenologia não é um método ou forma. Por isso

considero-a um pano de fundo no qual posso tecer as minhas próprias considerações, visto que é isto mesmo que propõe a sua conceituação, ou seja, a volta às coisas mesmas, às experiências de cada ser no mundo. E essas experiências estarão, serão pautadas por uma perspectiva estética, tanto do ponto de vista da arte e da música, como da própria experiência em si.

Entretanto, desde já compreendo que existem inúmeros autores, pensadores e filósofos que discutem essa perspectiva criticamente. Várias opiniões contrárias a respeito de uma existência estética, ou mesmo uma estética da música vista sob a forma de experiência emocional existem. Alguns autores pensam outros conceitos para designar a fruição e a experiência em uma obra de arte. Swanwick (2004), por exemplo, usa o conceito de metáfora, enquanto Hanslick (2001) usa o conceito de fantasia. Mesmo não negando que possa existir em uma obra de arte a metáfora e a fantasia, penso aqui o termo estética, que abrange, também, dessa maneira, essas duas concepções.

Isto é, trabalho com base em vários autores que endossam essa maneira de sentir o mundo. Entre eles estão, especialmente, Mafessoli (1995 e 1998), Duarte Júnior (1998, 2001 e 2009) e Dufrenne (1982 e 1998).

Em uma elaboração puramente explicativa, Tomás (2005, p. 7), por exemplo, diz que:

A Estética, como área autônoma, surge no século XVIII e tem como fundador o filósofo alemão Alexander Baumgarten (1714-1762). Em sua obra escrita em latim – *Aesthetico* (1759), Baumgarten procura organizar uma teoria do conhecimento sensível. No entanto, muitas das questões que o filósofo discute nesta obra não eram propriamente uma novidade, pois apesar de a Estética como área do conhecimento ser relativamente recente, as discussões que ela propõe existem desde há muito tempo. Conceitos como a arte, a beleza, a forma e a experiência estética, por exemplo, sempre foram discutidas pelos filósofos, mesmo que inseridos em obras filosóficas mais gerais e pontos de vista distintos e por vezes contraditórios.

Duarte Junior (1991, p. 8), entretanto, toma da seguinte forma o conceito de estética:

O substantivo “estética” designa hoje qualquer conjunto de idéias (filosóficas) com o qual se procede a análise, investigação ou especulação a respeito da arte e da beleza. Ou seja: estética é a parcela da filosofia (e também, mais modernamente, da psicologia) dedicada a buscar sentido e significados para aquela dimensão da vida na qual o homem experiência a beleza. Estética é a “ciência” da beleza.

Mesmo com algumas diferenças, ambas as descrições abarcam o termo sensível. Ou seja, a estética é a forma sensível de ver o mundo. Apesar de podermos significar as palavras através da nossa maneira, não podemos deixar de perceber que estética e estesia provém “ambos de origem no grego *aisthesis*, que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar estímulos que lhe alcançam o corpo” (DUARTE JÚNIOR, 2010). Temos que pensar, então, até agora o que foi dito através da fenomenologia: voltar às

coisas mesmas através das minhas sensações, percebendo as minhas experiências da realidade vivida. Na realidade, sou o mundo vivido na maneira que o experimento, através das minhas percepções. Tomamos o mundo com aquilo que o sentimos e no dizer de Merleau-Ponty “Eu **sentirei** na exata medida em que coincido com o **sentido**”⁹... (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 27). Na mesma frase contempla os dois termos que também foram pensados por Tomás (1991) e Duarte Júnior (1991) na citação da descrição de estética. Ora, se a estética, a “*aisthesis*” é a sensação de estar com o meu corpo no mundo, não há como separarmos nossa visão de mundo, então, de um ‘visão’ estética desse mundo vivido. Nesse sentido, complementa o próprio Duarte Júnior (2010, p. 13):

Portanto, voltar à *aisthesis* – ou à estesia, em português – talvez seja uma paráfrase de Merleau-Ponty, com sua volta “às coisas mesmas”: um dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo.

Ou seja, para ele, a estesia, a estética, é da mesma maneira constituída do sentido dos sentidos:

Tudo aquilo que é imediatamente acessível a nós através dos órgãos dos sentidos, tudo aquilo captado de maneira sensível pelo nosso corpo, já carrega em si uma organização, um significado, um sentido. Fato que o filósofo Merleau-Ponty se esforçou por demonstrar na maior parte de sua obra, voltada para deslindar desses fios sensíveis que envolvem a nós e ao mundo num único tecido, por ele apropriadamente batizado de “carne”(e não nos esqueçamos que significativamente, nosso corpo, é composto de *tecidos* celulares)(DUARTE JUNIOR,2010, p. 11 e 12).

São as sensações que temos, as percepções que configuramos que nos configuram para estar no mundo. Assim, o mundo é aquilo que me pertence e ao que pertencço. O homem não vive simplesmente, mas existe: busca mais e mais dar um significado ao fato de encontrar-se aqui, nascendo, construindo e morrendo. Então, “A história do homem é a história do sentido que ele procura imprimir ao universo” (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 26). Não procuramos apenas passar por esta existência, queremos viver e sentir, nos configuramos, portanto, como devir. Como diz muito bem a letra da música “Comida”¹⁰ da Banda de Rock Titãs:

Bebida é água! Comida é pasto! Você tem sede de que? Você tem fome de que?

A gente não quer só comida a gente quer comida diversão e arte.

A gente não quer só comida a gente quer saída para qualquer parte.

⁹ Negritos meus.

¹⁰“Comida” de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer, Sérgio Britto, do Disco JESUS NÃO TEM DENTES NO PAÍS DOS BANGUELAS, lançado em 1987 pela WEA.

A gente não quer só comida a gente quer bebida diversão, balé.

A gente não quer só comida a gente quer a vida como a vida quer.

Bebida é água! Comida é pasto! Você tem sede de que? Você tem fome de que?

A gente não quer só comer a gente quer comer e quer fazer amor.

A gente não quer só comer a gente quer prazer pra aliviar a dor.

A gente não quer só dinheiro a gente quer dinheiro e felicidade.

A gente não quer só dinheiro a gente quer inteiro e não pela metade.

Bebida é água! Comida é pasto! Você tem sede de que? Você tem fome de que?...

Diversão e arte para qualquer parte. Diversão, balé, como a vida quer.

Desejo, necessidade, vontade. Necessidade, desejo, é! Necessidade, vontade, é! Necessidade.

Mikel Dufrenne, um filósofo que dedicou grande parte de sua obra à estética e à fenomenologia, juntou, deste modo, essas duas perspectivas: fenomenologia e estética. Para ele era importante esse ser no mundo, mas esse estar no mundo teria que estar aliado a um ponto de vista estético. Nas suas palavras: “Ora, essa verdade que a filosofia deve laboriosamente conquistar é, de algum modo, imediatamente na experiência estética: a ideia nela está presente sob uma forma sensível” (DUFRENNE, 1998, p. 43). O que compreendemos do e no mundo é aquilo que é vivido, ou seja, aquilo que é sentido. Voltamos então, à mesma questão: a separação entre o inteligível e o sensível. Diz Dufrenne (1998, p. 75): “Os caminhos da razão são traçados pelo compasso das emoções”. Essa cisão que existe entre o que sentimos e o que raciocinamos, a emoção *versus* razão, não faz mais sentido, pois tudo sentimos e:

Sem dúvida há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto e corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 12).

Várias passagens de textos de cientistas que deram grande contribuição às ciências exatas como Carl Sagan, Albert Einstein, Erwin Schrödinger, James Clerk Maxwell, Grigori Perelman, entre outros, contemplam adjetivos como belo, elegante, confortável, curiosidade. Mas, assim como esportistas ou concertistas de alto nível, que tiveram que se dedicar incansavelmente com o seu corpo, com a sua mente e com sua alma à laboriosa tarefa de se moldarem ao desejo de se tornarem o melhor possível na atividade que se propuseram a desenvolver, penso que sem um desejo enorme de ter alguma recompensa ou prazer nesta tarefa, não seria possível ou necessário esse esforço. A própria decisão de seguirem esta ou

aquela carreira, brotou de uma profunda necessidade de fazerem algo que gostavam, do que sentiam. Não é possível conceber uma pessoa dedicando-se inteiramente a uma tarefa, que por ela foi escolhida, sem que o desejo, a necessidade, a vontade esteja presente de alguma forma. A esse respeito, Harnoncourt, musicólogo, regente e escritor faz a seguinte consideração:

Que teria pensado Einstein, que teria achado se não tivesse tocado violino? Não são as hipóteses audaciosas e inventivas frutos exclusivos do espírito de imaginação até que possam, posteriormente, ser demonstradas pelo pensamento lógico? (HARNONCOURT, 1988, p. 15).

Damásio (1998, p.12) resume bem esse encontro da razão com a emoção:

Tampouco se pretende afirmar que quando têm uma ação positiva, as emoções tomam as decisões por nós ou que não somos seres racionais. Limito-me a sugerir que certos aspectos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade. No que têm de melhor, os sentimentos encaminham-nos na direção correta, levam-nos para o lugar apropriado do espaço de tomada de decisão onde podemos tirar partido dos instrumentos da lógica.

O sensível, o sentimento de realizar esse desejo demonstra como a razão e as emoções estão sempre em sintonia. No mesmo sentido, Gilberto Gil¹¹ dá a sua versão:

Sei que a arte é irmã da ciência.

Ambas filhas de um Deus fugaz.

Que faz num momento e no mesmo momento desfaz...¹²

Não se trata aqui de desconsiderar o pensamento lógico ou a razão. Isso seria cair no mesmo erro cometido pelos racionalistas. Tanto excluir um como excluir o outro não faz sentido. O mundo é constituído de um todo, e Maffesoli (1998, p. 102) afirma que: “É, portanto, possível integrar à progressão de conhecimento uma dimensão sensível. Integrar os sentidos e a teoria.” Duarte Júnior ainda complementa dizendo que “Privilegiar qualquer um destes pólos da cognição humana, o inteligível ou o sensível, em detrimento de outro, é incorrer no mesmo erro, é forçar a tendência esquizóide de nossa civilização moderna”. (2010, p. 213). Se, então, cientistas das áreas exatas, que têm que lidar com contas, números, fórmulas e cálculos também se vêm às voltas com as suas emoções e sentimentos, o que

¹¹Gilberto Passos Gil Moreira, mundialmente conhecido como Gilberto Gil, (Salvador, 26 de junho de 1942) é um político, cantor, compositor, multi-instrumentista, escritor, ambientalista, empresário, e intelectual brasileiro, conhecido por sua inovação musical e por ser ganhador de prêmios Grammys, Grammy Latino, galardeado pelo governo francês, com a Ordem Nacional do Mérito (1997), e pela UNESCO como "artista pela paz", em 1999. Gil foi embaixador da ONU para agricultura e alimentação e ex-Ministro da Cultura do Brasil (2003–2008). Em mais de cinquenta álbuns lançados, ele incorpora a gama eclética de suas influências, incluindo rock, gêneros tipicamente brasileiros, música africana e reggae, por exemplo. Em http://pt.wikipedia.org/wiki/Gilberto_Gil, acessado em 13/11/2013.

¹²“Quanta”, do disco homônimo QUANTA de 1997, pela Warner Music.

dizer de um professor de música? Afinal, este que também tem que lidar com fatores técnicos, como a métrica, a teoria musical, a execução de seu instrumento e as próprias modulações da voz, lida com aquilo que é comum a todos os professores: a sua aula e a sua interação com os seus alunos. Em outras palavras, vale dizer que na especificidade da aula de música, ele tem que atender aos sentimentos que a música suscita, consigo mesmo e na sua relação com a sua aula e com os seus alunos. A formação, então, de um repertório de músicas, além do sensível da própria condição humana, se encontra ainda frente ao sensível com o fazer musical e com o fazer pedagógico, pois como diz Bellochio (2003, pg. 20): “O educador musical precisa fazer/pensar música e ter condições de repensá-la com base em situações experienciadas e internalizadas no cotidiano de sua prática educativa”. Ou como afirma Souza (2003, pg. 9):

Dessa forma, conhecer o aluno como ser sociocultural, mapear os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu “mundo”, pensar sobre seus olhares em relação à música no espaço escolar, são proposições para se pensar essa disciplina e ampliar as reflexões sobre as dimensões do currículo, conteúdo-forma e o ensino-aprendizagem oferecidos aos alunos.

Entretanto, há uma diferença sutil, mas muito importante, entre sensível e sentimento. O sensível passa pela dimensão dos sentidos e o sentimento pela via da emoção e da percepção. Sensível é aquilo que Merleau-Ponty define como ‘apreensão do e no mundo através dos sentidos’, e que Nicola Abbagnano reitera como “Aquilo que pode ser percebido pelos sentidos” (2000, p. 872). Por outro lado, Duarte Júnior (1998, p. 75) define sentimento também como essa apreensão de estar no mundo, porém com “todas as percepções de que temos de nossa situação”. Recorrendo novamente à Nicola Abbagnano, entre outras acepções, ele nos dá a seguinte definição de sentimento: “Esse termo pode significar o mesmo que emoção, no significado mais geral, ou algum tipo ou forma superior de emoção” (2000, p. 874). Apesar de sensível e sentimento compartilharem acepções comuns, como estar no mundo, e perceber este mundo, compreendo que sensíveis são as coisas que percebemos pelos sentidos e sentimentos aquilo que apreendemos com a emoção.

Essas percepções, do sensível e do sentimento, podem acontecer de várias formas. Como já delineado anteriormente, percepção, na visão fenomenológica de Merleau-Ponty, se dá no que vivemos, na experiência, no mundo vivido. Duarte Júnior nos fala, também, a respeito da experiência prática, a realidade preponderante vivida no dia-a-dia (2009, p. 31). Abordo, entretanto, a experiência de uma forma estética. Da mesma forma que na experiência cotidiana, a experiência estética está ligada com o vivenciar, o experienciar, esta conexão que temos com o mundo vivido através e com o sensível e o sentimento. Porém, ao contrário da experiência cotidiana, o experienciar estético está envolvido com algo mais do que apenas se

manter ligado a este mundo vivido. Existe uma busca, mesmo que de experiências anteriores¹³ não lembradas, de algo que nos satisfaça. Duarte Júnior (2010, p. 136) esclarece: “A experiência estética, em que pese abstrações e raciocínios nela envolvidos e dela decorrentes, acontece primordialmente no corpo, colocando em funcionamento processos biológicos que têm a ver com isto que denominamos sentimento”. Procuramos nos realizar e realizar as nossas necessidades. Buscamos a satisfação, pois:

É o nosso prazer que instrui ou justifica o juízo estético, ou por vezes, quando são violentados os nossos hábitos e preconceitos, um certo desprazer, que continua a ser, no entanto, uma forma refinada de prazer (DUFRENNE, 1982, p. 99).

E esse prazer encontramos no belo, na experiência da beleza, porque “Experiência estética é a experiência que temos frente a um objeto ao senti-lo como belo” (DUARTE JÚNIOR, 2009, P. 9). Portanto, procuramos na experiência estética essa necessidade de satisfação e essa busca pelo belo.

Mas o que seria o belo?

Primeiramente temos que perceber que o belo não é uma coisa puramente subjetiva. Se por um lado, o belo não é uma coisa que podemos mensurar e quantificar, por outro lado, o belo não é algo completamente intangível. A pura subjetivação do ideal de beleza foi uma reação romântica, no sentido histórico, da colocação clássica de cânones como o número áureo, o triângulo, a perfeição do círculo, entre outros. Em artes, um período histórico, invariavelmente se contrapõe a outro: o classicismo x romantismo x serialismo x minimalismo, etc. Por isso, o formalismo do pensamento cartesiano foi contra argumentado no romantismo. A figura do compositor preso em uma torre de marfim, ainda até hoje muito forte e presente, foi uma das consequências do pensamento romântico. E foi esse tipo de pensamento que tornou o conceito de beleza como algo absolutamente intangível. Por isso, até mesmo o uso da palavra belo, foi se tornando arcaico e evitado, e “por muito suspeito que seja, a palavra belo é ainda frequentemente empregue, ou substituída por equivalentes menos comprometedores: bom, válido, conseguido, interessante, etc.” (DUFRENNE, 1982, p. 87).

Mas, como dito antes, mesmo que a beleza, ou melhor, as artes de uma forma geral, não possam ser quantificadas e metrificadas, isso não significa que as coisas estão puramente no éter ou que sejam intangíveis. Vejamos, então, como podemos nos situar em relação ao belo.

¹³ Merleau-Ponty fala de rememorações, recordações, ou projeções do passado no presente, no lugar de inconsciente: “Um campo sempre à disposição da consciência e que, por essa razão, circunda e envolve todas as suas percepções, uma atmosfera, um horizonte ou, se se quiser, "montagens" dadas que lhe atribuem uma situação temporal, tal é a presença do passado que torna possíveis os atos distintos de percepção e de rememoração” (MERLAU-PONTY, 1999, p. 47).

Primeiro, temos que pensar que o belo não está na coisa, o belo não está nos objetos. Se assim fosse, o conceito clássico de belo seria válido. As coisas, por este pensamento, portanto, seriam belas ou não. E não é assim que funciona. O que eu acho interessante, outra pessoa acha simplesmente ridículo, ou mesmo passível de não observação. Portanto, a beleza não está presente nos objetos. “Decisivamente: a beleza não se encontra nas coisas, não é um certo atributo objetivo que determinados objetos detêm e outros não” (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 45).

Por outro lado, a beleza não se encontra somente em mim, no meu pensamento, no meu interior. Se isso fosse válido, não precisaríamos usufruir nunca mais de nenhuma obra de arte. Não ouviríamos mais discos, não iríamos a galerias, não assistiríamos a peças de teatro ou filmes. Como a beleza estaria somente em mim, não haveria a necessidade de mais nenhuma experiência, apenas nos bastaríamos. E também sabemos que isso não é verdade. Gostamos, queremos e necessitamos de experiências estéticas. Estamos no mundo. Estamos na relação, na experiência. Segundo Dufrenne (1998), para conseguirmos situar o belo, necessitamos de satisfazer três condições básicas: primeiro, a necessidade que temos de nos realizar no sensível; segundo, o sentido que damos a esse sensível; e terceiro, que esse sensível que damos sentido esteja na relação homem x mundo. Como diz acertadamente Duarte Júnior (2009, p. 13): “a beleza é uma maneira de nos relacionarmos com o mundo. Não tem a ver com formas medidas e proporções, tonalidades e arranjos pretensamente ideias que define algo como belo.” Beleza, como diz Dufrenne (1998, p.45), “é uma ideia ou qualidade presente em certos objetos – sempre singulares – que nos são dados à experiência”.

Portanto, “experiência estética e experiência de beleza são sinônimos, e pronto!” (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 10). Experiência é o que apreendemos do mundo, no mundo, com o mundo, e experiências estéticas são o que apreendemos da mesma forma, mas com uma visão da beleza, através dos sentimentos, pelo sensível.

Essa visão do sensível, que faz com que sintamos o mundo com muito mais propriedade deveria estar muito mais presente. Se o sensível é uma maneira de nos fazer mais integrados no mundo, então ela não deveria estar ausente, tanto do cotidiano quanto da própria sala de aula, dos professores e conseqüentemente da escola.

3 GRUPO DE TEMAS ‘B’

3.1 Educação Sensível

Vivemos em tempos quase esquizofrênicos, em que temos uma educação, em sua maioria, formadora, no sentido mais restrito da palavra, para não pensarmos criticamente, e para apenas desempenharmos tarefas. Vivemos em uma economia de mercado em que quantificamos os objetos, com o dinheiro, o tempo e os espaços (DUARTE JÚNIOR, 2010). Em uma conferência¹⁴ muito conceituada, Ken Robinson¹⁵ afirma que os sistemas públicos de educação “nasceram para suprir as necessidades do industrialismo.” Devemos, apenas, produzir melhor e mais rápido, ou seja, “tudo precisa funcionar eficientemente, isto é, com o menor custo, no menor tempo, e com o máximo de lucro possíveis” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 56). Por isso, os conhecimentos que devem ser aprendidos na escola são aqueles que devem, desta forma, atender a estes princípios, os do industrialismo/capitalismo. A educação do sensível, desta maneira, não pode fazer parte de um sistema de educação, porque contraria tudo aquilo que esse sistema apregoa como certo. E “o que realmente ocorre é que à medida que as crianças crescem começamos à educá-las da cintura prá cima, e por fim, nos concentramos em suas cabeças¹⁶”. Ken Robinson continua:

...os assuntos mais relevantes ao trabalho são prioridade. Portanto, então você, provavelmente foi benevolmente desviado de certas coisas na escola quando era criança, coisas de que gostava, com base na premissa que você nunca arranjará trabalho fazendo aquilo. Não é mesmo? Não faça música, você não será músico, não faça arte, você não será artista. Conselhos bem intencionados, mas profundamente errados¹⁷.

Então, música, artes visuais e dança, por exemplo, não podem fazer parte de um conjunto de conhecimentos que a escola deve proporcionar ao aluno. Se não há uma utilidade

¹⁴ In: <http://www.youtube.com/watch?v=aQym7WkF5ks>, acessado em 21/03. Palestra realizada pelo grupo TED (uma organização sem fins lucrativos dedicada ao “Ideas Worth Spreading”- Espalhando idéias que valem à pena: <http://www.ted.com/talks?lang=pt-br>)

¹⁵ Professor de educação na Universidade de Warwick, no Reino Unido e é agora professor emérito. Ele recebeu títulos *honoriscausa* da Rhode Island School of Design, da Universidade Aberta e da Escola Central de Expressão e Drama; Birmingham City University, o Instituto Liverpool for Performing Arts e Universidade Estadual de Oklahoma. Ele foi homenageado com o Prêmio de Athena da Rhode Island School of Design de serviços para as artes e a educação, a Medalha de Peabody para contribuições para as artes e a cultura nos Estados Unidos, o Prêmio Imaginação Arthur C. Clarke, o Prêmio Gordon Parks para realizações na educação e com a Medalha Benjamin Franklin da Royal Society of Arts por contribuições relevantes para as relações culturais entre o Reino Unido e os Estados Unidos. Em 2003, ele recebeu o título de cavaleiro da rainha Elizabeth II por seus serviços à arte.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem.

prática, para que estudar? Não gera renda, nem emprego, nem crescimento econômico. Não produz riqueza e nem cria desenvolvimento. Para que educarmos levando em conta o sensível, se “... a sociedade não tolera a inutilidade. Tudo tem de ser transformado em lucro” (ALVES, 2003, p. 34). Esse industrialismo foi tão competente que conseguiu transformar pensadores que levavam em conta o sensível em empedernidos homens de ciências como “Jean-Jacques Rousseau... (e) sua glorificação do sentimento acima da razão” (WHEEN, 2007, p.213) ou “Herder,... (que) disse certa vez: ‘não estou aqui para pensar, mas para sentir e viver’” (WHEEN, 2007, p.213). Ou seja, a famosa dicotomia cartesiana não foi tão contundente como querem alguns, “mas sim, devida ao exagero de seus seguidores...” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 44).

Interessante é que esse mesmo sistema capitalista diz que devemos ser criativos e dotados de capacidade crítica para podermos produzir mais, vide todos esses livros de auto-ajuda que o capitalismo criou¹⁸. Uma contradição, pelo menos aparentemente, total. Temos que pensar que cada indivíduo tem as suas habilidades, ou vontades. Cada ser humano merece que os seus potenciais sejam aceitos e valorizados. E se na escola somente são ensinadas as matérias ditas sérias como matemática e português, principalmente, pessoas com outras habilidades ou vocações estarão completamente excluídas. Não estou aqui entrando no mérito de existir ou não talento, apenas acho que todas as crianças têm o direito de ter acesso a todos os tipos de conhecimentos e que temos que contemplar, então, esse tipo de acesso. Evasão, exclusão, repetência... Penso que muitos problemas escolares poderiam ser ao menos diminuídos se outros tipos de conhecimentos estivessem ao alcance de todos.

Mesmo que só pensássemos em termos de lucro e produtividade, sabemos que esse pensamento, o da educação para um mercado industrialista, não funciona. Se esse tipo de educação estivesse tendo sucesso, não estaríamos discutindo o porquê do sistema da educação no Brasil ser absolutamente falho, basta ver as estatísticas e as pesquisas. Porque o saber sensível “é o fundador de todos os demais conhecimentos” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 12). Como podemos aprender como máquinas, se não somos máquinas? A simples explanação de um conteúdo, qualquer que for, inclusive de teoria musical, não é garantia de que os alunos aprendam. Muito pelo contrário, segundo os dados, os alunos não estão aprendendo, ainda que possamos ver com bastante ceticismo estes dados. Porque “quando a educação se fundamenta na realidade existencial dos educandos, a aprendizagem significativa tem maior

¹⁸ Não se trata de uma crítica, apenas uma constatação, e pelos títulos de alguns livros, se pode ter uma idéia do sensível (tentando) dar suporte ao financeiro: Criando & Mantendo Sucesso Empresarial, Pense e Enriqueça, Como Fazer Amigos e Influenciar Pessoas, Seja Líder de Si Mesmo - O Maior Desafio do Ser Humano, etc.

possibilidade de ocorrência” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 61). Não é possível, portanto, que continuemos educando as crianças e adolescentes sem levar em conta as experiências sensíveis que temos do/no mundo. As aprendizagens, levando em conta essas experiências, dessa forma, se tornam mais duradouras, efetivas e capazes de realmente fazer o ser pensar, agir e ter consciência sobre essa ação. Isso, então,

Significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas submeter-nos à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 115).

Portanto, a educação tem que tomar como premissa as experiências sensíveis, tanto do aluno como do professor. Paulo Freire já falava sobre isso: “É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa” (1999, p. 43). Por isso, o ensino das artes, de uma forma geral, se torna tão importante. Mesmo em um sentido pragmático e capitalista, a educação dos sentimentos tem que estar presente, se se quer uma efetiva educação do ser humano. Como diz Duarte Júnior (1988, p. 103):

Esta é, então, a primeira função cognitiva, ou pedagógica, da arte: apresentar-nos eventos pertinentes à esfera dos sentimentos, que não são acessíveis ao pensamento discursivo. Através da arte somos levados a conhecer as nossas experiências vividas, que escapam à linearidade da linguagem. Quando, na experiência estética, meus sentimentos entram em consonância (ou são despertados) por aqueles concretizados na obra, minha atenção se focaliza naquilo que eu sinto (1988, p. 103).

Isso nos leva, então, a pensar na urgência de se ter como prática educativa a fundamentação no sensível, na experiência e na vivência, tanto do aluno como do professor. Também nos leva a crer na necessidade de se incorporar na educação uma práxis de fundamentação emocional. Claro que todas as especificidades humanas, ou as matérias que temos na escola, podem e devem se valer de uma educação baseada na experiência do sensível. Como todo o fundamento racional parte do emocional, as disciplinas exatas podem partir de um fundamento no sensível. Mas é nas artes que é possível proporcionar uma educação baseada no sensível de forma muito mais efetiva, porque “uma educação sensível não pode prescindir da arte, ainda que ela não consista no único instrumento de atuação sobre a sensibilidade humana” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 139). As artes, e no caso, as aulas de música, podem ser um fio condutor que leve a essa sensibilidade da vida. Partindo da experiência do professor e passando pela do aluno, todos vivendo um mundo de experiências válidas e significantes, as aulas de música se convertem em uma experiência sensível vivida no mundo. Silvia Malbran (1991), a propósito das aulas de música adquirirem uma significação educativa, diz que os indicadores para que esta significação atinja os seus

objetivos, são que as crianças esperam a aula de música com alegria, que existe uma certa mágica no ar durante as aulas, que as crianças desfrutam e gozam da música em si mesma, que existe diversão e humor durante as aulas, que cada encontro é sempre diferente do anterior e que há prazer nas aulas¹⁹. Não fala de ritmo, de afinação, ou de qualquer outro parâmetro musical. A parte sensível é o parâmetro para que as aulas de música atinjam os seus objetivos. Na realidade, o caminho para que as aulas tenham um efetivo aprendizado é o sentimento que temos com as aulas. Existem muitos caminhos para se chegar à construção do conhecimento com os alunos. Esse caminho pode ser pavimentado pela experiência sensível. Não só em música, mas em todas as matérias. Isso também pode se refletir na escolha das músicas que formam o repertório desenvolvido em aula porque como diz Beineke (2008, pg. 10) “Elaborar materiais didáticos é sempre dilemático, quando não se deseja oferecer “receitas” para serem “aplicadas” pelo professor”. Um acorde de dó maior é sempre um acorde de dó maior, não importando se a música é tonal, modal, ou esteja inserido em qualquer estilo²⁰, por mais que possa soar de maneira completamente diferente em cada situação, a execução física em um instrumento, tecnicamente, é a mesma. Por isso, a vivência que o professor de música tem com os seus alunos, e conseqüentemente a escolha das músicas que desenvolve com eles em sala de aula pode e deve partir das experiências que este professor e os seus alunos façam em conjunto. Não estou falando aqui que qualquer coisa vale, que qualquer música vale, mas até mesmo o processo de escolhermos um repertório já é motivo de interação entre alunos e professor. Nesse sentido Tourinho afirma: “...se articularmos nossos jeitos de fazer música, nossas histórias sobre essas produções e as formas como apreciamos e comentamos o que produzimos, provavelmente caminharemos para distinguir-nos.”(1993, p. 28). Isso quer dizer que as escolhas das músicas do repertório experienciado em sala de aula começa exatamente aí: na escolha. O próprio ato de escolher e justificar as músicas se torna um processo incorporado nas aulas. Toda a fruição dessa música a partir daí será, provavelmente muito mais vivida e apreciada.

3.1 Educação Musical

Ainda que cause espanto na maioria dos educadores musicais, a sua causa, ou seja, a de democratizar e universalizar o ensino da música nas escolas, há a necessidade de fundamentar

¹⁹ MALBRAN, Silvia. El Aprendizaje musical de los Niños, Actilibro, Buenos Aires, 1991.

²⁰“O que caracteriza a música de um país são os seus ritmos. Não é a música que é brasileira. Os ritmos é que são característicos. A música não tem fronteiras, os ritmos, sim” entrevista de Hermeto Pascoal a Ademir Assunção, no livro 'Faróis no Caos', Edições Sesc, 2012.

essa questão. Pois mesmo entre professores das chamadas matérias humanas/sociais (história e geografia, notadamente), há a constante reclamação de que os conteúdos realmente importantes são Português e Matemática – os que fazem o aluno repetir de ano. As outras disciplinas, como sociologia, filosofia, e a música, então têm que fazer um esforço maior ainda para se firmarem como áreas importantes de conhecimento que permitem um desenvolvimento integral do ser humano. Por isso, diz Hentschke (1995, p. 29):

Falar sobre educação musical é, ainda hoje, falar sobre um tópico desconhecido para muitos e, pode-se dizer, rodeado de mitos e sobretudo de falta de informação. Enquanto nos países em desenvolvimento - o ensino de música na escola é tão importante quanto o idioma materno, das ciências e de outras disciplinas do currículo escolar, no Brasil o ensino de música é considerado periférico, para não dizer “dispensável”.

A pergunta que fica, então, é: por que estudar música na escola? Para responder a essa pergunta temos que vencer antes alguns preconceitos que estão arraigados na nossa cultura. Hentschke (1995, p. 30) discute três desses aspectos:

O primeiro refere-se a um preconceito básico em relação ao fazer música: o de que o acesso a esta área de conhecimento está reservada aos “talentosos” e aos economicamente abastados; o segundo aspecto refere-se aos questionamentos quanto à real necessidade de haver educação musical como disciplina independente no currículo escolar; e o terceiro, aos objetivos e justificativas do ensino de música na escola fundamental.

Sobre estas questões podemos inferir o seguinte: temos talento musical porque estudamos música, ou estudamos música porque temos talento? Essa questão não é levantada com outras áreas do conhecimento humano. Ninguém diz que aluno A ou B não precisa estudar matemática ou história porque não tem talento. Ninguém, em toda a minha educação básica fez essa pergunta em qualquer outra disciplina: tive que estudar matemática, história, geografia, e todo currículo para poder me formar. A desculpa para não estudarmos música, além de não servir a uma capacitação para o mundo de consumo, pode estar nos próprios músicos, surgida no mundo ocidental durante o período Romântico (1810-1910) em que o compositor era aquele ser incompreendido e isolado na sua torre de marfim. Mesmo que a maioria dos compositores românticos tenha tido aula formal de música, era bastante comum se dizerem autodidatas (e é claro que houve alguns) para terem mais prestígio ainda. Isso levou à questão do talento e da singularidade que alguns podem ou não executar e compor música. E,

Não é difícil encontrar pessoas em nosso meio, muitas delas já adultas, que desenvolveram uma espécie de aversão às aulas de música, porque no passado foram discriminadas por falta de afinação ou de coordenação motora para executar um ritmo correto...Todos, porém, são capazes de aprender a se expressar musicalmente,

não havendo razão alguma para se excluírem crianças e adultos dessa atividade (HENTSCKE, 1995, pg. 30).

Durante os meus anos como profissional da educação, todos os meus alunos, de alguma maneira, produziram a sua música, de alguma forma fizeram da aula de música algo prazeroso e construtivo. Outro aspecto dessa moeda, o da supervalorização da música enquanto conhecimento restrito a uns poucos, nos levou também à sua elitização. Somente abastados poderiam estudar e matricular os seus filhos em aulas de música particulares e caras, porque:

Para muitas pessoas, ter acesso a uma educação musical era, e continua sendo, sinônimo de status, enquanto, para outras, é sinônimo de futilidade. Infelizmente, em nenhum dos casos, considera-se o potencial educativo do ensino da música para a formação integral do indivíduo (HENTSCKE, 1995, pg. 30).

Por conta disso, poucos são os que podem realmente discernir o que ouvem, porque nunca estivemos tão abarrotados de música no nosso cotidiano. Como diz Jourdain (1998, p. 307):

Hoje estamos tão acostumados a ouvir música o dia inteiro que é difícil avaliar como era raro, antigamente, ouvir um desempenho hábil. Para um camponês da Idade Média, a música raramente ia além de canções de trabalho, nos campos, e canções de ninar, em casa. Música mais complexa do que uma simples melodia só era encontrada na igreja ou em feiras anuais, onde apareciam ministros itinerantes.

Porque diz Penna (2008, pg. 89): “Afim, a educação musical na escola básica tem como objetivo uma mudança na experiência de vida e, especialmente, na forma de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano”.

Isso, segundo Hentscke (1995, pg. 31), leva alguns pais, alunos e mestres às seguintes indagações:

- a) Já que temos acesso à música fora da escola, através dos meios de comunicação, discos e concertos, a sua inclusão como disciplina do currículo é perfeitamente dispensável;
- b) Ao invés de deixar a criança “cantando” na sala de aula, que ela fique estudando Matemática, Português, ou outra disciplina “séria”;
- c) Nem todas as crianças “gostam” de música.

Para cada um destes argumentos poderíamos contrapor vários outros, de várias formas. Dizendo, por exemplo: não queremos formar músicos profissionais, assim como não queremos formar historiadores, matemáticos, químicos, etc. profissionais; que ficar cantando ‘musiquinhas’, e imagine quantas vezes as crianças cantam por ano ‘meu lanchinho, meu lanchinho, vou comer, vou comer...’, não é sinônimo de educação musical, ministrada por um professor sério e competente; e por fim, quem alguma vez já se perguntou se alguma criança ou adolescente gosta de aritmética? Hentschke (1995, p.35), cita algumas, entre outras, das

razões para o ensino de música na escola: o desenvolvimento do senso artístico e estético, da imaginação, da criação, do nosso senso de herança cultural, de transcender o nosso meio social e cultural, e o desenvolvimento do senso artístico e cultural.

Uma das maiores queixas que eu regularmente escuto em relação à música que inunda o nosso cotidiano é a de essa música ser de baixíssima qualidade. Quanto a isso, Hentschke (1995, pg. 31) é enfática:

...predomina atualmente, no Brasil, uma grande massa de consumidores passivos, na sua maioria conduzidos pelos valores da indústria musical... Poder-se-ia dizer que um dos motivos desse consumo indiscriminado é a ausência de critérios musicais, características de uma população que não tem acesso a esta área de conhecimentos, cujas manifestações permeiam o nosso cotidiano. Essa grande massa consome música sem se dar conta de que seu gosto musical está sendo induzido a um tipo de repertório específico, na maioria das vezes de baixa qualidade.

O mérito da questão música boa ou ruim não está em discussão aqui, pois os critérios são complexos e distintos. Penna (2008, pg. 91) enfatiza:

Portanto, defendendo uma educação musical que contribua para a expansão - em alcance e qualidade - da experiência artística e cultural de nossos alunos, cabe adotar uma concepção ampla de música e de arte que, suplantando a oposição entre popular e erudita, procure apreender todas as manifestações musicais como significativas evitando, portanto, deslegitimar a música do outro, através da imposição de uma única visão.

Mas a seguinte questão se mantém: quem, quando e onde se ensinou as pessoas a poderem fazer a música e a escolha dessas músicas de forma consciente e com o mínimo de informação musical?

É certo que carecemos urgentemente de uma formação musical escolar, tanto em função da sua própria especificidade como a partir de um conhecimento que deve ser explorado por todos, inclusive quanto a sua função cognitiva e estética para a convivência do humano no mundo, pois:

Defendendo uma educação musical que contribua para a expansão – em alcance e qualidade – da experiência artística e cultural de nossos alunos, cabe adotar uma concepção ampla de música que, suplantando a oposição entre popular e erudito, procure apreender todas as manifestações musicais como significativas – evitando, portanto, deslegitimar a música do outro através da imposição de uma única visão (PENNA, 2003, PG. 77)

Tudo isso leva a algumas questões: qual repertório é trabalhado nas aulas de música na sala de aula, e mais importante ainda, como é feita essa escolha das músicas que o constitui? Quais os critérios que um professor, na sua tarefa diária, tanto do ato quanto da preparação, usa para fazer a escolha de uma ou mais músicas que serão levadas aos seus alunos? Penna (2008, pg. 26) nos dá algumas orientações:

- 1) Em lugar da acomodação, que leva a repetir sem crítica ou questionamentos os modelos tradicionais de ensino de música, faz-se necessária a disposição de buscar e experimentar alternativas, de modo consciente.
- 2) Em lugar de se prender a um determinado "padrão" musical, faz-se necessário encarar a música em sua diversidade e dinamismo, pois sendo uma linguagem cultural e historicamente construída, a música é viva e está em constante movimento.

Essa discussão foi tomada a partir de entrevistas feitas com professores de música a respeito de suas vivências enquanto músicos e professores. Quais os caminhos que escolheram e quais as decisões que tomaram que os fizeram se tornar músicos e professores. Essa vivência do percurso escolhido se fez sentir na questão central da pesquisa: como e de que maneira os professores escolhem as músicas que fazem parte do repertório que vivenciam com os seus alunos, porquê:

Cada sujeito tem seu jeito. Por isso, são muitas as possibilidades de se aproximar dos alunos, se comunicar com eles e construir laços. Contudo, a construção do vínculo é fundamental para que o professor desenvolva seu trabalho e para que a aula de música tenha significado para o aluno e, assim, possibilite que ele construa vínculos também com o conhecimento. (GAULKE, 2013, pg. 3)

Como não é possível e nem necessário fazer qualquer tipo de avaliação ou julgamento sobre essas escolhas, o caminho escolhido de acordo com o método fenomenológico é a descrição dessas atitudes em relação a essas escolhas.

4 DESENVOLVIMENTO

4.1 Descrição

Sendo a fenomenologia uma maneira de estar no mundo não é possível fazer juízo de valores. A experiência que cada um tem a respeito das suas escolhas, a partir de suas experiências não pode e não deve ser julgada. Mesmo na beleza, julgamentos não são possíveis e nem necessários, porque “o juízo do gosto consiste precisamente em chamar uma coisa bela somente através da qualidade pela qual ela se acomoda ao nosso modo de tomá-la” (DUFRENNE, 1998, p. 41). Novamente tenho que tocar na questão da validade de certos tipos de música ou não. Como já dito, o que pode ser belo para um, para outro não, sendo até mesmo passível de não aceitação, ou mesmo de indiferença, e cabe ao professor justificar, validar e mostrar novos horizontes musicais aos seus alunos. Tourinho (1993, p. 25) fala disso como uma opção alcançada, porque mesmo sendo impossível conhecer todas as músicas do mundo é possível mostrar aos alunos que existem muitos tipos de músicas, de músicos e de culturas musicais, cabendo ao aluno, também, aprender a fazer as suas escolhas. Não podemos fazer julgamentos de valor mesmo em experiências em que a estética não se encontra. As escolhas do mundo vivido de cada um pertencem a cada um. Voltar às coisas mesmas. A explicação não se torna possível, e nem desejável. Apenas uma descrição do fenômeno que se apresenta é o caminho porque “... explicar é um ato *artificial*, enquanto descrever supõe abordar o fenômeno da perspectiva do homem que o vivencia tal como ele se apresenta à consciência” (CARMO, 2002, p. 22). Dufrenne (1998, p. 98) toma o conceito: “Para descrevê-la, para dizer o que ela é”, assim como Merleau-Ponty: “Trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.7).

Para dar conta disso realizei entrevistas semi estruturadas com três professores de música que atuam em sala de aula com projetos nas cidades de Teutônia, Santa Cruz do Sul e Santa Clara. As entrevistas foram gravadas em áudio, e posteriormente fiz a transcrição desse material. Esse material está em grande parte transcrito neste trabalho. Não está na ordem em que aconteceram as perguntas, mas em uma forma que se pudesse fazer uma sequência lógica, começando nos caminhos e práticas didáticas chegando até a momentos em que a escolha do repertório se fez presente. Também, por isso, descrevi o que senti dos fenômenos, porque tenho que descrever não somente o fenômeno do entrevistado, mas também o fenômeno que vivi. Descrevi, portanto, a fala dos professores e descrevi também o que senti durante a entrevista e mesmo no próprio ato da transcrição. Esse ato da transcrição foi também, para

mim, um fenômeno muito rico e interessante, pois à medida que realizava este ato, fazia as minhas indagações sobre o momento da efetiva entrevista, como também o momento em que realizava essas transcrições. Houve, por isso, um distanciamento temporal entre as entrevistas e a colocação dessas no papel. Ouvindo as palavras dos professores e rememorando e me detendo nas questões, pude perceber ir, assim, descrevendo os caminhos das escolhas dos professores que surgiram a partir de suas experiências. Experiências essas que os levaram até o momento em que se encontram e a maneira com que realizam as escolhas das músicas que fazem para a formação do repertório que desfrutam com os seus alunos.

4.2 Perguntas

Uma das partes cruciais desta pesquisa, numa perspectiva qualitativa, com fundamentação complexa e fenomenológica, baseada em uma visão estética dos sentidos, é a entrevista que fiz com os professores de música. Quais as perguntas e de que forma foram formuladas perguntas passou a ser importante para a compreensão do fenômeno que procurei estudar. Limitar-me-ei agora, a tratar das perguntas e da sua formulação. Sei que a delimitação de pensar apenas sobre as perguntas pode se tornar reducionista e incompleto, uma vez que tudo está de alguma forma imbricado: entrevistador, entrevistado, quais as perguntas, como elas foram feitas, em que contexto, e outras tantas variáveis. Mesmo a pesquisa em si tem uma relação total comigo, enquanto pesquisador e professor, pois se é isso que pesquiso, é porque se trata de um tema que tem a ver comigo e a busca de caminhos é de meu profundo interesse. Por isso mesmo tanto o tema da pesquisa – a escolha de músicas para a formação de um repertório pelos professores de música – como a metodologia e caminhos teóricos estão todos relacionados.

De qualquer forma, o recorte se torna necessário na medida em que me clareia enquanto pesquisador e indica caminhos que posso tentar seguir. Como diz Goldenberg (2004, p. 68) “Faça a pergunta certa!”. E, por sua vez, Gaskell e Bauer (2002, p. 66), depois de escolhido referencial teórico, “duas questões centrais devem ser consideradas: o que perguntar (a especificação do tópico guia) e a quem perguntar (como selecionar os entrevistados)”. Então, por agora, me focarei na construção das entrevistas e detalhadamente na questão das perguntas, pois “A boa resposta depende da boa pergunta (GOLDENBERG, 2004, p. 71)”.

Triviños (1987, p. 126) assinala, por sua vez, considerando sobre uma pesquisa qualitativa de viés fenomenológico que: “Seriam perguntas típicas para esta classe de pesquisa, algumas como a seguir: - Que formas apresenta o fenômeno que estudo?- Que variações encontramos neste fenômeno?”

Então, como a intenção foi deslindar a maneira como os professores de música fazem a escolha de uma ou mais músicas para a formação de um repertório para o trabalho em sala de aula, muitos questionamentos foram feitos, além daquele óbvio que é: como é feita a escolha das músicas que formarão o repertório que usará em sala de aula?

A metodologia usada foi a de entrevistas semiestruturadas. Esse tipo de entrevista é aquele em que temos um roteiro e alguns questionamentos, sem, contudo, possuir perguntas com respostas objetivas do tipo sim/não, concordo/discordo, por exemplo. Mas sim, com perguntas balizadoras, que fornecem resultados particulares com a finalidade de mostrar pontos de vista únicos.

Triviños (1987, p. 147) dá um detalhamento do que seja esta metodologia: "... aquela em que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas...". Bauer (2002, p.64) vai mais além, dizendo claramente que em pesquisa qualitativa a forma ideal será a de entrevistas semi-estruturadas, entrelaçando-se uma coisa a outra: "Aqui, pesquisa qualitativa se refere a entrevistas do tipo semiestruturado...". Esse tipo de entrevista pode nos oferecer um conjunto de respostas, que sem ser objetivas, podem nos dar muito mais subsídios para um entendimento do fenômeno a ser estudado. Com essa prática Triviños diz (1987, p. 147): "... queremos privilegiar a entrevista semi-estruturada porque esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação". Ou seja, temos uma questão central a ser desenvolvida, o tema da pesquisa, e podemos ter perguntas corolárias, que fornecerão pistas que podem ajudar a desvelar ainda mais a questão central. Essa pergunta, essa questão central, conforme Szymanski (2004, p. 24) é a "questão desencadeadora". Continua: "Ela (a questão desencadeadora) deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, amplia o suficiente para que ele escolha por onde começar (SZYMANSKI, 2010, p. 27)", mostrando um roteiro guia, como sugestão para a formulação da pergunta desencadeadora: consideração dos objetivos da pesquisa, amplitude da questão, cuidado de evitar indução das respostas, as perguntas fazerem parte do universo linguístico do participante, e a escolha do termo interrogativo: como, para quê ou porquê. (SZYMANSKI, 2010). A respeito do como, para quê e por que, a autora faz uma explicação adicional: "Se o objetivo da pesquisa for a compreensão das relações de causalidades que os participantes atribuem às suas experiências, a escolha do "porquê" é justificada. Questões que indagam o

“como” de alguma experiência induzem a uma narrativa, a uma descrição. A partícula “para quê” indaga pelo sentido que orientou uma escolha” (SZYMANSKI, 2010, p. 30).

Nesse sentido, a pergunta geradora: como você faz a escolha de músicas para um repertório para ser usado em aula, irá gerar, portanto uma descrição, uma narrativa. Mostra o processo que o professor de música realiza ao escolher as músicas. Isso, entretanto, não exclui as outras partículas: para quê, as músicas se destinam a uma finalidade pedagógico-metodológica; e porquê, existe também uma finalidade estética para tal escolha? Triviños (1987, p.146) também nos dá uma ideia de onde podem sair as perguntas:

... essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semiestruturada, no enfoque qualitativo, não nascem a priori. Elas são resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importante seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas.

Algumas informações poderiam ter sido recolhidas pelo simples preenchimento de um formulário, como local de trabalho, formação profissional, endereços, rotinas diárias, etc. Mas os relatos dessas informações foram de alta relevância para a pesquisa. Elas indicaram os caminhos por onde essa pessoa andou até o ponto onde se encontra. Como aponta Szymanski (2010, p. 12):

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.

Perguntas aparentemente banais como a rotina diária e semanal, qual a estação de rádio favorita, onde cursou a sua graduação, entre outras, adquiriram um significado enorme. Um franzir de sobrancelhas, uma pausa reflexiva, um dar de ombros, entre outras expressões corporais, intensidade da voz, quantidade de informações sobre um assunto, foi revelador.

Ainda, antes de pormenorizar as questões de pesquisa, duas considerações. A primeira: tive, num primeiro momento, após as apresentações e saudações mais formais, que explicar e detalhar de alguma forma os motivos – o tema – da minha pesquisa. Isso influenciou de certa forma as respostas do entrevistado. Sei que não posso ser e não sou indiferente em relação às coisas minhas, inclusive ao meu tema de pesquisa. Portanto ao apontar as minhas indagações, fiz com que o entrevistado se colocasse em alguma posição. Porém, não houve indiferença, porque “Afetar e ser afetado é condição inerente às interações humanas e a situação de entrevistas não escapa dessa condição (SZYMANSKI, 2010, p. 87)”. A segunda consideração é a da experiência em pesquisa. A esse respeito Goldenberg (2004, p. 60) diz: “A experiência

e a maturidade do pesquisador são fatores determinantes para que a pesquisa seja bem sucedida”. E Szymansky (2010, p. 58) afirma que: “Por esse motivo é necessário um período de treinamento...” Me parece que é o velho jogo do não consigo trabalho porque não tenho experiência e não tenho experiência porque não consigo trabalho. Bom, a minha experiência, no sentido de construção de uma prática se deu na própria prática, e erros certamente ocorreram. Mas os próprios equívocos se tornaram parte da pesquisa, e de certa forma isso enriqueceu o meu trabalho, como pessoa, como professor e como pesquisador, porque “Não se deve esquecer que o caráter formativo da entrevista estende-se também ao pesquisador” (SZYMANSKI, 2010, p. 97).

Antes de entrar, então, na questão da pergunta específica, como você escolhe música, ou músicas para a formação de um repertório a ser trabalhado em sala de aula, fiz as perguntas introdutórias. Até mesmo como forma de descontração, e de tentar conseguir uma empatia com o entrevistado, fiz perguntas de forma mais direta. Szymansky faz uma indagação chave a esse respeito: “Se eu estivesse na situação do entrevistado, quais seriam os meus sentimentos? Como me sentiria mais confortável?” (SZYMANSKI, 2010, p. 98). Foram sobre vida profissional, pessoal e acadêmica, e claro, isso tudo é pessoal também.

As perguntas foram feitas com o intuito de caráter informativo, ainda que cada resposta sempre carregue uma significação:

- Onde você fez o seu ensino básico? Teve aulas de música? De que tipo? Com quem?
- Quais músicas ouvia na sua infância? Com quem?
- Qual o instrumento que você toca? Canta? (e todos os seus desdobramentos: quantos, qual preferido, qual o de atuação profissional, etc..).
- Quando você se deparou com a possibilidade de ser um profissional da música? E da Educação? Não esquecendo que ao contrário de algumas outras atividades de cunho pedagógico, um professor de música, invariavelmente tem, ou teve alguma atividade “de tocar um instrumento ou de cantar”²¹.
- Onde você já tocou/cantou? E atualmente? Em algum grupo, sozinho?
- Fez ou está fazendo o seu curso de graduação? Qual? Em que instituição?
- Alguma especialização? Cursos?
- Fale sobre as suas atividades de docente: locais, turmas, escolas, grupos, corais, grupos instrumentais.

²¹Milton Nascimento, Bailes da Vida, Disco CAÇADOR DE MIM, Ariola, 1981”.

As perguntas acima serviram de aquecimento para a questão geradora: Como você escolhe as músicas para ser desenvolvida na sala de aula? Essa questão leva a várias outras:

- Existe algum banco de onde você as coleta? Com algum colega? Da sua experiência prévia (aulas de música: escola, graduação, especializações, cursos)? Da internet?
- Leva em conta a opinião dos seus alunos?
- As escolhe por ter algum objetivo pedagógico ou de exigência da instituição que trabalha (apresentações de alunos)?
- Existe, entre essas músicas que você tem à sua disposição, algum motivo de escolha por seu gosto pessoal (se tiver que optar entre uma ou outra), ou seja, de cunho de “beleza”, de estética de sua preferência?

Fiz uma entrevista com cada professor e o tempo das entrevistas girou entre quarenta minutos a uma hora e vinte minutos. Bauer (2002, p. 70), faz a seguinte indagação, e responde: “Quantas entrevistas são necessárias?... depende...”. Neste caso, uma entrevista foi o suficiente para que o fenômeno se mostrasse. Basicamente a entrevista teve dois propósitos: um, de identificar os caminhos que o professor teve durante a sua vida e como chegou até a situação em que se encontra, e outro, como esse caminho o influenciou na escolha do repertório. Esse caminho aponta como o professor se constitui. Como ele trata a si mesmo, a música, a sua profissão e como tudo isso faz parte do seu mundo na escolha das músicas que formam o repertório que frui em sua aula. Como se deu o processo de escolha dessa profissão e como esse processo ainda traz consequências no seu percurso. As escolhas deliberadas que os entrevistados apontaram foram claras, a música era o seu caminho. Apenas um dos entrevistados chegou a ter outra profissão, entretanto, a música nunca saiu de sua vida. Estamos rodeados de música o tempo inteiro, cantamos, dançamos, e estamos imersos em rituais que possuem a música como fundamento. Mas no caso desse professor, a música era o objetivo, ainda que no momento não alcançado. Os caminhos dos professores foram importantes, então, para mostrar como as escolhas desses professores são baseadas em sua experiência. As músicas que escolhem para as suas aulas estão diretamente ligadas com os relatos de suas trajetórias. Importante ressaltar que essas escolhas foram se mostrando ao longo de toda a entrevista. Enquanto falavam de suas experiências, as preferências estéticas foram se desvelando espontaneamente. Não houve um momento único onde essas experiências e essas escolhas a partir dessas experiências apareceram. Durante todo o relato, essas escolhas se mostraram.

Essas opções pelas músicas que vivenciaram ao longo de suas vidas apareceram quando questionados acerca de qual tipo de música que levavam para as suas aulas. Ainda que não

percebessem conscientemente, os entrevistados descreveram em suas falas que as músicas que compõem o seu repertório eram extremamente semelhantes às aquelas que já haviam experienciado. A sua experiência, e nesse caso, a experiência estética era a base fundamentadora das suas escolhas. Mesmo na negação, existia a experiência com aquele tipo de música. Por isso, as experiências estéticas, as aulas, a vida do professor, enfim, percorriam um mesmo caminho, revelando uma mesma maneira das escolhas serem feitas.

4.3 Caminhos – Professor 1

Este professor, a que chamarei de Professor 1, nascido em VenâncioAires, RS, tem uma trajetória comum a muitos músicos: começa em casa. A música, para ele, inicia muito cedo, vendo o seu pai tocando em casa e em bandas de baile: *“Já tinha noção porque o pai sempre tocava em casa”*. Começo, desse modo, perguntando sobre o que se lembra de sua formação musical, no que ele responde logo, sem titubear: *“Tudo!”*. Sendo seu pai trompetista, escolhe então uma escola em que este ensino, o de trompete, é ofertado. A escola Gaspar Silveira Martins, em Venâncio Aires, confessional da Rede Sinodal de Educação, luterana, com longa tradição em música e no ensino de sopro, é a escolha feita. Como comenta: *“ Quería trompete, já porque o pai tocava trompete, né? E daí fiz o teste na banda lá e o Astor²² concordou: não(tem problema), tá ok!”*. Essa escola oferece tanto o ensino do instrumento quanto o próprio instrumento, o que favorece e facilita muito as coisas. Ficam claras nessa sua fala duas coisas: a primeira é que tanto a família quanto ele próprio desejavam um ensino formal de música; e a segunda é que como a escola pública não oferecia (não oferece, ainda em sua grande maioria) este tipo de educação, teve que se matricular em uma escola particular. Isso foi no início dos anos 90, quando mesmo um violão era um instrumento caro, e a compra de um trompete era acessível apenas às classes razoavelmente abastadas financeiramente, a “invenção” da China e seus produtos baratos e acessíveis ainda não haviam sido trazidos ao Brasil, nem o aumento de poder aquisitivo em geral dos brasileiros havia aumentado, e nem a facilidade de financiamentos havia acontecido. Os instrumentos de sopro eram basicamente os da marca Weril, fábrica nacional de larga tradição em instrumentos de sopro, contudo ainda caros. Permanece, porém, nesta escola até a 8ª Série do Primeiro Grau (hoje 9º ano do ensino fundamental). Como tem mais uma irmã, o pagamento das mensalidades começa a se tornar inviável para a sua família. Mesmo sendo colegas de universidade, não conheço a fundo a sua história, e sinto certo constrangimento quando

²²Os nomes das pessoas, bandas e locais foram alterados.

pergunto sobre até quando fica nesta escola: “*Aí fui para o Cônego (EEEB Cônego Albino Juchen, também em Venâncio Aires, e por muito tempo, a única escola de ensino médio do município). Ainda foi bem estranho, não queria ficar no Gaspar em função de verba, que é caríssimo. E aí tinha eu e a Mônica (irmã), o pai e a mãe não ganhavam grandes coisas, eles sentiram no bolso, tivemos que botar um na escola pública. Aí eu fui para o Cônego e ela ficou.*” Usa a expressão “*ainda foi bem estranho não queria ficar no Gaspar em função de verba,*” para dizer que a sua permanência na escola seria inviável financeiramente, e não que não sentia o desejo de permanecer nesta escola. Existe, também, um carinho e um respeito pelo seu professor de música na escola. Isso se torna claro quando diz: “*O Astor queria que eu continuasse na Banda, porque ele precisava, o naipe tava formado, e fazia parte do primeiro (trompete) também.* De qualquer modo, a necessidade financeiras e tornou mais evidente quando questionado se foi por esta época que começou a tocar profissionalmente: “*Sim, logo depois de cara, na 8ª série, com 14 anos, comecei a tocar. No último ano que eu estava no Gaspar comecei a tocar baile*”. Isso demonstra a inevitabilidade de tocar por motivos financeiros e também, obviamente, por prazer: duplo, de tocar e de tocar com o seu pai.

A partir de então, como muitos músicos de baile, passa por algumas bandas, e me relata passagens pitorescas e divertidas sobre como vai de uma banda para outra. Com orgulho conta uma história em particular: “*No último mês então antes de eu sair pra ir a lugar nenhum o (Grupo Musical) Mágica me viu tocando, lá no salão Alberto, em Santa Cruz, com o (Grupo Musical) Montanha, aí eles estavam procurando trompetistas, eles estavam montando a banda na época, o (Grupo Musical) Mágica, e estavam procurando sopro. E daí eles falaram, não, esse guri está saindo, é o último mês dele aí na banda, até porque o outro trompetista está (estava) doente e está voltando, ele está saindo. Aí já, opa, né, então vamos fazer um teste. Aí me viram tocar aquele dia no baile, legal, tranquilo, porque a gente está começando também. Aí fomos lá e eu levei o pai junto. Aí o pai saiu também do Schuster, fomos eu e o pai pra lá, né, pro Magia. E aí ficamos dez, doze anos nós ficamos lá. E aí saímos do Mágica juntos, entramos juntos e saímos juntos*”. O prazer de tocar, e tocar com o seu pai se torna evidente.

Após esse período de bandas, o caminho lógico é a graduação. Vai para Universidade Federal de Santa Maria, onde existe a graduação – bacharelado – em trompete. Lá tem a sua formação musical formal. Mas não é sobre música que tece os seus comentários a respeito de sua graduação, e sim sobre a vida não acadêmica, ou seja, como se vira com moradia, alimentação e divertimentos, talvez porque fomos colegas e uma certa nostalgia estava no ar.

Pareciam comentários de aluno de escola básica, tanto meus quanto os dele. Porque nenhum estudante, com algumas exceções, é claro, fala sobre fórmula de baskara ou hipotenusa ou tamanho de continentes, mas sobre viagens, traquinagens e as atividades extraclasse, que proporcionam, de alguma forma, prazer. Costumo, eventualmente, fazer essa pergunta a colegas professores e eles também são unânimes em me relatar este tipo de história, e que ex-alunos também o fazem. Ex-colegas de escola e de Banda e de Coral, especialmente aqueles que há muito não vejo, sempre rememoram passagens em que tocamos, viajamos e nos divertimos. Não é o este o objetivo específico deste trabalho, o de memórias escolares, mas só reforça que os sentidos estão sendo deixados do lado de fora da escola. Diz bem Duarte Júnior (2010, p. 30):

A vida é exercida, antes de tudo, valendo-se desses saberes sensíveis e conhecimentos que o arrogante intelectual apressa-se logo em classificar como “não científico”, ou próprios do “senso comum”, feito este não contivesse qualquer verdade ou validade prática.

Discorremos, então, sobre episódios divertidos, como nesta passagem: *“Aí eu e o Luciano (colega de instrumento e de aulas) quando voltava dos concertos, geralmente quinta-feira, tinha lá a orquestra, a gente voltava lá dos ensaios, às vezes tinha concerto. A gente voltava, sempre tinha que chegar antes no postinho pra abastecer aí chegava por 2, 3 horas da manhã, e aí pegava os trompetes e tocava no quarto do Marcos(outra colega). Por isso ele ficou brabo. E tocava forte, chegava alopando, né cara(risos).”* Durante a graduação já não tocava mais em bandas, mesmo surgindo outros convites: *“Daí eu disse, não, vou dar um tempo pra cabeça. Estudar mais, né, foi bem na época eu estava na faculdade.”*

Após concluir a sua graduação começa a procurar oportunidades profissionais além de tocar em bandas de baile, como concursos públicos para exercer a atividade de professor. Como se casa tem um filho, a noite começa a trazer problemas. Quando um músico está trabalhando, os outros estão se divertindo, apesar de não significar, porém, que o músico não se divirta. Datas comemorativas, em que geralmente gostamos de estar com a família, como Natal, Ano Novo, Páscoa, entre outras, são as mais lucrativas para um músico. E quando se está em uma Banda de Baile, não existe escolha: se toca porque está no contrato, mesmo porque outras pessoas e outros músicos estão também envolvidos, financeiramente, inclusive. Por isso, fez dois concursos no qual foi aprovado, um em 2007 e outro em 2012, no mesmo município, de Teutônia. São concursos de 25 horas, perfazendo um total de 50 horas semanais. Começam a surgir os problemas e desafios inerentes à profissão docente: grande carga horária para aumentar salário, muitas turmas, muitas escolas, entre outros. O Professor cinco escolas. E no caso de um professor de música, existem ainda outras particularidades:

projetos, ensaios extras e apresentações. Neste trecho, transcrevo a entrevista, onde ele explica:

-Pesquisador: Então tu tens 50 horas, concursado? Tu dás aula em quatro escolas?

-Professor 1: Cinco.

-Pesquisador: Cinco escolas! Então tu dás aulas até a oitava série, eu imagino? E tu trabalhas em sala de aula, ou tu só trabalhas projetos?

-Professor 1: Sala e projetos. As duas coisas.

-Pesquisador: E tu dás aulas pros pequenos...?

-Professor 1: É, até a oitava.

Também, assim como os professores de Artes Visuais, os professores de música tem poucas horas em cada turma, o que faz com que tenha muitas escolas e muitas turmas. Indagado sobre isso, o Professor 1 tem a seguinte resposta:

-Professor 1: Eu solicitei aqui pra Educação (Secretaria de Educação) o seguinte: diminuir o número de escolas e botar mais horas na escola. Aí não precisa trabalhar muito.

-Pesquisador: Com certeza.

-Professor 1: Intensivo, assim.

-Pesquisador: E o que eles disseram?

-Professor 1: Que precisam suprir né, cara. As escolas.

Comenta comigo também que havia feito outros concursos, em Santa Cruz do Sul, inclusive, e que este concurso foi anulado. E faz um apontamento, depois de eu lhe informar que nesta cidade não existe nenhum professor de música em nenhuma escola, tanto estadual como municipal:

-Professor 1: Mas Venâncio também não tem nenhum professor de música. Específico: música, professor de música!

-Pesquisador: Meu concurso é de Educação artística.

-Professor 1: Eu olhei ainda há poucos tempos. “Mande um e-mail (para as Secretarias de Educação de Venâncio Aires e Santa Cruz do Sul) dizendo: que vergonhoso Santa Cruz, Venâncio.”

Mesmo pensando em oportunidades de trabalho e colocação profissional com estas assertivas, parece que inconscientemente tenta resolver um problema que o afligiu durante a sua vida de estudante secundário. Mesmo porque a reclamação se mantém, e o e-mail por ele enviado foi após ter estabilidade profissional garantida.

Por isso, e como eu sabia que ele, o Professor 1, era bacharel em trompete e não licenciado em música, fiz as seguintes indagações:

-Pesquisador: *E tu fizeste depois aquela complementação pedagógica, na UNIVATES?*

-Professor 1: *Na UERGS.*

-Pesquisador: *Não sabia que a UERGS tinha complementação pedagógica?*

-Professor 1: *E aqui no município também, eles trouxeram professores para fazer cursos pedagógicos. Aí eu fiz aqui. Trouxeram, trouxeram a Patrícia²³. Aí a gente fez uma semana de seminário. Tenho todos os diplomas.*

-Pesquisador: *Hoje, então tu também és licenciado em música?*

-Professor 1: *Licenciado oficialmente não. Eu tenho os complementos. Mas não tenho a licenciatura formada.*

-Pesquisador: *A minha pergunta é: tu não tens a complementação a pedagógica, com estágio e tudo?*

-Professor 1: *Não, estágio não. Só cursos extras.”.*

Relata-me também que fez mais cursos diversos, com Fernando Barba²⁴, entre outros. Com esse relato posso apreender que no Professor 1 existe a necessidade de se aperfeiçoar e tentar buscar um conhecimento pedagógico que não possuía. Apesar de não ter licenciatura em música, fica patente no seu discurso várias palavras e conceitos comuns que um professor usa, como processo, conhecimento, debater, tema da escola, por exemplo. Parece que o processo de incorporação é inerente ao ser humano, como diz Merleau-Ponty: “O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo” (1999, p. 13).

Outra peculiaridade que o professor de música possui é o de trabalhar com materiais que não existem comumente na escola. Ou seja, instrumentos musicais. É possível fazer sons com o corpo (cordas vocais, percussão corporal), e com objetos do cotidiano, como os que Murray Schafer utilizou com a sua “Caixa de Música” que continha entre outros:

²³ Patrícia Kebach: Doutora e Mestre em Educação pelo PPGEdu-UFRGS, orientada por Esther Beyer. Realizou cursos e pesquisas nos Archives Jean Piaget na UNIGE (Universidade de Genebra, na Suíça). Coordenadora do NAP - Núcleo de Apoio Psicopedagógico pesquisadora na área de Educação Musical e professora da Pedagogia da FACCAT - RS. Professora do curso de pós-graduação da Universidade Feevale “Música: ensino e Expressão. Integrante do Grupo de Pesquisa “Criança, Educação e Arte” da UFRR. Em: <http://praticasemeducacaomusical.blogspot.com.br/>, acessado em 18/12/2013.

²⁴ Multi-instrumentista, compositor, arte-educador e diretor musical, Fernando Barba é o fundador do Barbatuques e desde a adolescência foi motivado pela brincadeira de transformar o corpo em instrumento musical. Formado em Música Popular pela UNICAMP (1994) e especializado em rítmica, iniciou sua própria pesquisa em percussão corporal e a partir de 1995 começa a ministrar oficinas e a desenvolver a metodologia de ensino que culminou na criação do grupo. Com o grupo, produziu e lançou dois discos, DVD, realizou workshops e shows pelo Brasil, Europa, USA, América do Sul, África e Ásia. Trabalhou em palco e gravações ao lado de artistas como Bobby McFerrin, Keith Terry, Badi Assad e Camille, entre vários outros. Fernando tem-se dedicado à direção musical do grupo e do Núcleo Barbatuques, voltado à pesquisa pedagógica da percussão corporal e música orgânica. Em: <http://www.barbatuques.com.br/br/index.php/integrantes/aliquam-iaculis-tempor-sapien-vel-elementum/>, acessado em 18/12/2013.

- folhas de papel onde se lia: “Este pedaço de papel é um instrumento musical. Quantos sons você pode produzir com ele?”
- Estetoscópio, para ouvir o coração, o estômago ou ainda as paredes do edifício,
- balões para serem enchidos com açúcar, arroz, ou bolinhas.
- Etc... (SCHAFER, 1991, p. 315).

Schafer (1991, p. 315), porém, também incluía no seu *kit* instrumentos convencionais, pois há a necessidade de se fazer sons com instrumentos musicais tradicionais. Os alunos, por sua vez, escutam estes sons todos os dias, e é natural que queiram conhecer e tocar os instrumentos que produzem os sons que fazem parte de seu mundo. Indagado sobre isso, o Professor 1, que já havia me relatado o seu curso de percussão corporal com Fernando Barba, se diz satisfeito:

“-Professor 1: *Levo violão(que ele toca), levo pandeiro, tem uns instrumentos.*

-Pesquisador: *Quais instrumentos tu levava pra aula?*

-Professor 1: *Aqui a gente tem um kit, montei um kit, ovinhos, triângulos...*

-Pesquisador: *Pra cada turma tem um kit, ou tu levava esse kit em cada turma?*

-Professor 1: *Levo em cada aula.”*

Como tem também um projeto de Banda Musical em uma das escolas, indago sobre os instrumentos:

-Pesquisador: *Vocês têm uma Banda lá? E de onde vocês conseguiram os instrumentos?*

-Professor 1: *Da prefeitura.*

-Pesquisador: *O que é: trompetes, trombones?*

-Professor 1: *A gente aquela vez fez uma licitação, a prefeitura abriu. Entrou uma verba da Câmara de Vereadores para a educação. Daí eles forneceram para a educação, cultura. Para fornecimento de instrumentos. A gente já vinha há dois anos insistindo: queremos instrumentos, queremos instrumentos, já não aguentavam mais. Não, vamos dar um dinheiro pra esses loucos parar de... Daí fizeram a licitação, acompanhamos todo o processo, na escolha dos instrumentos, que não veio o que nós queria ainda, o normal da licitação. Mas enfim, melhor ter do que não ter nada, nós pensamos assim.*

Outra questão que foi abordada, e fiz esta pergunta aos três entrevistados, pois todos são homens, foi relativa à altura das canções que são cantadas por eles em sala de aula²⁵. A

²⁵ Para aprofundamentos na questão do canto, extensão e tessitura de crianças e adolescentes, o livro “O Canto na escola de 1º Grau”, de Leda Osório Mársico e Vera Regina Pilla Cauduro, apesar de antigo ainda é uma referência. (BRASIL. Departamento de Ensino Fundamental. O canto na escola de 1º grau. Brasília: MEC/Departamento de Ensino Fundamental, 1978. 157p.)

resposta do Professor 1 foi bastante evasiva, pois ele próprio não tem certeza de qual é o melhor procedimento. Quando perguntado sobre isso me deu a seguinte resposta:

-Professor 1: *Canto na minha voz.*

-Pesquisador: *E eles cantam uma oitava acima?*

-Professor1: *Alguns... Eu tento buscar assim, às vezes tem umas que eu mudo a harmonia.*

Sinto na sua resposta que ainda está em busca de como proceder. Sente nos seus alunos que nem todos cantam corretamente, mas que na realidade, não sabe ao certo como agir diante essa situação. Difícil e delicada. Provavelmente está buscando uma maneira, mas ainda não a encontrou.

Essa é, a trajetória do Professor 1. Começou em casa, continuou, em certa parte na escola, passou nos bailes da vida, pela universidade, até a sala de aula, como professor. É claro, uma coisa não exclui a outra, ou seja, continua sendo músico, tocando em Bandas de Baile nos finais de semana, principalmente, e em algumas noites durante a semana. Mas também é professor, o que faz com que a sua vida seja bastante ocupada, mas apesar de me relatar isso, não demonstra problemas em relação a planejamentos, correções de trabalhos, apresentações, etc. Pode-se dizer que se sente satisfeito com o que faz: *“Eu gosto do que eu faço”*.

4.4 Repertórios – Professor 1

O primeiro passo que dou nesta direção, a do repertório, é o de perguntar o que o Professor 1 ouve em casa. Responde-me: *“Eu ouço de tudo. Desde o popular, o clássico, quase tudo assim.”* A partir disto, sinto que não é esta maneira de descobrir o quais são as músicas que ele utiliza, ou não, em sala de aula. Tento ser mais específico, e fica claro que as suas experiências determinam o que vai trazer para a sala de aula e para os seus projetos. E fica claro também que o projeto Banda Musical é a sua atividade preferida, provavelmente porque foi praticamente a única a atividade musical que desenvolveu na sua vida estudantil, e que para ele foi extremamente rica prazerosa. Pode-se dizer que na escola em que este projeto acontece, a sala de aula, para ele, tem a função de fornecer músicos para a Banda. Como ele mesmo diz:

-Professor 1: *Hoje eu trabalho qualquer parte com eles. Alguns do quinto ano já sabem ler partitura.*

-Pesquisador: *Mesmo?*

-Professor 1: *Mas esse é o objetivo meu. Porque quinto ano eles vão para o sexto ano e eles vão para o projeto da banda já sabendo ler. Qual é o meu objetivo: o objetivo é lá. Lá*

adiante, na banda. Botando a sementinha neles agora pra trabalhar lá depois a música a fundo com eles. Porque aí se eles já têm a parte de leitura pronta, já tem a parte de ritmo pronta, tu podes trabalhar a parte de compositores, estilos musicais, como interpretar a obra, então essas que são as partes que pode trabalhar depois.

Como não possui uma formação de licenciado, e também nunca teve experiências anteriores como professor e nem como aluno com aulas de música em sala de aula, este professor realmente passou por apuros, mas diz já conseguiu equacionar esta questão:

-Pesquisador: *E como foi este início?*

-Professor 1 : *É que tem...é que eu fiz vários cursos também, pra isso, não tinha essa base.É diferente. Eu também não sabia no início. É ótimo depois que tu entende o mundo deles e consegue trabalhar com eles essas questões, quando eles pegam o gosto ela tua aula daí tu consegue moldar. E eu também me vi estreito no primeiro ano, porque eu nunca trabalhei assim.*

Como durante as minhas atividades como professor de música, tive algumas complicações do “barulho” que eu produzia durante as minhas aulas, perguntei se ele tinha o mesmo problema, e verifiquei que não era este o caso: “Ninguém reclamou. Até eles gostam: bah, que bom!” Para a Banda conseguiu um lugar específico, que se não é o ideal, pois a maioria das escolas até o presente momento nunca tiveram que pensar nesta questão, equacionou de uma forma razoável: “Um cantinho no ginásio, uma sala, que eu disse: essa é minha! É a salinha onde eles guardam as bolas da educação física. Eles perguntaram se podia ser: está ótimo, não tem lugar nenhum. Única coisa o ensaio geral eu uso o ginásio. Tenho o ginásio inteiro pra mim. Tem o palco do ginásio, daí eu uso o ginásio lá. A salinha do lado ali, guardo os instrumentos ali, ensaio individualmente os naipes ali, e os ensaio geral a gente vai pro palco.

Indago, então, especificamente, sobre quais as músicas que fazem parte do repertório que utiliza em sala de aula. Responde desta forma, que o primeiro tem sempre em mente um conteúdo específico. Neste caso é fundamentalmente a parte rítmica, já que, como notado anteriormente, existe uma dificuldade sua quanto à altura do canto (tessitura vocal das crianças). Assim me responde:

-Pesquisador: *Então tu sempre tens um objetivo com cada música, essa música eu vou trabalhar, por exemplo, a pulsação, o ritmo, o samba, o que seja.*

-Professor 1 : *Sim.*

-Entrevistador: *Que tipo de música?*

-Professor 1 : *Mais é música folclórica.*

-Entrevistador: *Meu limão meu limoeiro, Pezinho, coisas assim?*

-Professor 1 : *É, coisas básicas, até pra tu trabalhar ritmos com eles. Porque eu não dou ênfase na letra. Dou ênfase assim no ritmo. Rítmica e pulso. Que são as coisas básicas.*

-Pesquisador: *Tu faz cantiga de roda prá eles também?*

-Professor 1 : *Bastante.*

-Entrevistador: *Bastante? E dança com eles também? Faz todas as brincadeiras?*

-Professor 1 : *Precisa né, cara? Faz parte do cotidiano...*

A pouca ênfase quanto à letra é bastante forte, porque perguntado sobre algum apoio escrito, e mesmo que isso - material impresso - não seja fundamental na questão da mensagem, a resposta é a seguinte:

-Pesquisador: *Tua dá a letra para eles?*

-Professor 1: *Às vezes não.*

-Pesquisador: *Escreve no quadro?*

-Professor 1: *De boca mesmo. Pega questões, desenvolver a audição.*

-Pesquisador: *Escreve no quadro? Eles copiam?*

-Professor 1: *Sim.*

-Pesquisador: *Ou dá impresso, ou não?*

-Professor 1: *Depende a aula, depende da turma, porque tem turmas que falam assim: bah, professor, copiar de novo? E eu repondo: Não precisa copiar, me mostra, tu já sabe? Sabe de cor? Não, não sei, então... perdeu (risadas). E às vezes, tu lá não estás a fim de escrever, bah, vamos só curtir a música, vamos só fazer um batuque, levar os instrumentos pra ele...*

Pergunto a ele então, quanto tempo tem de aula com cada turma, e tento descobrir o quanto de repertório ele consegue realizar com cada turma:

-Pesquisador: *Quanto tempo de aula tu tens com eles, com cada turma por semana?*

-Professor 1 : *Em média 50 minutos.*

-Pesquisador: *E tu tens, por exemplo, uma noção de quantas músicas tu trabalhas por ano, com cada turma?*

-Professor 1 : *Tem músicas que uma aula já é o suficiente. Conseguem pegar o que a gente quis. O objetivo, assim. E tem músicas que leva quatro aulas, por exemplo. E às vezes, mesmo assim...*

É claro que ele atende turmas que estão em fase de aprender a ler e a escrever, mas mesmo assim, nem chega a comentar sobre isso, tão forte é idéia neste professor que deva utilizar a parte rítmica. Tento resumir, então, essas suas considerações:

-Pesquisador: Então tu trabalhas basicamente com instrumentos de percussão com eles e o canto?

-Professor 1 : Sim.

-Pesquisador: É isso?

-Professor 1 : Sim.

Outra questão eu procuro saber, se os alunos e a escola (corpo diretivo e pedagógico) possuem alguma influência na escolha das músicas. No assunto Direção e Escola propriamente dita, sinto na sua narrativa que isto não se constitui um problema. Pelo contrário, o ajuda na escolha de músicas. Parece que isso o ampara de alguma forma. Porém, quando indagado sobre reuniões pedagógicas, se estende e diz que só vai às que são relacionadas com a sua atuação: *“As últimas eu nem fui, porque assim, debater coisa lá sobre o lanche da escola, o que eu quero debater sobre o lanche da escola?”*. Nessa fala se percebe que o Professor 1 apenas se preocupa com as suas aulas, ou com os seus alunos. Não se dá conta que a escola é um todo, o que mostra um traço muito comum aos professores de música, em especial os bacharéis, a preocupação com a *performance*, com as apresentações, e nesse professor isso é uma característica muito forte. Quando, entretanto, envolvido diretamente, como tema da escola, projetos em comum, pensa que tem a sua contribuição a dar. Continua ele: *“Tipo assim, tem um lance em relação a minha aula, a minha disciplina, ou em relação a escola, tudo o que a gente está trabalhando, toda a questão que tem todo o tema da escola, por exemplo, a, educação e higiene, a escola com o tema do ano, essas coisas envolvido do teu lado também.”* Aí vem o questionamento sobre apresentações com esses ‘Temas da Escola’: *“Sim. Tem um leque de músicas que tu trabalha todo o ano... O lance que tu tem que ter, né. É São João, é dias das Mães, dias dos Pais, dia do Avô, Natal, Páscoa, essas coisas tu tens que ter, um repertório grande. Cada ano não trabalhar a mesma coisa e aí sempre buscando ritmos mais elaborados, coisas assim.”* Chega a quase condicionar as aulas de música, tanto na Banda como na Sala de Aula com apresentações: *“Faço tipo, quando tem apresentação, assim, em geral eles solicitam a banda, o projeto e um coral. Às vezes eu junto 3,4 turmas, faço um coralzão, passo a mesma música pra eles, faço coralzão, praticando nas últimas aulas até chegar o dia da apresentação, porque geralmente de uma turma metade falta, estão junto 3,4, e tem um coral base? Então, sempre pensando pra nunca,... dar problemas na apresentação. Tem funcionado bem legal. [...]. É o norte da música, são as apresentações? Do que está sendo trabalhado, eles também têm, eles têm essa necessidade, quero mostrar o que eu aprendi? A nossa forma de mostrar o que aprendeu é mostrando pra comunidade, sei lá, pra escola, pros colegas...”*

Apesar disto, tem também a preocupação, pelo menos, de tentar trazer um repertório diferente daquilo que os alunos estão acostumados a ouvir. Parece, de certa forma, ter uma inquietação a esse respeito, no qual sugere: *“Repertório eu tento buscar um repertório diferente. Trabalhar coisas que eles não tão acostumados a ouvir. Coisas diferentes. Coisas novas. Que isso que vai dar conhecimento”*. Para mim, não chega dizer diretamente, mas está implícito nas suas manifestações, nesta e em outras, que se por um lado, busca levar aos seus alunos coisas novas, belas e interessantes, este é um trabalho árduo. E mesmo que faça buscas pela *internet*, ou através de cursos, livros, etc., uma centelha inicial, como um evento ou apresentação, o auxilia neste seu esforço. Desta forma tento ser bem específico a esse respeito, e o questiono a respeito de se manteria o mesmo repertório, a despeito de apresentações, eventos ou Corpo Diretivo/Pedagógico:

-Professor 1 : *Acho que sim.*

-Pesquisador: *Isso não iria influenciar?*

-Professor 1 : *Não, porque eu mudo o meu repertório o tempo todo. Eu não fico com um repertório só.*

Posso apenas conjecturar se uma reunião, uma opinião, uma ajuda ou mesmo uma decisão de apresentar a Banda, ou não, esta ou aquela turma, não têm o poder de influenciar alguém ou um grupo de professores. Entretanto, isso mostra uma decisão do Professor 1 em relação à sua atuação como professor. Mostra uma segurança em relação à escolha do seu repertório. Talvez essa inquirição que fiz com ele o ajude e possa o fazer pensar cada vez mais no seu posicionamento referente à escolha das músicas que fazem parte do repertório que desfruta com os seus alunos.

A respeito, agora, especificamente da opinião dos alunos, a princípio, diz que isto não tem forte relevância: *“Eles...quase não pedem, porque eles sabem que o repertório que eu trago é legal. Então...Aí então, o professor, o que o senhor vai passar pra gente hoje? Já ficam ansiosos”*. Mas continua desenvolvendo, e descubro que sim, os alunos tem a sua influência:

-Professor 1 : *Daí, eu... eles... geralmente não pedem né? Ou eles dizem: professor, aprendi uma música lá não sei aonde, lá com outro professor, que ouvir? Aí me mostra, e aí eu pergunto: o que vocês acham? Vocês também querem aprender, e tal? Aí às vezes a gente faz a coletividade.*

-Pesquisador: *Então a tua aula é sempre coletiva, todos tocam e cantam juntos, é isso?*

-Professor 1 : *Sim, é isso. Quando tem alguém que quer mostrar um diferencial, assim, sempre abro espaço. Porque esse é o legal.*

-Pesquisador: *O legal da música é fazer música junto, esse é o legal.*

-Professor 1 : *Tipo um sabe uma coisa e o outro não sabe, mostra, ah, vamos trazer isso pro coletivo. Vamos abrir, né? O que é que tu podes fazer nesta música pra contribuir: ah, eu posso fazer um pandeiro, ah, eu quero cantar, então, trabalho assim?*

Em relação a Banda Musical, tem uma atitude bastante parecida:

-Pesquisador: *Tu levas em consideração que os alunos pedem? ‘Professor, vamos tocar tal música?’ , alguma vez tu já chegaste a pedir opinião deles?*

-Professor 1 : *Sim.*

-Pesquisador: *Faz uma lista, ou uma coisa do gênero?*

-Professor 1 : *Sim, sou bem aberto, assim.*

-Pesquisador: *E o que eles pedem normalmente? Música da moda?*

-Professor 1 : *É geralmente música que está na rádio? Sertaneja, popular... Tem uns até que me pediram músicas diferentes, assim, esse (aluno) que é o mais, que está comigo a mais tempo pede músicas mais interessantes. Pediu aquela lá..., HeyJude, tararara (cantando). Ele gosta da melodia então ele me pediu: ‘faz um arranjo dessa música pra gente tocar’. Eu disse, não tem problema, uma música legal, até! A melodia tranquila, bonita, fácil, também pertence ao lado popular, mas é bonita! Não é feia. Essa é legal. De repente para o próximo semestre vou fazer um arranjo dela.*

Começa a aparecer nesta sua fala, e sinto certo entusiasmo quando relata isso, os adjetivos bonito, feio, legal. Por mais que existam, digamos certos ‘condicionantes’ como preocupação pedagógica/didática, eventos, etc., a experiência estética começa a entrar em jogo. Fica óbvio que quando as escolhas são feitas pelo próprio professor, a questão da beleza está tão intrinsecamente interiorizada que não chega a um nível consciente. Mas quando a escolha é feita por outra pessoa, isso é levada em conta com muita seriedade. Atinge um nível consciente de escolha, pois uma outra pessoa escolheu uma música e ela é bonita! Bom, vamos tocá-la! Continuando nesta questão, insisto:

-Pesquisador: *Para banda como é que tu escolhes as músicas, então, é também por facilidade?*

-Professor 1 : *Eu tento escolher um repertório bacana, às vezes tu tem que adaptar. Tem que fazer um arranjo que eles consigam tocar.*

Ou seja, mesmo havendo dificuldades, tenta ‘escolher um repertório bacana’, a despeito, ou não, de dificuldades técnicas. Insistindo um pouco mais a esse respeito, é categórico em afirmar:

-Professor 1 : *Aí escolher a questão da beleza, da música, que também tem isso, né? A gente já é músico, a gente já ouve, essa aqui é um lixo, essa aqui não gostei, né. Até pra eles, eles vão sentir isso, o que tu sente eles vão sentir, mesmo que tu (os alunos) não sabe a música, eles vão ouvir, bah, mas que bonito isso, então a melodia já vai.. esse é o instinto da pessoa... que tu trabalha também.*

-Pesquisador: *Obviamente, quando a gente vê um samba, tem milhões de sambas, mas a gente vai escolher...*

-Professor 1 : *Aquele que vai te dizer alguma coisa, né?*

Persisto em perguntar sobre apresentações e datas festivas na escola, e se torna evidente, que mesmo que existam músicas com ‘temas’ específicos, e que mesmo que este tema seja escolhido em função de datas, ou mesmo pela escola como um todo, ainda assim a questão da beleza se faz presente: *“E aí, claro, pega uma música de dia das mães. Faço uma listagem, à vezes até no note(notebook), dou uma procura ali, legal, que tem umas músicas que são bacanas, assim, no ritmo do que tu tá dentro trabalhando, com o tema dia das mães.”* Fica patente nessa sua assertiva muitas variáveis possíveis, que influenciam na escolha de um repertório. Mas mesmo assim, o componente da beleza, e o da escolha do Professor 1 pelo que acha de melhor se faz notar: ‘umas músicas que são bacanas’.

4.5 Caminhos – Professor 2

Da mesma forma que o Professor 1, o Professor 2 teve a sua trajetória em casa. Pergunto, então, quais as lembranças mais remotas: *“Tem muita coisa que eu lembro... Na verdade uma lembrança que eu assisti, que mãe pai gravava bastante assim, né. Agora de lembrança assim... Isso que eu lembro era assim, tinha um trompetinho, ainda tenho, de plástico que eu tocava”* Mas houve um salto de uma geração. O seu fio condutor não foi exatamente seu pai ou sua mãe, e sim, a maior influência, o seu avô. Insisto, e obtenho, então, uma resposta mais específica:

-Professor 2 : *Meu vô tocava. Meu pai pouco assim.*

-Pesquisador: *Teu avô tocou em banda de baile? Profissionalmente, ganhou dinheiro?*

-Professor 2 : *Sim, até nem sei que idade tinha. Levava-meas vezes junto pra passar o som.[...]. Era muito assim, ia na família assim tocava. Pros primos, tudo. Reunia uma festa de família ele tocava. Até chegava a incomodar. Já chegou a levar o meu trompete escondido dentro do carro. Tinha aquela coisa adolescente de eu ficar tocando lá com o meu avô.[...] Antes disso (entrar para a escola)o que eu lembro assim tinha mais contato com vô assim, em*

*casa eu vi em gravações que eu estou tocando*²⁶. *Tocava e meu pai e minha mãe dançavam, brincadeira assim. Minha mãe tocava escaleta ela também tinha a escaleta em casa*²⁷.”

Perguntado, então, sobre a escola, incrivelmente, não foi um professor de música formal que lhe deu os primeiros passos:

-Pesquisador: *E na escola, onde tu estudaste?*

-Professor 2 :*No Monte*²⁸. *Desde o jardim até o ensino médio.*

-Entrevistador: *E aí lá tu teve aula com o Astor.*

-Professor 2 :*É, daí eu lembro assim, antes da lembrança que eu tenho da turma, que eu tinha uma flautinha... Eu tinha uma vizinha que cuidava às vezes de mim de tarde. Aí ela me ensinou Oh Suzana...Oh Suzana, eu sabia ela de cor. Uma vez eu me apresentei e tem uma gravação que está contigo lá. Mexendo no som. Tenho que te mostrar isso.*

-Entrevistador: *Nossa.*

-Professor 2 :*Muito estranho, eu estou lá pequenininho... [...]. Daí eu vou lá e toco essa música. Lá no Estadual*²⁹. *Daí eles... Essa flauta eu lavava pra escola. Daí um dia eu incomodei tanto a professora que ela me levou na direção (risos). Aí elas chamaram o professor Astor*³⁰. *Ele disse: Olha, tu vai tocando ali, tu experimentas a flauta que um dia eu vou te chamar pra tocar na banda da escola. Isso eu lembro bem da imagem ali na salinha da direção.*

Essa foi a segunda Escola onde o Professor Astor lecionou, logo após sair da Escola Gaspar Silveira Martins. Como era formado em Licenciatura em Língua Portuguesa, e não em Música (não existia, e não existe curso superior em Música, ou em qualquer Arte, nas regiões do Vale do Taquari e do Rio Pardo), esse professor optou por ter um diploma em uma área afim. Concursado como professor de Língua Portuguesa, esta colocação causou-lhe problemas: se ele daria aulas de música, quem daria as aulas de português? De qualquer forma, o Professor 2 também participou da Banda, como trompetista daquela escola.

Tendo um avô que tocava em Bandas de Baile, e pela própria natureza do instrumento,

²⁶ Seu pai trabalha com gravações em vídeo.

²⁷ Também aprendida com o Professor Astor.

²⁸ Escola Estadual Monte das Tabocas.

²⁹ EEEB Cônego Albino Juchen, como dito anteriormente, a primeira escola Estadual de Ensino Médio do município, por isso também chamada de “Estadual”. Não é a escola onde o Professor 2 estudou, apenas uma apresentação que foi feita naquele local.

³⁰ O mesmo Professor de Professor 1.

o trompete, muito popular em Bandas de Baile desta Região, começa então a tocar profissionalmente. A princípio timidamente, e depois realmente como trabalho e fonte de renda: *“E daí comecei a tocar baile. Tocava três músicas e fui tocar lá. Tocava um pouquinho junto, tinha vergonha do palco”*.

Para o Professor 2, tocar em Bandas de Baile, na realidade, foi o seu sustento: *“É. Eu toquei muitos anos assim. Até agora...parei em dois mil e...até 2010 ainda toquei um pouco. Baile mesmo. Daí eu fui tocando, tocando, aí até a forma de eu ter meu dinheiro assim, investindo nas coisas que eu queria. Depois serviu muito pra eu bancar a universidade. Eu fiquei na casa do estudante”*. Este professor é formado pela Universidade Federal de Santa Maria. Por influência de seu Professor de Trompete José Maria Barrios (Professor e Trompetista na OSPA - conservatório Pablo Komnlós, onde estudou concomitante com a graduação), não faz a sua graduação em como bacharel, e sim, como licenciado: *“Ele disse assim, ó, faz licenciatura, ele tinha... até uma vez eu tinha ido lá fazer um cachê, sempre envolvido com o trompete, ele me falou: na minha época isso não mudava nada. Tocava o que tu ia tocar. Mas continua estudando trompete mas faz licenciatura, é uma carta na manga que tu vai ter. A hora que abrir concurso e coisa... parece que ele previu bem certinho assim. Aí tu vai ter, mais possibilidades de trabalho, pode ser junto, e eu segui ali, mesmo. A gente sempre estava em contato assim, e foi o que eu fiz.”*

Sobre a Universidade, e como é licenciado, tem uma experiência bem marcante sobre o estágio me faz um relato interessante:

-Professor 2 :*Acho que justamente focar nesta prática e experiências de pesquisas, experiência prática com as turmas. Que é um problema que acontece. Só que assim, eu gostei do curso, pude aproveitar, fiz tudo o que tinha prá fazer, e talvez pelo fim, assim, ó, dois semestres da, do estágio, que eu tive com turmas pequenas, mesmo. De creche. Na creche da universidade lá.*

-Pesquisador: *Tu deste aula na creche da universidade?*

-Professor 2 :*Em dupla. Se eu não tivesse aquilo ali, eu ia dizer a mesma coisa, não tem como tu tá preparado. Pra outras coisas sim, instrumento, né? Percepção em si, assim, mas... naquele momento a experiência foi boa. Tanto que daí trocou de professor, uma saiu de licença, uma era assim mais de, ela estava lá antes, olhava o plano, certinho assim, isso aqui não vai dar certo, pensa outra maneira, trocou de professora, a outra assim ó, te vira e aprende lá dentro. Não vou dizer nada. E os dois foram úteis, mesmo. Bem interessante, porque a gente quebrou a cara. Chegava assim, fazia um plano bonitinho, aí tinha assim, canção de entrada, primeira atividade, aí uma partezinha no meio, e aí outra atividade,*

canção de saída, né? Uma vez a gente fez o plano bonitinho e tudo, fez o plano aí deu 20 minutos. E tinha uma hora pra dar aula, né (risos)? Então esta experiência eu tive.

-Pesquisador: *O estágio foi importante...*

-Professor 2 :*Foi pouco. É pouco sempre de qualquer forma. É rápido, né? Mas realmente assim, se não fosse aquela experiência eu ia estar ralado.*

Ou seja, a necessidade de prática, da experiência do cotidiano, do mundo vivido como professor é, para o Professor 2, algo de fundamental importância na constituição de um professor como tal. Se disse praticamente salvo, se não fosse essa experiência. Implicitamente também, senão crítica sua quanto aos bacharéis que teve como professor, uma constatação: são bons músicos, e a parte de fundamentação musical está resolvida: *“Porque que eu estou estudando aqui pra conhecer acorde com sétima de inversão, se (é) auditivo né? Se eu vou ensinar, sei lá, pra turma, infantil?”* Mas a sensação que ele possui(e a minha também, muitas vezes) é que estes vivem com apenas um objetivo pedagógico: ensinam instrumentistas/cantores a darem aula para instrumentistas/cantores. E não é a realidade de muitos músicos, mesmo os bacharéis (vide o Professor 1, que teve que buscar conhecimento posteriormente fora da Universidade). Ou talvez sejam necessários conteúdos didático-pedagógicos no Bacharelado, ou que os alunos bacharéis sejam orientados a cursarem licenciaturas, ou mesmo algumas matérias dessa área.

Após a sua graduação, fez aquilo que o seu Professor de trompete o havia aconselhado: concursos. Passou em alguns, e atualmente está em duas cidades: Santa Clara e Arroio do Meio, viajando de Venâncio Aires a estes municípios todo o dia. Novamente aparece a crítica de não existirem nem professores e nem concursos para a sua área em locais mais próximos a ele. Trabalha apenas em um projeto na Igreja Luterana em Venâncio Aires, onde se sente realizado: *“Tá bem legal. Mais legal do que eu imaginei que iria estar. Mas eu gosto muito que tem este projeto aqui mesmo”*. Possui, portanto, como é muito comum com os professores de música, sala de aula e projetos: *“Na verdade assim, né, sala de aula com turma, é uns 10% no máximo”*. Mesmo sendo em muito menor quantidade, é onde me relata que possui mais dificuldades, aliás, é unicamente onde me aponta dificuldades. Conta-me coisas como indisciplina, bagunça, barulho, etc. *“Porque eles são muito inconsequentes”*. Como se formou há pouco tempo, final de 2009, ainda está em fase de experimentar, tentar, avaliar, experienciar, enfim, a sua atividade docente. Explica-me: *“Mas daí, isso aí é uma...eu, no início, eu ficava frustrado, né? Mas agora eu vejo mais como uma brincadeira, porque assim, né, às vezes eles tão, fazem, infernizam, tem um que quer fazer bagunça toda a aula e não quer saber né, e no final ele está rindo pra ti, né? Ele achou bonito sei lá, vai lá e te dá*

um abraço, aí eu mais vou com aquele espírito de improvisação e não me importo, sem muita expectativa mesmo”.

Duas coisas aparecem aí como importantes: primeiro, que a sua frustração está dando lugar a um desinteresse por resultados, segundo, que essa frustração provavelmente se deva ainda à sua experiência como instrumentista, ou seja, que o Professor 2 espera um tipo de resultado que essa faixa etária ainda não possa apresentar.

É envolvido também com um grupo de terceira idade, e da mesma forma, a expectativa sobre este grupo é baixa:

“Mas tem que ser uma coisa bem assim lado A³¹, que elas sabem na hora, na lata. Só finalizar, é o que elas mais gostam. Ah, até porque deixaram claro que era pra ser um momento de diversão pra elas. Não é pra ser um... deixaram claro, não vai ser um grupo aqui, ‘o’ coral, não, só pra ir lá no grupinho e cantar. Só isso aí. Por isso que é tão diferente né? Não querem ficar insistindo assim.[...] É difícil. Pra entrar uma música, elas vão preferir sempre o que já é familiarizado delas”.

Nesse caso a busca por um resultado mais refinado, por assim dizer não parte só do grupo, mas sim do empregador, no caso a Secretaria de Educação e Cultura. Dessa forma, os projetos e grupos musicais que tem à sua disposição são a sua maior fonte de contentamento. São várias as formações e os tipos de grupos em que trabalha: grupos vocais, instrumentais, mistos, bandas de rock, etc. Incrivelmente, o que menos tem são instrumentos de sopro. A maioria são instrumentos populares, como teclado, bateria, violão, guitarra e baixo. E a exposição que me faz a respeito desses grupos sempre são um misto de orgulho e alegria. Como exemplo, cito algumas passagens em que me fala a esse respeito: *“E neles eu aposto mesmo. A banda de rock, principalmente. É bem bacana [...]. Então tá sendo bom pra mim assim. [...] A gente fez com o coral, teclado violão, bam, bam, bam, bacana, assim”.*

Como a maioria destes grupos possuem locais adequados, com instrumentos e aparelhagem que os alunos podem ensaiar livremente, mesmo sem a sua presença, faz com que os alunos ampliem o domínio sobre os instrumentos que tocam. Também, por ser um local adequado, não há nenhum tipo de problema quanto ao “barulho”. Não é o que acontece na sala de aula, pois ele mesmo levanta a questão:

“-Professor 2 : *Sim, vou nas salas deles lá. Isso é um problema.*

-Pesquisador: *É, eu ia te perguntar isso, os outros, das outras turmas reclamam de barulho?*

³¹ Referência ao lado A de um antigo disco de Vinil, ou seja, as músicas mais conhecidas do artista, grupo ou estilo.

-Professor 2 : *Olha, chegar a reclamar...*”

Outro problema comum a professores homens é, como já dito, a altura em que as crianças cantam antes da muda vocal. Pode-se argumentar, inversamente, que mulheres têm o mesmo problema quanto à tessitura vocal de homens. Mas neste caso específico, estamos falando de crianças que ainda estão à procura de um modelo vocal, tornando-se, por isso, um obstáculo mais delicado a ser transposto. Ao ser indagado, sente esta questão de extrema relevância: *“Essa é uma boa, essa é uma boa”*. Como disse anteriormente, está em fase de descobertas quanto à maneira de ensinar e nesse quesito em particular, também está experimentando várias abordagens, sem ainda chegar a uma conclusão satisfatória:

-Pesquisador: *Tu cantas na oitava e deles...*

-Professor 2 : *Tu acaba cantando... Não, daí eu comecei a me puxar, mas daí eu me arrependi disso. Chegava ao final do dia morto. Nem era só falta de voz, tudo, tua respiração, tudo assim, queria deitar e dormir, não queria mais nada. Aí que nem... daí fica nessa aí. Na hora eu vejo o que é que eu consigo fazer, o que é que convém ou não, assim.*

Ao contrário, com os seus grupos musicais com as meninas este problema parece em fase de maior resolução: *“Mas no canto solo eu sempre, sempre, sempre, eu sempre canto no tom original com falsete³². Sem exceção. Se eu mostro uma oitava abaixo elas se perdem. A maioria, né? Sempre falsete. Só que falsete também vai cansando com o tempo assim, não sei”*.

No Professor 2 sinto não uma insegurança, mas uma procura. Ainda busca uma forma de resolver as situações que ocorrem nas suas turmas. Mesmo nos projetos e grupos, onde se sente mais à vontade e com mais entusiasmo, com mais prazer e com mais desenvoltura, ainda persegue uma melhor maneira de conduzir as suas propostas.

4.6 Repertórios – Professor 2

Com o Professor 2 eu também fiz a pergunta ‘o que você escuta?’. Interessante que esta pergunta foi formulada quando a entrevista já transcorria há algum tempo. Mas na realidade, ela já havia sido respondida anteriormente, quando questionado sobre o quais as recordações musicais mais tenras que possuía. Sem ser específico quanto ao repertório, ele espontaneamente havia me falado:

³² Técnica também conhecida como VOZ DE CABEÇA, consiste no emprego de um modelo de vibração reduzido das cordas vocais e simula, principalmente no canto adulto masculino, vozes tipicamente femininas. DOURADO, Henrique Autran, **Dicionário de termos e expressões da música**, Edição 2ª edição. São Paulo : Ed. 34, 2008.

-Professor 2 : *Meu irmão escutava muita coisa que hoje eu tenho contato e posso orientar também que eu nunca teria escutado se não fosse ele. Ele escutava Racionais, Iron Maiden, Doors,...*

-Pesquisador: *Ele era do Rock?*

-Professor 2 : *Ramones...Os amigos dele que tinham assim.*

-Pesquisador: *Que idade ele tem?*

-Professor 2 : *Fez trinta³³. Uma época era só Racionais. Até decorei umas letras daquela época que eu lembro ainda. É pouco assim, né, Nirvana então... Foi uma febre uma vez que...Ele tinha uma fita do Nirvana...É isso assim era em casa.*

Interessante que quando efetivamente perguntado sobre o que escutava, veio a velha resposta: “Isso é bem relativo. Uma vez até o meu colega perguntou o que eu mais gostava de ouvir quando eu chegava em casa, vamos dizer, e queria escutar alguma coisa. Não soube responder”. Porém continua a desenvolver a questão e chega a algumas colocações mais específicas:

-Professor 2 : *Então o que eu curto agora é bastante country rock, blues, assim, vamos dizer. Country rock clássico é o Allman Brothers, por exemplo. LynardSkynard, eu gosto mesmo.*

-Pesquisador: *Tu escuta isso e tem prazer em ouvir.*

-Professor 2 : *É. Mas aí acabo escutando muita outra coisa assim. Que também gosto, vamos dizer Nando Reis... bah, de tudo um pouco assim. AvengedSevenfold eu não conhecia, bah, curti demais, achei muito massa, as músicas deles. E aí por diante.*

Esse tipo de música tem muito em relação com o instrumento que mais vem tocando agora, o violão. Apesar de ter estudado com afinco durante muitos anos o trompete, talvez por uma questão até de oportunidade, é o violão o seu instrumento de trabalho e de fonte de prazer:

-Pesquisador: *Toca violão também?*

-Professor 2 : *Bastante, agora. Isso eu tive que pegar, no estágio, lá. Comecei a praticar, praticar, a estudar coisas diferentes assim é o que eu gosto mesmo de tocar hoje, é o violão. Atualmente, ao menos, né? O que eu mais gosto de tocar é o violão.*

-Entrevistador: *É um instrumento harmônico que tu leva pra qualquer lugar. Esse é o ponto do violão. Que tu podes cantar junto.*

-Entrevistador: *Isso. Daí até trompetes que eu tinha acabei vendendo e investi em violão, mesmo, porque eu gosto mesmo, é um gosto que eu sempre tive assim, tocava trompete na*

³³ O Professor 2 tem 27 anos.

escola, mas eu via um colega fazendo uma aula fora, vai ver era até contigo, eu não sei, e daí tocava lá uma, vamos dizer...Eu me lembro que um tocou Natasha, uma vez, do Capital Inicial, bah, fiquei...

Neste caso, o gosto musical influenciou a prática de um instrumento e a prática de um instrumento influenciou a escolha de um repertório. E isto influencia diretamente na escolha do repertório que desenvolve com os seus alunos.

O Professor 2 faz uma diferença, também, bastante marcante, novamente, entre o que faz em sala de aula e aquilo que desenvolve com projetos, turno oposto, etc. Mesmo que eu faça perguntas específicas a respeito disso, ou seja ‘quais músicas tu levavas para a sala de aula e quais músicas para os projetos’, a resposta é diametralmente oposta. Parece assumir uma postura mais séria, compenetrada e até mesmo preocupada em relação à sala de aula, ao contrário de projetos, para os quais os relatos, como dito anteriormente, são mais de contentamento e prazer.

Mesmo porque, no caso do Professor 2, a maioria dos seus alunos são diferenciados, na questão idade e na relação da própria busca dos alunos, em relação à estas duas coisas. Porque na sua grande maioria, os alunos que buscam atividades extra de música, o fazem de maneira espontânea, e em uma sala de aula, todos irão, em tese, participar. Por isso, a diferença de repertório: *“Acho importante ter músicas folclóricas assim, mas talvez usar outra coisa com elas. Não só chegar lá com o violão e cantar com eles. Nem dá certo também. Às vezes dá certo. Mas aí eu me guio assim, às vezes músicas folclóricas mesmo, infantil, tanto faz também folclórico mais genérico, música infantil que foi feito pra isso ali, por exemplo, Palavra Cantada. Eu usei e na prática eu gostei muito. Funciona. Ritmos, depende, a maneira que é feito. Dá pra fazer várias formas cada música”*.

Ao contrário, nos seus grupos musicais, a escolha das músicas que formam o repertório é bastante diferente. Como exemplo, cita uma apresentação onde o tema era música gaúcha. Não teve dúvidas: *“Era pra ser repertório gaúcho. A maioria aí... tinha uma tarde inteira lá, apresentaram tudo, Querência Amada, Canto Alegretense... Daí eu pensei, não, à gaúcho né? Pode ser qualquer coisa gaúcha. Daí fui lá e botei TNT, Engenheiros do Havai, bah, e adoraram assim. Tocar ‘Não Sei’³⁴: Ré, Lá, Sol (me cita os acordes)”*.

Também com o professor 2 fiz o questionamento a respeito de “condicionantes” para a escolha das músicas. A respeito das instituições onde trabalha, se há, ou não, alguma obrigação quanto às músicas:

³⁴ Música: Não Sei, do Álbum TNT II, segundo disco da banda Gaúcha TNT, gravado no ano de 1988.

-Pesquisador: *É livre, tu faz o que tu está afim e pronto? Mais ou menos? Ou assim: nós(escola, direção, professores) precisamos de uma música pra São João, mas quem escolhe é tu, essa é a minha pergunta.*

-Professor 2 :*É, geralmente assim até, que nem essa noite de talentos que tem lá, tudo é comigo o repertório.*

-Pesquisador: *Tu que escolhes?*

-Professor 2 : *É. Em Forquetinha eu dei aula um pouquinho lá, daí pediram uma música que outra, mas músicas bacanas assim também. Eu acho que não ia a nenhum momento contra. Sei lá. Precisa ser aquilo ali? Vamos dizer... o único caso em que pediram tinha ensaiado com as crianças no ano passado, aí pediram prá repetir, por exemplo, assim.*

-Pesquisador: *Foi legal, vamos tocar de novo?*

-Professor 2: *Eu também acho que eu sou bem assim... que nem eu falei, até ali, eu tenho rock, sertanejo, pagode, rap, tanto faz. [...]. Não sei se é essa a tua pergunta.*

-Pesquisador: *Isso.*

-Professor 2:*Se chegaram a me pedir ou não, não lembro assim. Me pediu, me exigiu, um repertório...*

-Pesquisador: *É isso. Não, nunca te exigiram.*

-Professor 2:*Também não... No máximo que eu ia fazer era sugerir outra coisa. Se achasse que poderia ter uma melhor.*

Talvez essa aparente falta de alguma exigência maior se deva às próprias escolhas que o Professor 2 faz: “[...] depende do período também. Uma vez eu estava seguindo por datas importantes. Ter alguma referência, pra não ficar tudo assim... vai saber o que eu vou fazer o ano que vem. Semana que vem, digo. Pra ter uma ideia. [...] Não, eu pensei que poderia ser importante, vamos dizer, porque as professoras trabalham com eles assim também. Aí vamos dizer que tão dando agora bastante ênfase na gaúcha. Daí vou lá pra eles e mostro assim, uma dança gaúcha: 1,2,3,4,5,6,7”. Ou seja, o Professor 2 desenvolve de alguma forma, o seu trabalho de acordo com datas comemorativas ou mesmo com aquilo com que as professoras já trabalham em sala de aula. Isso já cria uma expectativa que faz com que as escolas já pensem que as músicas escolhidas tenham uma referência. Por outro lado, as datas comemorativas possuem, assim como no Professor 1, são um ponto de apoio. Se por um lado não definem qual canção irá escolher, por outro lado, faz com que tenha um ponto de partida. Em nenhum momento essas datas comemorativas na escola foram descritas como uma coisa ruim, ou mesmo que fossem de algum modo prejudicam. Mesmo quando o repertório é feito por alguém externo, no caso um projeto da Prefeitura de Arroio do Meio e Governo Federal -

Ministério da Educação, ainda existem escolhas do Professor 2. Porque mesmo que exista um repertório pré-pronto, o professor ainda faz a escolha sobre esse repertório:

-Professor 2 : *Sim. Às vezes eu me apoio em algumas coisas. Agora tem o PNAIC. Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Daí fizeram um repertório lá.*

-Pesquisador: *Fizeram um repertório?*

-Professor 2 : *Não sei quem fez, acho que é do município mesmo. Assim, botaram lá Palavra Cantada, aí um outro lá que eu não sei de quem é, umas músicas folclóricas, e aí por diante. Vou usando **também**, mas sempre tem que estar mudando.*

Da mesma forma, acontece com os seus alunos:

-Professor 2 : *...ultimamente estou sempre pensando em grupo, assim.*

-Pesquisador: *E o que eles gostam né?*

-Professor 2 : *É, canto solo, a última até, numa noite de talentos que vai ter, eu perguntei o que cada uma queria cantar. Simplesmente isso aí. E surgiu um repertório bem legal, assim. Bem eclético, mesmo. Bem diferente.*

-Pesquisador: *Cada um gostando de uma coisa?*

-Professor 2 : *Nirvana, Nirvana, ela (uma aluna)canta super bem. Nós tocamos Come As You Are também, o 'riff'³⁵ aquele eles adoram fazer. Fácil e adoram, adoram fazer. Aí HighwaytoHell, o 'riff' ali do início. Primeira e segunda parte tranquilo. É, daí, vem AC/DC, o que eles vão conhecendo, alguns conhecem o repertório do GuitarHero³⁶, é bastante rock, mas eu não... é... eu vou seguindo assim um diálogo com eles sempre."*

Perguntado se já recusou alguma música sugerida por algum aluno, responde especificamente um aluno em particular. Apenas faz restrições com letras, digamos, mais explícitas, sexualmente falando. Foi o Funk Carioca ele ouviu como sugestão: *"Não descarto nada. Agora até eu tinha lá um(aluno) que queria fazer um 'Funk' e coisa, mas era muita chinelagem³⁷ assim...(risadas) [...]Aí tinha outros 'Funk', né? Eu disse prá ele até de Funk da origem mesmo assim, mostrei assim...mas ele gosta de Funk carioca mesmo, atual. Daí eu não me filtrei muito assim. Mas, aí tem até pagode, lá, que eu nunca escutava muito pagode, assim, gostava de tocar, carnaval, na parte do sopra."*

³⁵Riff: (ing.lit.:frequente, repetido): termo originário do jazz, é amplamente empregado na música popular de vários países, em geral com referência a um padrão rítmico-melódico recorrente, às vezes mudando harmonicamente e atingindo por progressões tonalidades vizinhas ou estranhas. DOURADO, Henrique Autran, **Dicionário de termos e expressões da música**, Edição 2ª edição. São Paulo: Ed. 34, 2008.

³⁶ Jogo Eletrônico Musical.

³⁷ Referência à chinelos, coisa simplória, sem grande valor.

Apesar de todas estas influências, fica bem evidente, que o seu gosto musical é o que prevalece nas suas decisões: “Daí eu não me filtrei muito, assim.”. Por mais que alunos, situações, pessoas, eventos e locais sejam fatores que o Professor 2 leve em conta, ainda assim, a escolha pessoal ainda é o fator preponderante. Isso fica claro quando perguntado sobre o que gosta de ouvir, tocar e cantar. Sem se dar conta, muitas das preferências do Professor 2 estão no repertório que os alunos tocam e cantam. A sua preferência, fica demonstrada quando perguntado o que gosta de ouvir, ou aquilo que o seu irmão ouvia, e ele ouvia por consequência. Aqui vão exemplos que o Professor 2 citou de músicas que ele, pessoalmente, gosta de ouvir ou tocar, durante a entrevista: Iron Maiden, Doors, Ramones, Racionais, Nirvana, country rock, blues, Allman Brothers, Lynard Skynard, Nando Reis, Avenged Sevenfold, Capital Inicial, TNT, Engenheiros do Havaí. Por comparação, coloco o que os grupos em que está envolvido estão tocando/cantando: Rehab (Amy Winehouse), Satisfaction (Rolling Stones), Sweet Home Alabama (Lynard Skynard), Come As You Are (Nirvana), Highway to Hell (AC/DC), Vida Real (RPM), Não Sei (TNT), Pop Rock Nacional. Todas essas citações foram nominais e espontâneas. Todas essas músicas possuem um mesmo estilo musical. Mesmo sabendo que esse é um terreno pantanoso e perigoso, o de Estilo Musical, não podemos negar certa simbiose entre todas as músicas, músicos e grupos que foram lembrados pelo Professor 2. Entretanto, mesmo que outros estilos, músicas, grupos, artistas foram muito pouco citados, estes acima descritos foram realmente mencionados. De qualquer maneira, a experiência, e aqui avalio sobre uma forma estética, foi colocada de uma forma explícita várias vezes durante a entrevista. Exponho aquelas que foram as mais contundentes:

-Pesquisador: *Então, qual o teu critério para escolher essa determinada música? Tem Xote Carreirinha, tem o Pezinho, tem, sei lá, Céu, Sol, Sul, enfim, não importa muito a música, qual o critério que tu usa para levar para aula? Porque tu tens um leque de muitas músicas.*

-Professor 2 : *Nesse caso a gente já falou de músicas folclóricas...*

-Pesquisador: *Mas mesmo nesse caso de músicas folclóricas, porque que tu vai escolher aquela? Tem Meu Limão, Meu Limoeiro, tem...*

-Professor 2 : *Por fim...Por fim, eu não pensei bem nisso aí. Mas por fim, é **uma experiência que eu tive mesmo**. Eu estou repassando, assim. Repassando.*

Retomo, aqui, então o conceito de experiência estética: “a experiência estética, enquanto apreensão do belo constitui uma das mais básicas e fundamentais vivências do existir humano (Duarte Júnior, 2010, p. 155).” E belo, por sua vez, “é relação (entre sujeito e objeto)” (Duarte Júnior, 1991, p. 14). Por isso, quando o Professor 2 diz “é uma experiência

que eu tive mesmo”, é a beleza que está no seu mundo que de alguma forma está interagindo com o mundo dos seus alunos³⁸. Outra vez em que fala de experiência que está compartilhado, é sobre a apresentação em que foi lhe pedido para tocar músicas gaúchas: *“Tocar ‘Não Sei’: Ré, Lá, Sol,...Bah, foi assim, daí eu estava pensando, mas aí **partindo da minha experiência anterior**, que nem na banda de baile, nós fazíamos lá no fim do baile, faziam a ‘Não Sei’, né? Aí eu lembrei que a harmonia era simples tinha um ritmo legal tocar...”*.

Não é possível que em finais de Baile, e lembramos que o Professor 2 tocou por vários anos, tenha sido tocada somente a música “Não Sei”. Obviamente muitas músicas, e de muitos estilos diferentes foram tocadas. Mas esta em particular lhe agradou. Portanto, para o Professor 2, a sua experiência é, se não o fator determinante para a escolha do repertório, a condição última. Ou seja, até mesmo pela necessidade de maior experiência, fatores como datas comemorativas, sugestões de professores colegas, direção, dos alunos, e até mesmo uma certa imposição, feita pelo projeto Alfabetização na Idade Certa, não são os elementos primordiais nas suas escolhas. A decisão final, para o Professor 2, ainda lhe pertence.

4.7 Caminhos – Professor 3

Este professor, a quem chamarei de Professor 3, igualmente começa na infância a sua busca pela música. Pode parecer senso comum, mas muitas crianças cantam, dançam, tocam algum instrumento, e nem por isso se tornam músicos ou professores de música. Esse contato inicial é apenas um ponto de partida de uma trajetória que nunca acaba. Portanto, após as apresentações iniciais, faço a mesma pergunta inicial ao Professor 3, qual a sua recordação mais remota que consegue se recordar: *“**Eu sempre participei das festividades da escola. Declamando poesias, cantando, alguma música, e depois por causa da influência dos meus pais, e dos amigos que eu fui pro CTG. Daí eu comecei a dançar. E com a dança eu tive as primeiras práticas rítmicas. Danças a valsa, o chamamé, que é um compasso composto, valsa ternário, a habanera, binário, né?, e ali eu tive as primeiras práticas rítmicas. Observando os músicos que sempre tocavam no CTG, eu comecei a ganhar gosto pela coisa. Poxa, quero tocar além de cantar, que eu estava no caminho, que a minha mãe, por sinal cantava muito finado naturalmente assim, sempre cantando as músicas dela, e eu tinha um avô, né acordeonista, queria tocar, mas não toco acordeom, então era essa influência***

³⁸ Podemos, novamente, apenas conjecturar se os alunos já não dão a sua opinião levando em conta, ainda que de uma maneira sutil e inconsciente, a veia musical do Professor 2. Carmo, 2002, diz que “Merleau-Ponty afirma que na nossa ação cotidiana os atos inconscientes predominam sobre os conscientes, e toda atividade, reflexiva ou não, tem como fundamento a percepção do mundo [...] sem que a consciência tenha que refletir a todo momento sobre eles.” (CARMO, 2002, p. 37).

musical da família. Sempre tentava ensinar, e a gente brincava, muito criança e não levava muito a sério. Mas enfim, eu comecei a ganhar gosto, observar os músicos, que tocavam no CTG, e com o passar do tempo, eu comecei a tocar. Mas tocar de ouvido”.

Podemos admitir crianças em muitas situações, mas invariavelmente, a escola se faz presente ainda que possamos admitir diferentes tipos de famílias e diferentes relações da criança com a escola. Mas, na sua maioria, ainda mais com a obrigatoriedade das crianças e jovens na escola, as crianças têm algum tipo de relação com a escolarização. E, apresentações, principalmente com a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, acontecem. Os professores, as escolas e mesmo as crianças, eventualmente, têm essa necessidade. Não foi diferente o que aconteceu com o Professor 3. Mas o caminho continuou, ou seja, influenciado pelos pais e amigos frequenta um CTG, onde existe forte atividade artística, ainda que esta possa ser, de alguma forma, questionada. Mas a influência toma outros rumos:

-Professor 3: *Eu observava os meus primos, que tinham uma banda. Então eles me convidaram prá cantar na banda...*

-Pesquisador: *Porque tu cantavas legal?*

-Professor 3: *Eu cantava afinado, né, então... Depois eu pensei, eu não quero só cantar, eu quero tocar alguma coisa. Ia comprar até um violão, acabei gostando da guitarra, e comprei uma guitarra.*

Começa, então, a realizar várias atividades como músico. Pergunto, então, quais foram essas experiências: *“Já toquei como ‘free-lancer’, várias bandas assim. O músico tá com problema, tá de saúde, vai lá. Eu ia. Toquei muito de ouvido. Toquei muito de ouvido mesmo.[...] Comecei, eu... comecei a tocar mesmo no ensino médio. Daí eu comecei a tocar em corais de igreja.[...]E sempre estava envolvido com bandas, com barzinhos, comecei a vir pra Santa Cruz, junto com alguns amigos mais velhos, tocar barzinho. Toquei no Amsterdam, Toquei no Centenário, toquei no quiosque da praça [...]Já toquei com o Neco Machado, já fui guitarrista do Neco Machado, contrabaixista também, e tudo de ouvido. Já toquei em algumas bandas de música gaúcha, O Chama Nativa, nem existe mais, já toquei em bandas de baile, tipo assim,”* Como o Professor 3 é de Rio Pardo, uma cidade com tradição em Bandas de sopro, pergunto, mesmo porque havia citado que começou a fazer música no ensino médio com mais regularidade, se havia participado de alguma dessas Bandas: *“Não cheguei a participar de nenhuma. Até porque geralmente são instrumentos mais de, ah, de percussão, de sopro...Eu sou mais das cordas, né?”* Nesta caso, portanto, a vontade de tocar um tipo instrumento musical, fez com que declinasse desse tipo de prática.

Entretanto, mesmo com essa vontade do fazer musical, outras formas de sustento são procuradas pelo Professor 3: *“Não, trabalhei com 16 anos de jornalista [...]trabalhei em fumageira, trabalhei em várias coisas.”*

Após terminar o ensino médio, os caminhos que iria tomar, o que iria continuar estudando, foram fonte de muitas dúvidas:

-Professor 3: *Tanto que eu fiquei, teve um dilema, que eu fui pra Santa Maria em 2005, pra fazer paisagismo. Antigo técnico Agrícola.*

-Pesquisador: *Pós Médio.*

-Professor 3: *Isso. Eu me formei em 2009, em Paisagismo, né, Técnico Paisagístico.*

Depois de concluído o Técnico Paisagístico, procura, então, atividades profissionais nesta área: *“Depois de ter o diploma, ah, vou, sei lá, vou trabalhar como paisagista. Vou projetar, já tinha vendido um projeto, projeto pra melhoramento estético de praças, enfim.”* Mas a vontade de ser músico e trabalhar com música era mais forte: *“Mas bah, poxa, o que eu gosto mesmo é música.”*

Este professor, mesmo tendo muito contato com músicos e com a música, nunca teve uma aula formal de música até a Universidade. Aprendeu o seu ofício na prática: *“Eu comecei a estudar música de forma autodidata. Eu fui entrar na faculdade de música em 2011, é bem recente”*. Nem mesmo aulas de violão, instrumento extremamente popular, com muitos professores particulares. Busca os seus conhecimentos com amigos e livros:

-Professor 3: *Mas eu sempre confiei no ouvido. Sempre tire praticamente a música de ouvido. Fui começar a estudar mesmo teoria... formação de acordes. Antes de ir prá Santa Maria e fazer o técnico. Tinha um livro de formação acordes, como é que funcionava, formavam as tríades...*

-Pesquisador: *Tu te lembra que livro?*

-Professor 3: *Ah... eram uns livros, eu não lembro... Método de Violão Prático. Eram umas revistas.*

-Pesquisador: *Eu conheço, comprava em banca.*

-Professor 3: *Isso. No fim tinha um dicionário de acordes.*

-Pesquisador: *Eu recordo. Tinham várias edições, várias editoras diferentes...*

-Professor 3: *Que explicavam escala, e como que era o campo harmônico. Então foi a primeira coisa que eu estudei. Que já me ajudou bastante. A entender a harmonia. Mas assim, pauta, fui começar a estudar ali em 2005, 2006, muito lentamente. Eu peguei o Bourré, do Bach...*

Mesmo durante o seu curso de Paisagismo estudava música, mesmo não sabendo se iria ou não fazer música: *“Então eu ganhei o Bohumil³⁹ de presente de um amigo, morava junto, era namorado da minha prima, estudava filosofia, morava na casa do estudante, ganhei ali e comecei a estudar. Nunca tive um professor de violão, antes da faculdade, eu nunca tive um professor de teoria ante da faculdade, **nunca tive um professor de música**”*. Como sua vontade de fazer música era muito forte, vai atrás, então, da graduação. Existe, na maioria das Universidades, um teste de conhecimentos específicos para o ingresso no curso de música, e pergunto como adquiriu estes conhecimentos. Além dos livros, me relata que teve ajuda de um amigo: *“Não, eu primeiro, ah, conversei com um rapaz que fazia música, na época o André Heck”*. Assim, então, que entra no curso de música, procura uma forma de sustentar, além de tocar profissionalmente. Procura, então, a Prefeitura e Secretaria de Educação na sua cidade Natal, Rio Pardo: *“É, fui à prefeitura. Fui à prefeitura da minha cidade, primeiramente, Rio Pardo, mas daí eles enrolaram, enrolaram, e não tinha nenhuma vaga. O que eu pensei, por conta a Lei, tornou obrigatório a música, né? A partir de 2008, mas que entrou em vigor em 2011 mesmo, eu pensei, vai ter oportunidade de trabalho, mesmo eu não sendo formado, tu tem uma vivência”*. Como não consegue, procura outros municípios. Em PantanoGrandesurge uma oportunidade, apresenta um projeto de trabalhar com instrumentos musicais com materiais alternativos, e explica como teve essa ideia: *“Vou inventar alguma coisa. Estudei durante um semestre, possibilidades de ensinar música com material alternativo. Que grande parte de, os grandes problemas são os recursos, né? Falta de recursos é o grande problema de ensinar música. Ainda mais no âmbito público. Então eu escrevi um projeto, eu era explorando os sons...”*. Pergunto, então, no que consistia esse projeto: *“Utilizando o corpo, utilizando material alternativo, garrafone, instrumentos de garrafa, o chinelofone, com o canos, enfim...”*. Trabalha neste projeto por um ano, pois é contratado por uma escola de aplicação de uma universidade. A partir disso se concentra apenas nessa escola, onde tem doze horas semanais, dividido entre aulas em sala de aula, educação infantil e séries iniciais- oito turmas, e oficinas de violão, e a sua graduação em música, que ainda não terminou. Também não toca mais profissionalmente, apenas como diversão, em uma banda de rock com os amigos.

Como está envolvido com a educação musical em séries iniciais e educação infantil, a pergunta sobre a extensão vocal também é feita. Para resolver isso, utiliza várias estratégias:

³⁹MED, Bohumil. Teoria da música. 4. ed., rev. e ampl. Brasília: Musimed, 1996. 420 p. , livro de teoria da música amplamente adotado por cursos de música, inclusive Universidades.

-Pesquisador: *Então, e como tu resolves o problema da altura da voz?*

-Professor 3: *Eu me puxo muito (risadas).*

-Pesquisador: *Tu chegas a cantar em falsete?*

-Professor 3: *Eventualmente sim.*

-Pesquisador: *Mas então tu cantas na oitava deles?*

-Professor 3: *Não. Assim, algumas notas eu vou lá em cima. Me puxo bastante, assim. A minha tessitura é tenor dramático. Então é um tenor que não é muito agudo. Tenor mais grave. Médio agudo. Então eu me puxo.*

-Pesquisador: *Sol, lá⁴⁰, do violão, chega?*

-Professor 3: *Chega.*

-Pesquisador: *É o máximo.*

-Professor 3: *É o máximo. O que acontece, muitas vezes eu mostro pra monitora, que acompanha eles, tem uma monitora pra ajudar, a organizar, então, ela aprende a cantar, como ela é soprano, contralto, já fica mais fácil, então ela já tem uma referência aguda.*

-Pesquisador: *Ela canta razoavelmente bem?*

-Professor 3: *Razoavelmente bem. **Dá pra ter aquela referência.** Mas uma das coisas que eu faço é mostrar pra eles a melodia no violão. Que ajuda eles a cantar na altura correta. Foi realmente o grande problema que eu encontrei quando eu comecei a dar aula.*

Na realidade, duas foram as situações de relatos de problemas didático-pedagógicos do Professor 3. Quanto à altura, usa os recursos que tem à mão para tentar resolver esta situação da melhor forma. Outras situações comuns ao professor de música, em geral, na escola em que está realizando o seu trabalho atualmente, parecem estar razoavelmente equacionadas. A outra situação relatada, e não foi propriamente um grande problema, foi o da duração das aulas:

-Pesquisador: *Quanto tempo pra cada aula?*

-Professor 3: *45 minutos.*

-Pesquisador: *Tu achas que é um bom tempo? É muito, é pouco?*

-Professor 3: *É relativo. É suficiente pra educação infantil e às vezes pouco pras séries mais... Quinto, quarto ano.*

-Pesquisador: *Quando começou, já terminou.*

⁴⁰ Sol³ e Lá³ da Escala Geral.

-Professor 3: *É. Nesse sentido. Então, é suficiente que eu percebo lá para o início, é suficiente, mais do que isso seria já maçante pras crianças, né, que o tempo de concentração é mais curto. Mas pros grandes eu percebi que poderia ter um pouco mais.*

Outras circunstâncias, como local de aula e recursos, aponta que não há problemas:

-Pesquisador: *E tu entras na sala ou eles vem aqui? Como é que funciona?*

-Professor 3: *Algumas turma já vem, outras eu vou buscar...*

-Pesquisador: *Mas aqui é o teu lugar de trabalho?*⁴¹

-Professor 3: *Aqui é sala de música. Tem os instrumentos nos armários, tem o data show, aqui tem o quadro, então, aqui é sala.*

-Pesquisador: *Então tu tens razoavelmente bastantes recursos.*

-Professor 3: *Bastante recursos.*

-Pesquisador: *Aqui é tranquilo?*

-Professor 3: *Aqui é tranquilo. E o que precisar a gente, tão sempre...*

-Pesquisador: *Tão sempre à disposição.*

-Professor 3: *À disposição.*

Na trajetória do Professor 3, temos então, uma característica interessante: a de não ter tido aula formal de música antes da sua graduação. Mesmo assim, cita a escola como um local onde começa a sua caminhada. Um local que, se por um lado, não o contemplou nem com aulas, e nem com o tipo de instrumento e repertório que tem por predileção, fez parte de sua jornada. Talvez por isso, a sua demora e tantas dúvidas em seguir a carreira de músico e de professor de música. A falta de um professor de música que lhe servisse de modelo ou mesmo de inspiração, mesmo não sendo decisivo, pode ter contribuído para a demora e as dúvidas quanto às suas decisões e escolhas.

4.8 Repertórios – Professor 3

Para o professor 3 também a pergunta “o que tu gostas de escutar?” foi respondida espontaneamente quando perguntado sobre como aprendeu a tocar violão: “*Então eu ia lá e procurava, nossa, nota por nota pra formar o acorde, e tocava, comecei a ganhar gosto pela MPB, e sempre gostei de Rock’roll, e abandonando a música gaúcha. Abandonando e vendo que isso aí não era bem o que eu queria né?*”. Mais adiante, porém, durante a entrevista, faço especificamente esse pergunta:

-Pesquisador: *O que em que tu ouves... tu ainda escutas música gaúcha?*

⁴¹ A entrevista foi feita na sala de música da escola.

-Professor 3: Não, não.

-Pesquisador: Não escuta mais? Não curte mais?

-Professor 3: Não, não, eu gosto de bossa nova, eu gosto de samba, eu gosto de violão erudito, eu gosto do bom 'Rock and Roll', sou baixista de uma banda de 'Rock and Roll'.

[...]

-Pesquisador: Mas tu gosta mesmo de ...

-Professor 3: Chico Buarque, Vinícius, Tom Jobim, Led Zeppelin, Pink Floyd."

Da mesma forma, quando cita que tocou em bandas de baile em grupos de música nativista, se diz contrariado:

-Professor 3: Verifiquei, poxa, tem música muito melhor que eu posso, né? Desenvolver melhor. Então, eu só tocava porque eu gostava de tocar, na banda...

-Entrevistador: Mas não era esse repertório que tu estavas afim.

-Professor 3: Não era esse repertório, mas eu queria me manter tocando.

Fazer música é bom, melhor ainda se tocamos o que gostamos. Porém não é sempre assim. Tocar aquilo que gosta de ouvir, é pro Professor 3 o ideal. Porém não é o que ocorre. Indagado a respeito sobre se na escola realiza o que não está de acordo com a sua vontade, responde:

-Professor 3: O que é que acontece: é bem tranquilo. Tenho liberdade pra escolher as músicas, trabalhar, a gente conversa, tem os projetos. Então o repertório pra esse tipo de situação essas festividades, ele é escolhido de acordo com o projeto do grupo docente. Que é uma coisa maior. Não é simplesmente... tá vinculado ao projeto...

-Pesquisador: Tu participas da reunião e participa dessa escolha junto.

-Professor 3: Sim, de acordo com o projeto maior. Por exemplo, vi ter o festival fim de ano, a música final... a Cris até perguntou, essa música é muito bonita, e daí eu falei, a gente pode fazer, que é o Trenzinho do Caipira. A gente pode fazer um arranjo, e ela, ah, pode? É nesse tipo, não é assim, quero que tu toques essa música.

-Pesquisador: É de comum acordo?

-Professor 3: É de comum acordo. A gente conversa, é bem tranquilo. É bem flexível.

Insisto nessa questão, e continua com a mesma posição:

-Pesquisador: Então, se tivesse nenhuma barreira, nem pedagógica, e nem pressão de nenhum lado, tu trabalharia exatamente as mesmas músicas que tu estás trabalhando hoje? Eu sei que é uma pergunta difícil, porque a gente escolhe também as músicas em função daquilo que os alunos conseguem tocar. Até a execução influencia nas escolhas, mas faz de

conta que nada disso existe, a gente pode escolher qualquer música do mundo, tu trabalharias as mesmas músicas?

-Professor 3: *Trabalharia porque eu não tenho nenhuma pressão. Não tem nenhuma pressão, eu tenho bastante liberdade e confio bastante no meu trabalho, na minha pedagogia.*

-Pesquisador: *Tu trabalhas as músicas que tu gosta.*

-Professor 3: *Eu trabalho a música que eu gosto pra tá bem motivado pra trabalhar.*

Aparece, então, no seu relato, a decisão e segurança que tem em seu trabalho, mesmo com pouco tempo de graduação e pouco tempo de experiência profissional com alunos. Mesmo recebendo sugestões ou influências de algum modo, ainda assim, tem a convicção de que as músicas são escolhidas em última instância por ele mesmo.

Com isso, continuo, perguntando agora se os alunos têm algum tipo de influência nessas suas escolhas:

-Pesquisador: *Os alunos ajudam a fazer essa escolha dessas músicas?*

-Professor 3: *Ajudam...(pensativo e indeciso).*

-Pesquisador: *Ajudam, mas não é o ponto final da escolha?*

-Professor 3: *Assim, oh, eu percebo o seguinte, muitos não gostam de certas músicas porque não conhecem. De muitas músicas. Então, eu estou aqui num contra corrente musical. Ou seja, o rádio mostra as músicas e eu mostro outras. Então, apresento pra eles, e pergunto e conversa, a gente conversa muito. O que é que vocês acham dessa música? Será que a gente pode criar um arranjo instrumental e vocal pra apresentar? Ou simplesmente pra praticar? Tanto que já ouve situações que um pai chegou aqui no horário da tarde e perguntou: e aí professor, quando é que vai ter uma apresentaçõzinha? Né, porque pai gosta de bajular o filho, lá.*

-Pesquisador: *Filmar, tirar foto...*

-Professor 3: *É, eu falei pra ele, com tranquilidade, não, assim, oh, meu método não é assim. O que é significativo é o momento que eles tão na aula. Apresentação é só o resultado, uma...*

-Pesquisador: *Um corolário...*

-Professor 3: *É. Mas não é o mais importante. O mais importante é o desenvolvimento em sala de aula. O que eles tão fazendo, eles tão aproveitando músicas de variadas formas. E a minha aula assim, eu procuro contemplar a teoria também. Mas de uma forma mais lúdica o possível.*

Para o Professor 3, então, apresentações não são o ponto mais importante de sua aula, e sim o fazer musical. Outro ponto a notar é que, na sua percepção, os alunos são influenciados bastante pelos meios de comunicação em geral. Desta forma se diz contra a mídia, na sua

generalidade, e dedica-se a mostrar aos alunos coisas que comumente não são a eles ofertadas. Descubro durante uma conversa que tenho anteriormente com a diretora da escola, que eventualmente ele, o Professor 3, sugere músicas aos pais, para que façam audições com os seus filhos em casa. Digo que isso é uma boa ideia e pergunto ao Professor 3 se os pais acham isso interessante. Na sua resposta fica claro, mais uma vez que pensa que os alunos estão inundados com músicas que considera inadequada ou mesmo sem valor: *“Sim. São adeptos a ideia, assim. A cultura de apreciar música. Porque, o que eu penso: a mídia está aí pra estragar, de certa forma, então as crianças já saem cantando, tão cantando essas músicas que colam que nem chiclete. Tchá, Tchá, essas coisas assim. Essas músicas mercadológicas. Que eu considero assim, né? Então, é bem difícil de tu lidares com isso. Poxa, para, isso não serve: não. Não tem como fazer isso. Sempre quando pedem, já me pediram, toca o tchu-tchá-tchá, báh, eu não, o professor está aqui pra mostrar coisas que vocês não conhecem. Pra vocês aprenderem que tem muita coisa boa. Essa é a reação a esse tipo de pergunta, esse tipo de pedido né? Tchu-tchá-tchá vocês ouvem em qualquer lugar, pensando comigo, infelizmente. Né, então,... mas é bem difícil de analisar né? Porque por exemplo, Funk, no contexto lá, na periferia, tem uma significação”*.

Então, as propostas das crianças, que no seu entender estão inundadas de “músicas mercadológicas” são levadas em consideração, mas de forma oposta: os alunos sugerem algo inadequado, a seu ver, e ele por sua vez, tenta mostrar à eles outras músicas. Quando levanto a questão sobre quais as fontes que se utiliza para a escolha das músicas, a resposta que me dá não é de onde recolhe as músicas que formam o seu repertório, mas sim sobre a questão da inadequação ou não de músicas que os pais e as crianças trazem consigo:

-Professor 3: *É, essa é uma pergunta bem interessante. Que falam, muitos, falam que tem que aproveitar o discurso musical do aluno. Qual seria esse discurso musical? O discurso musical é aquelas músicas que os pais ouvem. Mas nem tudo que os pais escutam é apropriado. Tem a Leda Mársico⁴²...Da UFRGS que ela diz o quê: que tem muita música que agride. A criança. Então considerando isso eu seleciono, sim. O repertório é pré-selecionado. Então, é estranho, porque tem poucas coisas atuais boas. O que é que tem de bom, assim? Que é mais atua? Barbatuques, que fez um trabalho chamado Tum Pá, que é um grupo ícone musical no mundo, né? Então Barbatuques, esse disco mais atual de 2011, eles fizeram um disco pra criança. São hits percussivos bem adequados e fáceis, é bem tranquilo pra*

⁴² Educadora musical, citada anteriormente.

crianças. Então, *Palavra Cantada*, tem muita coisa boa, é... Vinícius, Toquinho, os clássicos...

-Pesquisador: *Ainda continuam.*

-Professor 3: *Ainda continuam, na minha opinião, é o melhor. Assim, acho que não é legal... Galinha Pintadinha vai, mas o que é que eu faço: eu gosto de criar os meus arranjos. Trabalhar com eles. Não aquela coisa pronta, eu vou tirar ali do... Gosto de criar o arranjo de acordo com o perfil de cada grupo. De acordo com o que eu vejo que aquilo ali vai dar certo pra aquele grupo, pra aquela turma.*

O Professor 3 mostra, dessa forma uma perfeita sintonia entre o que desenvolve com os seus alunos e com o que gosta de escutar/tocar/cantar. Mesmo dificuldades técnicas não são apontadas nas músicas que escolhe para a formação de seu repertório: “gosto de criar o arranjo de acordo com o perfil de cada grupo”. E em nenhum momento cita músicas regionais ou nativistas que desenvolve com os seus alunos. Como as perguntas são feitas em momentos bastante distintos, sobre o que gosta de ouvir e o que desenvolve em suas aulas, parece não perceber a ligação entre uma coisa e a outra. Vejamos os seus gostos: “... eu gosto de bossa nova, eu gosto de samba, eu gosto de violão erudito”, e o que trabalha em sala de aula: Barbatuques, Palavra Cantada, Villa-Lobos, Vinícius, Toquinho, os clássicos... Mostra, assim, uma clara ligação entre os seus gostos pessoais e as músicas que escolhe para formar o repertório que frui com os seus alunos.

Também os instrumentos que toca, violão, guitarra, baixo e ukelele⁴³, têm papel importante na sua escolha das músicas para o seu repertório. O violão, principalmente, é claramente um instrumento identificado com o samba e a bossa nova, e com a maioria dos compositores. E a guitarra e o baixo, apesar de serem amplamente usados na música popular, são claramente identificados com o rock. Mas não utiliza esse estilo em sala de aula. Ele explica: *Por exemplo, pra eles, a visão que eles têm de “Rock’n’roll” é a bagunça. E eu sempre tento frisar que não. Rock’n’roll é uma música, elaborada, organizada, então, a gente, eu lido com isso de mostrar, vamos dizer assim, a verdadeira face das coisas, entre aspas, né? Porque vamos improvisar um “Rock’n’roll”, aí vira bagunça (risos).* Este foi o único tipo de música que diz não trabalhar, em função ‘da bagunça’. Provavelmente não ache, também, adequado ao tipo de aluno com que está lidando⁴⁴. É claro, também, que cada

⁴³ Instrumento de cordas de origem havaiana.

⁴⁴ Pode-se, portanto, inferir várias hipóteses: reaggae, soul, Rhythmand blues são rock? Grupos como Paralamas do Sucesso, Skank, entre outros, fazem rock? E Gilberto Gil, faz, já fez? Por isto, eventualmente músicas que são consideradas rock por alguém, não podem não ser consideradas por outro. Então, o Professor 3, pode, ou

instrumento tem a sua idiomática, e essa idiomática, por sua vez, ao menos, sugere um repertório. Isso faz com que o Professor 3 tenha as suas escolhas também em função dos instrumentos que toca. Ainda quando estudante escolhe não participar das Bandas de sopro, como dito, tradicionais em sua cidade natal. E no caso das Bandas de Sopro, por mais que um repertório popular seja tocado, a sonoridade sempre é de uma Banda de Sopros. Até mesmo a estética visual, com dragonas, quepes, um uniforme pseudomilitar, leva a uma ideia de repertório e sonoridade. Por isso, não participa deste tipo de grupo musical. Por isso, para o Professor 3, a escolha das músicas que desenvolve com os seus alunos é importante como formação de um gosto musical. Tenta, de uma forma, mostrar coisas diferentes, e no seu entender, de maior qualidade estética/musical. Na sua escolha, podem aparecer muitas variáveis, muitas são as músicas que podem aparecer, mas conforme a sua concepção: *Desde que seja artística*. Para ele, o professor tem uma responsabilidade quanto à que os alunos escutam e desenvolvem em suas aulas, e por isso mesmo, o professor tem a sua influência, e chega a dizer: *E uma coisa que eu acredito, a gente não pode, não consegue, não pode ser imparcial. Professor tem que marcar...*

5 RE-EXPOSIÇÃO

Muitas foram as ideias que vieram em decorrência após as entrevistas e a transcrição das mesmas. Posso dizer que algumas se confirmaram, e novidades surgiram.

As experiências, e as experiências estéticas, por exemplo, permearam a fala dos professores praticamente o tempo todo, mesmo que isso não fosse feito de uma forma que se dessem conta. Todas as falas dos professores a respeito das recordações mais distantes tocam em dois pontos dessa experiência: a escola e pessoas que os influenciaram.

Fica difícil, principalmente nos dias atuais, conceber uma criança fora da escola, notadamente porque existe uma legislação a respeito. Podemos pensar como essas crianças estão na escola, de que forma a educação está sendo conduzida, porém é indubitável que, de alguma forma, existe escolarização. Os professores também, é claro, passaram pela escola. O único professor, o Professor 3, que não teve aulas de música de fato na escola, foi aquele teve mais dificuldades em encontrar o seu caminho. Ainda que cite apresentações que realizou na escola, estas não foram conduzidas por um professor de música. Por outro lado, a participação em um CTG fez com que prestasse atenção na música, e não na dança, que foi o primeiro objetivo. Não existe valoração aqui entre dança e música, apenas que a vontade do professor era a de fazer música, mais do que dançar. A escola, se não é fator determinante, pode ser o ponto de partida que o aluno tem. Pode ser a diferença entre o aluno ter a possibilidade de fruir, ou não, a música. Significa que sem educação musical, a escola está se omitindo de uma obrigação que a ela pertence, a de possibilitar aos alunos as mais diversas experiências. Murray Schafer, em uma aula de educação musical, a respeito do que seria o tempo propôs à alunos de educação básica quanto tempo uma peça musical poderia durar. Várias foram as respostas. Um aluno havia dito que seria possível duas horas e Schafer o desafiou a tocar durante duas horas. Com ajuda e incentivo dos colegas, com muita dificuldade o aluno toca um tambor durante as duas horas, após o que cai completamente exausto. O diretor da escola fica sabendo e de uma maneira insidiosa pergunta o porquê daquilo, e Schafer assim responde:

Pode ser que a educação seja simplesmente a história de todos os acontecimentos mais marcantes de nossas vidas. E, se assim for, tudo o que posso dizer é que essa foi uma lição da qual Marty (o aluno que havia tocado por duas horas) jamais se esquecerá (SCHAFER, 1991, p. 283).

Deixando de fora da educação a música estamos cortando experiências importantes e inesquecíveis das vidas das pessoas. A escola não pode ser apenas uma ponte entre a vida infantil e o mundo trabalho. A escola deve ser fruída experienciada como uma parte importante de nossa caminhada pelo mundo. E sem música, estamos privando as pessoas, porque estamos cercados de música o tempo inteiro: na rua, no carro, em casa, nos meios digitais, em todos os lugares praticamente. Como podemos exigir uma falada qualidade musical se não estamos dando o valor a ela onde e quando a maioria dos nossos gostos toma um sentido?

Estamos cercados de pessoas, somos seres gregários, queremos o contato com os nossos semelhantes. Isso também influencia as nossas experiências. Todos os professores relataram, às vezes de forma direta, às vezes de forma indireta, as influências que receberam das pessoas próximas: pais, avós, amigos, irmãos, parentes. Ainda que tenhamos as nossas próprias escolhas que designamos como vamos tomar os nossos caminhos, temos o nosso mundo, que também é constituído pelas pessoas que nos cercam. Somos o nosso mundo, isso significa que também somos as pessoas que fazem parte do nosso mundo. Cada professor relatou as pessoas do seu mundo, aquelas, que de uma forma ou outra, fizeram parte de suas experiências e de suas escolhas. Essas pessoas que estavam no mundo dos professores fizeram parte de sua educação musical. Fizeram parte de como viam a música, como viam as suas experiências musicais e conseqüentemente, que caminho tomariam, em relação ao seu mundo, às suas escolhas e às suas experiências. Os dois professores que tiveram aula de música citam também o seu professor de música como fazendo parte de suas vidas. Novamente temos a importância de a música estar na escola. E também a importância de um professor de música. Schafer, novamente, questiona quem deve dar as aulas de música: “Música tradicional: os profissionais. Sem exceções” (SCHAFER, 1991, p. 303). Interessante o que acontece com os três professores: todos ministram as suas aulas em séries iniciais. Séries onde existem professores generalistas. Isso ocorre porque existe um círculo vicioso: os professores generalistas não tiveram aulas de música, nem como estudantes de escola básica e nem durante a sua graduação pedagógica. Todos tiveram aulas das outras matérias, e durante a sua graduação tiveram a pedagogia, ou metodologia de ensino nas mais diversas áreas, por isso se sentem confortáveis a respeito desses conhecimentos. E não se acham com propriedade para o ensino de música, que deveria ser uma grande diversão. Mas felizmente isso vem mudando, várias são as universidades que descobriram que o ensino de música deve ser tão importante quanto qualquer outra disciplina. Mesmo porque, como dito, existe agora uma legislação

quanto à obrigatoriedade do conteúdo música. Uma vitória dos músicos, dos educadores em geral, e por fim, de todos.

Também as escolas de educação básica estão se voltando para isso. Essa, inclusive foi uma reclamação de todos os professores, o de não haver oportunidades em todos os lugares, ou seja, parece que as secretarias de educação estão escolhendo se devem ou não oportunizar aulas de música. Alguns municípios simplesmente ignoram que existe essa legislação⁴⁵. Parece que cada município escolhe o que quer ou não fazer. Quando surgiram outras legislações a respeito de aulas de sociologia e filosofia, ou de ensino de língua espanhola, por exemplo, não houve isso. Se a reclamação era a de não haver profissionais o suficiente, por outro lado, essa reclamação nos diz que havia essa busca. Não ouço essa mesma reclamação por parte das autoridades, ou seja, não se está buscando profissionais na área de educação musical.

Outra constatação feita, e que remete novamente às experiências iniciais dos professores, é que, falando das músicas que compõe o seu repertório que compartilham em sala de aula e com os seus projetos, é que em nenhum momento se referiram ao repertório que executaram na universidade. Dois são formados em trompete, um bacharel e um licenciado e o outro fazendo ainda a sua graduação. Como não quis interferir nas respostas, fazendo apenas perguntas genéricas, e apenas desdobrando as respostas com outras perguntas, o repertório da graduação não foi citado uma única vez, nem como negação. Podemos fazer alguns questionamentos, algumas indagações a esse respeito: que este tipo de repertório é muito difícil tecnicamente e didaticamente para os alunos, ou não faz parte do mundo dos alunos, não lhes pertence, não faz parte de suas escolhas; ou que não faz parte do mundo dos professores, e conseqüentemente, não faria parte do mundo dos alunos.

Ponderando sobre dificuldades técnicas, temos um grande problema: não existem, pelo menos no Brasil, com honrosas exceções, arranjos para grupos juvenis, para sala da aula ou não. Hentscke (2003, p. 65), a respeito de repertório para orquestras juvenis comenta: “Existe uma lacuna na produção brasileira original ou arranjos escritos com essas características, ditas pré-sinfônicas”. O mesmo ocorre com grupos escolares ou em sala de aula. Algumas produções já se fazem notar, as coisas começam a acontecer. Estudos, livros e materiais estão lentamente chegando aos professores de música, mas ainda é muito pouco. Hentscke continua, ainda a respeito de dos arranjos para orquestras juvenis:

⁴⁵Vide:<http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/news/imagens/Diretrizes%20do%20cne%20para%20o%20ensino%20de%20musica.pdf>, onde, é discutido a implementação da Lei 11.769/2008, e designa a função de cada instância (federal, municipal e estadual),além de outras considerações.

“Este trabalho tem ficado a cargo dos próprios regentes ou de seus auxiliares, que passam a exercer também a função de arranjadores, numa atividade que demanda bastante tempo, dedicação e um bom domínio de orquestração” (HENTSCKE, 2003, p. 66).

Também, no caso das escolas, este trabalho fica a cargo do professor. Mesmo porque cada situação é única: variedade de habilidades técnicas em cada instrumento ou no canto, tipos de instrumentos disponíveis, tempo das aulas, etc. Mas é a preocupação com este tipo de repertório que se faz notar. Costumo dizer que ficaria feliz em encontrar nas grandes editoras livros didáticos a respeito de música em escolas. Não que os adotaria, mas que o simples fato de haver a sua publicação mostraria a preocupação em relação à educação musical. De qualquer maneira, sempre existe a possibilidade de se fazer música clássica, ou erudita, na sala de aula. Existem inúmeros temas musicais que são possíveis de serem tocados, que com um arranjo certo poderiam ser executados.

Quanto à questão de esse tipo de repertório não fazer parte do mundo do aluno, é uma questão quase que exclusiva do professor de música resolver. Na maioria das universidades, quase que exclusivamente o repertório é erudito. E se esse repertório não se encontra com o aluno, então está na hora de haver este encontro. Parece outro círculo vicioso, não escuto essa música porque nunca me foi mostrada, não mostro essa música porque não a conheço. Não estou proclamando que este tipo de música é o melhor, ou acima de outras músicas. O que acontece é que, com raras exceções, este repertório não se encontra na escola. Talvez até por uma questão de todo o entorno, pais, alunos, professores, colegas, direção, este repertório possa ser considerado elitista. De qualquer forma, não oferecer este tipo de música seria uma restrição, que não deveria haver. E não somente com este tipo de música, mas o máximo possível de diversidade musical, jazz, chorinho, samba, etc. Beyere Kebach(2009, p. 7) dizem: “Quanto mais fechados para a diversidade, menos amplas serão as nossas escolhas, quanto mais abertos à diferença, maiores serão as nossas opções para escolhermos a trilha sonora de nosso dia a dia”. É claro que não é possível conhecer todas as músicas do mundo, mas temos que ter “a consciência que jamais conheceremos tudo que ignoramos, porém, fixar os limites apenas sobre o que já sabemos é ignorar a nossa capacidade de aprender” (TOURINHO, 1992, p. 20).

Se esse repertório, por outro lado, não faz parte do mundo dos professores de música, então algo muito estranho acontece. O que faz com que uma pessoa passe boa parte de sua vida em uma instituição procurando conhecimento e quando sai desse lugar, uma das ferramentas para a sua aprendizagem nunca é usada? Ou o professor não assimilou parte do que aprendeu na sua graduação, ou a sua graduação não o contemplou com um repertório que,

talvez o devesse preparar. O estágio, realçado pelo Professor 2, a busca de um trabalho pelo Professor 3 e os cursos de aperfeiçoamento do Professor 1 demonstram isso claramente.

Também, na escolha do instrumento houve uma identificação dos três professores: o violão. Como dito anteriormente, esse instrumento é de fácil e rápido aprendizado, muito popular, razoavelmente barato, de fácil transporte e desempenha a função de instrumento harmônico que outrora foi do piano. A música brasileira é em grande parte calcada na canção, música de curta duração com mensagem, ou seja, letra, canto. E grande parte da música popular internacional também. E notadamente a visão de um cantor empunhando um violão, ou guitarra é muito sedutor, tanto para os alunos quanto para os professores. Obviamente outros instrumentos também se fazem presentes, principalmente também aqueles de cunho popular: baixo elétrico, bateria e guitarra. Praticamente todos os estilos populares utilizam essa configuração básica. Como esse mundo popular é o mundo em que se encontram a maioria dos alunos, então é lógico que também estes irão aparecer em aula e projetos. O Professor 1, bacharel em trompete, e com grande experiência em tocar este instrumento, tanto na escola onde estudou, quanto nas suas atividades profissionais, está com um grupo de sopro em uma escola, uma banda. E relata que é para isso que prepara os alunos em sala de aula. Fico imaginando se este professor tivesse como primeiro instrumento, ou como instrumento principal, um violino, montaria qual tipo de grupo. E também, qual tipo de músicas formariam o seu repertório. As experiências também, dessa forma, influenciam na escolha do instrumento, que por sua vez influencia na escolha do repertório. Não há como separar uma coisa da outra. A idiomática do instrumento está estreitamente ligada com as músicas. Que por sua vez está ligada com a preferência dos alunos. Que por sua vez está influenciada diretamente com as experiências do professor. Tudo está interligado.

Tocar o que se gosta, de forma intencional, ou não, foi colocado diversas vezes pelos professores, as vezes literalmente. Os professores estão completamente ligados ao mundo dos alunos, influenciando sendo influenciados, em todos os aspectos, e isso aparece diretamente nas músicas. Assim como não jogamos jogos que não gostamos, não temos prazer em tocar músicas que não gostamos, ainda que de certa forma possamos aprender e apreender outros tipos de música. Nisso o professor de música tem papel altamente relevante. Como dito, o próprio ato de se fazer uma escolha e de se justificá-la, faz parte do aprender musical. Os professores e os alunos estão ligados nestas escolhas. A imposição de um tipo de repertório, ainda que o professor tenha o poder de fazer a escolha última, não se justifica. É necessária a cooperação de todos os que estão envolvidos na aula, e mais ainda, no mundo que faz parte de cada um, para uma efetiva aprendizagem.

A esse respeito, a imparcialidade do professor está completamente fora de questão. Aquilo que o professor, em qualquer situação e de qualquer maneira de agir, desde o instrumento que toca, passando pelas suas atitudes e seus gostos pessoais, irá influenciar os alunos. Imperceptivelmente, ou nem tanto, o professor se fará presente nas vivências dos alunos. É claro que os alunos também fazem parte das vivências e experiências dos professores, mas em relação às aulas, a sua pedagogia, a sua didática, e as escolhas de músicas que fazem parte de um repertório, são em última instância, de responsabilidade do professor. Se mundos vividos se fundem, se experiências são trocadas, se conhecimentos são compartilhados entre professor e alunos, é de competência do professor dar um direcionamento. Assim como um plano de voo, o professor tem que saber para onde ir, ainda que estes planos possam ser mudados a todo instante, ainda que as opiniões sobre as trajetórias e os caminhos sejam sugeridos.

Por isso, a responsabilidade do professor, e do professor de música, é imensa. O poder que lhe é outorgado assim que realiza o seu trabalho é enorme. O constante aprendizado se faz sempre necessário, tanto de conhecer a sua prática, a música, quanto de conhecer o seu trabalho, de ensinar, e quanto de conhecer os seus alunos. A partir disso podemos pensar que as escolhas estéticas sempre estão em jogo. A sua decisão em tocar esta ou aquela música, desta ou daquela maneira, mostra aos seus alunos o que é este professor. Ele está completamente aberto aos olhos dos alunos. Se o respeito às vivências e às experiências dos alunos são importantes nas escolhas que o professor faz, estas mesmas experiências e escolhas que o professor, em última instância realiza, mostra aos alunos um tipo de direcionamento. Não estou me referindo ao tipo de música, ou qual música, mas sim, como essas músicas são escolhidas. As maneiras que o professor tem para selecionar o que leva para a aula também saltam aos olhos dos alunos. Se as escolhas forem baseadas na experiência do professor com respeito às vivências dos alunos, na sua diversidade, mostrando que é possível uma opção alcançada, como fala Tourinho⁴⁶, então os alunos também terão essa atitude em relação à música. Portanto, mais do que qual música este professor leva para a sua aula, de que forma essa música foi escolhida serve de exemplo a estes alunos.

⁴⁶ TOURINHO, Irene. Seleção de Repertório para o ensino de música, In: Em Pauta, Porto Alegre, v. 5, nº 8, p. 17-28, 1993.

6 CODA FINAL

Parece óbvio que um músico gosta de tocar e ouvir aquilo que sente prazer. O que acontece é que nem sempre isso se torna possível. Um músico, por exemplo, que toca profissionalmente, sempre tem que levar em conta o seu público. Por isso tem que ouvir e tocar aquilo que o seu público gostaria de ouvir. Podemos pensar, talvez, que um músico ou grupo profissional de música escolha um nicho de mercado, ou seja, escolhe o seu público, mas isso nem sempre é possível ou mesmo necessário. E mesmo um grupo específico de audiência não é garantia de um repertório que agrade totalmente a um músico ou grupo musical que terá de executar estas músicas desta audiência.

Isso poderia ser pensado da mesma maneira quanto a educação musical. Um professor, portanto, teria um ‘público’ alvo, que seriam os seus alunos, e, portanto, as músicas que compõem um repertório que levaria a esses alunos, teria que ser específico a esse grupo de alunos. E desta maneira, as músicas não seriam necessariamente do agrado do professor. Mas não é isso o que aconteceu em relação aos professores que foram entrevistados. Mesmo que exista um grupo específico de alunos, em uma situação única, as escolhas dos professores, no final, sempre se pautaram pelas suas experiências estéticas.

Com todas as situações e ‘condicionantes’, no que toca aos seus alunos, o gosto musical dos professores sempre foram a palavra última. Escola, aluno, datas comemorativas, tipos de instrumentos disponíveis, época do ano, didática, conteúdo, ou qualquer outra situação específica, têm forte influência naquilo que os professores de música trabalham com os seus alunos. Mas mesmo em uma condição muito específica, a experiência estética dos professores sempre se fizeram presentes. Se haviam restrições a um tipo de repertório, mesmo assim, dentro dessas restrições, havia uma escolha quanto à beleza. Sempre os professores, ainda que por vezes não tomassem consciência disto, escolhiam o que mais gostavam, aquilo que mais lhes dava prazer.

Cada professor entrevistado tinha as suas maneiras de conduzir as suas aulas. Cada professor tinha também, dessa forma, uma maneira diferente de escolher as músicas para as suas aulas. Essas decisões quanto a o quê vivenciarem com os seus alunos passam pela cultura e pelo mundo em que o professor está envolvido. Nada fica de fora desse mundo, as suas próprias experiências, que incluem o que vivenciou até o momento da aula, quanto aos seus alunos, suas turmas. E essa é uma experiência estética que perpassa toda a trajetória dos professores. Fica muito audível a maneira como os professores entrevistados se referem às

músicas como sendo próprias dos seus mundos, das suas experiências. Mesmo que em determinados momentos os próprios professores não têm a noção de que essa escolha é feita a partir da sua sensação de beleza. Apenas quando sugerida por outras pessoas, alunos, por exemplo, é que a beleza se fazia presente.

A beleza, dentro da experiência estética, sempre foi, portanto, o maior e final condicionante quanto à escolha das músicas que fazem parte de um repertório que vivenciam com os seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2003
- ASSUNÇÃO, Ademir. **Faróis no Caos**, Edições Sesc SP, 2012.
- BEYER, E. , KEBACH, P. (org.). **Pedagogia da Música, experiências de apreciação Musical**. Porto Alegre, Ed. Mediação, 2009.
- BEINEKE, Viviane. **Culturas infantis e produção de música para crianças: construindo possibilidades de diálogo**. In: I Congresso em Estudos da Criança, Infâncias Possíveis Mundos Reais, Universidade do Minho, Portugal, em fevereiro de 2008.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A formação profissional do educador musical: algumas apostas**. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Parecer CNE/CEB Nº: 12/2013. In: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/news/imagens/Diretrizes%20do%20cne%20para%20o%20ensino%20de%20musica.pdf>, acessado em 10/01/2014.
- _____. Departamento de Ensino Fundamental. O canto na escola de 1º grau. Brasília: MEC/Departamento de Ensino Fundamental, 1978
- CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem: e outros ensaios de antropologia**. 2. ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2006
- COPLAND, Aaron. **Como ouvir (e entender) música**. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.
- CURSÁ, Dionísio de Pedro. **Manual de Formas Musicales**. Real Musical, Madri, 1993.
- DAMÁSIO, Antonio R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **Merleau-Ponty & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- DOURADO, Henrique Autran. **Dicionário de termos e expressões da música**, Edição 2ª edição. São Paulo : Ed. 34, 2008.
- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed., rev. e ampl. Campinas: Papyrus, 1988.
- _____. **O que é beleza: experiência estética**. São Paulo: Brasiliense: 2009.
- _____. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.

- DUFRENNE, Mikel. **Estética e filosofia**. 3. ed São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DUFRENNE, Mikel. **A estética e as ciências da arte**. Amadora: Bertrand, 1982. 2 v.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35ªEd. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991
- GASKELL, George; BAUER, Martin W. (Coord.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- HANSLICK, Eduard. **Do Belo Musical, Um Contributo para a Revisão da Estética da Arte dos Sons**, Covilhã, 2011.
In:http://www.lusosofia.net/textos/hanslick_eduard_do_belo_musical.pdf, acessado em 01/10/2013.
- HARNONCOURT, Nikolaus. **O discurso dos sons: caminhos para uma nova compreensão musical**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1990.
- HENTSCHKE, Liane. **Um tom Acima dos Preconceitos**. Revista Presença Pedagógica. Maio/Junho, 1995, p 29 a 35.
- ISME. **Internacional Society for Music Education**. Página Institucional da Sociedade Internacional de Educação Musical. Disponível em : <http://official-isme.blogspot.com.br/2006/12/por-que-la-musica-es-importante-spanish.html>.
- JOURDAIN, Robert. **Música, cérebro e êxtase: como a música captura nossa imaginação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- LEVITIN, Daniel J. **A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana**. 3. ed.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998
- _____. **A contemplação do mundo**. 1. ed. Porto Alegre: Artes & Ofícios, 1995.
- MALBRAN, Silvia. **El Aprendizaje musical de los Niños**, Actilibro, Buenos Aires, 1991.
- antropologia**. 2. ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas - 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. **O olho e o espírito: seguido de, A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- PAZ, Rui, **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma Filosofia fenomenológica**, em <http://www.ruipaz.pro.br/fenomenologia/husserl.pdf>, acessado em 31/10/2013.
Portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022_08.pdf, acessado em 04/01/2014.
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. Porto alegre: Ed.Sulina, 2008.

- _____. **Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas.** In: Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 9, 71-79, set. 2003.
- SAGAN, Carl. **O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1983. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.
- SOUZA, Jusamara. **Música cotidiano e educação.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- _____. **Educação musical e práticas sociais.** In: Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2004
- SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na educação: a prática reflexiva.** Heloisa Szymanski (org.) Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia Almeida Rego Prandini. Brasília, 2004. 3ª Ed.(2010).
- TOMÁS, Lia. **Música e filosofia: estética musical.** São Paulo: Irmãos Vitale, 2005.
- _____. **Ouvir o lógos: música e filosofia.** São Paulo: UNESP, 2002.
- TOURINHO, Irene. **Seleção de Repertório para o ensino de música,** In: Em Pauta, Porto Alegre, v. 5, nº 8, p. 17-28, 1993.
- TORRES, et al. **Escolha e Organização de Repertório Musical para Grupos Corais e Instrumentais,** in: Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula. Liane Hentschke, Luciana Del Bem, organizadoras, São Paulo, Moderna, 2003.
- GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da docência de música na educação básica: a busca do vínculo com o conhecimento,** XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Natal – 2013.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- WHEEN, Francis. **Como a picaretagem conquistou o mundo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. **Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos.** 8. ed., atual. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.