

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA EDUCAÇÃO E ARTES**

**EDUCAÇÃO MUSICAL E PRÁTICAS CORPORAIS
COMO RECURSO METODOLÓGICO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: DIÁLOGOS COM PROFESSORES DE
MÚSICA E EDUCANDOS SOBRE
INTERDISCIPLINARIDADE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mariana Zamberlan Nedel

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

**EDUCAÇÃO MUSICAL E PRÁTICAS CORPORAIS COMO
RECURSO METODOLÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:**

**DIÁLOGOS COM PROFESSORES DE MÚSICA E
EDUCANDOS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE**

por

Mariana Zamberlan Nedel

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Mestrado em Educação**

A comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**EDUCAÇÃO MUSICAL E PRÁTICAS CORPORAIS COMO RECURSO
METODOLÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM
PROFESSORES DE MÚSICA E EDUCANDOS SOBRE
INTERDISCIPLINARIDADE**

elaborada por
Mariana Zamberlan Nedel

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer, Dr^a.
(Presidente/Orientadora)

Cristiano Roque Antunes Barreira, Dr. (USP)

Marilda Oliveira de Oliveira, Dr^a (UFMS)

Santa Maria, 26 de março de 2010.

Dedico esta dissertação aos meus pais, Erno e Márli, e às minhas irmãs, Angelita e Miranda, por me amarem incondicionalmente. Vocês são a razão de minha existência. Muito obrigada pelo amor, carinho e dedicação. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Considero que a elaboração de uma dissertação é um produto coletivo, embora sua redação, responsabilidade e estresse sejam predominantemente meus.

Várias pessoas contribuíram para que este trabalho chegasse a bom termo e a todas elas registro, aqui, meus agradecimentos.

Primeiramente a Deus, por todas as bênçãos que me concedeu, por chegar onde cheguei, por estar viva, com muita saúde e capacidade para completar mais esta etapa de minha vida. Agradeço a Ti Senhor por estar presente em todos os âmbitos de minha vida, a cada dia, a cada momento, e guiá-la da melhor maneira possível, mesmo parecendo, por muitas vezes, incorreta e árdua aos meus olhos.

Aos meus amados pais, Erno e Márlí, pelo imenso amor, carinho, apoio incondicionais, além de tudo o que já me proporcionaram com tanto esforço e dedicação. A vocês que compartilharam dos meus ideais e os alimentaram, da melhor maneira possível, incentivando-me a prosseguir na jornada, fossem quais fossem os obstáculos; a vocês que mesmo distantes mantiveram-se sempre tão presentes, sempre ao meu lado, lutando por mim e comigo. Meus eternos agradecimentos com a mais profunda admiração e respeito. Amo vocês - os melhores pais do mundo.

Às irmãs, Angelita e Miranda, pelas várias palavras de apoio, pelas risadas, pelas vezes que me cederam seus ombros para encher-lhes com lamúrias e pelos muitos abraços (mesmo que estes fossem apenas pelo telefone), nos momentos difíceis e decisivos da vida. Amo vocês, lindas!

Muito obrigada meus amores!!!

À querida orientadora, Ana Lúcia, por todas as conversas formais e informais, me recebendo sempre com muito carinho, seja na universidade ou em sua casa. Pelo apoio em alguns dos momentos mais difíceis de minha vida pessoal e por toda a orientação e atenção, imprescindíveis para a realização deste trabalho. E ao Nilton, seu esposo, que, apesar da intromissão à casa de vocês, geralmente me recebia com chimarrão.

A todos os membros da banca, professores Cristiano, Mariângela e Marilda por terem aceitado serem pessoas tão importantes para esse trabalho, bem como

pelas preciosas contribuições. Desculpem-me pelos percalços ocorridos durante este caminho.

Às diretoras das duas escolas, Margaret e Ir. Helenice, que aceitaram e receberam com muito carinho e respeito, a mim e ao meu projeto.

Aos professores de música, Karina e Éder, pela atenção e inúmeras horas de seus dias cedidas a mim e a minha coleta de dados. Além disso, fico muito grata por todos os materiais, metodologias e “segredos” mostrados a mim, que me comprovaram o fato de serem os professores que são. Parabéns!

Não posso esquecer de agradecer à professora Vanessa, que mesmo em licença maternidade, foi devido ao seu aceite perante a minha entrada no colégio e a bons comentários feitos para a minha pessoa e pesquisa, que foi possível continuar o trabalho com a professora substituta, Karina.

Aos alunos, pelas várias conversas que tivemos. Foi muito gratificante ter esse contato com vocês. Figurinhas fascinantes! E aos pais dos mesmos, pela autorização cedida para a realização das entrevistas com eles.

A todos os funcionários das duas escolas, os quais me receberam muito bem.

À tia Irinita e às primas Gabriela e Luana, pelo convívio e muitas horas passadas juntas em Santa Maria. Obrigada por tudo que fizeram para mim e por mim nestes longos seis anos.

E por fim, agradeço aos amigos, que me foram tão valiosos, não somente no âmbito da pesquisa, mas também no âmbito pessoal e emocional. Graças a eles, depois de muitos anos, descobri que não é possível viver sem amigos. A vocês meus amigos, Gláucia Bolzan Cogo, Maria Augusta dos Santos Medeiros, Giovanna Ottoni, Michel Flores, Rodolfo da Rosa, Sandro Gontijo e Tatiane Milan Gomes, meu carinho e gratidão.

Muito obrigada a todos!

Que Deus os abençoe!

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCAÇÃO MUSICAL E PRÁTICAS CORPORAIS COMO RECURSO METODOLÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM PROFESSORES DE MÚSICA E EDUCANDOS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE

AUTORA: MARIANA ZAMBERLAN NEDEL
ORIENTADORA: ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO-HETTWER
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de março de 2010.

A presente pesquisa, em nível de mestrado, teve como objetivos principais analisar narrativas de professores de música e educandos de 2º a 5º anos acerca da utilização de práticas corporais e educação musical como elementos participantes do processo de ensino-aprendizagem da educação infantil, bem como analisar as práticas corporais e sua utilização ao longo das narrativas dos colaboradores durante as entrevistas; descrever o tipo de interesse, manifesto em entrevista, que os professores de música e educandos têm na educação musical aliada às práticas corporais; tipificar as práticas pedagógicas dos dois professores colaboradores que foram entrevistados; compreender como as práticas corporais aliadas à música descritas pelos professores entrevistados se associam a uma educação total integralizadora e as principais contribuições do ensino destes conteúdos para as crianças, em diversos âmbitos de suas vidas. A coleta de dados foi realizada em duas escolas da rede particular de ensino, na cidade de Ribeirão Preto-SP, sendo as mesmas: Instituto de Educação Infantil e Ensino Fundamental Liceu Albert Sabin e Instituto Santa Úrsula de Ribeirão Preto. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o uso do método História Oral tornou-se o mais adequado no que diz respeito a esta pesquisa. Dentro da História Oral, foram utilizados como recurso a História Oral Temática e Híbrida. O uso da História Oral Híbrida justifica-se pelo fato de poderem ser consideradas observações das aulas dos professores colaboradores, filmagens das mesmas, diários de campo, todo material cedido pelos mesmos, além das entrevistas semi-estruturadas (recurso da História Oral Temática). Esta dissertação está dividida em seis momentos. No primeiro contextualiza-se a temática ao momento histórico de pós-modernidade. No segundo são descritos um breve histórico da interdisciplinaridade, bem como as principais características de um ensino interdisciplinar. O terceiro momento foi destinado ao corpo e às práticas relacionadas a ele, salientando que a libertação do corpo na era narcisista pode se dar através da cultura do “cuidar de si” e automaticamente do outro. No quarto são descritas as metodologias e recursos que foram julgados como apropriados para a coleta e análise dos dados. O quinto apresenta os principais temas e reflexões abordados durante a coleta de dados com os dois professores de música, os oito educandos, e nas aulas e eventos observados. E no sexto e último momento são descritas as considerações finais mais relevantes acerca da importância percebida em um ensino baseado nas práticas corporais e educação musical como ferramentas para o processo educativo infantil. Ao final da dissertação são analisadas as práticas corporais aliadas à música, utilizadas pelos professores entrevistados, em relação às suas possíveis características relacionadas a uma educação total integralizadora.

Palavras-chave: Educação Musical, Práticas Corporais, História Oral, Narrativas.

ABSTRACT

Thesis of Master's Degree
Program of Master's Degree in Education
Federal University of Santa Maria

MUSICAL EDUCATION AND CORPORAL PRACTICES AS A METHODOLOGICAL RESOURCE OF CHILDREN'S EDUCATION: DIALOGUES WITH MUSIC TEACHERS AND STUDENTS ABOUT INTERDISCIPLINARITY

AUTHORESS: MARIANA ZAMBERLAN NEDEL

ADVISER: ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO-HETTWER

Date and Place of Defense: Santa Maria, March 26th of 2010

This research, developed in a master degree, had as mail proposed to examine narratives of teachers of music and students of the second to fifth year of fundamental school about use of corporal practices and musical education as elements involved of the teaching-learning process of children's education and analyze the body and its use throughout the narratives of employees during the interviews; describe the type of interest, manifest in a interview, that music teachers and students have in music education combined with corporal practices; typify the difference between the teaching practices of two teachers interviewed; understanding how the body practices allied to music described by the teachers interviewed are associated with a total and integralizing education and the main contributions of teaching of this content to children in several areas of their lives. The data collection was realized in two private school at the city of Ribeirão Preto-SP, Brazil, which are: Instituto de Educação Infantil e Ensino Fundamental Liceu Albert Sabin e Instituto Santa Úrsula de Ribeirão Preto. For this research the use of the methodology Oral History became the most appropriate. Within the Oral History, was used as a resource the Thematic Oral History and Hybrid. The use of Oral History Hybrid is justified by the fact that can use the observations of the classes of teachers, film of these classes, field notes, whatever material provided by teachers, beyond the interviews semi-structured (resource of Thematic Oral History). This thesis is divided into six moments. The first theme were examined the historical moment of postmodernity. In the second are describe a brief history of interdisciplinarity, and the main features of an interdisciplinary teaching. The third moment was intended for the body and practices related to it, emphasize that the release of the body was in the times narcissism can be provided through the culture of "caring for oneself" and automatically another. In the fourth describes the methodologies and resources that were thought to be appropriate for the collection and analysis of data. The fifth presents the main themes and ideas raised during the data collection with two music teachers, eight learners, and classes and events observed. And in the sixth moment are describe more relevant considerations about the perceived importance of teaching based on physical practices and musical education as tools for the educational process for children. At the end of this dissertation analyzes the corporal practices coupled with the music, used for the teachers interviewed, regarding their possible features related to a total education as a whole.

Keywords: Music Education, Corporal Practices, Oral History, Narratives.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Fachada do colégio Albert Sabin.....	87
FIGURA 2 – Vista lateral da entrada do colégio.....	87
FIGURA 3 – <i>Outdoor</i> na entrada do colégio.....	88
FIGURA 4 – Vista aérea da escola (foto retirada do site).....	88
FIGURA 5 – Foto com a professora Karina.....	97
FIGURA 6 – Foto com o professor Éder.....	98
FIGURA 7 – Fotos dos educandos colaboradores do colégio Santa Úrsula.....	99
FIGURA 8 – Fotos dos educandos colaboradores do colégio Sabin.....	100
FIGURA 9 – Foto da sala de música onde é possível enxergar o círculo vermelho (Santa Úrsula).....	102
FIGURA 10 – Foto da frente da sala de música (Santa Úrsula).....	102
FIGURA 11 – Foto do piano presente na sala de música (Santa Úrsula).....	103
FIGURA 12 – Foto do mural da sala de música (Santa Úrsula).....	103
FIGURA 13 – Foto das cadeiras e do armário da sala de música (Santa Úrsula).....	104
FIGURA 14 – Computador da professora, teclado e a única cadeira da sala (Sabin).....	105
FIGURA 15 – Aparelho de som e violão, da professora, na sala de música (Sabin).....	106
FIGURA 16 – Foto do balcão onde se encontram os instrumentos de material reciclável (Sabin).....	106
FIGURA 17 – Notas e suas respectivas pausas.....	113
FIGURA 18 – Cartão Postal do Colégio Santa Úrsula.....	115
FIGURA 19 – Jogo de mãos e copos da música “Rabo do Tatu”.....	129

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Carta de Apresentação da 1ª Escola.....	225
ANEXO B – Carta de Apresentação da 2ª Escola.....	227
ANEXO C – Roteiro de Entrevista: professores de música	229
ANEXO D – Roteiro de Entrevista: educandos	232
ANEXO E – Carta de Cessão - professores.....	235
ANEXO F – Termo de consentimento livre e esclarecido - Professores.....	237
ANEXO G – Termo de consentimento livre e esclarecido - Representantes educandos.....	240
ANEXO H – Letras das músicas da Mostra Sabin, da Apresentação musical infantil de final de ano e da Formatura dos 5 ^{os} anos.....	242
ANEXO I – Letras das músicas do Natal dos Insetos e da Missa de Encerramento dos 5 ^{os} anos do colégio Santa Úrsula.....	249
ANEXO J – Programa da Mostra Sabin.....	254
ANEXO K – Fotos do colégio Sabin.....	259
ANEXO L – Fotos do colégio Santa Úrsula.....	261
ANEXO M – Materiais utilizados pela professora Karina em sala de aula (Sabin)..	264
ANEXO N – Materiais utilizados e criados pelo professo Éder (Santa Úrsula).....	267
ANEXO O – Fotos das aulas de música do colégio Sabin.....	274
ANEXO P – Fotos das aulas de música do colégio Santa Úrsula.....	281
ANEXO Q – Fotos dos Eventos do Sabin.....	286
ANEXO R – Fotos dos Eventos do Santa Úrsula.....	290

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: “NA PRÁTICA A TEORIA É OUTRA”	14
CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÕES GERAIS	16
1.1 Perspectivas pós-modernas e o ensino de música com a utilização de práticas corporais	16
1.2 Objetivos	24
1.2.1 Objetivo Geral	24
1.2.2 Objetivos Específicos	24
CAPÍTULO 2: ANDANDO PELOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO	26
2.1 Interdisciplinaridade	26
2.1.1 Breve histórico sobre a trajetória da interdisciplinaridade	26
2.1.2 A interdisciplinaridade no Brasil	29
2.2 Pluri, multi, trans e interdisciplinaridade	32
2.3 Ensino Interdisciplinar	34
CAPÍTULO 3: O CORPO	40
3.1 O corpo na atualidade: a era narcisista	41
3.2 A libertação do corpo através do “cuidar de si”	44
3.2.1 O cuidar de si e do outro	46
3.3 As práticas corporais e a música a caminho da escola	49
3.3.1 Técnica: reflexão de um processo corporal	55
3.3.2 Os elementos musicais enquanto ferramenta de uma educação total e integralizadora	60
3.3.3 Ludicidade	64
3.3.4 O espaço para a educação	70
CAPÍTULO 4: CAMINHOS METODOLÓGICOS	71
4.1 Pesquisa Qualitativa	71

4.2 História da História Oral no mundo	73
4.2.1 História da História Oral no Brasil.....	76
4.3 Mas afinal, o que é História Oral (H.O.)?	76
4.4 Instrumentos da História Oral	80
4.4.1 Entrevista.....	80
4.4.1.1 Entrevistador e colaborador.....	81
4.4.2 A memória na História Oral.....	83
4.5 História Oral Temática	84
4.6 Relacionando à parte prática	85
CAPÍTULO 5: ANÁLISE DE DADOS	90
5.1. Primeiras impressões: as escolas, as salas de música e os sujeitos de pesquisa	90
5.1.1 A chegada nas escolas.....	90
5.1.2 As escolas.....	95
5.1.3 Os colaboradores.....	96
5.1.4 As salas de música e o controle dos educandos.....	101
5.2 Aquele que pode ser chamado de mestre: amor pela profissão	108
5.2.1 Tipificação da formação dos mestres e do foco nas aulas.....	108
5.2.2 Ensinando com amor (o “bom professor”).....	111
5.2.3 Metodologia utilizada em aula e as tarefas dos professores.....	114
5.3 Conhecendo os educandos	135
5.3.1 Partindo da realidade dos educandos	147
5.4. Uma forma mais divertida de ensinar	156
5.4.1 A ludicidade no ensino.....	156
5.4.2 Práticas corporais e educação musical: interdisciplinaridade.....	159
5.5 O ensino interdisciplinar na prática	168
5.5.1 Exemplos de aplicação da interdisciplinaridade nas aulas e em eventos.....	174
5.5.2 Os eventos.....	179
5.5.2.1 Santa Úrsula.....	180
5.5.2.1.1 Apresentação de Final de Ano do Colégio Santa Úrsula.....	180
5.5.2.1.2 Missa de encerramento de ano.....	185
5.5.2.2 Albert Sabin.....	186
5.5.2.2.1 Mostra Sabin.....	186
5.5.2.2.2 Apresentação musical infantil de final de ano.....	191

5.5.2.2.3 Formatura dos 5 ^{os} anos.....	194
5.6 As aulas dos sonhos.....	195
5.7 Benefícios.....	198
5.8 Referências bibliográficas citadas pelos professores.....	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS.....	214
ANEXOS.....	224
ANEXO A – Carta de Apresentação da 1ª Escola.....	225
ANEXO B – Carta de Apresentação da 2ª Escola.....	227
ANEXO C – Roteiro de Entrevista: professores de música	229
ANEXO D – Roteiro de Entrevista: educandos	232
ANEXO E – Carta de Cessão - professores.....	235
ANEXO F – Termo de consentimento livre e esclarecido - Professores.....	237
ANEXO G – Termo de consentimento livre e esclarecido - Representantes educandos.....	240
ANEXO H – Letras das músicas da Mostra Sabin, da Apresentação musical infantil de final de ano e da Formatura dos 5 ^{os} anos.....	242
ANEXO I – Letras das músicas do Natal dos Insetos e da Missa de Encerramento dos 5 ^{os} anos do colégio Santa Úrsula.....	249
ANEXO J – Programa da Mostra Sabin.....	254
ANEXO K – Fotos do colégio Sabin.....	259
ANEXO L – Fotos do colégio Santa Úrsula.....	261
ANEXO M – Materiais utilizados pela professora Karina em sala de aula (Sabin)..	264
ANEXO N – Materiais utilizados e criados pelo professo Eder (Santa Úrsula).....	267
ANEXO O – Fotos das aulas de música do colégio Sabin.....	274
ANEXO P – Fotos das aulas de música do colégio Santa Úrsula.....	281
ANEXO Q – Fotos dos Eventos do Sabin.....	286
ANEXO R – Fotos dos Eventos do Santa Úrsula.....	290

APRESENTAÇÃO: “NA PRÁTICA A TEORIA É OUTRA”

Venho através desta dissertação expressar meu desejo em poder unir duas áreas que sempre me encantaram muito, seja por suas belezas como pelas suas peculiaridades.

Estou falando sobre Música e Educação Física, duas disciplinas, conteúdos, áreas dotadas de singularidades e complexidades, que agradam a muitos. Apenas ressalto que nesta presente dissertação escolhi trabalhar com a educação infantil, por acreditar que o futuro do ser humano depende principalmente do que ele aprende e vivencia nos anos iniciais de sua vida.

Há bastante tempo venho pesquisando sobre as duas áreas separadamente, por ser formada em Educação Física e por ter cursado alguns semestres do curso de Música. Porém, ao longo dos anos, foi surgindo a necessidade de fazer uma conexão entre os textos lidos, sobre ambos os conteúdos, e tratar sobre temas em comum, tais como ritmo, expressão e movimento.

Ao entrar no mestrado recebi inúmeras críticas quanto a algumas palavras utilizadas quando dissertava sobre os dois conteúdos, tais como união, apoio, integração, dentre outras, faladas quando apresentações sobre esta pesquisa eram realizadas.

Após refletir muito sobre isso e trocar por inúmeras vezes as palavras escritas e faladas, pude perceber que deveria deixar aqui expresso, neste presente trabalho, o que realmente desejo, acerca do que acredito. Pois, os críticos só existem devido à existência dos autores e inventores, que através de suas obras, suas palavras e sua arte, os incomodam e os perturbam.

Sendo assim, sem aceitar recriminações e críticas não construtivas, escrevo sobre a união da Educação Musical, das práticas corporais (como conteúdo direto da Educação Física), e da Educação em si, acreditando que realmente existe integração entre as mesmas, objetivando o crescimento educacional infantil.

Devo ressaltar aos leitores deste trabalho que, para ser uma pesquisadora relevante¹, primeiramente tive de descobrir minha identidade, repensar acerca da

¹ Considero um pesquisador relevante aquele que pesquisa acerca do que acredita e em prol de um bem comum.

mesma, bem como aceitá-la e (re) construí-la. Ou seja, por que pesquiso acerca das práticas corporais e educação musical? Respondo afirmando que alguns dos motivos são: porque estes conhecimentos estão impregnados em mim, em minha história, visto que sou formada em Educação Física, fui professora de dança de salão, cursei três anos do curso de Música – Licenciatura, e hoje em meu mestrado tenho a pretensão de mostrar todos os “vultos teóricos” que me seguem ao longo da maior parte de minha vida, a qual considero interdisciplinar por unir ambas as áreas à Educação, propriamente dita, mostrando os benefícios que esta união, integração, renovação e totalidade podem proporcionar.

Gostaria, neste momento, de salientar alguns detalhes relevantes, para que o leitor deste trabalho perceba os motivos que me levaram a escrever o que nele está, além de permitir que os mesmos compreendam a presença imprescindível da voz dos professores entrevistados e investigados, o que possibilitou a produção de um trabalho relevante para mim e para aqueles que se interessam sobre estes conteúdos e/ou pesquisam acerca dos mesmos.

Na presente dissertação não tenho a pretensão de dar propostas prontas para o ensino da educação musical aliada/integrada ao corpo e às práticas relacionadas a este, mas sim, falar em um âmbito geral sobre quais os benefícios esta educação global pode proporcionar, além de conteúdos que podem ser trabalhados, pelos professores interdisciplinares, acerca deste ensino integrado.

Sendo assim, a partir deste trabalho busco mostrar quais os elementos trabalhados, bem como as metodologias adotadas, pelos professores de música, entrevistados enquanto colaboradores da pesquisa, acerca dos conteúdos corpo, educação e educação musical.

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÕES GERAIS

1.1 Perspectivas pós-modernas e o ensino de música com a utilização de práticas corporais

Diante de uma tendência à pós-modernidade², observa-se que esta retoma a arte (há tempos escurecida, apagada)...

À medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais, estas se aproximam das humanidades. A revalorização dos estudos humanísticos acompanha a revalorização da racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura... daí que o discurso científico se aproxime cada vez mais do discurso artístico e literário (SANTOS, 2002, p. 92).

Fala-se em tendência à pós-modernidade pensando-se em uma visão interdisciplinar em relação à educação, onde o professor se apropria e utiliza-se de diferentes recursos e áreas com a finalidade de realmente ensinar. Uma visão diferente da que pode ser vista no ciclo educacional disciplinar, no qual os educandos são meros “discípulos receptores” de um “mestre”, este sendo, na maioria das vezes, “instrutor de conhecimentos”.

Diante desta sociedade pós-moderna assiste-se a uma mudança para a alteridade³, ou seja, a passagem⁴ de uma escola e uma sociedade disciplinar, para uma interdisciplinar, na qual passa a existir a valorização das relações baseadas no diálogo, entre o sujeito e aqueles que o rodeiam.

Infelizmente, paralela a essa tendência, vê-se uma escola, ainda, com pensamentos arcaicos, e nesta, o saber e o poder são manipulados por quem?

² Aplica-se, aqui, o termo pós-modernidade no sentido utilizado pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman, que acredita ser este o tempo de uma “modernidade líquida”, ou seja, tempos que combinam mudanças, pensamentos novos com realidades retrógradas, ultrapassadas, ocorrendo a existência de uma realidade ambígua, multiforme (Referência encontrada em texto de FRANCISCO, s/d). Dessa forma, percebe-se que algumas características da sociedade moderna permanecem, tais como o individualismo e capitalismo, de forma ainda mais intensa, enquanto que outros pensamentos de mudança, de inovação, de integração, tais como o de alteridade foram criados.

³ Termo adotado por C.Byington, referindo-se a um ciclo que instaura a reciprocidade, a relação dialética entre o eu e o outro, entre o sujeito e o objeto, uma busca intensa e profunda pela identidade, confronto entre os opostos (FAZENDA, 1995).

⁴ Com o decorrer do texto, as passagens de ciclo educacional serão melhor explicadas.

Percebe-se que há bastante tempo as escolas estão voltadas ao ensino de uma ciência que não se revela ao aprendiz, que não tem origens, e que está voltada ao academicismo ou ao mercantilismo (NEVES, 2002), reservando o acesso à poética da ciência⁵, ou seja, à pesquisa, como afirma Lerbet (2002), apenas aos poucos que já estudaram bastante, ou àqueles que desejam ampliar seu campo de conhecimentos.

Por assim ser, que se diz ser tão importante o incentivo à problematização (à descoberta das questões interiores), desde o início da fase educacional, e a todos os educandos, já que sem isso não existe pesquisa científica: “antes de saber o sentido que se pode dar a uma questão, talvez seja preciso reconhecer que há uma questão!” (LERBET, 2002, p. 531).

Segundo Neves (2002), o conhecimento produzido na escola é ciência, porém, para a arte e a literatura, necessita-se da intuição natural e do senso comum, duas constantes que deveriam sempre estar presentes na educação de todos os níveis, porém a incessante busca por uma idealização da realidade presente no discurso da ciência faz com que o senso comum seja suprimido e exilado da compreensão.

Diante dessa realidade é possível perceber que para que a interdisciplinaridade possa ser levada adiante, faz-se necessária a “tentativa”⁶ de superação da barreira teoria/prática e o uso consciente da linguagem, já que a mesma é, segundo Mortimer (2000 *apud* NEVES, 2002, p. 61), “[...] o mais importante instrumento social que o professor e os educandos utilizam para estruturarem o desenvolvimento das idéias”.

Refletindo acerca da dicotomia teoria e prática, deve-se ressaltar que é, segundo Snyders (1974, p. 206 *apud* PASSOS & CHASSOT, 1993, p. 85), “indispensável que a teoria tenha já nascido de uma prática real naqueles a quem se dirige, que seja a tomada de consciência da prática, ou pelo menos do sentimento que os anima e que eles gostariam de ver encarnado na prática”.

É visto, dessa forma, que teoria e prática deveriam caminhar lado a lado, uma completando a outra, possibilitando a abertura para o compreender a partir da teoria e para o buscar, querer e inovar na prática e a partir da prática já vivenciada.

⁵ Termo adotado por Georges Lerbet (2002), em seu capítulo, no livro organizado por Edgar Morin.

⁶ Utiliza-se aqui a palavra tentativa, por acreditar que não exista uma superação real.

Essa ligação não significa, segundo Garcia (1979, p. 125 *apud* ELIAS & FELDMANN, 1993, p. 95), “menosprezar o caráter emancipador da teoria e suas possibilidades de propor algo completamente novo em relação ao existente”, mas sim a busca por um trabalho equilibrado, baseado em reflexão e ação, cujo mesmo autor define como uma relação que implica em evolução, “desde o momento em que a teoria influi sobre a prática, modificando-a e na medida em que a prática fornece subsídios para teorizações que podem transformar uma dada situação” (p. 128-129).

Já em relação à linguagem deve-se destacar que a mesma é histórica, visto que dela conhecemos apenas representações, as quais são sempre culturais e embebidas de inúmeras histórias. Sendo assim, “a linguagem é sempre, ao mesmo tempo, originária de um passado e portadora de uma novidade às vezes imprevisível [...]” MESCHONNIC (2002, p. 534).

Para Fazenda (1995, p. 53-54), “a linguagem não é apenas um instrumento, um meio, mas uma relação do ser íntimo e do laço psíquico que nos une ao mundo e a nossos semelhantes”. E essa relação do homem com o mundo, determinada pela linguagem, é de extrema importância, de tal forma que “se a linguagem for desordenada, o universo corre o risco de se achar em desequilíbrio” (GUSDORF *apud* FAZENDA, 1995).

Ao nascer, o homem se apodera da palavra, transformando as ações, sentimentos e experiências em discurso. Vive-se, assim, em um universo de discursos ouvidos, criados e recriados por cada indivíduo.

Considerando então que cada ser tem sua própria linguagem e se utiliza dela para entrar em contato com o outro e com o mundo, percebe-se que é principalmente através da palavra que o homem interfere no mundo e deixa que este interfira nele. Fazenda (1995, p. 54) conclui assim que “a palavra é a arma que o homem possui para dominar o mundo e fazer-se senhor dele”.

Por ser a palavra algo tão individual de cada ser humano, pode-se observar que cada um pode refletir sobre o que bem entende, bem como externar, da forma como julgar apropriado, acerca das conclusões as quais chegou, o que torna a palavra um importante instrumento de liberdade e expressão.

Deve-se refletir acerca da importância em considerar o fato de o homem se expressar, já que este pensamento externado faz uma revelação do interior do indivíduo, permitindo, também, que ele próprio tome consciência sobre si mesmo. Sendo assim,

esse conhecimento de si cresce na medida em que o homem procura conhecer o outro e esse conhecimento do outro só ocorre quando existe uma perfeita identificação entre o eu e o outro, ou seja, o homem só se realiza, só se conhece no encontro com o outro (FAZENDA, 1995, p. 55).

Segundo Dias (1993), essa descoberta de si mesmo, através da linguagem, é de extrema necessidade já que permite que o indivíduo seja produtor de sua história e não um mero reproduzidor de histórias alheias. Sendo assim, além de ser um sujeito agente na oralidade, este indivíduo será um produtor de conhecimento próprio.

Pode-se dizer ainda que toda palavra está vinculada a uma ação, já que a mesma sai do campo do pensamento para o campo da realidade. Sendo assim, quando o indivíduo pensa, reflete e age, ele está interferindo no meio, modificando-o, e de forma única, já que ele é único, dotado de particularidades.

Freire (2005) expressa que a difícil lição da educação é aquela de escutar para falar com o educando...

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (FREIRE, 1996, *apud* NEVES, 2002, p. 87).

A respeito da educação, o autor aponta que o saber pressupõe uma intencionalidade, ou seja, o mesmo sempre busca uma finalidade. A ferramenta para execução dessa intencionalidade é chamada de método. E o melhor método é aquele que propuser a melhor aproximação com o objeto, ou seja, aquele que propiciar a mais completa consecução da finalidade.

Refletindo sobre esta aproximação com o objeto, pode-se chegar à conclusão de que a educação é o sujeito e os educandos são os objetos. Conseqüentemente, o método é o processo educativo e é a respeito da busca por um método apropriado ou pelas formas mais adequadas de se ensinar que se discute aqui neste trabalho.

Os filósofos Laban (1978) e Freinet (1991), presentes no artigo de Scarpato (2001), dentre outros autores, concebem o homem como um ser integrado (corporeamente), salientando a necessidade de se respeitar o ritmo interno de cada um. Isto é de fundamental importância, principalmente no âmbito da aprendizagem. Permitir que a espontaneidade emerja, levando em consideração este respeito à individualidade e à subjetividade de cada um é essencial, já que os atos e as

atividades espontâneas são uma forma de exteriorização de idéias e sentimentos, dando espaço à criatividade, ao envolvimento e a auto-expressão dos educandos.

Dessa forma, pensar que os educandos são seres integrados (corpo-mente), e que os mesmos têm suas particularidades e interesses próprios, é uma excelente forma de aproximação ao método apropriado para o processo educativo.

Corpo/mente ou corpo/alma estão tão ligados que quando o corpo está doente a alma passa a ficar enfraquecida, tão doente quanto o primeiro. Percebe-se assim quão importante é prestar atenção em relação a este aspecto, em que corpo e alma comunicam-se através de seus males.

Foucault (1985, p. 62) também trata desta concepção de homem integrado, corpo e alma como sendo um só. Para ele “[...] os maus hábitos da alma podem levar a misérias físicas enquanto que os excessos do corpo manifestam e sustentam as falhas da alma”.

Porém, na prática, pode-se perceber que a educação escolar está acostumada a não incentivar seus educandos, não favorecer a reflexão, o pensamento crítico... e acomodada há bastante tempo. Segundo Santos (2002, p. 48), “a ciência, o direito, a educação, a informação, a religião e a tradição estão entre os mais importantes espelhos das sociedades contemporâneas. O que eles refletem é o que as sociedades são”. Ou seja, a educação está refletindo tudo o que há de ruim em nossa sociedade, uma profunda estagnação, mesmo diante de tantas mudanças acerca das relações educacionais.

Diante disso, será exposta, de forma breve, as principais relações, já estudadas e conhecidas, que podem ser caracterizadas como uma relação com fins educacionais, onde existe “quem ensina” e “quem aprende”.

A relação mais antiga que pode ser caracterizada como uma relação entre professor-educando foi na Grécia antiga, onde, segundo Jaëger (s/d *apud* FAZENDA, 1995), existia o “preceptor e o discípulo”, sendo o preceptor aquele que ajudava o discípulo a realizar uma leitura das coisas próprias do conhecimento, de forma geral. E o discípulo deveria gradativamente ampliar essa leitura. Em outras palavras, o preceptor, sempre mais velho e com mais experiência, ensinava uma pessoa ainda não alfabetizada, possibilitando uma construção/produção de novos conhecimentos. Pode-se perceber, assim, um exercício de troca, de parceria.

A autora ressalta que essa relação descrita acima se assemelha a uma “educação matriarcal”, a qual é considerada como fase inicial do processo de

educação, onde praticamente não existe discernimento entre certo/errado. Nesta cultura matriarcal as características principais⁷ são a cooperação, a sensualidade, harmonia e a valorização do companheirismo. A democracia também poderia ser considerada “filha desta cultura”.

Em seguida passa a surgir o ciclo que se pode chamar de “educação patriarcal”. A partir desta é que realmente se determina o conceito de professor, educando e escola. Neste ciclo, já pode ser visto o certo e o errado, o permitido e o não permitido, o bom e o ruim. Passa a existir certa rigidez no processo de ensino (FAZENDA, 1995). Pode-se verificar, ainda, que a cultura patriarcal tem como principal característica a idéia de apropriação, tendo como palavras chaves poder e dominação, do homem sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a natureza⁸. Ficando claro, assim, que neste momento da história, a idéia de educação através de colaboração passava a não existir mais.

Posteriormente fala-se no nascimento das idéias do “Movimento da Escola Nova”, que, como citado pela mesma autora, foi inaugurado por Rousseau e desenvolvido por Decroly, Montessori, Claparède, Freinet, dentre outros, onde encontra-se a busca por uma pedagogia científica, partindo de elementos da filosofia e da psicologia. Foram pesquisados, neste ciclo, elementos sobre a liberdade da criança e sobre o desenvolvimento da espontaneidade infantil.

É com Montessori que a idéia de ensino se altera. Em contraposição ao imobilismo, decreta a busca da autonomia – o educando é quem verdadeiramente conduz o processo do conhecimento. Ao professor cabe a atitude da espera – a lição do silêncio. [...] Ensinar volta a ter, com Montessori, a mesma conotação encontrada no léxico comum, de que ensinar é aprender, porque ensinar é sobretudo pesquisar, e por isso é também construir, é aprender (FAZENDA, 1995, p. 40).

Após todos esses diferentes ciclos, percebe-se, principalmente na atualidade, a passagem da educação patriarcal para a alteridade, como citado nos primeiros parágrafos desse capítulo, na qual é priorizada a relação entre os sujeitos. Ou seja, passa a ocorrer a passagem da educação pura e simplesmente disciplinar para a interdisciplinar.

Percebe-se assim que a palavra chave desta nova fase da educação é *interdisciplinaridade*, já que ambas, alteridade e interdisciplinaridade, giram em torno dos mesmos princípios, tais como os citados acima: valorização da relação eu e o

⁷ Características apresentadas no artigo de Fraga & Pedroso (2006).

⁸ Citação encontrada no site www.antoniosales.blogspot.com.

outro e a relação baseada no diálogo e na integração. Porém, a dúvida e a insegurança diante do novo, da mudança daquilo que sempre foi certo, faz com que poucos se aventurem nessa alteridade, acarretando assim escolas com uma miscelânea de conceitos e práticas patriarcais e interdisciplinares: disciplinas completamente separadas, com carga horária rígida e extensa, conteúdos não reciclados, currículo não renovado, dentre outros e a vontade de mudança, de pesquisa, de integração.

É devido a esta dúvida e a esta insegurança que a educação permanece espelhando características que não constroem a independência dos educandos, já que os professores, diretores, agentes educacionais no geral, por muitas vezes, acomodam-se nas concepções antigas, ultrapassadas.

Considerando que o “bom professor”⁹ é aquele que primeiramente aprendeu a fazer uma leitura em relação a sua própria vida, aprimorando seu gosto pelo ensino e pela pesquisa, ousadia, criação e construção, diz-se que, segundo Piaget (s/d *apud* FAZENDA, 1995), o “bom professor” deve ensinar o educando a não ter pressa em aprender, em não se apressar em virar a página, mas, sim, se demorar nela.

Se existe o interesse em viver, hoje, na educação, um momento de alteridade (como construção/produção de conhecimento) é imprescindível que exista uma troca de experiências entre o professor e seus educandos, sendo através dessa atitude de abertura que o conhecimento pode ser mutuamente importante e eficaz (PEÑA, 1993).

Para Foucault (1992 *apud* VEIGA-NETO, 2005, p. 153), o conhecimento e a verdade são questões históricas. Dessa forma, tem-se uma nova epistemologia, a epistemologia social, “na qual o conhecimento é entendido como uma condição que tanto se coloca *a priori* de qualquer experiência quanto a ultrapassa em seus limites”, percebendo-se, assim, a existência de um tronco comum indistinto entre conhecimento, cultura e sociedade.

Porém, na prática, é possível verificar que, apesar de em 1996¹⁰, uma reorientação curricular já ter sido aprovada pela LDB, e em 2009 a lei 11.769¹¹, que

⁹ Este assunto será melhor detalhado no capítulo 2 da presente dissertação.

¹⁰ “A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 sinalizaram para uma maior flexibilização dos conteúdos a serem desenvolvidos, possibilitando mudanças no currículo das escolas no sentido de reduzir a fragmentação característica de um currículo totalmente disciplinar” (trecho retirado do artigo de FREITAS, D. S & NEUENFELDT, A. E).

prevê a obrigatoriedade da música nas escolas, ter sido sancionada, diante dessa sociedade que cada vez mais valoriza o conhecimento e aqueles que o possuem, é urgente pensar em uma nova perspectiva para uma nova escola e, para tal, é necessária uma reorientação curricular, que leve em conta as práticas corporais e a educação musical, bem como a realidade do educando, o que não significa aceitá-la, mas sim dela partir, e para isso é necessário ouvir o que os educandos falam, como diz Foucault (1992 *apud* VEIGA-NETO, 2005, p. 110): “...se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam”. O que também é dito por Libâneo (1986, p. 13 *apud* PEÑA, 1993, p. 59), quando este afirma que “o importante não é a transmissão de conteúdo específico, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida”.

Diante de todas as contextualizações teóricas feitas acima, destaca-se que a presente dissertação foi dividida em seis capítulos. Este primeiro capítulo destinado a dar os contornos iniciais desta pesquisa, bem como os principais objetivos da mesma. O segundo capítulo aborda essencialmente as questões da interdisciplinaridade; breves históricos das trajetórias da mesma no Brasil e no mundo; bem como referências ao ensino interdisciplinar. O capítulo seguinte, terceiro, é destinado a tratar sobre os aspectos do corpo na atualidade, sob o viés de uma sociedade narcisista e global/industrial; como se daria uma possível libertação deste corpo na era atual – através do cuidado de si e do outro; e a música e as práticas corporais sendo utilizadas como ferramenta de um processo de ensino aprendizagem. No capítulo quarto são discorridos os aspectos metodológicos da presente pesquisa, a qual se enquadra como pesquisa de cunho qualitativo, utilizando como recurso metodológico a História Oral Temática e Híbrida, a qual dá valor igual para as entrevistas realizadas com os colaboradores e para os documentos escritos/iconográficos fornecidos pelas escolas, professores de música e educandos, bem como para fotos e vídeos realizados durante a coleta de dados. Partindo para a análise de dados, o capítulo quinto é destinado para tal, dando

¹¹ Através da Lei n. 11.769, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e publicada no Diário Oficial da União (DOU), no dia 18 de agosto de 2008, passa a ser obrigatória a inclusão da disciplina de música no currículo da educação básica (ensino infantil, fundamental e médio), das escolas de todo o país (informação retirada dos sites www.ufpa.br e www.queroeducacaomusicalnaescola.com).

ênfase a vários assuntos, tais como: as primeiras impressões na chegada às escolas; os colaboradores – professores de música e educandos; as escolas e as salas de música; a metodologia utilizada por ambos os professores para ministrarem as aulas; a integração de conteúdos e disciplinas utilizados pelos professores; a importância de um ensino que parta da realidade dos educandos, mas que em seguida lhes mostre o novo conhecimento; diversas práticas interdisciplinares observadas durante aulas/eventos e ouvidas durante as entrevistas. E por fim, o capítulo sexto, considerações finais, no qual são descritas inquietações quanto à realização da pesquisa; as principais conclusões, tendo em vista os objetivos iniciais da pesquisa e, finalizando, comentários breves sobre pesquisas futuras.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Compreender narrativas de professores de música e educandos de 2º a 5º anos acerca da utilização de práticas corporais e educação musical como elementos participantes do processo de ensino-aprendizagem da educação infantil.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar as práticas corporais e sua utilização ao longo das narrativas dos colaboradores durante as entrevistas;
- Descrever o tipo de interesse, manifesto em entrevista, que os professores de música e educandos – de 2º a 5º anos - têm na educação musical aliada às práticas corporais;
- Tipificar as práticas pedagógicas dos diferentes professores entrevistados;

- Compreender como as práticas corporais aliadas à música, descritas pelos professores entrevistados, se associam a uma educação total integralizadora.

CAPÍTULO 2: ANDANDO PELOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO

Sempre que um termo amplo como 'educação' é adjetivado, fica a sensação de que os princípios e objetivos de uma educação integral do ser é fragmentada; assim, deveríamos pensar, sempre, em educação, sem cortes nem delimitações, na direção de uma pedagogia comprometida com a complexidade da vida humana e planetária em todas as suas dimensões (INÁCIO et al, 2005, p. 81).

2.1 Interdisciplinaridade¹¹

Procurando uma adequada explanação desta dissertação, julgou-se necessária a abordagem de polêmicos assuntos, tais como conceitos, explicações e diversidades acerca da interdisciplinaridade. Para tal, faz-se uso de reflexões feitas, dentre outros autores, por Fazenda (1993 e 1995); Morin (2002) e autores que compõem o livro organizado pelo mesmo.

2.1.1 Breve histórico sobre a trajetória da interdisciplinaridade

Por ser este um dos temas principais desta presente dissertação, achou-se necessário que a mesma contemplasse, em pelo menos um sub-capítulo, uma breve trajetória da interdisciplinaridade no mundo e no Brasil.

Por algum tempo falou-se em crise da educação, bem como das metodologias, abordagens e teorias utilizadas pela mesma. Diante deste contexto passaram a surgir os pensadores adeptos de uma nova teoria, repleta de novidades, abordando diferentes áreas do conhecimento, bem como diferentes recursos para utilização das mesmas. Era o início da nova era da educação: a era interdisciplinar (FAZENDA, 1995).

¹¹ Segundo Fazenda (1995, p. 18), "no Brasil a palavra aparece assim traduzida: interdisciplinaridade (do francês ou do inglês), ou interdisciplinarietà (do espanhol)".

A partir de algumas leituras realizadas, estipulou-se como início deste breve histórico sobre interdisciplinaridade a década de 1960, quando se pode dizer que a interdisciplinaridade nasceu, na Europa, principalmente em dois países, França e Itália. Este movimento de interdisciplinaridade, como se pode ver, surgiu concomitantemente aos movimentos estudantis, que ficaram bastante marcados naquela década, lutando por um novo estatuto, uma nova escola e uma nova universidade (FAZENDA, 1995).

Segundo a autora, a interdisciplinaridade aparece, inicialmente, como forma de oposição ao conhecimento que beneficiava a poucos, àquele conhecimento que mais alienava do que ensinava, onde o olhar do educando era voltado para um ensino sem possibilidades de críticas e raciocínio.

Já a década de 1970, segundo Fazenda (1995), marcou a procura por uma definição da interdisciplinaridade que foi categorizada como totalidade, a qual, como categoria de reflexão, foi o tema de um dos principais precursores deste movimento em favor da interdisciplinaridade: Georges Gusdorf, quem apresentou à Unesco¹², em 1961, um projeto de pesquisa que unia diversos cientistas, das mais variadas áreas das ciências humanas, discutindo este novo tema, prevendo a diminuição da distância teórica entre estas áreas em prol de estudo comum a todas pela unidade humana.

Após analisar este projeto, Fazenda encontrou hipóteses e orientações dos trabalhos relacionados às ciências humanas que começaram a ser esboçadas recentemente, tais como:

a proposição do estudo da arte numa dimensão antropológica [...]; a indução da necessidade de estudar-se antropológicamente as matemáticas [...]; a idéia de estudar aspectos não tecnológicos das proposições técnicas [...]; os resultados dos estudos da cibernética no desenvolvimento da neurofisiologia e da psicologia [...]; estudos de geografia humana para o desenvolvimento da antropologia [...] (FAZENDA, 1995, p. 20).

A autora citada acima ainda relata que, concomitantemente a estes estudos da Unesco, em 1967, em Louvain, foi realizado um colóquio, objetivando refletir sobre o estatuto epistemológico da teologia. Este encontro possibilitou a explicitação de caminhos para a interdisciplinaridade, diante da necessidade de se pesquisar as relações entre o mundo e a Igreja. Foram discutidos temas como o papel do tempo,

¹² United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, que em português significa: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

do espaço, do valor e campo da ciência. Alguns dos principais nomes¹³ presentes neste colóquio foram: Houtart, Tödt, Ladrière e Palmade.

Alguns anos depois, ainda de acordo com Fazenda (1995), foi instalado um comitê de reconhecidos pesquisadores, tais como Guy Berger, Leo Apostel, Asa Briggs e Guy Michaud. Os membros deste comitê tinham como propósito redigir um documento que abordasse os principais problemas referentes à pesquisa e ao ensino nas universidades. Diante disso, uma nova forma de pensar a universidade passava a ser instalada, onde as barreiras entre as distintas disciplinas passassem a ser minimizadas.

Isso quer dizer que este novo pensamento significou uma intensa busca pela formação ou transformação das universidades em grandes centros realizadores de pesquisas inteligentes, coletivas e inovadoras. Além da tentativa de fazer com que estas se destacassem pelo fato de abordarem temas de interesse coletivo: de professores, de educandos e da sociedade.

Além disso, é possível perceber que os propósitos citados acima

espelhavam as dificuldades enfrentadas pela crise estudantil do final dos anos 60 e confluíam para a superação da dicotomia mundo/presente, mundo/pessoal, no ensino universitário. Com isso, objetivava-se possibilitar a crítica e a compreensão dos confrontos da vida cotidiana. Outro aspecto [...] refere-se à necessidade de atermo-nos às múltiplas exigências e a uma pluralidade de informações e conhecimentos que a vida profissional exige. Assumir essa atitude pressupõe fatalmente a formação de mais e melhores pesquisadores, de novas pesquisas, de métodos próprios para toda forma de ensino, de um investimento maciço e diferenciado na capacitação e formação dos professores e na criação de modelos que permitam tornar mais claras as inter-relações e interpenetrações das ciências, fundamentalmente das humanas. Mas, como já dissemos, as indicações arroladas, embora importantíssimas, eram ainda difusas e iniciais (FAZENDA, 1995, p. 22).

Dessa forma é visto que além de a interdisciplinaridade ter sido uma das responsáveis pela redimensão teórica das ciências e da revolução das pesquisas, ela podia ser também a responsável pela mudança nos caminhos da educação.

Em relação à década de 1980 é possível relatar que foi um movimento na história “que caminhou na busca de epistemologias que explicitassem o teórico, o abstrato, a partir do prático, do real” (FAZENDA, 1995, p. 27). Nesta década, vários foram os trabalhos que contribuíram para a evolução deste conceito, porém um dos mais marcantes foi “Interdisciplinaridade e ciências humanas” de Gusdorf, Apostel,

¹³ Por se tratar de nomes que estiveram presentes no colóquio de 1967, não serão acrescentados os anos referentes a cada participante, individualmente.

Bottomore, Dufrenne, Mommsen, Morin, Palmarini, Smirnov e Ui, elaborado no ano de 1983. Este documento trata da interligação das disciplinas das ciências humanas, bem como da influência de umas sobre as outras e seus pontos em comum.

Este grupo de autores possibilitou, conforme a autora, relevantes avanços em relação ao estudo da interdisciplinaridade, tais como: a atitude interdisciplinar seria resultado de sínteses imaginativas e audazes; interdisciplinaridade é categoria de ação; conduz ao exercício de perguntar e duvidar, tão importante ao conhecimento; entre as disciplinas e a interdisciplinaridade existe uma diferença de categoria e, por fim, a interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas.

A década de 1980, dessa forma, pode ser descrita como a busca para explicitar um método para a interdisciplinaridade e por último, a década de 1990, onde se partiu para a construção de uma teoria propriamente dita da interdisciplinaridade.

2.1.2 A interdisciplinaridade no Brasil

Deve-se ressaltar que no Brasil as pesquisas interdisciplinares são realizadas há bastante tempo e estão, neste momento histórico, sendo repensadas e recebendo uma nova roupagem. Sendo assim, torna-se válido apresentar a trajetória e repercussões, mesmo sendo de forma sucinta, destes estudos no Brasil.

Segundo os estudos realizados por Fazenda (1995), as discussões acerca deste tema foram iniciadas no Brasil, também por volta de 1960, porém com grandes distorções, equivalentes aos pesquisadores que aplicavam o novo sem antes refletir e aprender sobre o mesmo.

Diante disso, segundo a autora, deve-se refletir sobre dois aspectos que ocorreram naquela década: o modismo e o avanço nos estudos brasileiros desenvolvidos na década de 1970. O primeiro, como o próprio nome diz, deixa claro que a interdisciplinaridade passava a se tornar moda, sendo discutida e falada, de qualquer forma, sem existir preocupações quanto a seus princípios ou fatores necessários para sua realização na prática. Já o segundo aspecto diz respeito ao aumento, em termos quantitativos, dos estudos acerca da interdisciplinaridade.

Fazenda (1995) retrata que a primeira produção significativa sobre o presente tema, no Brasil, é de um autor chamado Japiassú, o qual, através de seu livro, após anunciar as principais questões sobre interdisciplinaridade, bem como os pressupostos de uma metodologia interdisciplinar, afirma que para a efetivação desta metodologia faz-se necessário um novo cientista, o interdisciplinar.

Quando se pensa neste novo cientista, o que se pode ver? Que se trata de um profissional aberto ao diálogo, à comunicação, às novas propostas para uma nova escola e uma nova sociedade, que utiliza todo o seu passado como base para a construção de um futuro humanizador.

Entende-se por futuro humanizador um futuro destinado ao desenvolvimento das crianças, ao crescimento das mesmas, nos diferentes âmbitos de suas vidas. Levando em consideração seus pensamentos, famílias, ideais e crenças. Além disso, um futuro humanizador seria aquele baseado em uma educação total, não no sentido de afirmar que exista uma educação completa e total, mas sim no sentido da necessidade que o ser humano tem na existência de uma educação que seja pautada na coletividade e na totalidade, como afirmam Melo; Antunes; Schneider (2005), que integra os diferentes conteúdos disciplinares entre si e considera a realidade dos educandos, proporcionando uma educação alegre e lúdica, baseada em improviso, criatividade, criticidade, motivação, e benefícios¹⁴ para os diversos âmbitos da vida do ser humano.

Além do trabalho de Japiassú, outro trabalho aparece com grande força na década de 70, que é o da autora principal utilizada para a revisão de literatura sobre interdisciplinaridade, presente neste capítulo.

Neste trabalho de Fazenda, como a própria autora diz, a mesma levantou uma ampla bibliografia sobre o tema, e a partir disso fez uma visita à Legislação de Ensino, podendo constatar o grande caos acerca deste novo paradigma emergente¹⁵: desde a alienação em relação a ele, como o desinteresse, por parte dos educadores, em compreender a vastidão da interdisciplinaridade (FAZENDA, 1995). A autora chega a dizer que todo este pacote de acontecimentos e descaso fadou a educação a cerca de 20 anos de estagnação.

E foi através dessa perda de identidade registrada principalmente nas décadas de 60 e 70 que o caos citado acima se instaurou, trazendo com ele danos

¹⁴ Assunto abordado no capítulo 5 desta presente dissertação.

¹⁵ Termo adotado por FAZENDA, 1993.

profundos para a educação. Porém, “tal como a Fênix, o educador dos anos 80 renasceu das cinzas, em busca de seu passado de glórias e de sua afirmação como profissional” (FAZENDA, 1995, p. 30), porque “ser Fênix ou interdisciplinar é permitir-se a transmutação, é ver na história a possibilidade de recriação” (FAZENDA, 1995, p. 133).

Fazendo a passagem para a década de 1980, verifica-se que esta foi marcada pela necessidade de esclarecer todos os equívocos, que não foram poucos, em relação à definição, amplitude, clareza, interesse e descaso perante a interdisciplinaridade.

Cita-se abaixo um trecho que, talvez, melhor explique a situação em que se encontrava a educação nestas décadas descritas acima.

Em nome da interdisciplinaridade, todo o projeto de uma educação para a cidadania foi alterado, os direitos do educando/cidadão foram cassados, através da cassação aos ideais educacionais mais nobremente construídos. Em nome de uma integração, esvaziaram-se os cérebros das universidades, as bibliotecas, as pesquisas, enfim, toda a educação. Foi *tempo de silêncio*, iniciado no final dos anos 50, que percorreu toda a década de 1960 e a de 1970. Somente a partir de 1980 as vozes dos educadores voltaram a ser pronunciadas. A interdisciplinaridade encontrou na ideologia manipuladora do Estado seu promotor maior. Entorpecido pelo perfume desse modismo estrangeiro, o educador se omitiu e nessa omissão perdeu aspectos de sua identidade pessoal (FAZENDA, 1995, p. 30).

A autora ainda ressalta que, durante a década de 80, foi possível perceber alguns dos principais aspectos a serem superados pela interdisciplinaridade: dificuldade na explicitação e compreensão do real significado do novo termo; ausência de método ou caminho, pré-determinado, simplificando e orientando aqueles que se sentiram atraídos em trabalhar com a mesma e a dicotomia entre teoria/prática. Além disso, foi a partir dessa década que o número de projetos, pesquisas, congressos, dentre outros, discutindo a interdisciplinaridade, tornou-se cada vez mais crescente.

De acordo com Fazenda (1995), a partir de 1980, em nome da interdisciplinaridade, muitos abandonaram e condenaram práticas pedagógicas anteriores e filosofias. Em contrapartida, foram criados *slogans*, apelidos, hipóteses de trabalho indo ao encontro do novo pensamento, o interdisciplinar, mesmo que por diversas vezes esses projetos tenham se baseado na intuição, no modismo, sem regras definidas e apoiando-se em uma literatura recente.

Como visto acima, por ser a história da interdisciplinaridade extremamente recente, a mesma foi marcada por inúmeros equívocos. Porém, deve-se ressaltar que estes fizeram e fazem parte do processo de enriquecimento e maturação da “nova teoria educacional”, se assim a mesma pode ser chamada.

2.2 Pluri, multi, trans e interdisciplinaridade

Muitos equívocos surgem quando se fala em pluri, multi, trans e interdisciplinaridade. Sendo assim, cabe aqui, trazer e discutir conceitos e definições dos mesmos.

A pluridisciplinaridade é considerada, segundo Jantsch (s/d), como uma

justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas; destina-se a um tipo de sistema de um só nível e de objetivos múltiplos onde existe cooperação, mas não coordenação (JANTSCH, s/d *apud* PEÑA, 1993, p. 57).

O que também é afirmado por Zabala (2002), quando o mesmo diz que a pluridisciplinaridade consiste em relações complementares entre disciplinas que tem aspectos afins.

Em relação à multidisciplinaridade, pode-se dizer que este autor trata da

organização de conteúdos mais tradicionais. Os conteúdos escolares apresentam-se por matérias independentes uma das outras. As cadeiras ou disciplinas são propostas simultaneamente sem que se manifestem explicitamente as relações que possam existir entre elas [...] (ZABALA, 2002, p. 33).

Já por transdisciplinaridade, afirma-se que se trata do

grau máximo de relações entre disciplinas, de modo que chega a ser uma integração global dentro de um sistema totalizador. Esse sistema facilita uma unidade interpretativa, com o objetivo de constituir uma ciência que explique a realidade sem fragmentações [...] (ZABALA, 2002, p. 33).

Por fim será falado sobre a interdisciplinaridade, palavra que é composta por um prefixo (inter) e um sufixo (dade), que se justapondo ao substantivo (disciplina) possibilitam a seguinte interpretação:

Inter, prefixo latino, que significa posição ou ação intermediária, reciprocidade, interação (como “interação”, temos aquele fazer que se dá a partir de duas ou mais coisas ou pessoas – mostra-se, pois, na relação sujeito-objeto). Por sua vez, *dade* (ou idade) sufixo latino, guarda a propriedade de substantivar alguns adjetivos, atribuindo-lhes o sentido de ação ou resultado de ação, qualidade, estado ou, ainda, modo de ser. Já a palavra *disciplina*, núcleo do termo, significa a epísteme, podendo também ser caracterizado como ordem que convém ao funcionamento duma organização ou ainda um regime de ordem imposta ou livremente consentida (ASSUMPÇÃO, 1993, p. 23-24).

A interdisciplinaridade é fundamentada, segundo o autor citado acima, na intersubjetividade, “tornando-se presença através da linguagem como forma de comunicação e expressão humana” (ASSUMPÇÃO, 1993, p. 24), o que justifica o fato de se falar, nas páginas seguintes, acerca da comunicação e da linguagem.

Outra “peça fundamental” para entender a interdisciplinaridade é a palavra pesquisa, a qual é um dos aspectos essenciais a ser incentivado desde os primeiros anos escolares, como já citado anteriormente. Acredita-se que o educando, ao pesquisar, está criando e não apenas consumindo um saber já formulado e repassado pelo professor. Tal pedagogia poderia permitir que os educandos percebessem “que não é suficiente ter aprendido coisas para ser capaz de ensiná-las com um espírito científico” (LERBET, 2002, p. 532). Isso quer dizer que, quando se deseja que um professor ensine de forma diferente daquela habitual, é necessário que os mesmos tenham vivido a situação da pesquisa. Ou seja, se os educandos dessa geração atual vierem a praticar a pesquisa, a produção e a criação, provavelmente estes serão professores que incentivarão estas práticas aos seus educandos.

A interdisciplinaridade visa uma modificação dos paradigmas rígidos que podem ser vistos na ciência escolar atual. Sendo assim, partindo da dúvida, uma postura que se intitule interdisciplinar tem o objetivo de indagar acerca dessas certezas paradigmáticas da ciência escolar. Além disso, considera fundamental a pesquisa sobre as ações comprometidas ocorridas em sala de aula, com a intenção de retirar desse cotidiano os fundamentos de novas teorizações, surgindo assim, novas formas de conceber e fazer escola (FAZENDA, 1995).

Com fins de explanação e melhor compreensão acerca da interdisciplinaridade, cita-se abaixo mais algumas definições encontradas:

Interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas. Essas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como por exemplo,

a bioquímica ou a psicolingüística. Podemos encontrar essa concepção nas áreas de ciências sociais e experimentais no ensino médio e na área de conhecimento do meio do ensino fundamental (ZABALA, 2002, p. 33).

Percebe-se assim que falar de interdisciplinaridade é falar sobre relações de reciprocidade e mutualidade entre EU-OUTRO-MUNDO, deixando de lado a visão fragmentária do eu e a substituindo pela visão de coletividade e totalidade.

2.3 Ensino Interdisciplinar

Nas instituições escolares encontram-se muros, muitas vezes intransponíveis, sendo um deles o distanciamento entre os professores entre si e suas respectivas práticas pedagógicas. Ao analisar a situação escolar pode-se observar que apenas o professor e seus educandos sabem o que se passa dentro da sala de aula, o que caracteriza um trabalho solitário¹⁶.

Quando existe a limitação às disciplinas compartimentadas, tem-se

a impressão de estar diante de um quebra-cabeças cujas peças não conseguimos juntar a fim de compor uma figura. Mas a partir do momento em que temos um certo número de instrumentos conceituais que permitem reorganizar os conhecimentos [...] temos a possibilidade de começar a descobrir o semblante de um conhecimento global [...] (MORIN, 2002, p. 491).

Considerando-se o acima mencionado, acredita-se que uma educação interdisciplinar não é aquela que generaliza e homogeneiza os conhecimentos, tendo como foco apenas a visão holística¹⁷. Acredita-se que esta nova educação vai muito além disso: partindo da idéia de que o todo não é apenas a soma dos particulares, esta educação torna-se sinônimo de integração das partes e recriação das mesmas, por isso adota-se o termo visão holística integralizadora.

Sem dúvida, é a relação que é a passarela permanente do conhecimento das partes ao do todo, do todo à das partes, segundo a perspectiva de uma frase de Pascal [...]: "sendo todas as coisas causadas e causadoras, auxiliadas e auxiliantes, mediatas e imediatas, e sustentando-se todas mutuamente por meio de um elo natural e insensível que liga as mais

¹⁶ Termo adotado por Barbosa (1993, p. 74) in FAZENDA (1993).

¹⁷ Holismo (grego *holos*, todo) é a idéia de que as propriedades de um sistema, quer se trate de seres humanos ou outros organismos, não podem ser explicadas apenas pela soma de seus componentes (retirado do site www.wikipedia.org).

distantes e diferentes, eu assevero que é impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.” (MORIN, 2002, p. 491).

Considerando, então, que dentro de uma mesma escola existem diferentes práticas pedagógicas e que essas práticas não se misturam, verifica-se a inexistência de espaço, diálogo e tempo entre esses professores, para que exista a troca de conhecimentos e experiências. Sendo assim, se a escola permite este tempo para a comunicação entre os professores, um grande passo em direção à educação interdisciplinar foi dado.

Outro grande passo em direção a esta educação gira em torno do professor enquanto educador e propiciador de ações totais e integradas. Nesse sentido, Barbosa (1993) diz que a interdisciplinaridade estimula a competência do educador, a fim de que o mesmo reorganize o que sabe e o que conhece, para produzir um novo conhecimento.

Todo este processo em busca desta “nova educação” é bastante árduo, necessitando de muita coragem e dedicação. Trabalha-se em cima de dúvidas, questionamentos, pressões, barreiras, insegurança, porém, o trabalho final é extremamente gratificante.

Em relação à dúvida e à insegurança, Fazenda (1993, p. 16) diz que se faz necessário que “a ciência pós-moderna assuma a insegurança em vez de a postergar, mas assumir a insegurança pressupõe o fato de a exercer com responsabilidade”, pois, para a autora, o que caracteriza uma atitude ou um projeto interdisciplinar é justamente o fato de transformar a incerteza e a insegurança em um exercício do pensar, construir.

Para que ocorra, então, um processo pedagógico voltado ao educando, é necessária a existência de um professor interdisciplinar, que traga em si o gosto pelo conhecimento e pela pesquisa em múltiplas direções, sejam de ordem teórica, prática, ou ambas, que possua um grau diferenciado para com seus educandos, que se permita ousar nas técnicas e nos procedimentos de ensino, além do cuidado em tornar essas técnicas transformáveis, de acordo com as necessidades e particularidades de cada educando (FAZENDA, 1995). Vê-se, assim, um professor envolvido em cada ato, em cada momento, com cada educando... um professor envolvido com o todo. Possibilitando o estabelecimento de uma relação entre os diferentes saberes como um todo, e não apenas em relação às disciplinas, deixando visível a possibilidade em, segundo Lerbert (2002, p. 529), “apreender um mesmo

objeto de diversos pontos de vista, para fazer com que o educando se dê conta concretamente da quantidade de olhares possíveis que se pode dirigir a um objeto”.

Nos trabalhos interdisciplinares, os pesquisadores lidam o tempo todo com temas extremamente diferentes, sendo os mesmos, por diversas vezes, antagônicos. Sendo assim, pode-se considerar este trabalho com tantas polaridades, uma das maiores barreiras a ser transposta por estes pesquisadores.

Fala-se em pesquisa, pois é através dela, e nela, que o professor pode colocar suas marcas¹⁸, bem como deixar explícita sua forma de pensar, no que acredita e em busca de qual objetivo está pesquisando.

Sendo assim, para que ocorra esta interdisciplinaridade no ensino, e para que exista este profissional diferenciado nas escolas, faz-se necessária a aplicação de um “projeto”¹⁹ que capacite o professor e a escola propriamente dita para tal, já que é

importante pelo menos fazer com que os professores experimentem, eles próprios, outras maneiras de aprender além daquelas que foram convenientes para eles mesmos durante sua adolescência e que, muitas vezes, reproduzem, acreditando, com boas intenções, que são as únicas que podem funcionar (LERBET, 2002, p. 532).

Este projeto, então, pode-se dar em forma de palestras, minicursos ou congressos que façam o professor refletir a respeito da ligação entre as disciplinas e conteúdos ensinados para os educandos, bem como a metodologia apropriada para este ensino. Um projeto como este tem como finalidade fazer com que os professores pensem o que deve ser mudado e repensado na prática educativa deles próprios enquanto educadores.

Independente da forma escolhida para a realização de um “projeto de capacitação docente”²⁰ acerca da interdisciplinaridade no ensino, o projeto deve ainda levar em conta:

como efetivar o processo de engajamento do educador num trabalho interdisciplinar [...]; como favorecer condições para que o educador

¹⁸ Deve-se sempre ter em mente que essas marcas deixadas dependem da trajetória do professor enquanto pessoa e enquanto pesquisador, sendo esse um dos motivos pela grande diversidade e amplitude das pesquisas interdisciplinares.

¹⁹ Deve ser salientado que a parte prática desta presente pesquisa foi realizada apenas com coleta de materiais escritos, iconográficos, fotos, vídeos e principalmente através de entrevistas. Toda a parte que se refere a projeto de capacitação docente e formação de professores diz respeito a mais um dos temas citados pelos escritores revisados pela autora dessa dissertação, e julgados como importantes para a compreensão do tema proposto neste trabalho.

²⁰ Termo adotado por FAZENDA, 1995.

compreenda como ocorre a aprendizagem do educando [...]; como propiciar formas de instauração do diálogo [...]; como iniciar a busca de uma transformação social [...]; como propiciar para troca com outras disciplinas [...] (FAZENDA, 1995, p. 50).

Diante disso é possível verificar que, de acordo com Fazenda (1995, p. 49), “competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor, afirmando-a diariamente”.

Neste sentido é possível destacar que, para que exista uma ação interdisciplinar no ambiente escolar, faz-se necessária a aplicação de ações conjuntas e integradas entre professores, funcionários e educandos da escola, pois em um projeto interdisciplinar não existe apenas o ensinar e o aprender, mas sim, como afirma Fazenda (1993), o viver e o exercer, pois a interdisciplinaridade não pode ser apenas uma intenção, mas uma ação, ela precisa ser exercitada (TAVARES, 1993).

Porém, para que tudo isso ocorra, existe um “detalhe”, que pode passar despercebido por muitos: antes de realizar qualquer atitude interdisciplinar é imprescindível que o professor reconheça sua identidade pessoal profunda, seu “eu verdadeiro”²¹ e se perceba interdisciplinar.

É às vezes na perseverança de alguém em tentar recorrer a outras fontes do conhecimento para compreender a complexidade de um texto teórico ou de um problema surgido na prática, que o indivíduo consegue perceber-se interdisciplinar. É no grau de envolvimento que o problema o conduz, na forma aberta como se dispõe a discuti-lo ou na paciência da espera para compreender facetas insuspeitadas de ângulos ainda por conhecer que o indivíduo consegue perceber-se interdisciplinar (FAZENDA, 1995, p. 78).

Sendo assim, para que o professor torne-se praticante de ações interdisciplinares, faz-se necessário que ele pense em si mesmo como um ser total, integral²², que vai muito além da simples junção do “eu professor”, o “eu amigo”, o “eu marido”, etc... Ou seja, deve-se pensar no “eu harmônico” ao invés de se pensar no “eu fragmentado”.

²¹ Termo utilizado por Isaia (2001 *apud* LOURO, 2004, p.152).

²² Acredita-se que um ser humano total/integral é aquele que não pensa em si mesmo enquanto ser diferente quando vivencia diferentes papéis, tais como, pai, marido, professor, dentre outros. Ele pensa que é sempre o mesmo ser integral, o eu integral e, além disso, se utiliza dessa integração para se conhecer melhor, pois ao se encontrar conhece o outro, ao se sentir sente também o outro. Ou seja, é um ser pronto para o fazer/agir, em prol de um bem comum.

Louro (2004), em sua tese, explica a metáfora do girassol, para explicar que o ser humano tem um “eu central”, mas que desse centro, desta identidade profunda, partem as pétalas, que são os diversos âmbitos da vida de cada ser humano:

[...] Essa coisa que tu falastes do polvo com muitos tentáculos, quando tu estavas fazendo os gestos com a mão, me lembrou como se fosse uma flor, sabe, o girassol... que tem aquele centrão amarelão, assim, com aquele monte de pétalas [...] de fato, paralelo não pressupõe a idéia de que há uma interação entre essas faixas paralelas, e eu acho que o que tenho buscado é essa integração entre esses muitos lados, essas muitas faces, acho que é por aí. (Luciana, segunda entrevista, p.34-40 *apud* LOURO, 2004, p. 152).

Ainda sobre a busca da identidade, do “eu verdadeiro”, Isaia (2001) discorre:

Para as intrincadas relações entre o eu profissional, individual e coletivo, Abraham (1986) cria a idéia de labirinto. Esta representa o difícil e tortuoso caminho a ser percorrido pelos professores, na busca de deslindar as situações confusas, conflitantes e alienantes em que se encontram ao longo de suas trajetórias, como indivíduos e grupo. A experiência labiríntica, no que tem de positivo e criadora, é vivida por poucos professores ao longo de suas trajetórias. Para tanto, precisavam sentir-se seguros como pessoa e grupo, mas principalmente encontrar, no centro do labirinto, o eu verdadeiro, responsável por sua motivação como docente, sua diferenciação, permanência e unicidade. Só assim eles seriam capazes de se aventurar nos diversos caminhos do labirinto, constituindo-se como professores autênticos, conscientes das tensões e grilhões pessoais e grupais, permanecendo abertos à inovação e ao desafio, compartilhando descobertas e possibilidades de crescimento com outros significativos do seu campo profissional (ISAIA, 2001, p.47-48 *apud* LOURO, 2004, p. 152).

Realizando, então, esse encontro consigo mesmo será possível que o professor, o educando, e o homem se encontrem, se sintam, para que podendo *ser*, possam então *fazer* (PEÑA, 1993, p. 62).

Após o processo como um todo, ou seja, perceber-se interdisciplinar e pesquisar sobre este tema, o passo seguinte segue na direção da aplicação desse conhecimento, vivenciando-o e não apenas refletindo acerca do mesmo, já que para ser um pesquisador interdisciplinar não basta ler inúmeros autores, acerca de diferentes temas, mas sim aplicar e agir a partir destes pensamentos, passando do individual para o coletivo, o que, segundo Tavares (1993, p. 30) só será possível “quando o vírus da fragmentação estiver exterminado”.

Dessa forma, afirma-se que a

interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação. Seria, parodiando Platão em sua definição de arte política na sua teoria idealista do Estado, a arte do tecido que nunca deixa que se estabeleça o divórcio

entre os diferentes elementos. A ação política assegurada contra a irrepreensível contingência do real (FAZENDA, 1995, p. 89).

Para fazer uma reflexão final acerca dos conceitos de interdisciplinaridade, apropria-se, para tal, de uma metáfora explanada por Ferreira (1993), quando diz que o conhecimento é uma sinfonia²³:

Para a sua execução será necessária a presença de muitos elementos: os instrumentos, as partituras, os músicos, o maestro, o ambiente, a platéia, os aparelhos eletrônicos etc. A orquestra está estabelecida. Todos os elementos são fundamentais, descaracterizando, com isso, a hierarquia de importância entre os membros. Durante os ensaios as partes se ligam, se sobrepõem e se justapõem num movimento contínuo, buscando um equilíbrio entre as paixões e desejos daqueles que a compõem. O projeto é único: a execução da música. Apesar disso, cada um na orquestra tem sua característica, que é distinta. Cada instrumento possui elementos que o distinguem dos demais [...]. Para que a sinfonia aconteça, será preciso a participação de todos [...]. A apresentação se inicia. Apesar da partitura, o nosso trabalho se amplia e se transforma a cada novo movimento, confirmando a idéia de que não há verdades absolutas nem universos acabados. Neste movimento a interdisciplinaridade perde a razão de ser um conceito com definição fechada (FERREIRA, 1993, p. 33-34).

Conclui-se, assim, que interdisciplinaridade é integração entre disciplinas, professores e educandos, inovação (criação), mudança diante da educação fragmentada, expressão de pensamentos e opiniões, maturidade, superação de visões fragmentadas de que a interdisciplinaridade apenas rompe as fronteiras das disciplinas, relação com o outro (comum a todos), pesquisa/estudo por homens que produzem conhecimento e que estão dispostos a aplicá-lo na vida, teoria/prática, ou seja, rompimento da barreira entre o que é ensinado na sala de aula e o que é vivido fora dela, ensino através de vivências com a utilização das experiências individuais de cada educando para estabelecer o conteúdo didático. Ela não é baseada apenas em ensinamento e aprendizagem, mas em vivência, experiência e prática, ficando claro que sua pedagogia tem como foco a comunicação. Ela é totalidade.

²³ Sinfonia: 1. Composição musical para orquestra, semelhante à sonata. 2. Trecho orquestral que precede uma ópera, concerto, etc. 3. Conjunto de executantes de sinfonia. 4. Orquestra (Luft, 1984, p. 515).

CAPÍTULO 3: O CORPO

O corpo é um 'espaço ambíguo e irreduzível, [...] que abriga o modo de ser da vida' (FOUCAULT, 1992, p. 330 *apud* SILVA; DAMIANI, 2005, p. 200).

Ao contextualizarem-se aspectos sócio-históricos-culturais contribuintes ao processo de construção dos corpos, pode-se observar que, ao longo da história da humanidade, o corpo vem sendo foco de várias discussões acerca de interesses e intervenções na projeção de ideais de sociedades e construções de identidades. “Mesmo quando negado, sob um discurso de valorização da alma, constitui o *lócus* de expressão de signos e significados, manifestando os valores de sua época” (MELO; ANTUNES; SCHNEIDER²², 2005, p. 91).

Pensando, então, no decorrer da história, as representações, significados e valores dados ao corpo passaram por profundas mudanças, estando as mesmas atreladas às contextualizações culturais e temporais.

Pode-se entender, dessa forma, que

O que é biológico no ser humano se encontra simultaneamente infiltrado na cultura. Todo ato humano é biocultural. Os gestos, sendo ao mesmo tempo natural e cultural, expressam a nossa própria vida. Complexo, dinâmico, em constante transformação, o corpo expressa por meio de gestos a relação com o mundo no qual está inserido. É linguagem pessoal e social, embebida de influências culturais. Corpo universal que vai adquirindo singularidades; corpo que vai sendo construído e desconstruído de acordo com as relações complementares entre o natural e o orgânico; corpo que, ao criar práticas de movimento, é ao mesmo tempo o espaço de expressão da vida. Corpo que se comunica através de seus gestos, e que é ao mesmo tempo orgânico, cultural e social (MENDES, 2002, p. 16 *apud* MELO; ANTUNES; SCHNEIDER, 2005, p. 91)

Assim, a cultura, segundo as mesmas autoras, imprime no corpo suas marcas, modificando sua forma, textura, tônus, movimentos, liberdade, além das inúmeras e diversificadas maneiras de se expressar, como também o corpo nela se expressa.

²² Deve-se ressaltar que a referência MELO; ANTUNES; SCHNEIDER (2005) será citada por diversas vezes, pois a mesma representa um dos principais referenciais deste capítulo.

Dessa forma, serão abordadas, nos próximos sub-capítulos diferentes óticas diante do corpo, sua utilização e relações por ele proporcionadas.

3.1 O corpo na atualidade: a era narcisista

Na sociedade contemporânea, o corpo está recebendo uma supervalorização, ganhando contornos e viés dessa sociedade “urbano-industrial-científica”²³.

Porém, paralelo a isso, vê-se que os vários campos da educação, como a Educação Física, Música, Psicologia, Sociologia, dentre outras, sendo separados pela racionalidade tecno-científica e agravados pelo mercado e economia capitalistas, passaram a contribuir de forma direta para com a fragmentação do ser humano.

Percebe-se assim a supervalorização do corpo individualmente. Cada indivíduo preocupa-se com o seu corpo e isso lhes basta. O corpo, enquanto coletividade, enquanto mediador de trocas culturais e sociais passa a ser deixado de lado.

Para Melo; Antunes; Schneider (2005, p. 91-92), “a especialização do conhecimento por áreas específicas, determinando interpretações e formas de ação sobre os diferentes campos da vida”, passaram a comprometer “a caracterização da condição humana enquanto experiência de totalidade”, o que significa dizer que os destinos da vida foram interferidos, muitas vezes sem limites, pelos interesses desenfreados do mercado e dos valores da cultura.

Ou seja, quando o conhecimento, as disciplinas e as culturas são separadas umas das outras, a totalidade é deixada de lado, passa a não ser exercida, tornando o ser humano fragmentado em diversos “eus”, além de não incentivar o contato entre o “eu” e o “outro”.

Nesta sociedade, as práticas realizadas com o corpo passam a ser determinadas pela lógica do capital, servindo como “mais um dos mecanismos de estranhamento e manipulação dos seres humanos”, onde o maior objetivo é “a

²³ Definição adotada pelas autoras Cristiane Ker de Melo, Priscilla de Cesaro Antunes, Maria Dênis Schneider, em artigo publicado em 2005.

produção de mais-valia para produção e reprodução do capital” (ÁVILA; OLIVEIRA; PEREIRA, 2005, p. 48).

A consequência disso, segundo Melo; Antunes; Schneider (2005), acaba por ser a instauração de esferas de poder, sufocando, oprimindo, reprimindo e subestimando as capacidades do ser humano de pensar, sentir e agir de forma livre e consciente, seja de forma individual ou coletiva.

Pensar a construção de sujeitos no contexto de uma perspectiva que distorce a visão/percepção dos mesmos se reconhecerem como totalidade e coletividade, torna-se um grande desafio. Pois a complexidade cada vez mais vivenciada na atualidade, compartimentando e distanciando a experiência individual da condição de estar-no-mundo-com-os-outros limita a percepção das implicações e responsabilidades que isso fomenta. Sob esse prisma, a vida humana vai sendo tecida pelas influências das diferentes instituições e esferas da sociedade, e os corpos construídos. Essa caracterização explicita um paradoxo sob o qual o ser humano se construiu, ou seja, sua totalidade se manifesta a partir de suas fragmentações (MELO; ANTUNES; SCHNEIDER, 2005, p. 92)

Segundo Soares (2002, p. 18 *apud* MELO; ANTUNES; SCHNEIDER, 2005, p. 92), cabe observar que “as práticas corporais, em sua história recente, sempre têm a utilidade das ações como pressupostos de sua prática”, e por assim ser acaba voltando-se, de forma ínfima, ao entretenimento e ao prazer, os quais são por vezes condenados.

As práticas voltam-se, cada vez mais, à superação de limites do corpo, acarretando ao mesmo a superação, ou tentativa, de esforços sobre-humanos, e em diversos campos da vida, seja no campo do trabalho ou do lazer. Dessa forma, pode-se perceber que o movimento, produzido pelo corpo humano, segue a tendência de ser comparado ao ritmo de uma máquina, um ritmo que ultrapassa a condição que o humaniza.

Ao refletir-se sobre qual fundamento é seguido pelo trabalho realizado a partir de práticas corporais, oferecidas em diferentes espaços, seja público ou privado, seja para crianças, jovens, adultos ou idosos, a principal resposta encontrada e exposta também no artigo de Melo; Antunes; Schneider (2005, p. 93), gira em torno da perspectiva da aptidão física, performance, desempenho atlético, força e velocidade. Em âmbito geral, as propostas são orientadas para a quantificação da ação dos sujeitos, para a superação dos limites, “para a conquista de resultados, no qual medir, pesar e comparar tornam-se palavras de ordem. A corrida para a boa forma, o narcisismo expoente”.

Nesta sociedade embasada pela ótica de diferentes áreas da ciência, o corpo torna-se vulnerável a construções e desconstruções constantes, fato que acarreta a distorção da imagem do corpo a um mero *objeto* (ter corpo), sendo o mesmo passível de ser 'modelado e repaginado' a partir de qualquer técnica de transformação. Acerca dessa realidade, Codo & Senne (1993 *apud* MELO; ANTUNES; SCHNEIDER, 2005) chegam a tecer comentários de o culto ao corpo ser uma espécie de ópium.

Há, sim, nessas práticas, um certo entorpecimento, seja pelas sensações que provocam no corpo, seja pela 'necessidade' criada através da publicidade; no entanto, o ser humano, com todas as contradições que essa condição incorpora, pode se colocar como *sujeito* (ser corpo) nesse processo de construção (MELO; ANTUNES; SCHNEIDER, 2005, p. 93).

As autoras citadas acima discorrem que, para Sant'Anna (2001), o corpo está sendo tratado, na sociedade atual, como a última fronteira de intervenção e domínio do mundo, e diz a autora que este é um território ainda a ser conquistado, revelando-se assim,

um campo preferido às experimentações da biotecnologia e da economia de mercado, justamente quando é fortalecido um paradoxo característico das sociedades industriais: por um lado, tem-se o culto, a adoração, a valorização extrema das aparências e da saúde; por outro, a fragmentação do organismo e das terapias de expansão, a dispersão de células, genes e órgãos, além do comércio destes materiais em larga escala (SANT'ANNA, 2001a, p. 76 *apud* MELO; ANTUNES; SCHNEIDER, 2005, p. 93).

Ainda para ela, toda essa circunstância passa a ser favorável para a era do culto aos corpos. Perante tais aspectos, fica claro que os atuais processos de aprendizagem sociais estão girando acerca do que pode ser chamado de pedagogia do corpo, não se restringindo, apenas, aos contornos de sua forma física, mas, principalmente, agindo sobre formas de pensamento e diferentes padrões de comportamento.

Diante dessas perspectivas envoltas na produção de corpos perfeitos, idealizados, performáticos, velozes, estes corpos passam a deparar-se com altos níveis de estresse e sobrecarga, acarretando uma vida doentia em busca apenas de altos padrões de beleza.

Nessa esfera de entendimento, podemos afirmar que a abordagem do movimento e o trato com as práticas corporais reafirmam a perspectiva hegemônica de trato com o corpo nesse imenso mundo do consumo. Nessa, o corpo somente é valorizado por sua capacidade de produção (de resultados) e de demonstração de beleza e vitalidade. Esses corpos, em

nosso tempo, costumam ser reverenciados, desejados e cultuados, por todo o conjunto de significados a ele associados na atualidade, sem nenhuma avaliação sobre as conseqüências, os riscos e os perigos que tais incursões sobre o corpo podem criar, tanto ao próprio corpo quanto em relação à coletividade (MELO; ANTUNES; SCHNEIDER, 2005, p. 94).

Cabe a seguinte pergunta: seria possível libertar o ser humano e o seu corpo desta busca desenfreada por resultados, seja no campo da beleza, do consumo ou da aptidão física, a partir de diversas vivências corporais?

3.2 A libertação do corpo através do “cuidar de si”

Diante da pergunta feita acima, com o intuito de provocar o leitor a pensar sobre este assunto, pode-se dizer que,

por vezes permanece a impressão de que, na atualidade, as exigências de um corpo mais sensível e ‘comunicante’ representam um avanço rumo ao respeito da vida, individual e coletiva. Pode ser que isso ocorra de fato, e que muitos dos exercícios, dentro e fora da Educação Física, promovam condutas éticas, politizadas, reunindo, num só gesto a saúde individual e coletiva. Mas, mesmo assim, é preciso estar sempre atento para não transformar as sensibilidades e a expressividade corporal em palavras mágicas que dispensam críticas, análises e estudos históricos (SANT’ANNA, 2001b, p. 113 *apud* MELO; ANTUNES; SCHNEIDER, 2005, p. 96).

Fala-se sobre o cuidar de si, objetivo principal de uma “cultura de si”²⁴, já que a arte da existência encontra-se dominada pelo princípio segundo o qual é preciso “ter cuidados consigo”. Através deste cuidado de si é que o ser humano parte a organizar e planejar suas práticas (FOUCAULT, 1985, p. 49).

Para o autor, o cuidar de si desenvolveu uma arte da existência humana, uma arte que gravita em torno do “si mesmo”, de sua dependência e independência, do vínculo com o outro, dos procedimentos e formas utilizados para o estabelecer controle do “si próprio”.

²⁴ Termo adotado por Foucault (1985).

O cuidado de si abarca não apenas o cuidado com o corpo mas o cuidado também com a alma, aperfeiçoando-a, desenvolvendo-a, não havendo idade para tal ato²⁵.

De certa forma, é o corpo que faz a lei para o corpo. Contudo, a alma tem seu papel a desempenhar, e os médicos a fazem intervir: pois é ela que incessantemente se arrisca a levar o corpo além de sua mecânica própria e de suas necessidades elementares; é ela que incita a escolher momentos que não são apropriados, a agir em circunstâncias suspeitas, a contrariar as disposições naturais. Se os humanos têm necessidade de um regime que leve em conta, com tanta meticulosidade, todos os elementos da fisiologia, é porque eles tendem, incessantemente, a dele se afastar pelo efeito de suas imaginações, de suas paixões e de seus amores. [...] Mas a alma, inversamente, pode escapar às formas e aos limites do desejo que se manifesta no corpo [...] assim como o corpo não deve se deixar levar sem o correlativo de um desejo na alma, esta não deve ir além daquilo que exige o corpo e do que ditam suas necessidades (FOUCAULT, 1985, p. 136-137).

Fica claro, dessa forma, que o cuidado de si é uma interligação entre corpo e alma.

Épictète (1962 *apud* FOUCAULT, 1985, p. 67) afirma que as pessoas deveriam cuidar de si mesmas como um “vigia noturno que verifica as entradas na porta das cidades ou das casas”.

É necessário que o homem pense racionalmente sobre qual o fim que deseja dar ao seu corpo, qual é sua real vontade e até onde deve chegar com o cuidado de si, levando em consideração a dignidade e os limites: “convém manter em mente que o fim principal a ser proposto para si próprio deve ser buscado no próprio sujeito, na relação de si para consigo” (FOUCAULT, 1985, p. 69).

Deve-se entender com isso que esta experiência do cuidar de si não pode se dar através de uma força dominadora, soberana, exercida em cima de um sujeito fraco, mas sim de um prazer que se deve ter consigo. Para Foucault (1985, p. 70), isso quer dizer que “alguém que conseguiu, finalmente, ter acesso a si próprio é, para si, um objeto de prazer”.

Em relação à “cultura do cuidar de si” percebe-se que o grande problema não é o de encontrar estímulos para libertar e embelezar o corpo, mas de fazê-lo com dignidade, dentro de determinados limites, evitando que tal prática se torne prejudicial ou não prazerosa. Na época atual, uma das coisas mais difíceis é fazer

²⁵ Este assunto não será abordado de forma plena na presente dissertação, por se tratar de um tema extremamente amplo. Sendo assim, ao longo da mesma, breves considerações sobre este mesmo assunto serão feitas.

com que o ser humano ame seu próprio corpo, mas sem sentir desamor pelos demais, nem tão pouco transformar seu corpo em uma mera mercadoria.

3.2.1 O cuidar de si e do outro

Diante disso, então, aborda-se a questão do 'cuidar de si' como uma (re) significação para as análises das práticas corporais, conforme afirmam Melo; Antunes; Schneider (2005).

O ser humano, com os incessantes fatores externos que lhe comandam a vida, sente a necessidade de um 'cuidar de si'. Porém,

com o aumento quantitativo de especialistas de todas as áreas, da saúde à pedagogia, com a influência dos meios de comunicação e da indústria cultural, o Ser Humano cai cedendo para estas instâncias um melhor conhecimento de si próprio. Fica, no entanto, o vazio de algo não realizado, não encontrado, do sentimento de uma nostalgia, a falta de algo que não se sabe o que é, embora saiba que se encontra muito próximo. É um 'conhecimento-de-si' que a humanidade sente falta, um querer cuidar de si próprio que só se sente plenamente quando se está intensamente envolvido em atividades de movimentos, jogos, danças ou esportes (KUNZ, 2005, p. 12-13).

Para Melo; Antunes; Schneider (2005), nessa perspectiva, o 'cuidar de si' não traduz uma atitude capitalista, narcisista, como visto anteriormente, muito pelo contrário, o cuidado consigo implica, paralelamente, não um cuidado individualista, mas um cuidado com o outro e com o ambiente. Desta forma, cuidar de si próprio e, automaticamente, do outro, quer dizer que o ser humano precisa do próximo, do outro. E, diante de uma sociedade como esta, na qual as pessoas praticamente não se falam e não se tocam, alegando a falta de tempo, é urgente centralizar discussões acerca deste assunto. Desconsiderando a questão do cuidado, o ser humano corre o risco de se afastar de sua condição humana, enquanto ser social que se desenvolve na interação com o outro

Interagir com o outro provoca prazer e os diferentes movimentos culturais do corpo podem agir, diretamente, como facilitadoras desta interação. Segundo Lee-Manoel (2002, p. 34 *apud* BONETTI; ALARCON; BERGERO, 2005), é a partir do movimento e da presença do outro que se pode aprofundar o autoconhecimento, além de se desenvolver habilidades sociais complexas.

Pensando que o ser humano necessita refletir mais e praticar diante dessas condições de interação, expostas nos parágrafos acima, é que se diz sobre a urgência na realização de uma mudança diante do processo educativo. Faz-se necessário desenvolver a sensibilidade para a percepção, compreensão e conhecimento das várias dimensões que envolvem a condição humana, situando o ser humano, independente de suas peculiaridades raciais, religiosas e culturais, no universo, para que ambos não se separem. Trata-se de valorizar circunstâncias diferentes daquelas que “escravizam”, dominam; trata-se, principalmente, de aprender a cuidar de si próprio, do próprio corpo (MELO; ANTUNES; SCHNEIDER, 2005).

Sant’Anna (2002, p. 31 *apud* BONETTI; ALARCON; BERGERO, 2005, p. 180) considera o corpo como representante da memória, como se fosse uma espécie de arquivo, armazenando todas as vivências, alegrias, tristezas, experiências, etc. Sabe-se que o corpo pertence ao seu “dono”, mas que seu controle pode ser escapado a qualquer momento.

Em se falando de vivências, Kunz (2002, p. 20 *apud* BONETTI; ALARCON; BERGERO, 2005), enfatiza que as pessoas, em seu cotidiano, estabelecem vivências e experiências, não apenas consigo mesmas, mas também com os outros e com os objetos. O presente autor, ao se apropriar de uma definição dada por Zur Lippe sobre a vida, vivência e experiência, configura-as em três dimensões da existência humana: a vida refere-se principalmente a fatores biológicos do ser humano; a vivência está voltada a aspectos emocionais, tanto no nível de elaboração quanto no de expressão; e as experiências, por sua vez, tratam dos processamentos que ocorrem na consciência humana, em suas diferentes formas e níveis de manifestação.

O maior desafio em relação a cuidar do próprio corpo diz respeito a “tornar o culto à própria identidade”, dentro de aspectos culturais coletivos e éticos, permitindo que nasça um espírito de cuidado de si mesmo que, voltando-se para o próprio corpo, acaba por se preocupar, de igual forma, ao cuidado com os corpos alheios. “No lugar do culto ao corpo, uma cultura corporal e espiritual que seja ao mesmo tempo pessoal e coletiva” (SANT’ANNA, 2002, p. 31 *apud* BONETTI; ALARCON; BERGERO, 2005, p. 180).

Esta cultura corporal e espiritual, sendo individual e coletiva ao mesmo tempo, pode e deve ser incentivada desde muito cedo, seja pelos pais como também pela

escola, através da realização de práticas corporais e atividades lúdicas que envolvam conteúdos como a educação musical e o corpo.

Ao considerar as práticas corporais sobre o foco de uma esfera onde as relações estabelecidas partem da idéia do corpo como merecedor de cuidado, Melo; Antunes; Schneider (2005) afirmam que os sentimentos passam a permitir que cada educando, ou participante de um grupo, aceite o outro como um ser de extrema importância, sobre a ótica de um aprendizado individual por muitas vezes, mas que também se faz de forma coletiva, possibilitando a manifestação desses sujeitos, com espontaneidade e liberdade.

Como dito anteriormente, o corpo é construído, influenciado e modificado pelos efeitos internos e naturais, como o envelhecimento, por exemplo, e externos, como o relacionamento do mesmo com os outros e com o mundo, construindo, assim, sua história, que é única, dotada de singularidades (MELO; ANTUNES; SCHNEIDER, 2005, p. 102).

Considera-se, então, segundo as mesmas autoras, que as práticas corporais devem estar de acordo com cada corpo, ir ao encontro de cada um, valorizando as diferenças que enriquecem a vida e suas relações.

Como afirma Sant'Anna (2002 *apud* MELO; ANTUNES; SCHNEIDER, 2005, p. 102), o corpo está em constante transformação, a qual é fruto das inúmeras experiências vividas. Sendo assim, o corpo deve ser analisado, em sua totalidade, como espaço onde se encontram limites e possibilidades, que ao realizar movimentos de forma espontânea, dotados de sentimentos e significados, poderão ser compreendidos e superados, contrariando o movimento realizado de forma mecânica e inexpressiva. A prática corporal realizada de forma reativa, com pouca ou nenhuma participação dos sujeitos, sem criatividade e percepção das transformações que ocorrem no corpo como um todo, “contribui para a formação de um indivíduo apático que apenas adapta-se ao mundo, sem questioná-lo”.

Deve-se ainda destacar que o corpo é o “sujeito da educação”, já que é nele que se encontra a vida. Segundo Melo; Antunes; Schneider (2005, p. 110), “é o corpo que quer aprender para poder viver”. Sob essa reflexão, precisa-se

ter competência para propor práticas que superem a mecanização dos gestos, os automatismos e as rigorosidades das formas, para trazer uma experiência de prazer e alegria, na qual se assuma um compromisso ético de se tratar os corpos na tentativa de não submetê-los às lógicas que [...]

prevalecem nas práticas corporais no contexto contemporâneo (MELO; ANTUNES; SCHNEIDER, 2005, p. 110-111).

Neste sentido, Lee-Manoel (2002, p. 34 *apud* BONETTI; ALARCON; BERGERO, 2005) defende que os movimentos realizados a partir das práticas corporais permitem trocas, sincronia e entendimentos com os outros. Acredita-se que esta comunicação com outras pessoas possibilita a sensação de prazer de relacionar-se, a percepção de si mesma pelo olhar do colega e, assim, a conscientização de suas capacidades e limitações.

Enfatiza-se que a experiência baseada em trocas permite não apenas a socialização com o outro, o conhecimento do outro, mas principalmente o autoconhecimento, enfatizado anteriormente. Dessa forma, não existe possibilidade de o educando ficar apático frente a reflexões e práticas acerca de sua própria vida. Isso pode permitir um maior engajamento do educando, já que este percebe-se sujeito do conhecimento que aprende, bem como falado anteriormente, sujeito de sua própria história.

Assim, segundo Sant'Anna (s/d *apud* MELO; ANTUNES; SCHNEIDER, 2005, p. 111), percebe-se o quão urgente se faz a ação de tratar as práticas corporais sob a ótica de princípios éticos, possibilitando a condução do corpo para uma experiência de improvisação e composição para com o outro, em que, no lugar do aprisionamento, cria-se a possibilidade de ações coerentes, expressivas e justas que se estabelecem com o todo.

3.3 As práticas corporais e a música a caminho da escola

Se não morre aquele que escreve um livro ou planta uma árvore, com mais razão não morre o educador que semeia a vida e escreve na alma (BRECHT, s/d *apud* PEÑA, 1993, p. 57).

Estudos sobre ritmo e movimento têm feito parte de contextos dicotômicos. Mas a associação harmoniosa e equilibrada destes pode se tornar um recurso educacional para a área da Música, da Educação Física e da Educação, neste caso,

mais especificamente, utilizando como elementos participantes o corpo e a educação musical.

Pode-se verificar que o principal elo entre Música e Educação Física é o ritmo, visto que este é um fenômeno existente em todo o universo, é a base da melodia musical e, de certa forma, rege as ações do ser humano, já que este é dotado de instinto rítmico (MONTEIRO & ARTAXO, 2000), o que se vê facilmente quando, por exemplo, um jogador acerta o tempo da bola em uma jogada de ataque no voleibol; quando um instrumentista ao tocar uma música expressa suas emoções através do balançar do corpo e/ou dos pés.

Compreendiam os gregos, há tantos séculos atrás, que não poderia haver educação completa do ser humano se ela não se realizasse integralmente através do equilíbrio harmonioso entre o espírito e o corpo. A própria palavra música é de origem grega – *musiké* – e significa “Arte das musas”, a qual abrangia diversas artes e ciências (CAMARGO, 1994, p. 71). Percebe-se assim a importância em se pensar sempre no ser total, tendo corpo e mente integrados.

O trabalho de Camargo (1994), dentro do argumento de junção entre Música e Educação Física, tendo como subáreas a educação musical e o corpo, será uma das principais referências deste sub-capítulo nesta pesquisa.

Desta forma, a mesma autora ressalta ainda que Platão acreditava que o exercício físico, quando não integrado à música, torna o homem rude e inquieto, da mesma forma que a música, desvinculada do movimento, conduz à prostração e à indolência.

Segundo Jeandot (1990), é nítido que a receptividade à música é um fenômeno corporal. Antes de nascer, ainda no útero materno, a criança já toma contato com a música, por exemplo, quando a mãe aprecia uma canção em específico, e com um dos elementos fundamentais da música, o ritmo, pelos batimentos cardíacos da mãe.

É também desde os primeiros anos que, segundo Malagarrida & Valls (2003), o ouvido do ser humano torna-se seletivo. Como ao observar um bebê, é possível perceber que o mesmo reage a diferentes tipos de som, alguns afetando de forma mais considerável e outros menos. As autoras afirmam que esta capacidade sonora de seleção pode estar, futuramente, a serviço dos desejos e interesses das pessoas, reforçado a idéia de ser necessária uma educação integral, relacionada com o mundo sonoro.

Dessa forma, as autoras ainda afirmam que as obras musicais que são trabalhadas pelos professores devem ter um som interessante para as crianças, possibilitando que seja criado um ambiente sonoro que chame a atenção das mesmas, provocando respostas e implicando sensibilidade na inteligência e na motricidade delas.

Desde muito cedo também se vê a necessidade que a criança tem de se expressar. Mas, para Camargo (1994), o convívio social limita a capacidade de expressão humana, ou seja, através de deboches, brincadeiras e risos algumas pessoas reprimem as outras, acarretando, por diversas vezes, uma grande inibição e o medo de se expressar por parte destes que sofreram este “tipo de humilhação”.

E é através da música, e esta integrada aos movimentos e práticas corporais, que o ser humano passa a libertar seus sentimentos, suas emoções. Isso é nítido em uma apresentação de *ballet*, por exemplo, onde os dançarinos, leve e suavemente, entregam-se e transferem suas manifestações interiores para o plano físico.

Levando em consideração o fato de a presente pesquisa utilizar-se do corpo e de suas práticas como “instrumento” da educação física, fazem-se breves comentários a respeito do histórico da mesma.

Sendo assim, em relação à Educação Física, Caparroz (1997 *apud* BRAGA, 2002, p. 27) afirma que “a mesma sofreu ao longo de sua trajetória histórica influências externas de instituições militares, médica e desportiva, levando a área a ficar aprisionada a um caráter utilitário”.

Hoje se vê uma Educação Física diferente daquela vista há quinze anos: ela procura por mudanças, tentando “fugir” da busca incessante do rendimento quantitativo, e indo ao encontro do significado da expressão corporal. Mas esta diferença ainda é pouco vivenciada e vista nas escolas.

Assim, os educadores físicos, profissionais ligados ao movimento corporal, rítmico, criativo e expressivo, em sua prática educacional, não podem desconsiderar a contribuição da música dentro dessa perspectiva (BRAGA, 2002), principalmente no que diz respeito a de dança, um dos conteúdos considerados importantes, nesta pesquisa, à inserção nas escolas.

Para Weigel (1998, p. 14), “o movimento - atividade - é condição principal da vida da criança, pois sem movimento ela enfraqueceria física e mentalmente”, e por ser o ritmo musical movimento, torna-se compreensível a importância das

experiências musicais para o psiquismo e a fisiologia da criança, através dos efeitos psicomotores que provocam.

Através do ritmo, da dança, das práticas corporais e da música, ampliam-se as capacidades humanas para expressão e percepção. Este tema reflete, na verdade, acerca de um assunto interessante e de extrema relevância, não só pelo fato de se tratar de uma prática prazerosa que talvez possa existir, mas principalmente pela possibilidade de desenvolver a fantasia do movimento e do corpo como órgão que possibilita a criação e a expressão (KUNZ, 2005).

Por falar em órgão, para o autor citado acima, um dos órgãos dos sentidos humanos mais prejudicados pelas evoluções e progressos da vida humana é o ouvido. Isso se deve pelo aumento da poluição sonora, especialmente nos grandes centros urbanos, mas principalmente pela prevalência do ver.

Jovens parecem se preocupar mais em “ver” conjuntos musicais do que ouvi-los. O mundo da visão foi “inflacionado” a tal ponto que não enxergamos mais do que, com muito barulho e cores, nos é mostrado. É necessário que se dedique tempo ao ouvir e nisso os sons e os ritmos, sejam eles da música ou não, são os mais adequados para se reeducar o ouvir, pois, imediatamente, envolve o ser total. Ouvir e movimentar-se se envolvem imediatamente num processo de harmonização e estabelecem um perfeito diálogo. Esse diálogo torna-se um ato de libertação e, nesse processo de se expressar, passa-se a ter uma nova experiência corporal (KUNZ, 2005, p. 13).

Considerando o processo de expressar-se através da experiência corporal, do movimento, pode-se dizer que um dos melhores exemplos para falar de corpo e experiência corporal é a dança, a qual não é privilégio daqueles que se julgam dotados. Dançar, em qualquer de suas formas expressivas, é um espelho das manifestações vitais: emoção, arte, mito, filosofia e religião se expressam através do movimento inspirado e guiado pela música (RIED, 2003).

Indo ao encontro dos escritos de Santiago (2008, p. 46), sobre uma perspectiva de integração entre música e corpo, fala-se sobre evitar a idéia de se fazer música através do corpo, ou de utilizar a música como “apoio” para a Educação Física.

Conforme Silvester (1990 *apud* VOLP, 1994), a expressão fisiológica e psicológica do homem no movimento é algo que sobreviverá enquanto o homem existir, independente das influências que possa sofrer. Considerando que a manifestação da vida e de suas expressões é rítmica e que da união entre movimento e ritmo nasce a dança, nota-se a união corpo-mente-emoção. Com isso

pode-se afirmar que a matéria-prima da música é a união entre o som e o ritmo, e a matéria-prima da dança é a união entre o ritmo, música e movimento.

Na atualidade, está cada vez mais difundida a percepção das práticas corporais como uma importante forma de expressão do ser humano. Isso se deve ao fato de as mesmas, assim como a música, segundo Weigel (1998, p. 11), representarem “uma atividade natural na vida das crianças... podendo contribuir muito para o seu desenvolvimento harmônico e global”.

Diante das dificuldades, encontradas pelos educandos, fora dos muros da escola, tais como violência e falta de estrutura familiar, e da tristeza dos mesmos em decorrência de tais dificuldades, reflete-se a respeito da motivação e alegria que devem ser passados aos educandos, e esta mesma alegria pode ser vista no ensino que envolve práticas corporais lúdicas e a educação musical, já que as mesmas unem duas áreas de grande interesse das crianças: Música e Educação Física.

Dentro desta perspectiva, as aulas precisam atender as necessidades dos educandos, devendo os conteúdos, conseqüentemente, serem tratados de maneira participativa mediante as demandas que se apresentam a cada aula. Sendo assim, o professor, como articulador da aprendizagem²⁶, pode e deve convidar os educandos a contribuírem com as atividades, não sendo meros espectadores desenvolvendo a “arte da repetição”. Ainda durante as aulas, para valorizar as experiências compartilhadas com os colegas, pode-se proporcionar oportunidades para que os educandos dêem-se apertos de mãos, abraços, realizem conversas em roda, tratando sobre expectativas, frustrações, possibilidades para as próximas aulas e abordando assuntos do cotidiano (FALCÃO; SILVA; ACORDI, 2005, p. 22).

Pensando-se na utilização da música, estes autores discorrem a respeito da importância do fundamento ‘canto’: “[...] um documento cantado é bem diferente de um documento escrito que emerge silenciosamente de uma folha de papel” (FALCÃO; SILVA; ACORDI, 2005, p. 29-30). Ao cantar, o ser humano passa a praticar uma ação comunicativa, baseada na interação.

Tomando-se como exemplo a capoeira, ao se utilizar de instrumentos musicais de percussão, tais como berimbau, pandeiro, atabaque, agogô e reco-reco, possibilita-se a diversidade em relação ao ritmo, variação e improvisação, fazendo com que as cantigas de roda, como dizem os mesmos autores, passem de muito

²⁶ Termo adotado por Passos & Chassot (1993, p.87) in FAZENDA (1993).

lentas a muito rápidas, levando os participantes da roda a certa melancolia ou exaltação.

É possível perceber, com este exemplo, que estas cantigas “exigem” dos participantes uma reação, “estimulam comportamentos, difundem mensagens e valores e possibilitam a criação de novas situações. Canto e gesto corporal aparecem indissociáveis [...]. Um regulando e sendo regulado pelo outro” (FALCÃO; SILVA; ACORDI, 2005, p. 29-30).

Nos cânticos de capoeira pode-se verificar a existência de três funções básicas da música, bem como em diferentes práticas corporais. Para Vieira (1995 *apud* FALCÃO; SILVA; ACORDI, 2005, p. 31) as três funções são: “1) uma função ritual, que fornece à roda o ritmo e a animação; 2) uma função mantenedora das tradições, que reaviva a memória da comunidade capoeirana acerca dos acontecimentos importantes em sua história, e; 3) uma função ética, que promove um constante repensar dessa mesma história e dos princípios éticos nas rodas de capoeira”.

Refletindo-se, ainda, sobre a relação harmônica entre movimento, corpo e música, deve-se também observar que a organização de movimentos criativos, baseados no improviso, possibilita o desenvolvimento de uma série de expressões corporais, onde o fim de um movimento passa a ser a seqüência do outro; o primeiro passa a ligar o segundo e assim sucessivamente. O que acontece, por exemplo, quando um sujeito se depara ao escutar uma música conhecida, que ficou na memória por marcar algum importante acontecimento e este passa a dançar, executar uma série de movimentos sem preocupar-se na execução dos movimentos e, tão pouco, na seqüência dos mesmos.

“O pensar sobre o movimento não deve impedir seu fluxo, não deve interromper seu ritmo de realização, no que o importante é o significado, a intenção que nos move na realização dos movimentos” (SARAIVA et al, 2005, p. 117). Segundo Saraiva et al (2005), para que isso ocorra, deve-se pensar a música e o movimento como componentes em constante diálogo, evitando que um apague o outro nesta relação.

Acerca deste diálogo é dito que

ouvir música, perceber ritmos e expressar-se livre e espontaneamente através de movimentos correspondentes formam um importante diálogo. Um diálogo que liberta a pessoa para expressar-se com espontaneidade,

para novas vivências e experiências consigo mesma e com os outros, colaborando, assim, decisivamente para o processo de autoconhecimento (KUNZ, 2004, p. 38 *apud* SARAIVA et al, 2005, p. 118).

Pode-se ver, assim, que este autor acredita que “a espontaneidade é entendida como a possibilidade de realizar movimentos desatrelados dos padrões já existentes” (SARAIVA et al, 2005, p. 118), ou seja, é necessário deixar os movimentos fluírem de acordo com as emoções e vontades, sem preocupar-se demasiadamente com alguma técnica específica.

3.3.1 Técnica: reflexão de um processo corporal

Em se falando de técnicas, deve-se lembrar que as mesmas podem ser entendidas, inicialmente, como “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (MAUSS, 2003, p. 401 *apud* DIAS, 2007, p. 4).

Sendo assim, pode-se pensar a técnica como um processo cujo resultado se expressa no próprio corpo, pois “o primeiro e mais natural objeto técnico, ao mesmo tempo meio técnico do homem é seu corpo” (MAUSS, 1974, p. 217 *apud* SARAIVA et al, 2005, p. 120), e o movimento permite que o corpo seja meio e fim da técnica corporal.

Segundo Silva & Damiani (2005, p. 198), “um dos elementos de maior dificuldade no trabalho com o corpo diz respeito ao conhecimento e às culturas que se materializam nas práticas corporais”, as quais passam a ser expressadas no próprio movimento, principalmente, através de técnicas corporais, como dizia Mauss (1974).

Desta forma, o corpo pode ser visto como elemento mediador e articulador das culturas através das práticas corporais, já que o mesmo é um componente moldado e estabelecido pela vida social, como definido por MAUSS (1974 *apud* SILVA & DAMIANI, 2005, p. 198). Pode-se compreender, a partir de suas idéias, que ações e comportamentos, assim como os que fazem parte de danças e jogos culturais, são desdobramentos das representações sociais.

Em relação às técnicas corporais, as mesmas podem ser tratadas como

um ‘fato social total’²⁷, isto é, como um fenômeno que envolve diferentes dimensões – sociais, psicológicas e biológicas – da experiência coletiva e individual. Para descrever tais experiências, ele parte do conceito de *habitus*, definindo-o como “produto da razão prática coletiva e individual, variando socialmente e historicamente” (MAUSS, 1974, p. 210 *apud* SILVA & DAMIANI, 2005, p. 198).

Mauss ainda afirma que as “inclinações” e “expansões” do corpo relacionam cultura, técnica e transmissão. Nessa relação existente, o gesto carrega significados específicos que remete aos valores, normas, costumes, todos marcados pelo processo de incorporação da cultura (DIAS, 2007).

A técnica é, então, resumidamente, um

ato tradicional e eficaz [...]. Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição. Eis em que o homem se distingue antes de tudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral (MAUSS, 2003, p. 407 *apud* DIAS, 2007, p. 4).

Cabe aqui ressaltar que a técnica não pode ser confundida com o tecnicismo, o qual é um modo de se valer da técnica. Tecnicismo²⁸ refere-se ao uso excessivo da tecnicidade, ou seja, a supervalorização dos aspectos técnicos de algo, muitas vezes em detrimento do conjunto dos outros aspectos que possam caracterizá-lo, tais como aspectos políticos, filosóficos, educacionais, culturais, etc.

Em uma educação baseada no tecnicismo “[...] professores e alunos ocupam papel secundário dando lugar à organização racional dos meios”. O autor ainda afirma que os professores e alunos ficam “relegados à condição de executores” (SAVIANI, 1993, p. 24 *apud* ISKANDAR & LEAL, 2002, p. 5).

Este modo de se valer da técnica, utilizando-a com fins de reprodução mecânica de movimentos pré-determinados, não permite um diálogo entre educandos, e entre educandos e professores, deixando-os apreensivos em aprender o passo correto, a forma e velocidade como deve ser executado, caracterizando uma busca desenfreada por resultados.

²⁷ “O fato social total apresenta-se, portanto, com um caráter tridimensional. Ele deve fazer coincidir a dimensão propriamente sociológica com seus múltiplos aspectos sincrônicos; a dimensão histórica ou diacrônica; e, enfim, a dimensão fisio-psicológica [...] Entendemos, assim, que o olhar que devemos ter sobre o ‘estudo do completo’ deve compreender todos os aspectos que o completam” (MEDEIROS, 2009). Ou seja, um fato social total pode ser compreendido como um fato ou ação feita, que abrange uma totalidade, com diferentes aspectos e que de alguma forma convém à sociedade. Sendo assim, o presente trabalho pode ser caracterizado também como um fato social total, já que o mesmo retrata sobre a integração de três áreas diferentes, sendo as mesmas de interesse da grande maioria das crianças e da sociedade como um todo, além de se ter a intenção, através dele, de discorrer sobre os benefícios gerados a partir deste ensino interdisciplinar e total.

²⁸ Consulta realizada no site <http://www.pedagogia.com.br/glossario.php>.

Acrescenta-se ainda, segundo Dias (2007),

que o aprendizado não ocorre simplesmente a partir de imitações, num movimento eminentemente mecânico, descontextualizado de uma realidade. Ao contrário, é na tessitura social e cultural que o aprendizado e o movimento passam a ter significações, variando conforme os processos educacionais e culturais contextualizando a construção da gestualidade do corpo. A educação, como um processo de transmissão da cultura e de seus sistemas simbólicos, é multireferencial. Não se restringe a um momento particular e formal da vida humana, mas está diluída nos mais diferentes espaços de relações sociais, conformando condutas, divulgando normas, instaurando valores (DIAS, 2007, p. 4-5).

Percebe-se assim, que um dos maiores riscos em relação ao processo pedagógico é o da supervalorização da técnica, ou melhor, a utilização do tecnicismo em detrimento de componentes constituidores das práticas corporais, tais como o improviso. A técnica corporal desenvolvida e utilizada dentro dessa perspectiva, enquanto processo mecânico tecnicista, se tornaria como uma imposição aos sujeitos, sendo aceita acriticamente. Dessa forma, as práticas corporais passariam a prestar um serviço contrário à formação humanizadora.

Nesse sentido, percebe-se o quão essencial é a organização do processo pedagógico de maneira que seja possível “apreender” o movimento e suas relações com o contexto contemporâneo e o contexto que o cerca. Além disso, existe a importância em levar para o grupo novas teorias e promover diferentes reflexões tanto com o movimento como a partir do movimento, o que acarreta o desenvolvimento do espírito crítico.

Assim, se a técnica existe a partir de influências culturais e sociais, a utilização dela também deve ser baseada nesses aspectos, cabendo a cada ser humano utilizá-la da forma como julgar apropriado, com liberdade de criação e invenção. Quando existe a utilização desses aspectos durante o processo educativo, os educandos valorizam os colegas que estão ao seu redor, os movimentos são libertados e, automaticamente, os educandos passam a se enxergar. É nessa fase que começa a haver interações não antes combinadas, vindo a possibilitar o diálogo.

Quando se aprende a dançar, por exemplo, tende-se, de acordo com os autores, a uma estereotipia, a falta de construções próprias e intenções pessoais em sua realização, pois “é muito difícil manifestar um sentimento, uma emoção, uma intenção, se me oriento mais por formas condicionadas e conceitos pré-estabelecidos do que pela verdade do meu gesto” (VIANNA, 1990, p. 102 *apud* SARAIVA et al, 2005, p. 124).

A improvisação é peça fundamental contra a alienação das pessoas, já que a mesma propõe

o cotidiano, o fantástico, o social como temáticas, e contra o retesamento corporal, na desincorporação de formas que o trabalho de movimento redirecionado pode proporcionar (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 389 *apud* SARAIVA et al, 2005, p. 125).

Dessa forma, os movimentos produzidos por cada educando devem ser criados a partir de suas possibilidades/capacidades, aflorando, assim, suas particularidades/singularidades, tendo cada movimento e gestos inventados as características individuais do seu educando criador.

As atividades que lidam com o corpo em movimento e que são de qualidade, bem orientadas e prazerosas, podem ser cruciais no estabelecimento de uma visão positiva do 'eu'. [...] As atividades podem envolver a vontade de vencer desafios, de interagir e de ser aceito pelos colegas, de brincar com o corpo, de conhecer o corpo, [...] de superar-se (LEE-MANOEL, 2002, p. 37 *apud* BONETTI; ALARCON; BERGERO, 2005, p. 171-172).

Infelizmente vive-se em uma época de exageros, aceleração, onde as crianças, desde muito cedo, convivem com o ritmo frenético dos pais e pessoas ao seu redor. Este ritmo, visível nas grandes cidades, onde as

pessoas se vêem subordinadas, parece igualar o ser humano e a vida humana ao funcionamento de uma máquina que não tem tempo a perder. A pressa, a falta de tempo para resolver todas as tarefas/trabalhos que somos incumbidos a realizar hodiernamente são valores já absorvidos coletivamente e que condicionam e limitam a percepção/sensibilidade para a "escuta" dos ritmos que estão em nós, que são ignorados na grande maioria das vezes e que cada um de nós poderia desenvolver e/ou refinar, seja através da dança, seja por meio de outra arte que desperte para tal percepção (SARAIVA et al, 2005, p. 118-119).

Segundo Silva & Damiani (2005), é como se os diferentes pontos da vida do ser humano, como o trabalho, família, lazer, as relações pessoais, dentre outras, estivessem, cada vez mais, fragmentados, desconectados entre si, exigindo, muitas vezes, comportamentos diferentes para cada situação por parte do sujeito. É como se o ser humano possuísse vários personagens para representar cada uma dessas esferas, causando grandes problemas para a estruturação da identidade.

Paralelo a esse ritmo frenético e a essa fragmentação pessoal, é possível observar que o ser humano está cada vez mais vazio de sentimento, de alegrias e

de vontades²⁹. E em busca do retorno destas qualidades é que se percebe a importância de atitudes exteriores, como, por exemplo, as aulas envolvendo corpo e educação musical, analisadas na presente dissertação. Segundo Lautert (et al, 2005, p. 157), a arte é sublime, superior, e contribui para isso. Este vazio, presente no ser humano, é o que o mesmo autor chama de “vazio iluminador”, porque é um vazio, mas não é um “nada”. Para ele, “existe ‘algo’ que precisa *se manifestar*”.

Como isso pode ser feito? Como fazer com que o ser humano passe a inserir este pensamento como algo prático para a sua vida? Como diz Freire (2005), em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, a educação não pode pautar-se em um simples depósito de informações, onde os educandos são meros receptores de idéias e conteúdos repassados pelos professores, os depositários.

De acordo com Saraiva et al (2005), por acreditar que o ser humano é o agente principal na realização de qualquer arte, pode-se entender o ato do improvisado, do movimento, da dança e das práticas corporais como um todo, como possibilidades de proporcionar ao ser humano momentos de expressão, participação, intensidade e verdade, ou seja, o trabalho com as artes e com as práticas corporais pode ser muito útil na integração dos diferentes pontos da vida do ser humano, além de sua libertação enquanto ser único e pensante, dotado de particularidades.

Após as contextualizações realizadas até então, pode-se dizer que a perspectiva, diante desta dissertação, gira em torno de proporcionar reflexões diante da utilização do recurso vivências com o corpo, estando as mesmas articuladas à criação pessoal e coletiva de movimentos, a apreciação e o conhecimento da dança de modo a integrar a razão e o sensível, o individual e o coletivo, a arte e a educação; sem esquecer que, por natureza, as crianças são inquietas, ativas, e agem por impulso e inspiração (GAINZA, 1997 *apud* CAMARGO, 1994, p. 129) e, por esta razão, Camargo (1994) defende que a educação ideal³⁰ pautar-se-ia em clima de liberdade, permitindo ao educando questionar seu próprio ser, os demais e o mundo que o rodeia, deixando-o livre para a improvisação, o que também é enfatizado por Santiago (2008).

²⁹ Este tema não será abordado, com maiores detalhes, durante esta pesquisa.

³⁰ Acredita-se que não exista uma educação ideal, mas como este conceito foi citado pela autora Camargo (1994), parte-se da idéia de uma educação que se aproxima da ideal.

Assim, vê-se que a união entre várias áreas de conhecimento pode vir a contribuir para que educadores entendam cada vez mais a realidade das escolas, e a partir disso possam refletir a respeito da criação de novas propostas de ensino-aprendizagem, as quais levando em conta a realidade dos educandos, bem como suas singularidades e interesses, possibilitando a “construção de um sistema articulado e democrático de educação, sistema este que atenda as necessidades concretas da grande maioria da população” (ELIAS & FELDMANN, 1993, p. 98).

3.3.2 Os elementos musicais enquanto ferramenta de uma educação total e integralizadora

Refletindo, então, acerca dos conteúdos educação musical e práticas corporais no processo educativo infantil, tematizados nesta revisão teórica, passa-se a acreditar que uma interessante alternativa para trabalhar com esta educação global e integralizadora gira em torno de, primeiramente, no início do ano letivo, o professor conhecer seus educandos, bem como seus interesses e gostos por estes conteúdos, como já comentado e discutido nos sub-capítulos anteriores a este, o que pode ser investigado a partir de questionários ou perguntas informais durante as aulas.

Após esta fase, uma das mais importantes para uma educação humanizadora e integralizadora, cabe ao professor levar até a sala de aula, músicas, danças e práticas pedagógicas, de diferentes gêneros, para que sejam ouvidas, praticadas e comentadas, para que em seguida o professor dê início ao conteúdo propriamente dito.

Para Malagarrida e Valls (2003), uma prática educativa que leve em consideração o movimento e as práticas que o envolvem são de extrema importância, já que constituem uma forma de exteriorizar as possibilidades expressivas da música, além de ser uma forma de visualizar alguns dos elementos musicais principais, exemplos de conteúdos que podem ser trabalhados durante a educação musical infantil, os quais são, aqui, definidos a partir de Sadie (1994):

- Altura: parâmetro de um som que determina sua posição na escala;

- Intervalo: a distância entre duas alturas, por exemplo: 5ª J, 2ª menor, etc;
- Timbre: termo que descreve a qualidade ou o “colorido” de um som, por exemplo, um fagote e um clarinete emitindo a mesma nota, produzirão diferentes timbres;
- Ritmo: a subdivisão de um espaço de tempo em seções perceptíveis; grupamento de sons musicais. Juntamente à melodia e à harmonia, o ritmo é um dos três elementos fundamentais da música;
- Melodia: um conjunto de notas musicais dispostas em sucessão, em um determinado padrão rítmico, com a finalidade de formar uma unidade identificável;
- Harmonia: combinação de notas soando simultaneamente, com a finalidade de produzir acordes, e sucessivamente para produzir progressões de acordes;
- Pausa: interrupção do som; ausência de qualquer som.

E por Camargo (1994):

- Duração: quão longo ou quão curto é o som emitido. Na teoria, os gregos davam grande importância à duração, como este elemento sendo um fator decisivo. Porém, na prática musical e poética, a intensidade desempenhou papel tão importante quanto;
- Intensidade: quão forte ou quão fraco é o som emitido. É um fator muito importante, atendendo, também, à uma necessidade humana, já que mesmo se o instrumentista emitisse sons de intensidades iguais, as pessoas ouviriam os mesmos de maneira desigual.

Deve-se ressaltar que, durante o ensino destes elementos musicais, os professores podem utilizar-se das músicas que os educandos gostam e ouvem em suas vidas, em sua realidade social, e não apenas através da escuta de músicas eruditas.

Malagarrida & Valls (2003) citam alguns exemplos, para explicar melhor a utilização do corpo para o ensino destes elementos musicais: levantar a mão, em um determinado momento, pode marcar a intervenção pontual de um instrumento;

realizar duas vezes o mesmo movimento pode significar a repetição de uma frase musical; realizar um gesto cada vez mais amplo pode representar um aumento de intensidade; etc.

Vale salientar ainda que, em caso de uma educação musical voltada para a música erudita, logo após esta etapa corporal e expressiva, geralmente é trabalhada a parte da grafia, possibilitando que os educandos associem os sons e movimentos à grafia tradicional³¹ (da pauta em si).

Vários teóricos utilizaram-se desta metodologia corporal, baseada no ritmo, para o ensino da música. Um dos precursores desta idéia foi o compositor e pedagogo suíço Jacques Dalcroze, o qual criou a “Rítmica”³² que, segundo suas próprias palavras, é

um método de educação geral, uma espécie de solfejo corpóreo-musical, que permite observar as manifestações físicas e psíquicas dos educandos, oferecendo a possibilidade de analisar seus defeitos, buscando os meios de corrigi-los (DALCROZE, s/d *apud* CAMARGO, 1994, v.3, p. 77).

Dalcroze (1921 *apud* BOWMAN & POWELL, 2007, p. 1090), em seus textos, defendia que a música depende não apenas do sentido “audição”, mas de todos os outros, sendo um dos principais o tato. Para ele, a capacidade musical induz à realização de movimentos de pés, tronco, cabeça... do corpo como um todo. Já que as sensações musicais de natureza rítmica chamam por respostas musculares e nervosas, elas clamam por respostas do organismo como um todo.

Para este precursor, as crianças, por natureza, já nascem dotadas de um sentido instintivo pelo ritmo e pelo tempo, derivadas da respiração e da maneira de caminhar, elementos importantíssimos para um modelo de ensino musical que utilize principalmente medidas e divisões de tempo. Sendo assim, desde que todo o movimento implique em energia, tempo e espaço, a energia muscular pode servir como base para uma educação musical.

³¹ Entende-se por grafia tradicional a pauta, ou pentagrama, e todas as informações nela contidas e subentendidas, como as notas musicais (breve, semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia, fusa, semifusa); a clave (utilizada no início do pentagrama, para fixar a altura das linhas); tempos rítmicos; pausas etc.

Camargo (1994, p. 87) explica que “[d]a mesma forma que a linguagem escrita representa graficamente palavras que expressam pensamentos, na grafia musical, os múltiplos sinais e símbolos que encerram fórmulas universais de conhecimento possibilitam e favorecem a compreensão dos ritmos e das idéias musicais”.

³² A definição para o método educativo, criado por Dalcroze, através da palavra “Rítmica”, foi encontrada no livro de Camargo (1994). Porém, no artigo de Bowman & Powell (2007), é utilizado o termo “Euritmia”.

A partir dessa metodologia de ensino que tem como base a utilização de movimentos corporais, Dalcroze afirmava que todos os elementos musicais poderiam ser aprendidos, já que para ele, o maior objetivo do treinamento rítmico é a regulação dos ritmos da música aos ritmos naturais do corpo, e, pela sua automatização são criadas imagens rítmicas definidas no cérebro do educando (DALCROZE, 1921, p. 265 *apud* BOWMAN & POWELL, 2007, p. 1091).

Assim como Dalcroze, outros teóricos³³ também estudavam a utilização de práticas corporais no ensino da música, tais como:

- Zoltan Kodaly também sublinhou a importância do movimento rítmico na educação musical. Este autor preconizou o envolvimento de crianças em atividades como andar e bater palmas, em danças folclóricas, dentre outras atividades rítmicas;
- Carl Orff tinha suas estratégias pedagógicas indo ao encontro da utilização de movimentos rítmicos para a educação musical, inicialmente através de discurso, em seguida através de atividades que envolviam batidas e palmas e finalizando com o ensino do “tocar instrumentos musicais”;
- Shusterman acreditava que para entender o corpo como algo que não seja apenas discursivo é necessário parar apenas de falar sobre ele e começar a mexê-lo, parar de apenas dar conceitos e definições sobre o corpo e começar a dançar;
- Schutz retratava a música como sendo ativa, um processo comunicativo que está enraizado nas ações corporais;
- Feld defendia que a música envolve tato, olfato, visão, movimento e muito mais. Corpos em um estado de música são mutuamente sentidos e conectados para o mundo;
- Small sustentava que, no processo de aprendizagem musical, pensa-se com os corpos, através deles, por meio deles.

Fica nítido, dessa forma, que desde meados da década de 1920, já se tentava unir, no processo de ensino a aprendizagem da música às formas de ginástica e dança moderna.

³³ As idéias e nomes destes importantes pensadores foram retiradas de citações do artigo de Bowman & Powell, 2007.

Pode-se dizer, assim, que um dos grandes objetivos em se trabalhar desta forma é descobrir os pontos de encontro entre a música, as crianças e seus corpos, facilitando que cada criança desenvolva suas formas de comunicação e expressão, sentindo-se estimuladas perante ações práticas e implicações pessoais. Sendo assim, estas atitudes permitirão que estas crianças entrem em um processo de aprendizagem através de operações, tais como sentir, captar, descobrir e construir (MALAGARRIDA & VALLS, 2003).

Para que este estudo se dê de forma completa é necessário que o professor permita que as crianças experimentem, descubram e expressem livremente as percepções que vão obtendo com o decorrer do conteúdo ensinado, sendo também crucial a forma como o educador apresenta, intervém e sugere as atividades para essa finalidade (MALAGARRIDA & VALLS, 2003).

Para garantir que as crianças permaneçam ativas e participantes das atividades propostas, as autoras ainda defendem a idéia de que é imprescindível observá-las, bem como deixar-lhes espaços, com a finalidade de permitir-lhes manifestar suas sensações, expressar seus desejos e aprender a viver a música em sua forma mais pessoal. Se faz necessário, também, que se criem hábitos e atitudes positivas, espontâneas, baseadas no desejo, que é latente em todo ser humano, de realizar experiências lúdicas e de comunicar-se. A música existe, também, para seduzir as crianças, cabendo ao educador utilizá-la e integrá-la a outros conteúdos, além de tornar o ambiente para este ensino propício.

Sendo assim, a partir desta contextualização, será abordada, no próximo sub-capítulo, a ludicidade, visto que esta deve ser considerada como um ótimo recurso metodológico para fazer as pontes entre teoria/prática, professor/educando, práticas corporais/música, além de poder ser vista como um exemplo de prática interdisciplinar.

3.3.3 Ludicidade

Durante as muitas leituras realizadas para a presente dissertação, foi possível verificar a existência de duas diferentes abordagens acerca do lúdico. Enquanto

alguns autores o utilizam como meio, instrumento para a educação, outros o vêem como finalidade, fim em si mesmo.

Diante disso, a presente autora optou por descrever ambas as abordagens, de forma indissociável, já que a mesma acredita que o lúdico proporciona por si mesmo momentos de alegria, criatividade, reencontro pessoal e trocas de vivências/experiências culturais.

Mas acredita-se, também, que as práticas que envolvem o lúdico são um componente importante para o desenvolvimento humano, além de serem um instrumento de aprimoramento da educação.

Pode-se dizer, então, que a ludicidade é um componente das práticas corporais, que sendo articulada como atividade essencialmente humana, que tem seu meio e fim em si mesma, acaba por mobilizar sensações, induzir à criatividade, produzir prazer e constituir-se como uma experiência estética ímpar na produção da condição da humanidade (KUNZ, 2005).

Segundo Kishimoto (1997 e 1998 *apud* FALCÃO; SILVA; ACORDI, 2005, p. 36), o brincar é uma atividade cheia de significação social que, como outras, a aprendizagem faz-se necessária. São nas situações de frivolidade, distantes das constantes obrigações rotineiras, que é possível encontrar as condições mais propícias para brincar. Nesses momentos, livres de habituais pressões cotidianas, que o lúdico é evidenciado. Pode-se concluir, assim, que os processos dotados de criatividade, expressos pelo ser homem, constituem-se em uma brincadeira, diferenciando-os, completamente, dos animais.

A ludicidade materializa a experiência sócio-cultural movida pelos desejos das crianças, além de dar-lhes sensação de prazer, o qual representa a conquista de “sonhar, sentir, decidir, arquitetar, aventurar e agir, esforçando-se por superar os desafios da brincadeira, [...] usufruindo do seu produto, que, em sua exuberância, é festa” (PINTO, 1996, p. 97 *apud* BONETTI; ALARCON; BERGERO, 2005, p. 173).

O aumento de algumas substâncias como endorfinas associadas às emoções, prazer, dor e comportamento, faz a pessoa sentir-se bem. Isto significa que fisiologicamente o corpo é estimulado pela prática corporal, trazendo benefícios em todos os sentidos (SILVEIRA, 2002, *apud* BONETTI; ALARCON; BERGERO, 2005, p. 181).

Brincar, partindo deste referencial lúdico, significa interagir com o meio e com os outros. Constitui, nesta perspectiva, segundo Falcão; Silva; Acordi (2005), um ato de resistência à racionalidade dos adultos, sem ceder à lógica do rendimento e da

competição, as quais são características do trabalho sob a ótica do capitalismo, sendo o mesmo, por muitas vezes, mecânico, repetitivo e vazio.

O lúdico, assim como a comparação realizada com o conhecimento, assemelha-se a uma sinfonia que necessita de uma execução para ser realmente vivida. Uma simples reflexão intelectualizada não é suficiente para tornar uma sinfonia compreensível, já que a mesma não foi criada a fim de se tornar conceito, mas para ser vivenciada a partir de sua execução.

O que também é afirmado por Santin (1996, p. 87 *apud* FALCÃO; SILVA; ACORDI, 2005, p. 36): “o ato lúdico coloca-se na mesma esteira e, ainda com uma grande diferença. Ele não precisa de partitura. Cada ato lúdico é novo e original, jamais repetido”.

Em uma experiência lúdica,

passado e futuro atuam como perspectivas referenciais abstratas e imaginárias, o que nos coloca em íntima relação com o processo criativo. Entretanto, convém destacar, estas possibilidades implicam num encontro com o “aqui e o agora”. O real e o imaginário são, portanto, dialetizados e incitam e excitam processos no sujeito que ampliam a linguagem e a ação, favorecendo o desenvolvimento de diversas funções, dentre elas, a cognição, a capacidade teleológica e a construção simbólica... O lúdico não satisfaz nada que não ele próprio, é compreendido não como meio, mas, necessariamente, como um fim (FALCÃO; SILVA; ACORDI, 2005, p. 36).

Para estes autores a espiritualidade do lúdico basta a si mesma, o que quer dizer que, ao realizarem-se atividades lúdicas, a troca de experiências e vivências culturais dá-se de forma concomitante, ou seja, não se pode acumular o lúdico para usufruí-lo depois, ele é construído no presente e deve ser usufruído no presente.

Assim, percebe-se que não há espaço para o desperdício ou para o acúmulo. A atividade lúdica é uma atividade do tempo presente, baseada na integração e na completude.

Em relação à hegemonia do capitalismo, pode-se perceber que o mesmo está infiltrado em diversos âmbitos da vida, fazendo com que a aventura do brincar passe, por diversas vezes, a ser manipulada pelos mecanismos da produtividade e do comércio. Isso explica o fato de nem toda brincadeira se configurar como experiência lúdica e proporcionar prazer.

Os valores do lúdico acabaram sendo substituídos por valores doutrinantes, infestantes. Dessa forma, as crianças, que são os “autores/produtores” do lúdico, passam a ser iniciadas em trabalhos práticos utilitaristas e mercantilistas e também

passam a viver uma vida “útil, produtiva”, diferentemente da vida do “inútil”, que é considerada o brincar.

Vigotski (1989) acredita que “a internalização dos valores sociais moldam a nossa personalidade e a nossa visão de mundo, e é na infância que eles se consolidam”. O conteúdo desses valores varia de acordo com fatores externos à existência e, principalmente, da relação existente entre os seres humanos.

Referente a este contexto, Marcellino (1990 *apud* FALCÃO; SILVA; ACORDI, 2005, p. 38) fala sobre o distanciamento, provocado pela lei do mercado, da infância e da vivência lúdica. Para ele, a infância começou a ser modificada, tratada de forma fria, sendo comparada a uma mercadoria qualquer, sem falar no desprezo para com a criança enquanto produtora de cultura e merecedora de uma vida livre e coberta de experiências diversas.

Devido a esse distanciamento, o lúdico é visto por muitas pessoas como algo não necessário, não comparado a um elemento principal para a vida. Ele encontra-se na esfera do simbólico, visto que é uma forma de comportamento, ou seja, uma intencionalidade humana.

Pelo fato de o lúdico se manifestar no comportamento, torna-se difícil sua conceituação, já que não pode ser tratado como um simples objeto, o que não o é. Ele faz parte da subjetividade humana, visto que é sentido no lado “não sério do ser humano”, nas emoções. Vê-se, assim, como ele é visto como dispensável, posto que é diferente e não entendido. É visto, na maioria das vezes, apenas, como um momento diferente, um brinde, ou como diz o autor, uma recompensa (SANTIN, 1987, p. 104-105 *apud* BONETTI; ALARCON; BERGERO, 2005, p. 173-174).

É vista a necessidade em tratar o lúdico não apenas como produção de diversão e entretenimento, ele deve adquirir seu espaço na vida dos sujeitos. Nesse sentido, é importante percebê-lo como componente essencial para o desenvolvimento humano, tendo sua própria razão de ser e objetivo. “Ele é, simultaneamente, produzido, distribuído e consumido. [...] com e através do lúdico é possível exercitar a humanidade, seja no ócio, no jogo, ou no lazer. O lúdico é vida cheia de vida” (FALCÃO; SILVA; ACORDI, 2005, p. 39).

Isso quer dizer, para estes autores, que as mais diversificadas formas de educação, também, podem partir do lúdico, das brincadeiras, dos jogos e das práticas corporais, seja no âmbito da disciplina, da ordem social, cidadania, inclusão, dentre outras.

Pode-se destacar que o lúdico

não é uma atividade programável, artificial, utilitarista, mas uma fruição da condição humana que a Pedagogia tem relegado a segundo plano, quando assume o brincar como sendo um instrumento a serviço de uma dada finalidade. Lúdico é sinônimo de alegria, divertimento, tem uma relação estreita com a arte e o humor. Através do lúdico encontramos espaços para a liberdade, para a criatividade e para o prazer. No lúdico prevalece o riso, o cômico, a ironia, enfim, a diversão, a brincadeira (FALCÃO; SILVA; ACORDI, 2005, p. 40).

As vivências que envolvem o lúdico fortalecem laços de amizade; constroem, partilham, reinventam sonhos, pensamentos, idéias. Tudo pode ser reorganizado pela imaginação. O ato lúdico, como dito anteriormente, possibilita que hábitos culturais e sociais sejam incorporados, “estabelecendo normas de convivência, respeito e limites” (ERDMANN, 1998; PINTO, 1996 *apud* BONETTI; ALARCON; BERGERO, 2005, p. 173).

Carvalho (1996 *apud* BONETTI; ALARCON; BERGERO, 2005, p. 174) analisa o lúdico como um ato espontâneo “de auto-expressão construtiva do Ser Humano”. Esta caracterização o coloca em um patamar elevadíssimo, tão importante quanto as necessidades vitais do ser humano. Para a autora, não basta dizer que as experiências lúdicas proporcionam momentos de prazer, para ela “o movimento lúdico é um gerador de felicidade”, sendo assim, não pode ser desvalorizado e muito menos excluído do cotidiano.

Cunha (2002, p. 11 *apud* BONETTI; ALARCON; BERGERO, 2005, p. 175) afirma que “o prazer é o princípio e o fim da vida feliz. É nosso bem primordial e congênito”. Para ele, “o prazer ainda participa da idéia e da experiência da felicidade, embora não se confunda com esta última”. Isso porque o prazer pode ser visto como característico de momentos específicos, enquanto que a felicidade consiste em um estado de espírito, dotado de plenitude e durabilidade. O autor explica a diferença, também, a partir da utilização de verbos: “temos (ou não) prazer, mas somos (ou não) felizes”.

Quando se realizam atividades prazerosas, é dada uma oportunidade para que o corpo aprenda a mensagem gerada da experiência agradável, o que proporciona que o sujeito adquira sensação de confiança em si mesmo. E é a partir desta confiança gerada que o mesmo perderá o medo de enfrentar as diversas situações que aparecem ao longo da vida:

uma prática corporal prazerosa permite criar condições de si, que conseqüentemente causará influência em suas atitudes e em sua maneira de se posicionar. Permite ainda que as pessoas se desinibam, sintam uma liberdade interior, experimentem um melhor estado de espírito e uma sensação agradável em seu corpo (CARMELLO, 2002, p. 53 *apud* BONETTI; ALARCON; BERGERO, 2005, p. 182).

Acredita-se, assim, que as práticas corporais estimulando o lúdico são essenciais para a busca de uma vida feliz e saudável. Para tal, deve-se aproveitar a natureza do ser humano em sentir prazer ao fugir de suas obrigações maçantes do cotidiano para se entregar a atividades que lhe proporcionem prazer.

Carvalho (1996) realça que

necessitamos despir um pouco da racionalidade externa que passou a dominar nossas vidas, para que se possa, através do lúdico, resgatar a humanidade; deixar um pouco de lado o *homo faber* que teima em nos dominar, para deixar aflorar, mais intensamente, o *homo ludens* que reside em cada um de nós (CARVALHO, 1996, p. 306 *apud* BONETTI; ALARCON; BERGERO, 2005, p. 181).

Após as contextualizações realizadas acima, como se pode entender as “Vivências Corporais Lúdicas”³⁴

Elas podem ser entendidas como uma relação existente entre experiências, vivências e vida, lembrando-se sempre que as percepções e intuições do ser humano passam a ser desenvolvidas de forma mais intensa quanto maior for o grau de suas experiências vividas conectadas com atividades e movimentos espontâneos e livres (KUNZ, 2002 *apud* BONETTI; ALARCON; BERGERO, 2005, p. 172-173).

Conclui-se, assim, que a utilização do lúdico é bastante relevante, visto que, segundo Falcão; Silva; Acordi (2005, p. 40), o mesmo agrega, em um mesmo espaço-tempo, “coletivos interessados em intercambiar conhecimentos, emoções e gestos sem o crivo da padronização, da uniformidade e da opressão”.

³⁴ Termo utilizado pelas autoras Albertina Bonetti, Melina Alarcon e Verónica Bergero, em seu artigo publicado no livro “Práticas Corporais: experiências em Educação Física para a outra formação”, 2005.

3.3.4 O espaço para a educação

Além da ludicidade, deve ser ressaltada ainda a importância do espaço, sendo o mesmo considerado como sujeito, utilizado na realização das práticas corporais.

Para Silva & Damiani (2005, p. 196), “o espaço é portador de normas de ação, atuando ao criar regras de comportamento em seu interior, assumindo, assim, a condição de sujeito”. Sendo assim, a ausência de espaço adequado ou devido às limitações encontradas nos mesmos, leva à busca por espaços alternativos.

Ainda segundo as mesmas autoras, além de a diversidade de espaços intervir no andamento dos trabalhos e aulas, por desestruturar comportamentos estereotipados que a rotina pode criar, pode ser observado que “a variação dos espaços parece exigir uma outra qualidade de presença, em que o aqui e o agora vão impondo-se sobre as preocupações cotidianas, inclusive, com repercussões favoráveis sobre o bem-estar e a saúde” (SILVA & DAMIANI, 2005, p. 197).

Dessa forma, fica clara a importância da escolha do espaço apropriado para a aula. Um professor, independente da disciplina que ministre, pode e deve variar os espaços de suas aulas, podendo, as mesmas, serem realizadas em espaços culturais, tais como museus, teatros, cinemas, ou até mesmo ao ar livre, em uma praça, em um parque. Cabe ao professor permitir-se ser criativo, bem como exteriorizar essa criatividade.

Após a revisão teórica realizada acerca da música, da educação, das práticas corporais e da interdisciplinaridade, percebe-se que, já que em educação não é possível realizar pesquisa sem ação, tão pouco ação sem pesquisa, faz-se necessário um capítulo que explique de forma detalhada a metodologia que foi utilizada nesta pesquisa.

Sendo assim, segue abaixo a explanação da parte prática da presente dissertação, desde os caminhos metodológicos adotados até a descrição e demonstração de aulas ministradas pelos professores colaboradores, público alvo desta presente pesquisa, juntamente com os educandos que também foram entrevistados. Salienta-se que foram utilizados outros recursos metodológicos, além das entrevistas, a partir da ferramenta História Oral Temática e Híbrida.

CAPÍTULO 4: CAMINHOS METODOLÓGICOS

4.1 Pesquisa Qualitativa

Data da década de 70 o surgimento, em alguns países da América Latina, de um interesse acerca dos aspectos qualitativos da educação, como afirma Triviños (1987), apesar de na prática, a grande maioria das pesquisas em educação serem caracterizadas e utilizarem métodos quantitativos, como por exemplo, taxa de analfabetos, percentual de reprovações na terceira série do ensino fundamental, índice de insatisfação dos professores da rede estadual, etc.

Com o surgimento de propostas novas, tais como a elaboração de programas de tendências qualitativas para avaliar, dentre outros, o processo educativo e a apresentação de novas metodologias para a pesquisa em educação, o autor relata que, como normalmente ocorre, passaram a surgir as dicotomias entre quantitativo/qualitativo, o que acarretou, sem maiores reflexões, a decisão por parte desses educadores pesquisadores, em adotar apenas a metodologia qualitativa e eliminar, definitivamente, qualquer possibilidade de pesquisa quantitativa na área da educação.

Como já era esperado, vários discordaram perante esta difícil decisão, porém muitos a adotaram, possibilitando o grande crescimento deste tipo de pesquisa.

Existem dois tipos de enfoques³⁴ na pesquisa qualitativa, visto que as posições qualitativas são baseadas, principalmente, na fenomenologia e no marxismo, porém não será comentada, em maiores detalhes, esta divisão, já que a mesma foge ao âmbito deste trabalho.

³⁴ - *Os enfoques subjetivistas-compreensivistas*, com suporte nas idéias de Schleiermacher, Weber, Dilthey e também em Jaspers, Heidegger, Marcel, Husserl e ainda Sartre, que privilegiam os aspectos conscienciais, subjetivos dos atores (percepções, processos de conscientização, de compreensão do contexto cultural, da realidade a-histórica, de relevância dos fenômenos pelos significados que eles têm para o sujeito, para o ator etc).

- *Os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural* – dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos (Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p. 117).

A pesquisa qualitativa tem suas raízes, conforme as pesquisas de Triviños (1987), primeiramente, nas práticas antropológicas e, em seguida, em práticas acerca da vida em comunidades, desenvolvidas pelos sociólogos. Somente a partir destas é que a pesquisa qualitativa passou a ser usada para a investigação educacional.

Em relação ao aparecimento deste tipo de pesquisa na Antropologia, o autor justifica-o pelo fato de os pesquisadores terem percebido que grande parte das informações sobre a vida dos povos não poderia ser explicada a partir de análises quantitativas, mas estas deveriam sim serem interpretadas de forma muito mais ampla que qualquer análise de um simples dado objetivo.

Para explicar as cinco características básicas que configuram este tipo de pesquisa, serão utilizadas as idéias de Bogdan & Biklen (1994)³⁵, as quais também são citadas no livro de Lüdke & André (1986):

1. A pesquisa qualitativa adota como fonte direta de dados o ambiente natural e como seu principal instrumento o pesquisador: ou seja, existe o contato direto do pesquisador com o meio investigado. Por exemplo, se este pesquisa sobre percentagem de evasão escolar, ele deverá estar em contato direto com os educandos, na escola e investigar também, através dos pais dos educandos, o porquê desta evasão.

Sendo assim, por serem os problemas sempre estudados no ambiente natural onde eles ocorrem, sem manipulação ou intervenção por parte do pesquisador, é imprescindível a descrição do ambiente, bem como das pessoas, dos gestos e das palavras estudadas.

2. Existe a predominância descritiva dos dados coletados: os trabalhos são ricos em dados descritivos, seja de pessoas, ações, ambientes, acontecimentos, bem como das entrevistas, depoimentos, diários, dentre outros. Aqui, todos os dados presentes na realidade estudada são importantíssimos, devendo assim, o pesquisador ficar atento para não abster de citar e descrever nenhum detalhe.

3. A grande preocupação gira em torno do processo e não do produto: quando um pesquisador se interessa por algum assunto/problema a ser pesquisado, a principal tarefa deste é em relação à verificação de como e porque este problema

³⁵ Versão original do livro: BOGDAN, R. C.; BLIKEN, S. K. *Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon, 1982.

se manifesta, seja nas atividades, nos procedimentos ou nas interações com o cotidiano.

4. Os focos principais de atenção do pesquisador são pelo “significado” que as pessoas dão para as coisas e para suas vidas: ou seja, nessas pesquisas são extremamente valorizadas as opiniões das pessoas acerca dos temas que são focalizados em determinada pesquisa. O que justifica a necessidade de um encontro posterior à coleta de dados, entre pesquisador e colaborador, a fim de que este confirme sua opinião expressada durante a entrevista.

5. O processo de análise dos dados segue a indução: a priori da pesquisa em si e da coleta de dados, existem “hipóteses abstratas formuladas” indutivamente, que mais se assemelham a um quadro teórico com dúvidas e perguntas que direcionam a pesquisa. Sendo assim, essas abstrações vão se formando e consolidando-se com o decorrer da coleta e análise dos dados. O que faz com que este tipo de pesquisa se pareça com um funil, tendo no início inúmeras perguntas com uma grande abrangência. Já no final, estas questões tornam-se diretas e específicas.

Considerando que o presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, optou-se pela História Oral Temática e Híbrida como sendo a ferramenta metodológica mais apropriada para a captação dos dados necessários à realização desta pesquisa, visto que ambos os recursos valorizam o colaborador como sendo “peça chave” para a pesquisa, bem como consideram o depoimento do mesmo essencial para a obtenção dos resultados e conclusões da pesquisa. Mas, deve ser salientado que, por ter sido feita a opção de se trabalhar também com a H.O. Híbrida, todos os outros materiais coletados, além das entrevistas com os colaboradores, têm a mesma valia para a presente pesquisa.

4.2 História da História Oral no mundo

A história oral contemporânea nasceu em 1947, na Universidade de Columbia, em Nova York. Foi Allan Nevins quem organizou um arquivo e tornou público o termo, o qual passou a ser demonstrativo de uma nova postura frente à formulação e difusão das entrevistas (MEIHY, 2000).

Inicialmente a H.O., segundo o autor, apresentava duas funções básicas: captar e divulgar experiências relevantes e estabelecer vínculo entre estas entrevistas e o meio que as utiliza, realizando, assim, um incentivo para o crescimento e utilização da história local e imediata.

A promoção da H.O. se deu por conta das revistas, dos jornais e do rádio, através da divulgação de depoimentos complementados, geralmente, por fotos, o que permitiu a popularização da H.O. como “gênero importante e integrado ao gosto urbano moderno” (MEIHY, 2000, p. 39).

Pode-se dizer, segundo o autor, que a história oral é muito antiga, visto que antes de qualquer tipo de história ser produzida e escrita, a mesma deve ter passado pela oralidade.

Houve época em que a história oral não era bem aceita pela comunidade intelectual de vários países, então, autores retraçaram o trajeto da oralidade remontando a uma genealogia baseada no pressuposto de que os primeiros historiadores – como Heródoto, o “pai da história”³⁶ – estabeleceram a participação pessoal, o testemunho, como a base para descrever a “verdade” do que se via. [...] Tucídides, também na Antiguidade clássica, duvidava do “método” de Heródoto. Achando impossível definir a verdade simplesmente pela observação e pelos depoimentos colhidos diretamente, preferia não confiar na memória que achava “falível” e, em muitos casos, dependente das simpatias dos depoentes, sendo “partidária” e “tendenciosa”. O “método” tucidiano, por sua vez, consistia em proceder a exames que combinavam testemunhos com outras fontes. Esse critério – que não descartava os depoimentos – pode ser considerado inspirador de outro ramo da história oral conhecido como *história oral híbrida* (MEIHY, 2000, p. 40).

Para o mesmo autor, a história oral híbrida adota os códigos orais tão importantes quanto os escritos e iconográficos. Sendo assim, tudo o que possa ser utilizado para colaborar no esclarecimento e complementação de alguma pesquisa, tem valor igual. Por assim ser, esta também foi utilizada como recurso metodológico para a presente pesquisa.

À medida que os fatos e acontecimentos foram se distanciando do tempo presente, como também a busca por estes fatos, passou a haver, como relata o autor citado acima, uma grande necessidade de uma maior confiança para com os documentos.

O período que colocou as experiências de registros aos extremos, por exigência do Império Romano, foi a Idade Média. Como afirma Meihy (2000), a

³⁶ Daí vem a origem da palavra História, que na Grécia, significava “aquele que viu ou testemunhou” (MEIHY, 2000, p. 40)

oralidade passou a ser a forma de expressão mais popular, cabendo aos escribas e religiosos a responsabilidade de redigir os textos considerados relevantes.

Pode-se concluir, assim, segundo Meihy (2000, p. 42), que a maior divisão da história foi decorrência do “alinhamento do expansionismo e da organização de classe feita com base nos critérios de acesso à escrita”, restando às camadas populares e analfabetas a transmissão oral.

O autor cita que, já na Antiguidade, Platão refletia que quando a escrita viesse a triunfar, restaria a morte à memória, dessa forma, o principal determinante do rebaixamento da palavra falada foi a grafia.

Apesar do primado da escrita, os depoimentos nunca deixaram de ser importantes para alguns historiadores, que não abandonaram a prática do convívio direto com os protagonistas dos fatos. Assim fez Michelet, ao registrar a história da Revolução francesa em 1789 (MEIHY, 2000, p. 43).

O grande salto da H. O. ocorreu nos anos de 1918 a 1920, como relatado pelo autor, nos Estados Unidos, quando uma escola de sociologia, da cidade de Chicago, criou regras que davam credibilidade às histórias de vida. Sendo assim, em 1938, através da aplicação de um projeto, inúmeras informações sobre a trajetória da vida de vários cidadãos ilustres foram coletadas, dando este status de confiança à H.O.

Acerca disso, Meihy (2000, p. 44) teoriza que “a sistematização que efetivamente permitiu à H.O. ter respeitabilidade remete a sua retomada na Inglaterra pelo grupo da chamada ‘nova esquerda’, nos anos 60”.

Já em âmbito internacional, ela fluiu, na década de 60, “motivada pela contracultura e combinada com os avanços tecnológicos que na esteira das pesquisas espaciais estiveram atentas à gravação de sons, fotografias” dentre outros recursos audiovisuais para registros. “Foi necessário um movimento contestador da exclusividade da letra escrita como documento para que a H.O. emergisse” (MEIHY, 2000, p. 44).

A H.O., dessa forma, além de seu valor reconhecido em termos de gravação, deve ser transformada em linguagem escrita, com fins de facilitar as reflexões e estudos acerca das temáticas abordadas.

“Assim, há uma revolução promovida pela palavra oral que deixa de ser ‘letra morta’ e passa a ter sentido no questionamento da documentação capaz de explicar aspectos da sociedade presente” (MEIHY, 2000, p. 24).

4.2.1 História da História Oral no Brasil

No Brasil, houve relativa demora quanto ao desenvolvimento da H.O., devido a dois fatores: a inexistência de uma tradição não-acadêmica que se empenhasse em registrar fatos, contos e tradições populares e a falta de conectividade entre projetos universitários e a cultura local e popular (MEIHY, 2000).

Esse quadro só apresentou mudanças

quando a história oral, recentemente, despontou como opção no Brasil, mostrou-se suscetível de ser filtrada pela universidade, mas apenas quando as fronteiras disciplinares perderam seu exclusivismo sob a luz do debate multidisciplinar é que se iniciaram discussões sobre o avanço da história oral (MEIHY, 2000, p. 46)

O autor ressalta que quando o golpe militar de 1964 se desenrolou no Brasil, bem como em outros países, deu-se a proibição do desenvolvimento de projetos que utilizassem qualquer tipo de gravações. Com a repressão, germinou uma vontade ainda maior, em muitas pessoas, em fazer reaparecer a H.O., a qual foi utilizada como instrumento de afirmação da democracia.

Entre nós, desde o momento da campanha pela anistia, no fim dos anos 70, e especialmente depois da abertura política em 83, notava-se uma vontade grande de recuperar o tempo perdido. Museus, arquivos, grupos isolados e sobretudo a academia manifestavam certa ansiedade na busca de entendimento para se promover debates em torno da história oral (MEIHY, 2000, p. 46).

Desde então, ainda como enfatiza o autor, o Brasil vem despontando como um dos maiores promotores de projetos e trabalhos acerca da história oral. Em 1992, após todas as tensões e reflexões, um grupo de pesquisadores propôs a criação de uma associação, a qual foi intitulada como Associação Brasileira de História Oral (ABHO), sendo a mesma efetivada em 1994.

4.3 Mas afinal, o que é História Oral (H.O.)?

História oral, segundo Meihy (2000), é uma série de procedimentos que são iniciados com a elaboração de um projeto para a escolha de um grupo de pessoas

(ou colônia) a serem entrevistadas, cabendo a elas fazerem relatos de suas experiências pessoais. Em seguida, existe o planejamento da condução das gravações, para que na seqüência, os depoimentos coletados sejam transcritos. Faz-se necessário ainda a conferência dos depoimentos; autorização dos entrevistados para o uso dos mesmos; arquivamento e, na maioria das vezes, publicação dos resultados após devidamente terem voltado ao grupo que concedeu as entrevistas.

A história oral é sempre uma “história de tempo presente”, também chamada de “história viva” (MEIHY, 2000, p. 25).

O autor acredita que, por se tratar de um recurso contemporâneo, ela necessita ser prática e imediata, o que não quer dizer que ela é concluída no momento em que um depoimento é coletado e analisado para ser utilizado em um texto conclusivo. Ela mantém um compromisso com o futuro, no qual diferentes pessoas podem ter acesso à história, aos depoimentos, ao texto, e utilizá-los de diferentes maneiras.

Sendo assim, para Meihy (2000), a H.O. pode ser explicada como uma relação tridimensional entre narrador, pesquisador e público. Deve-se lembrar que ela se faz para o público, havendo a necessidade de clareza nos resultados.

A história oral, segundo Meihy (2000), é uma forma de captação de experiências e aspectos de vida de diferentes pessoas que estejam dispostas a relatá-las. Os recursos tecnológicos, utilizados como instrumento de captação, nunca podem suprir o contato direto e pessoal com os entrevistados, ou seja, não é possível fazer história oral por telefone, e-mail, ou qualquer outro meio que não faça uso da relação direta entre os seres humanos, entrevistador e entrevistados.

“O contato com meios eletrônicos por intermédio da história oral mostra as vantagens do manejo de artefatos da atualidade que têm, também, sentido para a produção, preservação de documentos e análises sociais” (MEIHY, 2000, p. 26), porém o contato pessoal e direto nunca pode deixar de existir.

Para o autor, antigamente os processos de captação de depoimentos eram realizados através de anotações e da memorização, o que recebeu fortes alterações diante da obrigatoriedade da participação de recursos eletrônicos. O uso da máquina torna-se muito útil, visto que facilita a elaboração de um documento, bem como permite maior velocidade na produção dos mesmos. É visto, assim, que esta é uma das grandes marcas da H.O. como um procedimento novo.

“A base da H.O. é o depoimento gravado que objetiva um projeto de estudos determinado previamente e que orienta e organiza a pesquisa”. Sendo assim, para que ela exista, faz-se necessária a existência de três elementos: o entrevistador, o entrevistado e a aparelhagem da gravação (MEIHY, 2000, p. 28).

História oral é um procedimento premeditado. Seria ingênuo pensar que qualquer pessoa despreparada, pelo simples fato de entrevistar alguém, estaria fazendo história oral. [...] vale recordar a distinção entre história oral e fonte oral. Aquela depende do projeto, esta se realiza no ato de uma gravação qualquer (MEIHY, 2000, p. 28).

Para que ocorra um bom desenvolvimento de um projeto em H.O., faz-se necessário que o mesmo seja muito bem elaborado. Não é suficiente a existência de um entrevistador munido com filmadora e gravador e alguns depoentes. “É preciso um projeto que guie as escolhas, que especifique as condutas e qualifique os procedimentos desde o começo até o fim”. Ele que define as linhas que o trabalho de campo deve seguir, além de ser o maior “diferenciador” entre áreas que se utilizam de entrevistas e a história oral (MEIHY, 2000, p. 81).

A H.O., segundo o autor, tem aproximado instituições e pessoas preocupadas com três aspectos: o registro, arquivamento e análise da documentação colhida através de edição de depoimentos; a inclusão de histórias de movimentos populacionais, antigamente reprimidos e interpretações pessoais de acontecimentos do cotidiano da sociedade atual.

Desde seus primórdios a história oral é dupla, como atesta a maioria das historiografias. Existe uma história oral política, que apareceu primeiro, na qual a entrevista serve de complemento a documentos escritos já coligidos, e que pesquisa os atores principais. Mais tarde se desenvolveu uma história oral antropológica voltada para temas que se acham presentes nas diversas experiências nacionais (JOUTARD, s/d *apud* MEIHY, 2000, p. 16).

Atualmente, a história oral produzida no Brasil tem sido vista com “bons olhos” por vários outros países, ganhando um excelente espaço neste campo. Isso se deve, segundo o mesmo autor, a dois motivos: pelo fato de o Brasil ser um grande laboratório vivo de cruzamentos culturais e por formular ótimas reflexões acerca deste tema, devido à grande atenção prestada aos avanços da história oral em outros países.

Para o autor, em H.O., o indivíduo é respeitado como ser único e dotado de experiências importantes, individuais. Sendo assim, para a H.O., a soma dos particulares não corresponde ao coletivo, justificando o trabalho a base de

depoimentos. Da mesma forma que cada entrevista ou depoimento tem peso autônomo, não se pode pensar que algumas entrevistas representam um conjunto. Por isso a história oral deve ser sempre considerada como social.

Já em relação ao aspecto “tempo” na H.O., deve-se pensar não só no tempo da narrativa, como também no tempo da elaboração do documento. É em relação a este último que Meihy (2000, p. 34) ressalta a existência de três tempos principais: “o da gravação, considerado como fonte oral; o da elaboração do documento escrito e o de sua eventual análise”.

O primeiro tempo, segundo o autor citado acima, é muito importante por ser o momento da materialização do documento. Já o segundo e o terceiro podem existir, ou não, em relação ao primeiro. Muitos grupos consideram essencial a realização das duas primeiras etapas para, então, partir para a análise do documento.

Em se falando de H.O., pode-se verificar a existência de três modalidades: de vida, temática e tradição oral, sendo a escolhida como mais adequada para a presente pesquisa, a História Oral Temática.

Para a realização de qualquer uma dessas três formas de história oral, faz-se necessária a escolha de pessoas que se achem no gozo do perfeito equilíbrio de suas faculdades mentais, para então ser realizada a coleta de dados através das entrevistas.

Deve-se ressaltar, ainda, uma moderna polêmica acerca da moral, nos projetos de pesquisa, entre os diretores dos projetos e os entrevistados. Como exemplo, cita-se a necessidade, ou não, de pagamento para a realização de coleta de depoimentos. A grande maioria, segundo Meihy (2000), acredita que este pagamento não é aceitável, sendo assim, considera-se o entrevistado como “colaborador”³⁷ e não alguém que espere recompensa material pelas declarações acerca de sua história de vida.

³⁷ Termo utilizado pelo autor José Carlos Sebe Bom Meihy, 2000, que será utilizado ao longo da dissertação.

4.4 Instrumentos da História Oral

4.4.1 Entrevista

Considerando-se a H.O., pode-se verificar que muitas pessoas confundem o momento da entrevista com a H.O. em si. Faz-se necessário, então, esclarecer que a entrevista não é a H.O. propriamente dita, mas uma das etapas do projeto.

O ato da entrevista pode ser dividido em três partes: pré-entrevista, entrevista e pós-entrevista.

A pré-entrevista representa a etapa anterior à gravação da entrevista, correspondendo à preparação deste encontro. Esta etapa é fundamental para que os colaboradores tenham conhecimento sobre o assunto que será abordado na entrevista, bem como sobre o projeto e a participação que terão perante o mesmo (MEIHY, 2000).

Para ele, a segunda etapa, a entrevista, deve ser realizada a partir da conveniência do colaborador, podendo, a partir disso, ser escolhido o tipo de entrevista que melhor se enquadra a esta conveniência.

As entrevistas podem ser, conforme discorre Meihy (2000), únicas ou múltiplas; estimuladas (com uso de fotos, cartas ou outro documento) ou não; diretivas ou não (com perguntas, questionários ou não); longas ou breves.

Independente do tipo de entrevista escolhido, é salientado pelo autor citado acima, que se deve sempre ter em mente que “não é o acúmulo de horas que caracteriza uma boa entrevista”. Tem muito mais valia um clima sincero, aconchegante, durante a entrevista, do que repetições de perguntas e retomadas de temas.

A última etapa, a pós-entrevista, é a fase que se dá logo após a entrevista. O mesmo autor salienta a importância de telefonemas ou envio de cartas, explicitando o profundo agradecimento diante dos depoimentos cedidos pelos entrevistados. Além disso, é relevante a utilização de um calendário de trabalho, especificando datas de transcrição e conferência entre autor e colaborador.

Para Meihy (2000, p. 88), um ponto importante é a “combinação entre o ritmo da realização das entrevistas e as transcrições. É necessário evitar o acúmulo de gravações e distâncias prolongadas entre uma etapa e outra”.

Após as três fases da entrevista, existe a transcrição, tão importante quanto as outras etapas do projeto. Esta é a passagem do estágio oral para o escrito.

Em relação à transcrição, verifica-se a existência de diferentes opiniões quanto a mesma. Para alguns ela deve ser absoluta, ou seja, completa, com todos os diálogos, sons, ruídos e erros de linguagem que foram captados no ato da entrevista. Porém, para outros que defendem a importância da história oral para o público, esta completude não se faz necessária.

Após a coleta de dados da presente dissertação, não será realizada uma transcrição de forma literal, absoluta, pois se acredita que

o que deve vir a público é um texto trabalhado em que a interferência do autor seja clara, voltada ao aperfeiçoamento do texto. [...] Trabalhar uma entrevista equivale a tirar os andaimes de uma construção quando esta fica pronta. Com isso, a primeira tradição quebrada é a do mito de que a transcrição de palavra por palavra corresponderia à realidade da narrativa. Porque uma gravação não abriga lágrimas, pausas significativas, gestos, o contexto do ambiente, é impossível pensar que a mera transcrição traduza tudo o que se passou na situação do encontro. Além do mais, há as entonações de duplo sentido (MEIHY, 2000, p. 89).

Fica claro, assim, que as entrevistas podem ser corrigidas, visto que o que deve ser conservado é a idéia, a essência, o sentido das palavras utilizadas pelo entrevistado.

Além disso, deve ser ressaltado que não existe um número certo, exato, de entrevistas a serem realizadas. “O argumento decisivo para se marcar o limite do número de entrevistas remete a sua utilidade e aproveitamento. Na medida em que os argumentos começam a ficar repetitivos deve-se parar” (MEIHY, 2000, p. 53).

4.4.1.1 Entrevistador e colaborador

A H.O. tem como “regra” o cuidado com a entrevista, bem como com seu uso. Para ela, todas as etapas de uma entrevista são passíveis de diálogo e acordos entre as partes.

Porém, como todo diálogo e/ou acordo são também abarcados por discussões, não seria diferente na realização de um projeto, em sua aplicação, muito menos na definição de quem é a peça fundamental do mesmo.

Sendo assim, existe uma série de procedimentos a serem seguidos, quando existe a escolha dos entrevistados e a realização das entrevistas com os mesmos. “A ritualística da história oral deve ser observada desde a fase de apresentação dos motivos das entrevistas, dos acertos de conferência até as soluções de publicação dos resultados” (MEIHY, 2000, p. 49).

Desta forma, o entrevistado passou de mero “objeto de pesquisa” a colaborador da mesma, o que caracteriza o tratamento moderno e adequado para a nova H.O.: “colaborador é um termo importante na definição do relacionamento entre o entrevistador e o entrevistado. Sobretudo é fundamental porque estabelece uma relação de compromisso entre as partes” (MEIHY, 2000, p. 49).

Esta questão do compromisso, como afirma o autor, deve ser muito bem pensada na H.O., visto que a mesma não quer dizer cumplicidade. Em muitos projetos existem brigas e confrontos entre entrevistador e colaborador, sendo necessários atos racionais, profissionais e adultos, que venham a permitir um diálogo que aborde pensamentos e opiniões dos dois lados.

O entrevistador não pode ser uma pessoa de gestos imparciais para com seu colaborador, pelo contrário, deve saber ouvi-lo, demonstrando um maduro comprometimento com o trabalho que está desenvolvendo (MEIHY, 2000).

Como dito anteriormente, para o autor, o colaborador passa a ter uma importância muito maior, não sendo apenas a pessoa que sede a entrevista e autoriza o uso da mesma, mas sim um participante das etapas da entrevista: coleta, transcrição, revisão e publicação.

Vale lembrar também que “o poder de narrar está na anuência e no estado psicológico do depoente que pode sim, decidir sobre rumos da entrevista” (MEIHY, 2000, p. 50), a qual depende não apenas da decisão do colaborador, mas também de sua memória.

Um dos aspectos mais polêmicos da H.O., comentado pelo autor, diz respeito à autoria, o qual tem complicado o desenvolvimento de projetos, a relação entre as partes e a vida do entrevistador, já que alguns colaboradores vêm-se como diretores dos projetos.

O que não pode ocorrer, já que toda a responsabilidade em relação aos riscos durante a realização do projeto, das entrevistas, utilização das mesmas, erros e direitos autorais devem ser responsabilidades do autor. Sendo assim, o autor deve ter “clareza de seu papel e saber diplomaticamente impor limites na interferência de colaboradores mais afoitos” (MEIHY, 2000, p. 52).

4.4.2 A memória na História Oral

Não se pode esquecer da importância da memória para a realização da entrevista e do projeto como um todo:

é a oralidade que separa a história oral da memória. É nela que se dá o papel da história oral como mediadora entre uma solução que se baseia em documentos escritos (história) e outra (memória) que se estrutura, quase exclusivamente, apoiada nas transmissões orais (MEIHY, 2000, p. 93).

O que é a memória? São, segundo o autor, lembranças organizadas a partir de uma lógica que organiza elementos que muitas vezes não correspondem a fatos concretos e objetivos.

Essas lembranças são “produzidas” a partir das relações dos seres humanos entre si e deles com o mundo que os rodeia. Sendo assim, cada memória tem suas particularidades, diferenciando-se de outras a partir do que lhes é relevante ou não armazenar e lembrar.

Quando se fala em memória, torna-se indispensável a definição do grupo ao qual esta pertence, bem como o contexto no qual está inserida. E para que o narrador fale sobre suas lembranças, por diversas vezes, faz-se uso de estímulos, como por exemplo, colocar uma música ou um vídeo para o depoente ouvir ou ver antes do momento da entrevista, caso haja o consentimento do mesmo.

4.5 História Oral Temática

A H.O. Temática, em se falando de recursos metodológicos qualitativos, é um dos mais utilizados no meio acadêmico, pela possibilidade de direcionamento das perguntas a temas específicos durante uma entrevista, possibilitando assim, uma coleta de dados, por vezes, mais rápida e mais eficaz.

Esta modalidade utiliza documentos orais e escritos, dando aos mesmos equivalência semelhante, justificando assim, sua grande utilização.

Valendo-se do produto da entrevista como se fosse mais um outro documento, compatível com a necessidade de busca de esclarecimentos, o grau de atuação do entrevistador como condutor dos trabalhos fica muito mais explícito. Mesmo assim, seria equivocado considerar o colaborador um informante no sentido superado do termo (MEIHY, 2000, p. 67).

Neste caso, segundo o autor, quanto maior o número de informações prévias à entrevista, mais interessante se torna o trabalho, já que o entrevistador pode aprofundar cada vez mais o assunto, ou tema, definido.

Por ela ser baseada em assuntos pré-determinados, compromete-se com a opinião do entrevistador, em algum ponto da entrevista, sendo a participação do interlocutor objetiva (MEIHY, 2000).

Pretende-se, mesmo considerando que ela seja a narrativa de uma versão do fato, que a história oral temática busque a verdade de quem presenciou um acontecimento ou que pelo menos dele tenha alguma versão que seja discutível ou contestatória. Como a verdade no caso é um elemento externo, o entrevistador pode e deve apresentar outras opiniões contrárias e discuti-las com o narrador. Tudo com a finalidade de elucidar uma versão que é contestada (MEIHY, 2000, p. 67-68).

A H.O. Temática utiliza o questionário como documento adicional para as entrevistas e o considera fundamental para a aquisição de informações relevantes. Por algumas vezes, como diz Meihy (2000), é o depoente que solicita o questionário com antecedência, podendo também ser cedido ao mesmo as perguntas que serão realizadas no momento da entrevista, não havendo nenhum problema em relação a este fornecimento.

Em relação aos questionários, deve-se observar que os mesmos podem ser diretos e indutivos, ou indiretos e dedutivos. No primeiro, a entrevista se atém ao tema, sendo muito breve, já no segundo, as questões são contextualizadas

seguindo, as mesmas, certa ordem de importância, “capaz de inscrever os tópicos principais em análises do depoente” (MEIHY, 2000, p. 68).

Nos projetos objetivos geralmente inicia-se a entrevista pela pergunta mais importante, ou logo se chega até ela, quando o entrevistador opta por iniciar com perguntas introdutórias. Em outros, faz-se uma ambientação do tema a ser refletido, iniciando-se com perguntas que conduzam o entrevistado ao tema proposto.

4.6 Relacionando à parte prática

É impossível apontar um lugar no globo em que as pessoas não estejam fazendo história oral (RITCHIE, s/d *apud* MEIHY, 2000, p. 11).

Após todas estas contextualizações entre educação, estado, poder, saber, comunicação, dentre outras, protagonizadas pelos autores pós-modernos citados, e seguindo o raciocínio de Foucault (1992), apresentadas no livro de Veiga-Neto (2005), quando este fala que não se deve modificar, mas, sim, encontrar novas maneiras, um novo caminho, traz-se a pesquisa que foi realizada, neste programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria-RS, a qual girou em torno de compreender narrativas de professores de música e educandos, de 2º a 5º anos, a respeito da utilização de práticas corporais e educação musical como elementos participantes do processo de ensino-aprendizagem da educação infantil. Buscou-se também analisar as práticas corporais, bem como sua utilização, ao longo das narrativas dos colaboradores durante as entrevistas; descrever o tipo de interesse, manifesto em entrevista, que os professores de música e educandos – de 2º a 5º anos – têm na educação musical aliada às práticas corporais; tipificar as práticas pedagógicas dos diferentes professores colaboradores e compreender como as práticas corporais aliadas à música, descritas pelos professores entrevistados, se associam a uma educação total integralizadora.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o uso do método de História Oral torna-se mais adequado no que diz respeito a este trabalho. Meihy (1996, *apud*

MENEGOLO, CARDOSO, MENEGOLO, 2006, p. 4) considera a história oral como uma “percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado”. Em sua concepção, a história oral “garante sentido social à vida de depoentes e leitores que passam a entender a seqüência histórica e a sentirem-se parte do contexto em que vivem”.

Para a coleta de dados, foi proposto o uso de entrevistas semi-estruturadas, nas quais as temáticas abordadas foram pré-determinadas, porém, no momento da entrevista existia a liberdade de outros questionamentos serem feitos, a partir das respostas obtidas pelos entrevistados. Além disso, foram utilizadas, também como recurso de coleta de dados, materiais fornecidos pelos colaboradores, filmagens e fotos de aulas e eventos.

Em relação às entrevistas, pode-se dizer que as mesmas foram realizadas em algumas etapas: gravação e transcrição. Segundo Thompson (1992, *apud* MENEGOLO, CARDOSO e MENEGOLO, 2006, p. 4), por meio da entrevista ocorre um rompimento entre “a instituição educacional e o mundo, e entre o profissional e o público comum”.

Sobre as etapas da entrevista, salienta-se que a primeira etapa, a gravação, é considerada pelo autor como a melhor forma de registro, pois jamais se encontrará, em anotações rascunhadas, em formulários preenchidos pelo mais honesto entrevistador ou ainda em atas de reunião, algo mais completo. Além disso, deve-se ressaltar que as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados e/ou representantes legais dos mesmos. Já a segunda etapa é a transcrição, a qual caracteriza a mudança do estágio da gravação oral para o escrito (THOMPSON, 1992 *apud* MENEGOLO, CARDOSO e MENEGOLO, 2006, p. 5).

As entrevistas foram realizadas com professores de música e educandos de 2º a 5º anos de duas escolas da rede particular de ensino da cidade de Ribeirão Preto-SP, sendo elas: Instituto de Educação Infantil e Ensino Fundamental Liceu Albert Sabin (Figura 1 e 2) e Instituto Santa Úrsula de Ribeirão Preto (Figura 3 e 4).



Figura 1 – Fachada do colégio Albert Sabin



Figura 2 – Vista lateral da entrada do colégio



Figura 3 – Outdoor na entrada do colégio



Figura 4 – Vista aérea da escola (foto retirada do site)

A escolha por escolas particulares se deve à falta³⁸ de disciplinas de educação musical no currículo de escolas estaduais, o que impediria a realização desta pesquisa. Além disso, acredita-se que a mesma trará importantes contribuições para todos os tipos de instituições, sejam elas municipais, estaduais, técnicas, particulares, etc.

Para a análise de dados, foram consideradas, além de tantos outros autores, as idéias de Santiago (2008, p. 45), bem como considerações trazidas em sua pesquisa³⁹: “no Brasil, músicos e pesquisadores, têm se preocupado com a relação entre corpo e música no que se refere à saúde do músico, ao aprendizado do instrumento e à educação musical”, sendo diante desta última a reflexão da pesquisa em questão, ou seja, pesquisou-se para esta dissertação, a relação existente entre o corpo e a educação musical, bem como os benefícios que uma educação integralizadora pode proporcionar.

Este tipo de educação pode ser construída por diferentes áreas do conhecimento em torno de um eixo comum, o ensino voltado ao educando, envolvendo um amplo leque de atividades que vai desde a pesquisa, a discussão, a escolha dos conteúdos a serem explanados em sala de aula, práticas corporais e musicais com base neste conteúdo, como por exemplo, o tema: “realidade nas ruas”, até a montagem de musicais articulando todo o conteúdo aprendido, nas diversas áreas.

Sendo assim, aborda-se no próximo capítulo, tudo o que foi possível coletar nas duas escolas selecionadas, acerca de uma educação interdisciplinar, bem como as análises e reflexões geradas a partir da coleta.

³⁸ Esta falta se deve ao não cumprimento, ainda, da Lei nº 11.769 de 2008, já que as escolas estão se adaptando à mesma, bem como tomando as devidas providências para a inicialização de aulas de música pertencentes à grade curricular.

³⁹ A pesquisa foi realizada pela autora Santiago em uma disciplina ministrada pela mesma, Dinâmicas Corporais para a Educação Musical, a qual é ofertada no currículo do Mestrado em Música da Escola de Música da UFMG.

CAPÍTULO 5: ANÁLISE DE DADOS

5.1 Primeiras impressões: as escolas, as salas de música e os sujeitos de pesquisa

5.1.1 A chegada nas escolas

O referido trabalho se concentra numa pesquisa acerca de práticas educativas, corporais e musicais, com professores de música e educandos de 2º a 5º ano. Para tanto, foi necessária a escolha de duas escolas, que permitissem que a pesquisadora realizasse diversas visitas e observações das aulas de música e entrevistas com professores e alunos das mesmas, a fim de coletar dados para a pesquisa. Sendo assim, será relatado de forma breve como se deu esse processo de escolha das escolas e o contato inicial com as mesmas.

Inicialmente foi realizada uma pesquisa na Internet para descobrir quais eram as escolas particulares, da cidade de Ribeirão Preto-SP, que apresentavam a disciplina de Música na grade curricular do Ensino Fundamental.

Sendo assim, o primeiro contato obtido com as escolas foi via e-mail e telefone. Para surpresa da pesquisadora, apenas duas diretoras, das seis escolas que foram contatadas, foram a favor da aplicação da parte prática da presente pesquisa nas suas escolas. As escolas em questão, como dito anteriormente, foram o Instituto de Educação Infantil e Ensino Fundamental Liceu Albert Sabin e o Instituto Santa Úrsula de Ribeirão Preto e suas respectivas diretoras são: Dr^a Margaret O. Guimarães e Ir. Helenice de Fátima de Souza.

Salienta-se que o nome das escolas, bem como das diretoras e coordenadora, não foram alterados ou escondidos, já que não existe um motivo que justifica o fato de não divulgar o nome das escolas que permitiram a realização dessa parte prática da pesquisa. Sem essa permissão, este trabalho talvez não teria sido concluído, ou teria dados inferiores aos desejados.

Quanto aos educandos colaboradores, em respeito às questões éticas e por serem os mesmos menores de dezoito anos, decidiu-se identificá-los com um nome

fictício, o qual foi escolhido pela autora deste trabalho, respeitando a inicial do nome de cada entrevistado.

Após o contato inicial, foi necessária uma visita aos colégios para conhecer pessoalmente as diretoras e os professores (as), Karina (Sabin) e Éder (Santa Úrsula), bem como para explicar o presente trabalho para os mesmos. Deve-se ressaltar que todos receberam a pesquisadora de forma maravilhosa, deixando na mesma um anseio ainda maior pelo início, o quanto antes, da coleta dos dados.

Deve-se ressaltar que, assim como dito anteriormente, a escolha por escolas particulares se deve à falta de disciplinas de educação musical no currículo de escolas da rede pública. Tal fato impediria a realização desta pesquisa, o que pode ser confirmado pela fala de ambos os professores.

Acerca disso, a professora Karina refletiu: “Eu acho que deveria ter um foco maior de todas as escolas, porque a música está inserida nas escolas principalmente particulares [...]” (Karina, 2009, p. 1). Da mesma forma, comentou o professor Éder:

Eu sempre trabalhei na rede privada, nunca trabalhei nas escolas públicas, porque quando eu estava saindo da escola, na pública já não existia mais a música como matéria nas escolas. Aqui no Estado, em São Paulo, a partir da década de 70, não se fez mais concursos para professores novos de música (Éder, 2009, p. 1).

Logo após as primeiras visitas aos colégios e depois da qualificação, ocorrida em agosto de 2009, foi necessária a realização do processo burocrático com as escolas escolhidas, para que a coleta de dados pudesse realmente ser realizada nas mesmas.

Ao voltar para Ribeirão Preto-SP, a pesquisadora foi até as escolas, levando em mãos uma nova carta de apresentação, já que a primeira carta, entregue no primeiro contato tido com os colégios antes da qualificação, teve de ser substituída, visto que na mesma constava a participação de três escolas para a realização da parte prática da pesquisa, sendo este número a idéia inicial em relação ao número de escolas para a coleta de dados. Porém apenas duas aceitaram, como descrito acima.

Assim que Sabin e Santa Úrsula aceitaram que a autora dessa dissertação realizasse seu trabalho nas suas instituições de ensino, foi necessária a criação de

dois Termos de Consentimento Livre e Esclarecido⁴³, um para os professores de música e outro destinado aos representantes legais dos educandos, já que estes são menores de dezoito anos.

Uma das maiores dúvidas surgidas durante esse processo de qualificação e início do contato com as escolas foi em relação à escolha dos educandos a serem entrevistados. A única decisão que já havia sido tomada foi em relação às séries: de 2º a 5º ano do Ensino Fundamental, o que na nomenclatura anterior era chamado de 1ª a 4ª série. Como fazer essa escolha? Que critérios deveriam ser adotados?

Diante dessa dúvida, optou-se por levar esses questionamentos para a banca de qualificação. Dessa forma, após a apresentação da dissertação e das arguições dos professores, alguns dos membros da banca foram questionados sobre tais indagações. Várias sugestões foram dadas, mas a única decisão tomada naquele dia foi que seriam realizadas as entrevistas com os professores de música e apenas uma entrevista com os alunos selecionados, ou seja, como são quatro séries, (de 2º a 5º ano) seriam quatro alunos de cada escola, totalizando um número de dez entrevistados: oito alunos e dois professores, com a finalidade de não gerar um conjunto de dados muito extenso, o que extrapolaria o âmbito desta pesquisa.

Porém, como o processo de escolha desses alunos não havia sido decidido, optou-se por ir às escolas e solicitar a opinião das diretoras acerca disso. Assim, a decisão tomada foi a de entregar os termos dos pais dos educandos aos colégios, nos quais uma pessoa ficaria responsável pela escolha dos alunos, da forma como cada diretora julgasse apropriada.

Deve-se salientar que cada escola adotou uma burocracia diferente não só com relação à entrega deste termo para os pais mas também quanto à escolha dos alunos para a realização da entrevista.

A diretora do colégio Albert Sabin se mostrou uma pessoa muito solícita e atenciosa. Na primeira conversa tida com ela, via telefone, a mesma comentou que ficou muito contente em ter uma mestrandia interessada em coletar os dados de uma pesquisa no Sabin, já que ela, por ter percorrido todo esse caminho da pesquisa, em

⁴³ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), segundo Meihy (2000), têm por finalidade possibilitar, aos sujeitos da pesquisa (colaboradores), o mais amplo esclarecimento sobre a pesquisa a ser realizada, seus riscos e benefícios, caso existam, para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar, ou não, seja efetivamente livre e consciente. Vide TCLEs nos Anexos F e G. Além do recurso TCLE, optou-se por aplicar também, aos professores de música, uma Carta de Cessão, que segundo o mesmo autor, é uma carta ou termo contendo as informações principais acerca do projeto de pesquisa, e o principal, a autorização do colaborador perante a utilização de sua entrevista cedida ao autor do projeto. Vide Carta de Cessão no Anexo E.

seu mestrado e doutorado, acredita ser importantíssimo que as escolas abram esse espaço aos novos pesquisadores. Porém, após ter assinado cada termo, comentou, lamentando-se, que não poderia dar a atenção que gostaria à pesquisadora e ao seu trabalho, sendo assim, achou melhor destinar a tarefa da escolha dos alunos e da entrega dos termos a uma das coordenadoras do colégio, Prof^a Maria Antonieta.

Correspondeu-se com essa professora principalmente por e-mail, com o objetivo de aguardar, quando a mesma teria todos os termos assinados e os alunos escolhidos, para que as entrevistas pudessem ser iniciadas. O processo de entrega dos termos aos pais e devolução de todos devidamente assinados levou cerca de um mês.

A coordenadora responsável comentou que tentou escolher principalmente alunos que são filhos de professores do colégio, já que os mesmos são mais acessíveis, além de ter a certeza de que estes teriam a permissão dos pais para a realização da entrevista.

Foi possível perceber, durante as visitas no Sabin, e através de conversas com alguns professores, que o acesso a muitos dos pais dos alunos não é fácil, já que estes, talvez por pertencerem a uma classe social bastante elevada, acreditam que as professoras são apenas prestadoras de serviço, pagas por eles, e que dessa forma não podem criticar seus filhos, dar limite a eles ou chamar a atenção dos mesmos.

Além de a coordenadora ter escolhido principalmente filhos de professores, ela não deu preferência a um turno em específico, ou seja, escolheu alunos tanto do turno da manhã quanto do turno da tarde, cuidando apenas para escolher um aluno de cada série, do 2º ao 5º ano.

Outro detalhe a ser salientado em relação ao Colégio Albert Sabin é o fato de que a professora Karina é professora substituta. A mesma permaneceu no colégio, apenas por um semestre, período em que a professora titular, Vanessa, esteve em licença maternidade. Dessa forma, todos os dados coletados durante as aulas e através da entrevista e conversas com a professora de música, dizem respeito ao trabalho realizado durante esse semestre.

Desde o primeiro contato, a professora Karina se mostrou bastante atenciosa, oferecendo ajuda no que fosse preciso. Esta recepção foi bastante importante, já que é esse carinho para com o trabalho e com a pesquisa que permitiu uma maior

motivação, por parte da autora, para continuar todo esse processo de coleta e análise de dados.

No Colégio Santa Úrsula, o processo burocrático foi bem diferente. A diretora, uma Irmã Ursulina, preferiu deixar tudo a cargo do professor de música, Éder, ficando ela, apenas, a par dos termos e com a tarefa de assinar os mesmos. Sendo assim, tudo o que foi necessário em termos burocráticos, a partir de então, não precisou passar pelo conhecimento da diretora, era necessário apenas falar com o professor de música. Dessa forma, ele foi o responsável por escolher os alunos e entregar os termos para os pais.

Nesta escola, o professor não se preocupou em escolher filhos de professores, já que, conforme palavras dele, grande parte dos alunos é bastante acessível, inclusive seus respectivos pais. Mas, coincidência ou não, dois dos quatro alunos entrevistados são filhos de professoras do colégio. Além disso, outra opção do professor de música foi a escolha de alunos apenas do turno da manhã, com a justificativa de resumir as idas da pesquisadora ao colégio apenas em um turno.

Sendo o professor de música o responsável pela escolha das crianças e pela entrega dos termos, toda a papelada foi levada ao colégio e, após a Irmã ter assinado, entregue para o professor Éder. O processo de entrega dos termos aos pais, assinatura dos mesmos e devolução deles ao professor, foi bastante demorado, levando cerca de dois meses.

Além dos pais dos alunos, os professores também tiveram que assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e uma Carta de Cessão, através dos quais deram autorização para a realização de entrevistas gravadas com eles, e para realizar filmagens e tirar fotos de algumas aulas de música e apresentações/eventos que ocorreram no colégio.

Deve-se salientar, ainda, os motivos que levaram a pesquisadora a escolher duas escolas da cidade de Ribeirão Preto-SP: em primeiro lugar, o intuito de levar idéias, práticas metodológicas, assuntos diferentes, acerca da Educação Física e da Música para os professores do Estado do Rio Grande do Sul; em segundo lugar, devido a facilidades pessoais para a pesquisadora; e em terceiro lugar, para que essa escolha se tornasse o diferencial da presente pesquisa.

5.1.2 As escolas

Serão descritas abaixo, de forma breve, algumas informações relevantes das duas escolas⁴⁴ colaboradoras, bem como detalhes de onde foram fundadas e em que lugares elas atuam.

A escola Liceu Albert Sabin existe apenas em Ribeirão Preto, mas apresenta duas sedes, sendo uma destinada à Educação Infantil e Ensino Fundamental, e outra destinada a Ensino Médio e Vestibular. A sede escolhida para a realização desta pesquisa foi a primeira, localizada na Avenida Luís Eduardo de Toledo Prado, nº 2170, Na Vila do Golfe, na cidade de Ribeirão Preto-SP.

A respeito da fundação da escola nada foi encontrado, apenas referente ao seu nome, o qual foi escolhido em homenagem e com a autorização do médico e cientista russo Dr. Albert Bruce Sabin, devido a sua preocupação incessante com as crianças.

Nesta sede, no ano de 2009, em relação ao 2º ano do Ensino Fundamental, existiram duas turmas no período da manhã e uma turma no período da tarde. De 3º ano do Ensino Fundamental existiu uma turma no período da manhã e uma no período da tarde. Do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental foram formadas, neste ano de 2009, duas turmas no período da manhã e uma turma no período da tarde⁴⁵.

O colégio, em seu site⁴⁶, diz que tem como principal objetivo

oferecer aos membros das novas gerações as experiências de aprendizagem que lhes permitam se incorporarem ativa e criticamente à sociedade de que eles fazem parte. Um ensino com significado, em que o discurso pedagógico dialogue com o discurso social, tem como meta maior o exercício de uma aprendizagem que confira confiança e autonomia aos nossos jovens e crianças, a fim de que possam renovar, permanentemente, a construção da realidade à sua volta e a reconstrução de si mesmos como seres cada vez mais éticos e humanos (Informação retirada do site do colégio Sabin).

Já o Instituto Santa Úrsula de Ribeirão Preto, colégio católico, fundado em 1912, apresenta apenas uma sede na cidade, e localiza-se na Rua Chile, nº 1750, no Jardim Santa Ângela, em Ribeirão Preto-SP.

⁴⁴ Mais fotos dos colégios encontram-se nos Anexos K e L.

⁴⁵ Salienta-se que foram descritas, de ambos os colégios, os números de turmas apenas dos anos entrevistados e observados para o presente trabalho, de 2º a 5º ano.

⁴⁶ Site do colégio Sabin: <http://www.liceuasabin.br/infantil>.

O Colégio Santa Úrsula integra a UROSU (União Romana da Ordem Santa Úrsula), instituição internacional fundada em 1535 por Ângela Mérci, em Brescia, Itália. Hoje, a instituição é mantida pelas Irmãs Ursulinas e está presente em trinta e quatro países. Seus ensinamentos pautam-se no lema SERVIR⁴⁷, orientando seus alunos a viver a serviço do bem, da justiça e da paz⁴⁸.

O colégio tem como objetivo, através da educação integral, “proporcionar ao aluno a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, transformando-os em cidadãos conscientes e despertos para o significado de valores éticos e cristãos, como convivência e solidariedade” (Informação retirada do site da escola).

Durante o ano de 2009, esta escola teve duas turmas no turno da manhã e duas turmas no turno da tarde de todas as séries observadas, de 2° a 5° ano do Ensino Fundamental.

5.1.3 Os colaboradores

Como falado anteriormente, foram entrevistados dois professores de música e quatro alunos de cada escola, sendo descrito abaixo, alguns dados pessoais dos mesmos, para que os leitores deste trabalho conheçam, mesmo que de forma superficial, os colaboradores desta pesquisa.

Ainda deve ser ressaltado que foi realmente realizada apenas uma entrevista com cada colaborador, totalizando o número de dez entrevistas. Porém, após algumas aulas observadas, ambos os professores sentiram necessidade de falar novamente sobre alguns assuntos tratados na entrevista, bem como demonstrar exercícios, atividades e materiais da sala de música. Sendo assim, durante a

⁴⁷ A letra do Hino Servir pode ser encontrada no site oficial do colégio. Reforça-se, aqui, que apenas algumas das letras das músicas dos eventos serão descritas nos anexos, já que as mesmas estão mais próximas do tema da presente dissertação. As letras do restante das músicas, citadas durante a dissertação, tais como as de Skank, Akon, Michael Jackson, Roupas Nova, Hans Zimmer e Lisa Gerrard, Paralamas do Sucesso, Metallica, Carmen Miranda, Tom Jobim, Gal Costa e as músicas eruditas cantadas, não serão expostas, já que todas podem ser facilmente encontradas em sites de busca. Além disso, salienta-se que a autoria de muitas músicas e brincadeiras cantadas, não foram descobertas, o que justifica o fato de apenas algumas músicas apresentarem sua autoria escrita ao lado ou em nota de rodapé.

⁴⁸ Dados retirados do site do colégio: <http://www.colegiosantaursula.com.br>.

dissertação aparecerão algumas citações de Éder 2, Éder 3 e Karina 2, as quais dizem respeito a essas conversas realizadas após algumas aulas.

A professora do colégio Albert Sabin, Karina (Figura 5), tem trinta e um anos, é formada em piano (foco em música erudita) e é musicoterapeuta, o que justifica o fato de trabalhar com a música popular. Karina é professora de música há dezesseis anos e permaneceu nesta escola apenas por um semestre, como citado acima. A entrevista com esta professora foi realizada no dia 31 de agosto de 2009.



Figura 5 – Foto com a professora Karina

O professor do colégio Santa Úrsula, Éder (Figura 6), tem quarenta e oito anos, é formado em piano (foco em música erudita) e é educador musical, com ênfase em música erudita. Ele é formado há vinte e oito anos, dos quais dezessete foram destinados ao ensino da música neste colégio.

A entrevista com esse professor foi realizada em duas partes, devido à extensão da mesma, o que pode ser justificado pelo fato de sua fala ser bastante detalhada. A primeira parte da entrevista ocorreu no dia 01 de setembro de 2009 e a segunda parte no dia 08 de setembro de 2009.

Deve-se salientar, que durante as entrevistas realizadas com os professores, ambos permitiram que seus nomes fossem expostos neste trabalho. Dessa forma, Karina e Éder são os nomes reais dos professores entrevistados.



Figura 6 – Foto com o professor Éder

Passa-se agora a falar brevemente sobre os educandos entrevistados, relembrando que todos os nomes utilizados são nomes fictícios. Salienta-se que, anteriormente às entrevistas, os professores apresentavam a pesquisadora às crianças e lhes explicavam de que forma eles iriam ajudá-la: apenas através de entrevista, na qual eles podiam falar o que bem entendessem. Após esse momento de esclarecimento aos educandos colaboradores, a entrevistadora mostrava-lhes, sempre individualmente, o TCLE que os pais haviam assinado e solicitava que os mesmos assinassem seu nome ao lado do nome dos pais, dando o assentimento para a realização da entrevista.

No colégio Santa Úrsula, foram entrevistados os alunos Pérola, Ana Carolina, Francisco e Vítor, respectivamente posicionados, em sentido horário, na Figura 7 abaixo, sendo Pérola e Francisco filhos de duas professoras do colégio.



Figura 7 – Fotos dos educandos colaboradores do colégio Santa Úrsula

Pérola, educanda escolhida para representar os 2^{os} anos, teve a sua entrevista realizada no dia 18 de novembro de 2009. Ela tem sete anos e sempre estudou no colégio Santa Úrsula, desde o maternal. Assim, é importante ressaltar que esta aluna sempre estudou música com o professor Éder.

A entrevista de Ana Carolina ocorreu no dia 17 de novembro de 2009, sendo esta a educanda escolhida para representar os 3^{os} anos. Ana Carolina tem nove anos e estudou em outro colégio além do Santa Úrsula, no qual está há apenas três anos.

Francisco foi entrevistado no mesmo dia de Ana Carolina, sendo este o educando escolhido para representar os 4^{os} anos. Ele tem dez anos de idade e estuda no colégio Santa Úrsula desde seus dois anos de idade. Assim como Pérola, Francisco sempre teve aulas de música com o professor Éder.

A entrevista do educando Vítor também foi realizada no dia 17 de novembro de 2009. Vítor foi o representante das turmas dos 5^{os} anos. Ele tem dez anos, e assim como sua irmã, Ana Carolina, também estuda neste colégio há três anos, ou seja, desde o 3^o ano do Ensino Fundamental.

Os educandos escolhidos do colégio Albert Sabin para serem os colaboradores da presente pesquisa foram: Tácio, Gil, Breno e Bianca (Figura 8).



Figura 8 - Fotos dos educandos colaboradores do colégio Sabin

Tácio foi entrevistado no dia 06 de novembro de 2009, representando as turmas dos 2^{os} anos do Sabin. Tácio tem nove anos e já estudou em três colégios diferentes, mas apenas em dois deles ele teve aulas de música. O educando estuda neste colégio há apenas dois anos.

O educando Gil foi entrevistado neste mesmo dia. Ele foi o aluno escolhido, pela professora Antonieta, para representar os alunos das turmas dos 3^{os} anos. Gil tem oito anos e disse que entrou no colégio Sabin no antigo pré. Dessa forma só teve aulas de música com as professoras Vanessa e Karina. Deve ser salientado que este educando é extremamente fechado e tímido e que falou muito pouco com a entrevistadora. Muitas das perguntas feitas foram respondidas apenas com “aham” e “não sei”. Esta é a razão pela qual poucos trechos da entrevista deste educando foram descritas na dissertação.

Para representar as turmas dos 4^{os} anos do Sabin, a coordenadora escolheu o educando Breno, que tem dez anos. Como Breno estuda no colégio há sete anos,

já teve aulas com três professores de música. Este educando chamou bastante a atenção da entrevistadora, pois assim como Gil, ele é bastante tímido, e por diversas vezes falou de forma ríspida com a pesquisadora. Mas apesar disso, o educando respondeu à maioria das perguntas.

A última aluna entrevistada foi a Bianca, que representou as turmas dos 5^{os} anos deste colégio. Ela tem dez anos, estuda nesse colégio há cinco anos, e já estudou em outras duas instituições diferentes. Deve ser salientado que Bianca foi uma das pessoas entrevistadas mais falantes, discorrendo sobre os assuntos tratados com muitos detalhes.

5.1.4 As salas de música e o controle dos educandos

Foi possível perceber uma grande diferença nas salas de música, quando comparadas as salas dos dois colégios. Tais detalhes serão apresentados a seguir.

No colégio Santa Úrsula, a sala de música se parece muito com uma sala de aula comum, pois existem carteiras por toda a sala. O que muda é o posicionamento das mesmas. No centro da sala existe um círculo vermelho e é ao redor deste círculo que as cadeiras são organizadas (Figura 9). Sobre esse círculo, o professor Éder comentou:

[...] é que nós trabalhamos com Montessori, então o maior momento pra gente é a linha, então a linha pra eles é sinal de 'vamos aprender coisa nova, vamos nos concentrar'. Então eles ficam encantados porque eles vêm de um mundo completamente diferente, eles vão poder mexer, sentir temperatura diferente, ouvir coisas diferentes, e tem uma mescla de música folclórica, música erudita e pouca coisa popular (Éder 2, 2009, p. 2).

Na frente existe uma mesa e uma cadeira do professor, um quadro negro e um armário (Figura 10), no qual o professor guarda seu material. Ao lado fica o piano (Figura 11) e atrás da sala existe um mural (Figura 12), no qual são fixados trabalhos e materiais didáticos e ilustrativos criados pelo professor Éder. Também há um armário, no qual são guardados os instrumentos de percussão e outros materiais (Figura 13).



Figura 9 – Foto da sala de música onde é possível enxergar o círculo vermelho (Santa Úrsula)



Figura 10 – Foto da frente da sala de música (Santa Úrsula)



Figura 11 – Foto do piano presente na sala de música (Santa Úrsula)



Figura 12 – Foto do mural da sala de música (Santa Úrsula)



Figura 13 – Foto das cadeiras e do armário da sala de música (Santa Úrsula)

Foi possível perceber que pelo fato de existirem cadeiras na sala de aula, o domínio da classe, pelo professor, se torna mais fácil. Quando os alunos tentavam se levantar ou começavam a ficar inquietos, Éder chamava a atenção dos mesmos, pedia para todos sentarem e além disso, corrigia a postura de todos. O professor comentou, várias vezes, durante a entrevista e as aulas, que é fundamental que os alunos tenham boa postura na sala de aula, pois se trata de um aprendizado que levarão para o resto de suas vidas.

Outro detalhe deve ser salientado: quando foi necessário que algumas turmas fossem unidas para terem as aulas de música, não havia cadeiras para todos os alunos. Sendo assim, todas as cadeiras foram destinadas, primeiramente, às meninas da turma, para em seguida, as que sobraram, fossem ocupadas pelos meninos. O restante dos alunos sentou-se no chão, o que pode ser visualizado na Figura 7.

Isso foi presenciado, em algumas aulas observadas, nas quais, quando alguma menina chegava atrasada na sala de aula e todas as cadeiras já estavam ocupadas, o professor apenas solicitava “Algum cavalheiro na sala poderia ceder seu lugar a uma dama?”. Na mesma hora, um dos meninos levantava-se da cadeira que estava ocupando e cedia lugar para a aluna.

Além de tudo isso, outro detalhe chamou muito a atenção da pesquisadora: o silêncio que predominava durante as aulas. Quando um aluno começava a conversar, o professor de música chamava a atenção do mesmo, interrompendo sua aula. Percebendo que a aula havia sido interrompida devido a sua conversa, o educando parava na mesma hora e o professor dava continuidade à aula. Quando o professor não interrompia sua aula e permanecia em silêncio, o mesmo fazia algum gesto que indicasse que eles parassem de conversar ou simplesmente falava alguma palavra com voz bem alta e firme: os alunos paravam na mesma hora.

Quanto à sala de música, no colégio Albert Sabin, foi possível verificar que a mesma é bem diferente da sala do Santa Úrsula. Nesta, não existem carteiras, o que faz com que os alunos sempre tenham que se sentar no chão. Existe apenas uma cadeira para a professora (Figura 14).

Nesta sala existe um pequeno quadro, onde alguns avisos são escritos, um armário onde a professora guarda seus pertences e materiais, um aparelho de som (Figura 15), um balcão (Figura 16), onde são guardados os materiais confeccionados pelos alunos, através de material reciclável, e os instrumentos de percussão, que também podem ser visualizados na Figura 16.



Figura 14 – Computador da professora, teclado e a única cadeira da sala (Sabin)



Figura 15 - Aparelho de som e violão, da professora, na sala de música (Sabin)



Figura 16 – Foto do balcão onde se encontram os instrumentos de material reciclável (Sabin)

Assim como dito acima, que se acredita que as cadeiras dentro da sala de música, do colégio Santa Úrsula, são um facilitador para o domínio dos alunos, no Sabin, o fato de elas não existirem acaba por prejudicar o trabalho da professora, em relação ao controle da turma.

Foi possível observar em várias aulas a inquietação de vários alunos. Enquanto a professora falava, dificilmente os educandos ficavam em silêncio, com exceção de algumas poucas turmas.

Quando grande parte dos alunos de uma turma está inquieta, a professora utiliza alguns recursos. O primeiro deles é uma combinação que ela fez com todos os seus alunos, de que toda vez que cantasse “Paparara”, eles teriam que responder “Papa”, e que sempre que ela fizesse isso, todos deveriam ficar em silêncio, pois trata-se do momento em que apenas a professora fala e os alunos devem ouvi-la.

O segundo recurso utilizado pela professora é colocar uma música instrumental, com andamento adágio⁴⁸, na tentativa de deixar os alunos mais relaxados. Enquanto a música toca, a professora solicita que os alunos deitem no chão, fechem os olhos e pensem apenas em coisas agradáveis para eles.

O terceiro recurso que a professora Karina utiliza é contar histórias ou colocar um CD de histórias infantis, deixando os alunos na mesma posição, deitados no chão e em silêncio.

Um dia, em que a professora utilizou esses três recursos para acalmar os alunos, a pesquisadora estava observando as aulas. Dessa forma, foi muito interessante ver essa postura da professora de ter percebido a agitação de seus alunos e ter tentado mudar isso, colocando atividades mais tranquilas e músicas calmas. Pode-se ver assim, a relevância de o professor ter essa percepção, e saber dosar a agitação ou tranquilidade de uma aula, principalmente nesta fase de amadurecimento, desenvolvimento mental e físico das crianças. Salienta-se aqui, ainda, que é igualmente importante que os pesquisadores continuem realizando estudos abordando este tema.

⁴⁸ Andamento musical lento.

5.2 Aquele que pode ser chamado de mestre: amor pela profissão

5.2.1 Tipificação da formação dos mestres e do foco nas aulas

Assim que a primeira entrevista com cada professor foi realizada, foi possível observar relevantes singularidades de ambos. Enquanto o professor Éder foi muito falante, explicando tudo o que falava com muitos detalhes e exemplos, a professora Karina foi mais concisa, falando apenas o que julgava necessário diante das perguntas feitas a ela, o que justifica o fato de durante essa análise dos dados, constarem mais trechos de falas da entrevista com o professor Éder. No entanto, deve-se salientar que mesmo tendo um número menor de falas da professora Karina nesta dissertação, sua colaboração foi de igual relevância para esta pesquisa. A partir dessas particularidades dos professores, foi possível analisar de forma ainda mais coerente as falas dos mesmos, bem como suas aulas.

Dessa forma, desde o início da coleta de dados com os professores, foi possível observar a importância em se respeitar as características de cada ser humano, de forma individual e única, assim como afirmam Laban (1978) e Freinet (1991).

Após essa observação inicial, pode-se afirmar que uma das principais diferenças observadas durante as entrevistas e aulas foi em relação às práticas pedagógicas de ambos os professores. Enquanto o professor Éder tem como foco a música erudita, a professora Karina tem como foco a música popular.

Em relação a isso, o professor Éder comentou:

Eu sou músico, formado em piano, música erudita – licenciatura curta, e atualmente faço uma complementação de meu estudo em música com Educação Artística, também, arquiteto e tenho alguma passagem de área médica, sou técnico em radiologia (Éder, 2009, p. 1).

Além disso, Éder também falou que já realizou algumas outras atividades relacionadas às outras profissões, tais como estágios em hospitais e concursos, e trabalhou em várias escolas:

[...] Fui diretor de conservatório, trabalhava só com a parte de técnica vocal. Era essa nossa área no conservatório e depois algumas matérias específicas: folclore, canto coral e depois fiquei com a parte de história

também. Passei a trabalhar muito próximo com a parte de aperfeiçoamento técnico de piano [...]. Naquela época a gente fazia os nove anos mais o aperfeiçoamento... E eu era professor de técnica pianística que funcionava junto ao aperfeiçoamento. Trabalhei muito tempo durante a minha infância e adolescência como concertista... aí pianista e como regente coral. Comecei muito cedo né, na música (Éder, 2009, p. 1).

A professora Karina, comentou sobre sua formação: “Eu sou Musicoterapeuta na graduação superior, mas eu fiz técnico em piano clássico” (Karina, 2009, p. 1). Por ter respondido que havia feito técnico em piano, foi questionado a ela se o foco era em música erudita. Ela comentou que a sua formação em piano era em música erudita, mas a Musicoterapia “Não, a Musicoterapia já é voltada para as práticas terapêuticas mesmo, da música” (Karina, 2009, p. 1).

Dentro dessa formação que a professora teve, a mesma disse que já trabalhou como “Cantora, organista, pianista... Várias” (Karina, 2009, p. 1). Além dessas, Karina também trabalhou em algumas outras escolas, ministrando aulas para Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. Em uma das escolas a professora dava aulas de iniciação musical, já no outro colégio o ensino era voltado para crianças autistas, e sobre esse trabalho a professora comentou: “[...] daí já era o foco da Musicoterapia mesmo: a música já em um momento terapêutico, de qualidade de vida” (Karina, 2009, p. 1).

Assim, percebe-se que a trajetória que os professores Karina e Éder percorreram na música, justifica o fato de eles terem escolhido trabalhar com o ensino da música popular e erudita, respectivamente. Ou seja, a trajetória pessoal e singular da vida de cada um ditou as marcas que suas atuações profissionais teriam.

É imprescindível considerar as marcas do corpo:

tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido [...] (DIAS, s/d, p. 2 *apud* MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

Pois da mesma forma que a educação não deve partir só de explicações teóricas, mas também do tateamento experimental, como refletem Laban (1978) e Freinet (1991), os professores devem tatear sua trajetória pessoal, suas experiências e utilizarem-nas em sua prática pedagógica.

Ainda sobre a sua escolha em trabalhar com a música erudita, o professor Éder comentou:

Eu não dou o popular para fazer com que eles só gostem daquilo e por causa disso façam o trabalho, entende?! Mesmo porque eu acho que a nossa música popular mesmo ela sendo muito rica ela limita um pouco, só o grupo dela [...] São poucas as pessoas que fazem piano popular e que tem técnica, e quem tem o erudito na ponta do dedo, conhece bem a harmonia, consegue ler partitura né?!, esse consegue tocar o popular de maneira magistral (Éder 2, 2009, p. 2).

Uma das principais semelhanças entre os professores, a qual foi possível observar, é o fato de ambos tocarem os instrumentos para os alunos, em praticamente todas as aulas. O professor Éder, toca piano para os alunos, em diversos momentos da aula, o que foi comentado pela sua aluna Ana Carolina, a qual citou esses momentos como os seus preferidos na aula de música. Já a professora Karina, toca para seus alunos, teclado, violão e instrumentos de percussão, fato que também foi comentado por alguns de seus alunos.

Além de os professores tocarem os instrumentos, eles comentaram que deixavam que os alunos também os tocassem. Isso pôde ser observado nas aulas da professora Karina, quando em várias delas, alguns alunos foram até a frente da sala e tocaram o teclado e/ou o violão da professora.

Descreve-se aqui um dos momentos em que isso ocorreu, com um dos alunos do 5º ano. Este educando havia levado seu violino para a sala de aula, com a finalidade de mostrar para a professora como estava a música que tocaria na formatura dos 5^{os} anos. Assim, o aluno tocou e todos os seus colegas ficaram prestando atenção e aplaudiram no final da música⁴⁹. Em seguida, várias crianças começaram a pedir para que este mesmo aluno tocasse teclado, porque gostariam que a pesquisadora ouvisse. Ao final da música, outros meninos se aproximaram do teclado e mexeram no mesmo brevemente. Em nenhum momento a professora Karina se opôs ao pedido dos alunos, permitindo que o aluno tocasse e os outros mexessem no seu instrumento.

Já nas aulas do professor Éder, essa liberdade de as crianças tocarem o piano não foi presenciada. Mas quando questionado acerca disso, Éder comentou que essa também é uma prática realizada em suas aulas:

Eu desmonto o piano para eles [...] Eu faço isso no 4º ano. Eu desmonto o piano inteirinho. Eu tiro isso daqui, tiro isso daqui [apontando para os tampões do piano], tiro as capas, mostro como é que é o mecanismo, deixo o piano livre para eles [...] Mexem, tentam tocar. Quem sabe tocar vem,

⁴⁹ A pesquisadora ficou admirada ao ver o comportamento dos colegas diante do amigo que estava tocando. Foi possível perceber que os alunos valorizam muito o fato de terem um colega que toca vários instrumentos e com muita destreza.

sempre toca para os amiguinhos, eu sempre faço isso: ‘Oh gente, fulano tá tocando piano hoje, vamos ouvir uma música com ele’. Daí eles vem aqui e tocam (Éder 3, 2009, p. 3).

5.2.2 Ensinando com amor (o “bom professor”)

“O bom educador é aquele que ensina mais do que sabe, e através do ensino, aprende mais do que ensinou” (Zoltán Kodály)⁵⁰.

Acredita-se que um dos principais motivos que levaram ambos os professores falarem sobre o amor que sentem em relação à música e ao ensino da mesma é o fato de eles terem se reconhecido, como reflete Fazenda (1995), de eles terem descoberto do que gostavam e diante disso terem feito a escolha pela profissão de educadores musicais.

Tal fato pode se aplicar aos professores Éder e Karina. Quando foi perguntado, sobre o tempo de profissão, o professor Éder respondeu: “Eu sou educador de música há vinte e oito anos” (Éder, 2009, p. 1). É muito belo perceber que mesmo após tantos anos exercendo a mesma profissão, este professor continua sendo “apaixonado” pelo que faz e verdadeiramente comprometido com o ensino da música para as crianças: “Eu amo o que eu faço! E é uma coisa interessante porque é ensinar... passar uma vivência musical para eles” (Éder, 2009, p. 2).

A professora Karina também trabalha como professora de música há muitos anos, e mesmo sendo mais jovem que o outro professor, ministra aulas de música há cerca de dezesseis anos, como citado acima, e é musicoterapeuta há nove anos. E da mesma forma como disse Éder, ela é apaixonada pelas suas profissões, o que pode ser percebido quando a mesma, ao ser questionada se gostava do que fazia atualmente, respondeu com um sorriso no rosto: “Muito! Gosto muito!” (Karina, 2009, p. 1).

O professor Éder ainda completou:

⁵⁰ Pensamento retirado do site: <http://www.bsbmusical.com.br/bsb/kodaly.aspx>.

[...] É diferente de você fazer aula de música, ou dar aula de música para quem gosta de música. Aqui eu pego todo mundo, quem gosta, quem não gosta, quem acha a música folclórica uma bobagem, os pais que adoram cantar e fazer os espetáculos no final do ano. Então tudo isso pra gente é uma somatória, né?! Eu amo aquilo que eu faço! Vou me aposentar, relutando com a aposentadoria [risos], mas eu vou parar... Isso já tá colocado na cabeça (Éder, 2009, p. 2).

Segundo este professor, essa é uma das tarefas do educador, ensinar aqueles que gostam e aqueles que não gostam da disciplina, ensinar-lhes a gostar do que estão fazendo, ou pelo menos que façam com dedicação e comprometimento com o seu próprio futuro.

O “bom professor”, segundo Fazenda (1995), é aquele que é mestre, que troca experiências, sabe ouvir, ensina e é condutor do processo de ensino-aprendizagem. Um novo cientista que, através da comunicação, utiliza todo o seu passado para a construção de um futuro humanizador – voltado ao desenvolvimento global do aluno. O “bom professor” é aquele que incentiva, que se permite ousar nas técnicas de ensino, envolvido com cada ato, cada momento, cada educando...

o professor seja mestre, aquele que sabe aprender com os mais novos, porque mais criativos, mais inovadores, porém não com a sabedoria que os anos de vida vividos outorgam ao mestre. Conduzir sim, eis a tarefa do mestre. O professor precisa ser o condutor do processo, mas é necessário adquirir a sabedoria da espera, o saber ver no educando aquilo que nem o próprio educando havia lido nele mesmo, ou em suas produções. A alegria, o afeto, o aconchego, a troca, próprios de uma relação primal, urobórica não podem pedir demissão da escola; sua ausência poderia criar um mundo sem colorido, sem brinquedo, sem lúdico, sem criança, sem felicidade (FAZENDA, 1995, p. 45).

A professora Karina resumiu em poucas palavras exatamente o que se está tentando dizer com o ser “bom professor”, ser mestre: “[...] eu não olho a criança mais só como um aluno de música, eu olho para ele como um ser humano que tem sentimentos, que traz alguma coisa” (Karina, 2009, p. 5).

Pensando em tudo que os professores criam nas suas aulas, foi perguntado se eles estavam contentes com o que dão em sala de aula e se mudariam alguma coisa. O professor Éder respondeu que estava muito contente, e com relação à mudança, afirmou:

[...] Não, mudar não dá. Não adianta eu falar só de mínima⁵¹ e semínima e tocar flautinha. Não dá; o aluno necessita de mais. Uma vez uma pessoa

⁵¹ Semibreve, Mínima, Semínima, Colcheia, Semi-colcheia, Fusa e Semifusa são as nomenclaturas das notas musicais utilizadas nas partituras (Figura 17). Elas são chamadas também de figuras de som. (JUNIOR, s/d).

falou 'Ah, eu achei que dar aula de música era só cantar', ai eu falei 'Não, vai além disso' (Éder, 2009, p. 15).

Nota	Pausa	Tempo	Nomenclatura
		4	Semibreve
		2	Mínima
		1	Semínima
		1/2	Colcheia
		1/4	Semi-Colcheia
		1/8	Fusa

Figura 17 - Notas e suas respectivas pausas

Já a professora Karina, mesmo amando o que faz, e gostando das aulas que ministra e da forma como as realiza, tem um pensamento um pouco diferente, já que a mesma acredita que um trabalho sempre pode melhorar:

[...] a gente nunca pode estar contente com aquilo que a gente faz, porque se não a gente nunca aprende mais. Quando eu cheguei aqui, por exemplo, que eu conheci a Vanessa, eu já dava aula há muito tempo e eu aprendi um monte de coisa diferente com ela, talvez porque a gente nunca parou para pensar, porque a gente não viu em outro lugar ou não leu, né?! Eu acredito assim: 'Tá legal?', 'Tá legal!', mas pode melhorar, sempre pode. Eu acho que sempre pode. Não é que a gente tem que ser perfeita, né?!, porque isso não existe (Karina, 2009, p. 8).

Para entender melhor o que a professora falou, foi solicitado que a mesma citasse um exemplo que demonstrasse essa questão da mudança, ou da auto-avaliação em relação as suas aulas:

[...] Por exemplo, hoje, vou falar da turma que acabou de sair [...] 4º ano/ 3ª série. Hoje a atividade que a gente fez foi de divisão: nos dividimos em grupos, a gente já tinha trabalhado a música na semana anterior, para eles conhecerem um pouco da música [refere-se a uma música do álbum 'Pé com Pé' do Palavra Cantada⁵²], do que ela tá falando. [...] Então eles já tinham uma prévia da música. E ai nos dividimos, tinha um líder em cada grupo, e ai eles fizeram e formaram. Eu gostaria de ter falado, por exemplo, um pouco mais: 'Líder, você poderia ter trabalhado isso daqui melhor'. [...] Hoje eu poderia ter interferido mais, por exemplo [...] porque eles têm capacidade, mas ainda não entenderam muito bem como tocar aquele tambor, de que forma, eles só falam um jeito. Então essas coisas, às vezes... não é tanto, não é uma diferença enorme, mas já ajudaria muito (Karina, 2009, p. 8).

Além de todas as características citadas acima, mestre é aquele que além de amar o que faz, sabe a hora de parar:

Mas eu acho assim, enquanto você tiver condições de buscar para você crescer, você vai poder dar para o seu aluno, ainda que seja trabalhoso, você tem que fazer isso, se não está na hora de você parar de trabalhar (Éder, 2009, p. 4).

Após ver várias características de um “bom professor”, faz-se necessária a explanação de quais foram as metodologias utilizadas em aula, pelos dois professores colaboradores, que puderam passar, para a pesquisadora em questão, a sensação de os mesmos serem bons mestres.

5.2.3 Metodologia utilizada em aula e as tarefas dos professores

Como dito anteriormente, não cabe a este trabalho julgar qual método, de ambos os professores entrevistados é o melhor ou mais apropriado. Como diz Freire (1996 *apud* NEVES, 2002), o saber sempre busca uma finalidade, e é chamada de método a ferramenta utilizada para se chegar a essa finalidade. Se um método apropriado é aquele que mais se aproxima dos educandos e propicia uma mais completa consecução da finalidade – ensinar –, acredita-se que os métodos dos dois professores são apropriados, visto que ambos executam a intencionalidade de ensino da música, mas cada um com suas características próprias. Dessa forma, aqui será retratado acerca das diferenças, semelhanças e características gerais que

⁵² O selo Palavra Cantada foi criado em 1994 por Sandra Peres e Paulo Tatit com o objetivo de produzir uma música infantil moderna que fosse ao mesmo tempo lúdica e poética. Hoje o Palavra Cantada já tem onze CDs autorais e quatro DVDs (Trecho retirado do site www.palavracantada.com.br).

os métodos dos dois professores apresentam, lembrando-se que o professor Éder tem como foco o ensino de música através da música erudita e a professora Karina tem como foco o ensino através da música popular.

Como se está diante de uma tendência à pós-modernidade, no que diz respeito à visão interdisciplinar em torno da educação, observa-se que nesta o professor, com a finalidade de atingir, da melhor forma possível, o ensino da música, utiliza-se de diferentes conteúdos, áreas e recursos, o que pode ser visto nas aulas de ambos os professores.

A partir da entrevista com o professor Éder, foi possível perceber que o mesmo, bem como todos os outros professores do colégio Santa Úrsula, são influenciados por Maria Montessori (Figura 18), uma das precursoras do “Movimento da Escola Nova”, citado no subcapítulo 1.1 da presente dissertação. Este movimento valoriza a liberdade da criança e o desenvolvimento de sua espontaneidade, a partir do aprendizado, da construção e da pesquisa, como citado por Fazenda (1995).

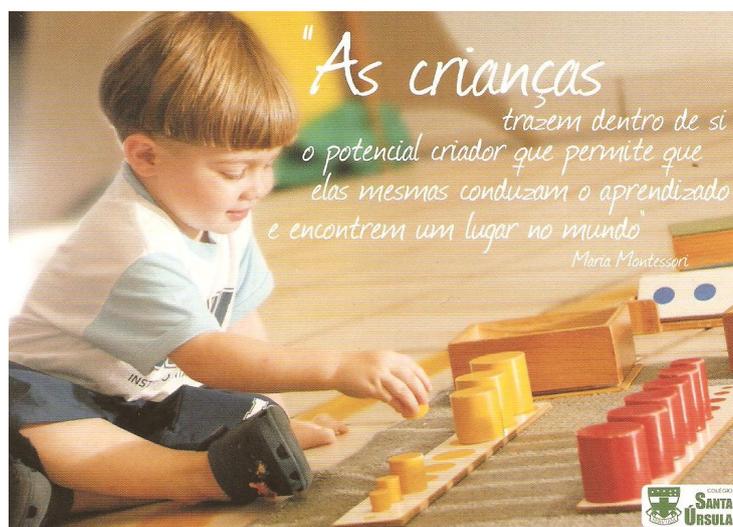


Figura 18 - Cartão Postal do Colégio Santa Úrsula

O professor Éder comenta um pouco sobre isso:

Maria Montessori dá um instrumento básico para a gente. Como por exemplo: trabalhar para desenvolvimento da memória, independência de pés e mãos, acuidade auditiva, exercícios de fixação de conteúdo, a forma e nomenclatura das notas... Então a forma com que eu vou fazer aquilo é que eu vou trabalhando de maneiras diferentes (Éder, 2009, p. 14).

Diante dessa resposta, o professor Éder foi questionado sobre o motivo que o levou a utilizar Montessori em seu trabalho. Éder respondeu que era a pedagogia da escola, e que além de Montessori, já utilizou outras diferentes pedagogias: “Eu já trabalhei com construtivismo⁵³, já trabalhei com Waldorf⁵⁴. A pedagogia Waldorf é interessante e eu vejo que todos eles têm uma linha em comum, graças a Deus e isso é muito bom” (Éder, 2009, p. 6).

Além desses teóricos, o professor Éder também comentou o fato de utilizar a metodologia de Kodály⁵⁵. Diante de tantas práticas educativas que ele utiliza, refletiu que cada vez que aplica uma, espera a resposta dos alunos, para ver qual surte maior efeito:

Paro, penso, escuto... Vou contar uma grande história para eles... ‘Ah...deu mais resultado...’ Opa, esse é o caminho, porque o que Maria Montessori falava pra gente ‘Tal, é tal’ [...] Algumas coisas eu trago do passado, algumas coisas eu crio⁵⁶, como o material para apoio (Éder, 2009, p. 6).

⁵³ “O construtivismo como um movimento artístico modernista ocorre no período entre 1913 e 1930, na Europa, principalmente na Rússia. Surge como uma decorrência do futurismo italiano e do cubismo francês. Adquire características próprias perseguindo o ideal de abstração: despoja-se de qualquer alusão à natureza. Rompe radicalmente com a arte do passado (da representação do real) e propõe uma nova linguagem plástico-pictórica: “O mundo da não-representação” (Malevitch). Marca o início da preocupação da arte em criar objetos numa nova direção: a virtual, no sentido que a ênfase está mais no espaço vazio que na massa, na ausência que na presença. O objeto artístico se liberta de sua base, do pedestal, do paralelismo à parede, trabalha mais com o espaço como elemento da linguagem plástica” (Trecho retirado do site <http://penta.ufrgs.br/~luis/Ativ1/ConstruEvelise.html>).

⁵⁴ Segundo Setzer (2009) “a Pedagogia Waldorf foi introduzida por Rudolf Steiner em 1919, em Stuttgart, Alemanha. Uma das principais características da Pedagogia Waldorf é o seu embasamento na concepção de desenvolvimento do ser humano introduzida por Steiner. Essa concepção leva em conta as diferentes características das crianças e adolescentes segundo sua idade aproximada, ou seja, um mesmo assunto nunca é dado da mesma maneira em idades diferentes. Ela é uma pedagogia holística em um dos mais amplos sentidos que se pode dar a essa palavra quando aplicada ao ser humano e à sua educação. De fato, ele é encarado do ponto de vista físico, anímico e espiritual, e o desabrochar progressivo desses três constituintes de sua organização é abordado diretamente na pedagogia. Assim, por exemplo, cultiva-se o querer (agir) através da atividade corpórea dos alunos em praticamente quase todas as aulas; o sentir é incentivado por meio de abordagem artística constante em todas as matérias, além de atividades artísticas e artesanais, específicas para cada idade; o pensar vai sendo cultivado paulatinamente desde a imaginação dos contos, lendas e mitos no início da escolaridade, até o pensar abstrato rigorosamente científico no ensino médio. O fato de não se exigir ou cultivar um pensar abstrato, intelectual, muito cedo é uma das características marcantes da pedagogia Waldorf em relação a outros métodos de ensino”.

⁵⁵ O Método Kodály não foi escrito por ele e sim por seus seguidores. De acordo com Kodály, o intelecto, as emoções e a personalidade de todas as pessoas podem ser desenvolvidas e trabalhadas através da música. Dessa forma, a música deveria ser de acesso de todos, de maneira simples, porém sem perder a qualidade musical. Kodály acreditava que o estudo de música com as crianças devia partir das canções folclóricas e dos conhecimentos musicais que podiam ser explorados em seu estudo e através dessas canções ir expandindo o universo musical até alcançar a compreensão da literatura musical universal (Trecho retirado do site www.wikipedia.org).

⁵⁶ Alguns destes materiais estão no Anexo N.

Pode-se observar então, que além do ciclo “Movimento da Escola Nova”, as aulas do professor Éder também podem ser caracterizadas como sendo espelhadas no ciclo educacional da “Alteridade”, já que as mesmas têm como uma das principais características a interdisciplinaridade⁵⁷ (FAZENDA, 1995).

Dentro dessas diferentes práticas pedagógicas adotadas pelo professor de música do Santa Úrsula, ele comentou que procura renovar todo o material que ele utiliza em aula com certa frequência, pois acredita que não é possível utilizar o mesmo material dois ou três anos consecutivos:

Eu muitas vezes faço um materialzinho básico com papel cartão, de forma que, sujou? Já leva e já joga fora. Eu não posso me acomodar em dar a mesma prova para um aluno que está no 9º ano e o irmão dele que saiu do nono ano vai dizer: Ah... eu lembro dessa prova! Já aconteceu isso e é inadmissível. Uma das nossas Irmãs diretoras sempre falava para a gente: Professor que não renova o seu material é um professor que também não quer pensar (Éder, 2009, p. 5).

Esse pensamento de renovação que o professor Éder se refere é bastante importante, já que isso é relativamente comum nas escolas e faculdades – aqueles professores que utilizam sempre o mesmo material, idêntico, sem nenhuma alteração, por vários anos. Isso é característica de um professor que não se recicla, que aceita que o conteúdo aprendido na faculdade é uma verdade absoluta e imutável. Ressalta-se, novamente, que este é outro tema que pode ser melhor investigado pelos pesquisadores da área da Educação⁵⁸.

Para o professor, hoje, devido a essa vida cheia de competição e repleta de novas informações, os universitários já saem defasados da faculdade:

Uma das nossas Irmãs, a Irmã Artimira, com quem trabalhei 14 anos falava uma coisa: ‘Quando você saia da faculdade, 50 anos atrás, você tinha uma bagagem, na sua vida profissional inteira, de atividades. Há uns 25 anos atrás você tinha bagagem aí para uns 12, 15 anos. Se você sai hoje da faculdade, você já sai defasado’. E eu tenho visto que os profissionais que estão sendo formados, não tem vontade de buscar, eles se acomodam naquilo que existe em um livro, ou em um xérox de algum capítulo de um livro que ele não sabe qual que é, para montar uma aula, passa a ser aquela única verdade. Na faculdade nós temos o nosso fórum, você joga a pergunta e eles te respondem [...] E eu estava falando sobre uma obra do Período Neoclássico, o grito do Ipiranga de Pedro Américo, aquela cultura do herói, que naqueles dias reinava, isso já fazia parte do heroísmo de uma República que estava nascendo... tudo tinha que ser grandioso. A história do Pedro I, em cima do cavalo branco, aquele monte de gente uniformizada,

⁵⁷ Algumas das atividades interdisciplinares que foram ditas durante as entrevistas e filmadas serão descritas a seguir, no subcapítulo 5.5.1.

⁵⁸ A revisão bibliográfica sobre este tema em específico foge ao âmbito deste trabalho.

maravilhosa, negros bem musculosos, bem nutridos, segurando em uma única mão uma vara e um boi... Eu disse: é uma farsa. Aquilo era uma mera alegoria, nada daquilo tinha acontecido. Era só procurar em tais e tais livros, que não era cavalo, era uma mula... coitado do Pedro I que aquele dia estava com uma diarreia louca. Então, aquilo foi criado. Me responderam da seguinte forma: 'Não deixa de ser um belo quadro e a gente admira daquele jeito... eu aprendi que foi desse jeito e eu acho que foi desse jeito...Viva Pedro I!'. Particularmente eu não sei nem se foi ele, Dom Pedro I que decretou, de verdade, a independência. Sabe-se que a grande articuladora foi Dona Leopoldina e José Bonifácio, que eram cultos e articulados politicamente, além dela gostar do país e acreditar que aqui seria algo muito maior, com o tempo, que a Europa que ela havia deixado. Agora, essa candidata a 'professorinha', que vai se formar, vai passar o quadro e vai falar: 'Foi assim!' (Éder, 2009, p. 4).

Refletindo acerca deste pensamento falado pelo professor Éder, é possível pensar que se o professor já sai defasado, então cabe a ele abrir essa corrida em direção a um método que sane essa falta de conteúdos e atividades, seja através de cursos, faculdades, congressos, etc. Hoje se está diante de um período marcado por dúvidas, ambigüidades, novidades, retrocessos que ainda perduram. Então, diante deste período histórico cada professor adota uma diferente metodologia em busca de um ensino que julgue mais apropriado. Sobre esse investimento que os professores devem fazer para si mesmos, para tornar a aula cada vez melhor, o professor Éder falou:

Então, assim, o professor de Educação Musical tem que trazer sempre novidade [...] é também um investimento pessoal, se você não está a fim de investir em você, você vai estagnar. A Irmã Maria de Fátima, que é reitora lá da Universidade Santa Úrsula [...] falou assim: enquanto você estiver ocupando o seu espaço, o lugar é seu, quando você não ocupar o seu espaço, outros vão ocupar o seu lugar. E eu acho que é isso. Grande parte do professorado, de uma maneira geral, deita em berço esplêndido e não trás inovação para a sala de aula. A aula passa a ser chata, a aula passa a ser sem atrativo algum e o seu espaço passa a não ser tomado mais. Então enquanto você tiver ânimo para correr atrás e investir em você, seja fazendo um curso, comprando um material novo, você tem que fazer. [...] Então, para mim, investir em mim é muito importante (Éder 3, 2009, p. 1).

Para este reciclar observa-se o quão importante é a pesquisa, a qual, como visto na revisão, pode e deve ser incentivada às crianças, desde os primeiros anos escolares, pois pesquisando, o educando está refletindo, criando e não apenas absorvendo, consumindo o que o professor passa na sala de aula, conforme afirma Lerbet (2002).

Isso pôde ser visto durante as observações feitas das aulas de ambos os professores, quando os mesmos desenvolveram, com os alunos, trabalhos de pesquisa, os quais foram posteriormente avaliados para complementar a nota

bimestral. Ainda observou-se, em ambos os colégios, que nas salas de música e pelos corredores, existiam trabalhos expostos em cartolina, sendo a grande maioria fruto de pesquisa.

O educando Francisco, aluno do professor Éder, comentou sobre o fato de fazer pesquisa na sala de aula:

Há pouco tempo ele deu trabalho sobre Villa Lobos⁵⁹ também. [Ele] foi uma pessoa que tocou música e ele foi um ótimo [...] compositor. Eu fiquei sabendo de uma coisa que quando ele foi lá pra outro continente eles queriam ensinar ele a tocar música daí ele disse: ‘E não vim para aprender, eu vim para ensinar’. E muito legal que... ele machucou o pé e ia fazer uma orquestra e foi de chinelo, de pé de chinelo (Francisco, 2009, p. 5).

Diante da resposta tão rica em detalhes, perguntou-se ao educando de que forma ele havia descoberto tudo isso. Ele respondeu: “Foi na pesquisa que ele [referindo-se ao professor Éder] deu, daí meu grupo caiu e eu pesquisei [...]” (Francisco, 2009, p. 5).

Uma aluna da professora Karina também comentou sobre o fato de praticar a pesquisa nas aulas e para as aulas de música:

[...] ela fala [referindo-se à professora Karina] que tem que fazer umas combinações com a música, depois ela fala pra gente pesquisar uns assuntos, e ganha ponto com isso, ponto positivo na aula, se a gente fizer conforme o que ela tá pedindo (Bianca, 2009, p. 4).

Além do investimento e da pesquisa, é igualmente importante o planejamento das aulas e, sobre isso, o professor Éder disse que no início de cada ano planeja o que vai dar até o final do mesmo, sempre levando em consideração o fato de ministrar aulas de 1º ao 5º:

[...] Então a aula que eu dou para o 2º ano ela tem o mesmo objetivo padronizado por um planejamento de 1º ao 5º. Todo ano o aluno aprende três notas na flauta⁶⁰; eles vão saber o que é pentagrama; eles vão saber colocar essas notas no pentagrama; eles vão passar pelas músicas das estações do ano; eles vão saber valores proporcionais; de notas grandes; como semibreve, mínima e semínima; eles vão trabalhar com as músicas das nossas festas dos dias dos pais e das mães; encerramento festivo, que é uma festa de 450 alunos dentro da quadra cantando e dançando... eu exijo o que tem que fazer existir (Éder, 2009, p. 5).

⁵⁹ Heitor Villa Lobos, maestro e compositor, nascido no Rio de Janeiro, em 1887. Fundou o folclore no Brasil, recebeu grande incentivo de Bach, Debussch e Stravinski; e para isso viajou várias vezes pelo Brasil fazendo suas pesquisas e anotando em seu diário as muitas modalidades musicais do folclore brasileiro, para depois analisar e formar suas composições. Faleceu em 1959.

⁶⁰ Deve-se salientar que todas as vezes que a palavra flauta aparecer nesse capítulo de análise de dados, refere-se à flauta doce.

Através das observações das aulas e das entrevistas, foi possível verificar que ambos os professores utilizam elementos corporais para ensinar sobre a música e seus elementos, já que estes são uma forma de exteriorizar as inúmeras possibilidades expressivas que a música tem, assim como afirma Malagarrida e Valls (2003).

Para tal, o professor inicia com o ensino de fundamentos bastante simples, para que o aluno primeiramente entenda o que está sendo explicado:

Eu estou fazendo um material para daqui duas semanas, um materialzinho novo para eles, para trabalhar palavrinhas: ta, ta, ta, ta. São os curtos que vão fazer exercício... 'É o-vo. Ai coloca lá, uma curta, uma curta, uma semínima, outra semínima. Agora bate palma da palavrinha o-vo'. Agora é consciente. Depois do concreto, da palminha (Éder, 2009, p. 15).

Deve ser salientado, sobre o planejamento das aulas realizado pelo professor Éder, que ele destina os exercícios mais integrados e interdisciplinares aos primeiros anos escolares (infantil, 1º e 2º ano), pode-se dizer que são ensinados inclusive de uma forma mais lúdica. Já para os alunos do 3º ao 5º ano, o professor ensina principalmente elementos musicais mais abstratos, como ele mesmo define:

Na Educação Infantil fizeram um trabalho de textura; já no 1º ano eles fazem o uso do mesmo trabalho para a clave de sol; agora, no 2º ano eles vão começar a fazer a clave de sol com números, uma brincadeirinha de números, motora grande, para ir treinando aos poucos. Eu acho que todo o sistema musical é um sistema muito abstrato se a criança não passa pelo concreto não fixa. Música é que nem o ar, só se sente, portanto sabe-se que ele existe, mas não o toca (Éder, 2009, p. 8).

Para exemplificar com maiores detalhes, os conteúdos ministrados pelos professores, serão descritas a seguir, algumas atividades que os professores utilizam, de acordo com cada ano escolar, dados que foram coletados com as entrevistas e com as aulas observadas⁶¹. Primeiramente, serão descritas atividades ministradas pelo professor Éder.

Para as turmas do 2º ano, por exemplo, o professor ministrou os seguintes conteúdos: figuras de som; figuras de silêncio; relação de proporção⁶² e as notas Sol, Lá e Si na pauta e na flauta. Mas deve-se salientar a forma como o professor ensina esse conteúdo para os alunos mais novos.

⁶¹ Algumas fotos das aulas observadas do professor Éder encontram-se no Anexo P. E algumas das fotos das aulas observadas da professora Karina encontram-se no Anexo O.

⁶² As figuras de som e silêncio foram expostas acima, na Figura 17, no subcapítulo 5.2.2.

As figuras de som que os alunos aprenderam foram: curta (semínima), longa (mínima) e mais longa (semibreve). Os nomes curta, longa e mais longa foram inventados pelo professor, para que eles comecem a entender quais têm valor maior e quais têm valor menor, passando primeiro pelo concreto, como reflete o professor Éder. Para ensinar as figuras de silêncio, o professor utilizou a mesma metodologia de fazer associações e inventar nomes diferentes.

Por exemplo, a pausa da semibreve, o professor definiu como chapeuzinho do esperto ou a roupinha no varal. A pausa da mínima o professor denominou de chapeuzinho do bobo, pois em vez de pegar dinheirinho, dinheirinho cai do lado de fora; a pausa da semínima foi chamada de “E” metido à besta, e a pausa da colcheia ele disse ser parecida com o número sete.

Já a relação de proporção, o professor ensina através do material dourado⁶³, e para fazer os alunos refletirem o professor de música faz algumas perguntas, tais como: “O que vale mais, um Kg de penas ou um Kg de chumbo?”. Aproveitando essa pergunta o professor já explica o que é volume para os alunos.

Ainda falando sobre a relação de proporção, o professor disse que no 2º ano explica que essa relação se dá na música através de metade e dobro, ou seja, uma mais longa vale duas longas, uma longa vale duas curtas, e assim por diante. Da mesma forma, ele menciona como a recíproca também é verdadeira: duas longas equivalem a uma mais longa, e duas curtas equivalem a uma longa. Em outras palavras, o professor explicou: se a mais longa vale oito batidas de pé, a longa vale quatro.

Sobre essa ligação entre pés, mãos e fala, o professor mostrou um exemplo que ele realiza com as crianças. Inicialmente Éder coloca várias figuras de som (desenhadas em papel cartolina) no chão, formando uma seqüência de quatro, cinco ou seis figuras. Em seguida ele determina o valor de uma delas e solicita que os alunos reflitam e digam os valores das outras:

Aí eu pego lá e faço assim pra eles: a mais longa que é o nome da semibreve tá valendo oito batidas de pés. Eu sempre trabalho valor proporcional, eu nunca trabalho valor absoluto. A semibreve nunca vai valer quatro [...] Então a semibreve vale oito batidas de pé, então a semibreve pra eles é isso: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 (professor faz oito batidas de pé e uma palma). ‘A mínima vale metade da semibreve, então quanto vale a mínima, quantas batidas de pé vale a mínima?’. ‘Ah, quatro’: 1, 2, 3, 4 [professor faz

⁶³ Material de centenas, dezenas e unidades utilizado, geralmente, pelos professores de matemática nos anos iniciais. Vide foto no Anexo N.

quatro batidas de pé e uma palma]. ‘E quanto que vale a curta, que é a semínima?’. ‘[...] se a longa vale quatro a curta vale dois’: 1, 2 [professor faz duas batidas de pé e uma palma]. Então aí eu falo: ‘Agora faz o exercício inteiro’. Aí ele começa: [4 batidas de pé e uma palma para a longa, 8 batidas de pé e uma palma para a mais longa, 4 batidas de pé e uma palma para a longa, 2 batidas de pé e uma palma para a curta, 2 batidas de pé e uma palma para a curta – professor executa toda essa seqüência que está disposta no chão: mínima, semibreve, mínima, semínima, semínima, semínima]. Com isso eu começo a trabalhar a independência de pés e mãos, que Maria Montessori sempre estimula e ainda mais a fala. Eu tenho três elementos físicos para fazer em exercício (Éder 2, 2009, p. 3).

Pode-se perceber que o professor criou uma forma muito particular para ensinar o conteúdo de notação musical⁶⁴ para os alunos. Ele ensina brincando e através de proporções para que os alunos não sintam dificuldade e para que também possam se divertir durante o ensino da educação musical com foco na música erudita.

O professor Éder citou outro exemplo desses exercícios, mas com a utilização de figuras geométricas desenhadas em papéis cartolina. Inicialmente ele explicou para a pesquisadora o que cada forma geométrica representa, conforme regras criadas por ele:

Uma batida de pé [levantando a plaquinha de quadrado], ou salto [levantando o círculo]... então aí eu vou misturar isso daí e eles vão ler. ‘Como é a leitura deles?’. Representando aquilo que tá sendo feito: é um cloc [barulho com a boca], tum [batida de pé], tcha [palma], scha [estalo de dedos]... Começa aí o preparo de ritmo deles, dissociando figura com som ou associando figuras com sons. E tudo dentro daquilo que eu chamo de combinado. Então hoje isso é um cloc [levantando a plaquinha de quadrado], amanhã é uma palma, na próxima aula um bate pé, na próxima aula pode ser um estalo de dedos, não importa. Porque eu penso quando a gente chega nos compassos, aí então vai entrar o valor proporcional. Quando as professoras de música ensinam que a semibreve vale quatro, a mínima vale dois e a semínima vale um, ela tá engessando a música, ela tá engessando a teoria na cabeça da criança. Aí uma vez eu perguntei para um aluno: ‘quanto que vale essa figura?’, eu não tinha falado nada e ele falou assim: ‘quanto que o senhor quiser’. Ai eu virei assim ‘então eu atingi meu objetivo’ (Éder 2, 2009, p. 4).

Em seguida foi questionado ao professor, o que ele fazia na seqüência, após a utilização de figuras geométricas, e ele respondeu que substitui para as figuras de som, com as denominações de curta, longa e mais longa, e associando às batidas de pé e mão, como descrito acima:

⁶⁴Notação musical é, segundo Gandelman (s/d), uma “ferramenta indispensável para ler e escrever música, ela é nada mais, nada menos do que a representação gráfica dos sons e das instruções para tocá-los feita sobre o papel – a partitura”.

É nessa brincadeirinha de mão, pé, fala, figuras, que começa com figuras geométricas, passa pra figura musical, que eu chego nos compassos com eles. Então eles têm uma base teórica que começa da brincadeira e durante o período de cinco anos, que eles ficam aqui comigo, eles partem para a abstração [entendimento profundo] desse conteúdo (Éder 2, 2009, p. 5).

Já para ensinar as notas na flauta doce o professor associou-as ao número de dedos que devem fechar os buraquinhos da flauta. Por exemplo, para fazer a nota Si na flauta o dedo polegar deve fechar o orifício de trás da mesma e o dedo indicador fecha o primeiro orifício da frente. Já para a nota Lá, é o dedo polegar atrás e dois na frente, e assim sucessivamente.

O professor Éder ainda comentou que utiliza muitos exercícios de apoio e impulso, com os alunos de 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos:

Eu trabalho com apoio e impulso com eles, direto. [...] Às vezes eu divido o grupo em dois, um faz um movimento e outro faz outro movimento [professor demonstrou fazendo movimentos de braço e claves – toquinhos]. Então eu começo a trabalhar o que posso chamar já de regência. [...] Então eles vão pa pa pa pa, ta ta ri rara ra ri ra ... tchá tchá tchá [mostrando como os alunos aprendem em sala de aula a percutir os toquinhos no chão, conforme o ritmo da música]. E nisso eles fazem com o grupo todo... nós dividimos isso em vozes, então um trabalha de uma forma, outro trabalha de outra... É um trabalho bem assim de ritmo e essa diferenciação pode existir dentro do ritmo (Éder 2, 2009, p. 2).

Este exercício, além de ter sido falado pelo professor Éder, foi observado em uma das aulas dos 3^{os} anos, o qual também foi realizado no pátio do colégio. Deve ser salientado que durante a execução da atividade foi possível ver a alegria dos educandos ao realizar tal atividade.

Ainda para os 3^{os} anos, é relevante falar que o professor dá continuidade ao conteúdo que parou no 2^o ano. Sendo assim, para essas turmas, o professor Éder continua com o ensino das

[...] figuras de som, as figuras de silêncio com os nomes corretos, de SOL até RÉ na flauta e descobriram os tempos binário, ternário e quaternário e as fórmulas de compasso (Éder 3, 2009, p. 1).

Além disso, no 3^o ano o professor realiza a troca dos nomes de mais curta, curta, longa e mais longa para colcheia, semínima, mínima e semibreve, e os alunos aprendem os primeiros conceitos de oitava⁶⁵, mas sem os acidentes⁶⁶, os quais são vistos apenas no 4^o ano.

⁶⁵ “Oitava é o intervalo entre uma nota musical e outra de mesmo nome, com metade, dobro ou outra razão proporcional entre as respectivas frequências. Por exemplo, de DÓ a DÓ” (Consulta realizada no site Wikipédia).

Dando continuidade à explicação que deu sobre o que ministra com cada ano, ele falou sobre os 4^{os} anos do Ensino Fundamental:

Nós vamos trabalhar assim, figuras de som e de silêncio, eles vão até semifusa, eles já aprendem que existem valores menores que a colcheia. Grande parte das músicas que a gente acaba vendo, e eu tento sempre trazer novidade, é o quatro por quatro. Eles já sabem, eles têm plena consciência que os valores são proporcionais, não são fixos, das figuras de som e de silêncio, e isso pra mim é fundamental. [...] Então isso, agora, no 4^o ano, eles tem todas as figuras. Conhecem as notas RÉ, MI, FÁ, SOL, LÁ, SI, DÓ, RÉ na flauta, uma oitava e começam a mexer com FÁ# e Sib, nas partituras. Quando a classe é muito boa, eu dou de presente pra eles um Cãnone⁶⁷ [...] então eles trabalham com duas ou três entradas diferentes e montam a harmonia [...] Então eles começam a diferenciar a melodia da harmonia, pelo próprio contexto do material do ano deles [...] Melodia é uma única nota, é uma única linha melódica, eu falo às vezes que é o Lá, lá, lá que você canta no banheiro. Agora, quando você tem uma orquestra atrás de você tocando pra você cantar, aí você vai ter um exemplo claro da harmonia. Então, são muitas notas tocando ao mesmo tempo. E eles aprendem essa diferenciação na prática (Éder 3, 2009, p. 2).

Finalmente, para as turmas dos 5^{os} anos, foi possível observar que o professor ensina todas as notas musicais no pentagrama e na flauta; vários acidentes; tocam músicas cada vez mais elaboradas; tem a total abstração das figuras de som e silêncio; e conhecem as outras duas claves existentes: de Dó e Fá.

Os alunos do Santa Úrsula comentaram, durante as entrevistas, que dentro do repertório do professor estão músicas eruditas, folclóricas, MPB, músicas infantis (tais como as ensinadas para a apresentação de final de ano – “Natal dos Insetos”), Carmem Miranda, Édson Cordeiro, Hino Nacional e Servir (Hino do colégio), dentre outras. O professor também citou, além desses materiais falados pelos alunos, o material do grupo “Palavra Cantada” e alguns musicais da Disney.

Passando, então, para as aulas da professora Karina, deve ser dito que em uma conversa tida com ela, dias após a entrevista, a mesma também falou sobre o projeto pedagógico inicial que tinha, quando entrou no Sabin: “o projeto inicial foi a família dos instrumentos e a orquestra; família das cordas, percussão, sopro e a formação da orquestra (de câmara e sinfônica); trabalhamos andamento, pulsação,

⁶⁶ “Os acidentes musicais são o sustenido (#) e o bemol (b). O sustenido indica meio tom acima de uma nota, e o bemol, meio tom abaixo de uma nota” (MARTINS, s/d).

⁶⁷ “Chama-se cãnone a forma polifônica, em que as vozes imitam a linha melódica cantada por uma primeira voz, entrando cada voz, uma após a outra, uma retomando o que a outra acabou de dizer, enquanto a primeira continua o seu caminho: é uma espécie de corrida onde a segunda jamais alcança a primeira” (Consulta realizada no site www.wikipedia.org.br).

ritmo fisiológico⁶⁸ e subdivisão do pulso, utilizando músicas de roda e trabalhando com jogos como qual é a música” (Karina 2, 2009, p. 4).

Além de falar sobre o projeto, a professora também citou algumas atividades que ministrou para os alunos do Sabin. Porém, como ela só esteve presente nesse colégio por apenas um semestre, ela comentou que não houve um grande planejamento que diferenciasse as aulas dos 2^{os} aos 5^{os} anos. Sendo assim, com fins ilustrativos ela citou, explicou e demonstrou algumas atividades que ela realizou com as crianças⁶⁹.

Além disso, deve ser salientado que os exemplos citados pela professora não foram separados exatamente por cada ano, mas a cada duas ou três séries, ou seja, um determinado exercício ela ministrava para alunos do Infantil e do 1^o. Já outro exercício ela destinou aos alunos de 2^o e 3^o, e assim por diante.

Para os Infantis e 1^{os} anos, a professora realizou exercícios que fossem voltados à “musicalização inicial” (Karina 2, 2009, p. 1), sendo algumas das atividades relacionadas aos animais, reconhecimento de sons e ruídos, tais como o “Bingo dos animais”, citado no subcapítulo 5.5.1.

A professora também citou o “Jogo da memória dos sons”⁷⁰, o qual foi confeccionado pela professora e alunos, através de vários potinhos de mesmo formato, dentro dos quais são colocados materiais ou objetos diferentes. Por exemplo, em dois potes é colocado arroz, em outros dois feijão, em outros dois soja, etc. O jogo consiste da seguinte forma: cabe ao aluno descobrir e montar as duplas de potinhos que contém o mesmo som.

Para as turmas dos Infantis, 1^{os} e 2^{os} anos, a professora comentou que utilizou muito o recurso de contar histórias e brincadeiras cantadas. No que diz respeito às histórias, ela utilizou dois materiais em específico: “Histórias do Professor Corujão – Conhecendo a música e os instrumentos musicais”, que é um material formado por um álbum, livro e CD, contando histórias sobre a música e sobre os

⁶⁸ Segundo Camargo (1994), o ritmo fisiológico nada mais é que o apoio físico da melodia.

⁶⁹ Deve ser salientado que, durante essa parte da conversa, a pesquisadora optou por não utilizar o gravador mas, sim, papel e caneta, sendo este o motivo de, praticamente, não constar citações diretas da professora Karina neste subcapítulo, o que não prejudicou na qualidade das descrições das atividades.

⁷⁰ Vide foto no Anexo M.

instrumentos; e um CD de parlendas e histórias⁷¹, o qual conta várias histórias, parlendas, músicas de roda e brincadeiras de “O que é, o que é?”.

Já para as brincadeiras cantadas a professora citou alguns exemplos, os quais também foram observados em aula. A primeira foi a “Boneca de Lata” – na qual as crianças cantam e se movimentam, a partir do que diz na letra da música. A segunda foi uma brincadeira de criação – essa atividade geralmente é feita no início do ano, para que os colegas se conheçam. Para isso, os alunos devem falar o nome e ao mesmo tempo inventar um movimento ou som com o corpo. Em seguida, todos os colegas repetem o nome do aluno e o movimento ou som que este inventou. Isso é feito com todos os alunos. E a terceira brincadeira foi a música “Tumbalacatumba”⁷², na qual os alunos são caveiras, que com o passar das horas vão fazendo gestos e movimentos diferentes. Neste exercício, os alunos executam muitas atividades corporais e exercitam expressão e criação.

Ainda para os educandos dos 2^{os} anos, Karina destinou várias aulas para o ensino da família dos instrumentos. Para essa atividade, a professora utilizou o CD da cantora Cássia Eller (MTV Acústico) e o CD da Orquestra Tim-tim por Tim-tim, no qual existe a execução de um trequinho de cada instrumento, de todas as famílias das orquestras. Após o ensino dos instrumentos, a segunda parte da atividade consistiu em deixar os alunos livres para desenharem ou recortarem de revistas alguns desses instrumentos ensinados.

Como exemplo de atividade que ela ministrou para os alunos dos 3^{os} e 4^{os} anos, a professora citou uma brincadeira “Qual é a música”, de reconhecimento de músicas a partir do ritmo fisiológico e/ou de parte da letra das mesmas, atividade esta citada no subcapítulo 5.5.1, e a brincadeira de “Reconhecimento de timbre”. Para a realização deste último jogo, toda a sala deve formar uma roda e uma das crianças, escolhida aleatoriamente, fica no centro da roda, com os olhos vendados. Essa criança gira, juntamente com a roda, e aponta para qualquer direção. O colega que estiver na frente de sua mão apontada deve reproduzir qualquer som. Cabe à criança que está no meio da roda identificar de quem é a voz.

⁷¹ A professora não lembrava das referências corretas dos CDs Histórias do Professor Corujão e Parlendas e Histórias. Sendo assim, ambos foram citados conforme mencionados pela professora Karina.

⁷² Não descobriu-se quem é o compositor das músicas “Boneca de Lata” e “Tumbalacatumba”, mas elas foram interpretadas, dentre outros, por Xuxa, Vovó Mafalda e Eliana.

Além do ritmo fisiológico, a professora ensinou, para essas turmas, pulso e compasso e como identificá-los em uma música. Karina, em uma das aulas observadas, começou esse exercício lembrando os alunos de que “o compasso se trata do tempo forte da música, normalmente o primeiro tempo”, como dito por ela. Em seguida a professora mostrou qual era o compasso dentro da música “Escravos de Jó”. Todos os alunos bateram palmas, em todos os compassos da música. Nesta música, o compasso, sendo representado pela batida de mãos⁷³, fica nas seguintes sílabas: “Escravos de Jó, jogavam caxangá, tira, põe, deixa ficar...”.

Conforme a professora de música definiu, “o pulso é toda a marcação da música, todos os tempos”, sendo assim, na música acima o pulso é marcado da seguinte forma: “Escravos de Jó, jogavam caxangá, ti-ra, põe, dei-xa ficar...”.

Na seqüência, a professora pediu que os alunos lhe mostrassem o ritmo fisiológico, que segundo a mesma, “é igual ao ritmo do canto”. No exemplo da música Escravos de Jó, o ritmo fisiológico é representado da seguinte forma: “Escravos de Jó, jogavam ca-xan-gá, ti-ra, põe, dei-xa fi-car...”.

Após todos terem lembrado esses três conceitos musicais, foi a hora de colocar em prática o que aprenderam, mas misturando os três de uma vez só. Sendo assim, a professora dividiu a sala em três grupos, o primeiro grupo ficou responsável por fazer o compasso, o segundo grupo por fazer o pulso, e o terceiro grupo por fazer o ritmo fisiológico.

Também para as turmas de 3^{os} e 4^{os}, assim como para as dos 5^{os} anos, a professora utilizou muitos exercícios que envolviam práticas corporais, reconhecimento de figuras de som e de silêncio, coordenação motora e improviso, tais como o “Jogo da tesoura e da mão”, citado no subcapítulo 5.5.1, e o “Jogo de mãos e copos”⁷⁴.

Em uma das aulas ministradas para os 4^{os} anos, essa atividade pôde ser observada, a qual ocorreu da seguinte forma: primeiramente a professora pediu que todos se sentassem no chão, em círculo. Logo, Karina pegou a caixa com os copos de plástico (de requeijão) e começou a pegar copo por copo e passar pela direita, cantando, “Peguei, toquei, passei”, até o último aluno da roda receber um copo. Em

⁷³ Foi utilizado, para a explicação de quando deve ser batida a palma, a seguinte forma: cada sílaba que está sublinhada, representa uma batida de mãos, ou seja, quando a música é cantada e a sílaba está sublinhada é sinal de que naquele exato momento deve-se fazer uma batida de palmas.

⁷⁴ Uma maior explicação e explanação sobre o jogo de mãos e de copos pode ser encontrada no CD e CD-ROM Lenga la Lenga: jogo de mãos e copos (Beineke e Freitas, 2006), criadores desse jogo. Fotos do jogo feito com as crianças encontram-se no Anexo O.

seguida eles lembraram a música “Escravos de Jó”, e começaram a fazer o jogo, que é constituído de tirar diversos sons do copo e passar o mesmo para o colega do lado, tudo em momentos da música pré-determinados. Para diversificar o exercício, os alunos solicitaram que a professora fizesse o jogo com a música “Monjolo”, modificando também os movimentos e andamento do jogo.

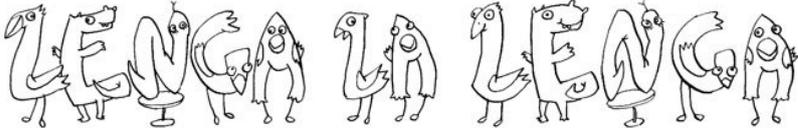
Salienta-se que esse jogo de mãos e copos é muito importante para o desenvolvimento da lateralidade, coordenação motora ampla e fina, canto, e aprendizado de alguns elementos musicais, tais como ritmo e tempo, dentre outros.

Para uma melhor visualização de como é feito esse jogo foi retirado do site⁷⁵, dos criadores desta brincadeira, uma explicação de como brincar a música “Rabo do Tatu” (Figura 19).

Ainda para as crianças mais velhas, como as dos 4^{os} e 5^{os} anos, a professora prioriza, em alguns momentos, alguns exercícios mais completos, envolvendo algumas problematizações de situações vivenciais. Um desses é a “Dinâmica da liderança”: para fazer esse exercício Karina divide a turma em dois grupos, coloca uma música para eles, e cada grupo tem que escolher os instrumentos que desejam tocar, da forma e no ritmo que quiserem. Mas cada grupo tem um líder, e a tarefa desse líder é dar a decisão final, os colegas podem sugerir os instrumentos e os ritmos, mas cabe ao líder dar a palavra final.

Deve ser salientado que além de todas essas atividades descritas acima, ministradas para cada turma separadamente, a professora Karina, mesmo tendo permanecido no colégio por pouco tempo, proporcionou alguns momentos musicais para os alunos. Um deles foi a apresentação de um grupo de sopro da Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). Neste dia, um grupo de sopro se apresentou para todas as turmas, com a finalidade de as crianças conhecerem a família dos instrumentos de sopro e terem contato com a música erudita. Os músicos tocaram algumas músicas e apresentaram cada instrumento, separadamente, para cada criança.

⁷⁵ Site: www.lengalalenga.com.br.

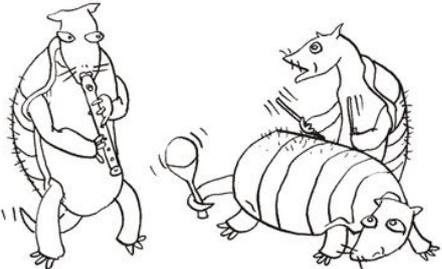


JOGOS DE MÃOS E COPOS
Viviane Beineke & Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas

R a b o d o t a t u

Parlenda informada por Theodora Maria Mendes de Almeida.
Parlendas são rimas infantis de iniciativa das próprias crianças, normalmente recitadas ritmicamente, sem melodia.

Viva eu
Viva tu
Viva o rabo do tatu!

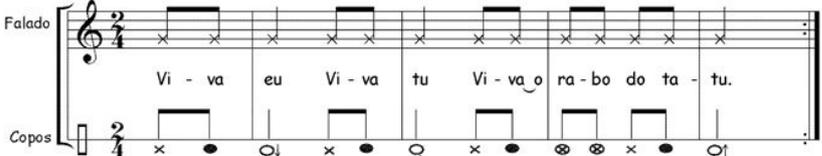


Legenda:

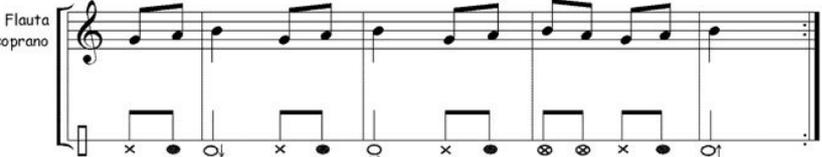
- × bater palma
- ↑ colocar o copo à sua frente (sem arrastar)
- ↓ puxar o copo para si (sem arrastar)
- ↔ passar o copo para o colega da direita (arrastando)
- ⊗ bater a boca do copo na mesa (sem apoiar)
- pegar o fundo do copo e segurar

Parlenda | tradicional
Melodia e jogo de copos: Viviane Beineke

Falado



Flauta soprano



Sugestão para brincar

Em duas rodas, uma dentro da outra, as crianças sentam-se de frente umas para as outras. Na roda de dentro as crianças tocam flauta e na de fora, cada criança tem à sua frente um copo para jogar.
O grupo deve combinar a forma de executar a peça, alternando a parte falada com o acompanhamento de copos e a parte para flauta doce. A cada repetição, o andamento vai sendo acelerado.
Também podem ser criados outras parlendas para acompanhar a música.

Figura 19 - Jogo de mãos e copos da música “Rabo do Tatu”

Após os vários exemplos citados, a professora Karina disse que sente falta da existência, no Sabin, de um material escrito ou apostila para música. Como dito pela professora, os jogos utilizados com as crianças menores, são feitos com o objetivo de realizar o processo de musicalização das mesmas, assim, quando se trata de alunos de 2º ano em diante, existe a necessidade de outro tipo de material (escrito e

auditivo) bem como uma metodologia apropriada. Somente as brincadeiras não são suficientes.

Sendo assim, para incrementar as aulas de música que ministrou neste semestre, a professora adotou a metodologia de pedir trabalhos de pesquisa e desenho, relacionados à História da Música e às famílias dos instrumentos de cordas e sopros, além de trazer instrumentistas profissionais para se apresentarem para as crianças.

Ainda durante a conversa, a professora Karina comentou acerca de alguns materiais que utilizou, durante o período em que deu aula no colégio Albert Sabin. Como dito por ela, “normalmente utilizo músicas e DVDs baixados da internet” (Karina 2, 2009, p. 3), mas além disso, ela disse utilizar alguns outros materiais, dentre os quais:

1. DVD “Acústico MTV da Cássia Eller”, utilizado com a finalidade de mostrar os instrumentos de cordas aos alunos;
2. CD “Conhecendo a música e os instrumentos musicais”, de Haidi Rosane Bruch de Melo;
3. CDs do Grupo “Palavra Cantada”, formado por Paulo Tatit e Sandra Peres. Do Grupo Palavra Cantada, a professora utilizou os seguintes CDs :
 - 3.1 “Pé com pé”, composto por dois CDs acompanhados de um libreto. O 1º CD, “Pé com pé”, é composto por 15 canções, onde cada uma delas é dedicada a um ritmo específico da tradição musical brasileira. E o segundo CD, o “Pé na Cozinha”, tem as mesmas faixas, só que reinterpretadas apenas instrumentalmente;
 - 3.2 CD “Primeiro em Canto - Pra animar a festa”, uma coletânea com vinte e duas músicas;
 - 3.3 Livro/CD “Pra brincar de roda”: um livro que acompanha um CD com dezenove músicas de roda;
 - 3.4 Livro/CD “Pandalelê”: ensina inúmeras brincadeiras populares e tradicionais do Brasil. Composto por vinte e quatro cantigas de roda com suas respectivas brincadeiras;
4. Da compositora Bia Bedran, a professora utilizou os seguintes CDs: “Brinquedos Cantados”; “Fazer um Bem” e “O melhor de Bia Bedran”;
5. Livro/CD “Pirralhada”, de Thelma Chan, com 50 canções para Educação Infantil. Cada tema desenvolvido nas músicas traz um texto sugestivo para

- iniciar as canções. No CD, as músicas cantadas são seguidas de playback para facilitar o trabalho do professor em sala de aula;
6. Livro/CD “Folclore Brasileiro Infantil”: uma seleção de cantigas, adivinhas, trava-línguas, prosas, provérbios e canções de ninar. Apresenta ilustrações e acompanha CD com vinte e quatro cantigas de roda;
 7. Livro “Orquestra Tintin por Tintin”: destinado ao ensino dos detalhes de uma orquestra - seus instrumentos, o papel do maestro, dos instrumentistas, da partitura, da batuta, dentre outros. Tem o objetivo de incentivar as crianças a gostarem e apreciarem música erudita.

Após todas as informações descritas acima, acerca das aulas dos professores de música, e analisando a prática pedagógica dos mesmos, pode-se perceber que muitas das atividades, promovidas pelo professor Éder dentro da sala de aula, vão ao encontro da Educação Musical através de uma metodologia corporal inicialmente, assim como o filósofo Dalcroze, com o seu método “Euritmia”. Dalcroze (1921 *apud* BOWMAN & POWELL, 2007) acreditava que a capacidade musical e seu desenvolvimento induz à realização de movimentos corporais, o que pode ser visto, por exemplo, quando ao escutar uma música que marcou algum importante momento/fato, tem-se a vontade de dançar, de mexer os pés, a cabeça, etc. Após o ensino de forma mais lúdica, como comentado pelo professor, o mesmo vai introduzindo os conceitos mais fechados, das figuras de som, compasso, figuras de silêncio, notas na pauta, notas na flauta, etc.

Já a professora Karina utiliza também essa metodologia corporal em suas aulas, mas com uma finalidade diferente do ensino de leitura de partitura adotado pelo professor. Ela ensina ritmos, músicas e instrumentos diferentes, mas as aulas são predominantemente práticas.

Acerca da metodologia, foi perguntado à professora Karina se ela aplicava alguma em específico. Ela respondeu que não, que apenas utiliza alguns autores, livros (alguns já foram citados acima), aplicando o que os mesmos falam em suas aulas:

[...] a gente tem alguns livros que a gente vai se embasando, porque tem alguns autores que já estão aí há muito tempo. Tem a Teca Alencar⁷⁶, por

⁷⁶ “Teca (Maria Teresa) Alencar de Brito é doutora e mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, bacharel em piano e licenciada em Educação Artística (habilitação em Música). Professora no

exemplo. A Thelma Chan⁷⁷ e outros. Tem o pessoal que trabalha com músicas infantis como o Palavra Cantada, então são pessoas que você acaba trazendo o que eles já fizeram, o que eles vão trabalhando, aí você adapta à sua realidade. É óbvio que tem a turma, a relação da idade que não dá para você trabalhar tudo em todas as turmas, mas isso já contribui bastante (Karina, 2009, p. 2).

Pensando-se nas diferentes metodologias que podem ser utilizadas em uma aula, nas aulas propriamente ditas e suas divisões, pode-se observar que durante uma aula podem existir diferentes momentos: um momento mais sério, no qual os alunos respeitam e escutam os ensinamentos do professor, e outro momento de descontração, relaxamento, no qual o professor convida os alunos a participarem, contribuírem, se expressarem. Isso seria uma atitude de um professor que é um “articulador da aprendizagem”, convidando o educando a participar e contribuir com a aula, como denominam Passos e Chassot (1993). Ao observar e analisar as aulas, foi possível perceber que tudo se trata de combinação entre o professor e os educandos e, acima de tudo, respeito. Pois no momento mais sério da aula, cabe aos educandos prestarem atenção e respeitarem aquilo que o professor quer ensinar, para que depois possam ter o seu momento na aula, momento onde o professor os ouvirá.

Para comprovar que isso realmente ocorre durante uma aula, coloca-se aqui, como exemplo, um trecho da entrevista do educando Vítor, no qual o mesmo diz: “[...] quando ele [referindo-se ao professor Éder] fala: ‘Alguém tem alguma coisa pra falar’, daí a gente pode falar, mas quando ele não fala isso, daí ele não ouve” (Vítor, 2009, p. 6).

Ainda foi possível perceber, nas aulas de ambos os professores, a diversidade de fundamentos utilizados durante um mesmo exercício, como por exemplo: quando em um determinado exercício o aluno tinha que cantar, dançar, se movimentar e ainda tocar algum instrumento. Um dos exemplos citados na revisão

Departamento de Música da ECA-USP desde 2008, criou, há 25 anos, a ‘Teca Oficina de Música’, núcleo de educação musical em São Paulo, Capital, voltado à formação de crianças, jovens e adultos. Produziu cinco CDs documentando o trabalho musical desenvolvido com crianças e adolescentes, além de vários artigos na área da educação musical” (Consulta realizada no site <http://www.editorapeiropolis.com.br>).

⁷⁷ Thelma Chan é nascida em São Paulo, em 1953, entrou para o conservatório aos doze anos e em seguida para a primeira faculdade de música de São Paulo, tornando-se cantora, pianista, compositora e regente. Foi regente, por muitos anos, em várias cidades brasileiras e se dedicou ao coral infantil. Acumulou diversas obras, entre livros e canções e desde 1987 escreve músicas para crianças que falam de higiene, respeito, características do Brasil e de outros países, e muitos outros assuntos que educam de forma divertida (CHAN, s/d).

de literatura foi a capoeira, exemplo este que esteve presente na Mostra Sabin⁷⁸, na qual alguns alunos, cantavam uma cantiga de roda, dançavam e tocavam um instrumento de percussão. Na capoeira, como afirma Falcão; Silva; Acordi (2005), os gestos corporais e o canto são utilizados de forma indissociável:

A articulação do ritmo musical com a expressão gestual, mediada pela orquestra composta de instrumentos de percussão, remete a capoeira à condição de uma das raras manifestações culturais com essa característica no mundo todo. O berimbau é quem dita o ritmo do jogo. A música cantada [cantiga], muitas vezes de improviso, alimenta a imaginação e as palmas empolgam o diálogo corporal. Esta integração, que potencializa e agrega o desafio, a atenção, o medo, a alegria, a coragem, enfim, vários componentes essenciais da condição humana, colocados em jogo e embalados pelos sons das cantigas, dos instrumentos musicais e das palmas dos demais participantes da roda, se explorada pedagogicamente, constitui-se num exuberante e fértil campo de investigação e aprendizagem, além de possibilitar singular permuta afetiva e exercícios de catarses (FALCÃO; SILVA; ACORDI, 2005, p. 20).

Além da diversidade de fundamentos, o professor Éder ainda utiliza como recurso a revisão da matéria, não tendo pressa em ensinar os alunos, e mostrando para eles que os mesmos não devem ter pressa em aprender, em virar as páginas do livro do conhecimento, como afirma Piaget (s/d *apud* FAZENDA, 1995). Acerca disso, o professor afirma que:

A escola tem que estar sempre indo e voltando na matéria, como uma espiral, por que é isso que faz com que o aluno fixe a matéria. Eu me lembro muito bem que minhas primeiras turmas de vinte e poucos anos atrás, elas fixavam mais rápido do que hoje, porque o acúmulo de informações era muito menor (Éder, 2009, p. 7).

Então, seguindo este raciocínio do professor, de que na atualidade o acúmulo de informações é muito maior quando comparado a tempos antigos, hoje o professor necessita repetir o conteúdo, com a finalidade de o aluno fixar a matéria, e lembrar dela futuramente:

O aluno tem que refazer, refazer, refazer até fixar na memória. O processo de fixação do conteúdo se dá através da repetição que é um projeto de aprendizado que tenho utilizado com os alunos (Éder, 2009, p. 6).

Juntamente a esse acúmulo de muitas informações existe outro fator, falado pelo professor Éder – o amadurecimento precoce das crianças, que acaba se tornando tarefa também dos professores:

⁷⁸ A Mostra Sabin será descrita no subcapítulo 5.5.2.2.1.

Hoje minha aluna do 1º ano estava falando que vai ganhar um celular, e eu perguntei 'Para quê?', e ela não soube responder. Mas ela vai ganhar um celular... Daí eu falei 'Filha, eu acho que você está entrando no mundo dos adultos muito cedo'. 'Não tio, mas o dia que eu venho de perua, se acontece alguma coisa eu tenho que ligar para a minha mãe'. 'Não, se acontecer alguma coisa, é o rapaz da perua que tem que ligar para sua mãe ou se passar do horário é sua mãe que tem que se preocupar, não é você'. Então, esse mundo de responsabilidades faz com que a criança se perca dentro de si mesma (Éder, 2009, p. 7-8).

Pode-se dizer que hoje vive-se diante de tempos de exagero e aceleração (SARAIVA et al, 2005), como dito anteriormente, que podem acarretar a uma vida doentia, iniciando pelos pais e estes passando aos seus filhos. Ambos os professores comentaram que se vive hoje em uma época onde os pais praticamente não têm tempo para os filhos, trabalhando em um ritmo muito acelerado, por muitas horas diárias, e optando por colocar os filhos em escolas, que consideram as melhores da cidade, pensando que é apenas obrigação destas educar, colocar limites, ensinar, etc. Para Éder e Karina, isso leva ao crescimento de crianças sem limites, desobedientes aos pais e professores, individualistas, dentre outras características negativas. Tal fato foi presenciado em ambos os colégios.

A respeito dessa falta de limite, a professora Karina refletiu:

Quando ele está com alguma revolta que ele faz aqui alguma coisa por indisciplina ou grita, então eu sei que alguma coisa tem. Porque é óbvio, ele não traz isso simplesmente. Têm aquele que faz por uma gracinha, para aparecer um pouco... Mas esse contexto familiar interfere diretamente (Karina, 2009, p. 5).

Éder ainda complementou:

[...] é aí que mora o grande perigo do século XXI. Ele tem o celular, mas ele não tem o limite. Então a minha realidade é dar limite para ele dentro da sala de aula [...] porque os pais não estão nem aí. Vou mandar o tal aluno embora? Irmã Artimira Gomes Vieira, nossa antiga diretora falou uma coisa muito séria, 'Se ele está agindo assim aqui, como ele agiria fora daqui, fora de nossa orientação?' [...] Nós já tivemos casos graves de comportamentos de alunos... gravíssimos. E não vai pensando que é aluno lá do ensino médio não... é aluno da educação infantil. Aluno que chegou para nós aqui com seis anos, na educação infantil, que não tinha comportamento de receber um bom dia, que gritava na sua cara. Então, o que nós tivemos que pensar? Se ele está aqui assim, como estaria longe de nós e o que podemos fazer para ele ver outra realidade? (Éder, 2009, p. 8).

Ainda sobre o fato de o professor ter que dar limite aos alunos, Éder refletiu:

Eu dou isso, é fundamental [...] é tarefa da casa, só que se a casa não faz, a gente tem que fazer para botar ordem aqui dentro. Se não você não vai dar aula [...] Levam isso para a vida. Nós já tivemos vários pais que foram chamados porque os filhos não tinham limites, e acho que a escola vai

continuar fazendo esse papel, se preciso for. Só que muitas vezes a gente percebe que os pais também não tem limites, aí vem um ditado aqui na nossa escola: a fruta nunca cai longe do pé. Se o filho não tem limite é porque o pai também não tem... A gente só dá aquilo que tem. (Éder 3, 2009, p. 4).

Para ilustrar mais uma vez acerca do que estava falando, o professor deu um exemplo que havia acontecido na aula anterior a esta entrevista, na qual a pesquisadora estava presente. Nesta aula, o professor deu um exercício na lousa, e pediu para que todos os educandos respondessem em seus cadernos. Assim que eles haviam terminado o exercício, Éder solicitou que levantassem a mão todos os alunos que haviam acertado tudo. Um determinado aluno levantou a mão, e foi exatamente o caderno deste aluno, que o professor havia olhado, enquanto estava andando pela sala, e percebido que tinham respostas erradas. No mesmo instante, o professor falou: “Não, você copiou todas as respostas” (Éder, 2009, p. 8). O professor disse que se não tivesse visto, isso teria passado como certo, e pior ainda, de forma desonesta.

O professor complementou: “[...] Então, conhecer a realidade dos alunos é fundamental para que o trabalho flua. Não só em música, mas o aluno que a gente tenta formar como cidadão” (Éder, 2009, p. 8). É possível perceber, dessa forma, os valores que estão passando para esses alunos, sendo muitos deles, infelizmente, valores ruins, que poderão vir a prejudicar a vida futura dos mesmos.

5.3 Conhecendo os educandos

Com o exemplo citado no final do último subcapítulo, fica nítido o quão importante é conhecer o aluno fora da realidade escolar, como e onde ele é criado, por quem, bem como os valores passados para ele. A partir desse conhecimento o professor saberá como tratar o aluno de uma forma mais adequada e como lidar com o mesmo, seja nas horas boas ou ruins.

Diante desse pensamento, foi perguntado ao professor se ele achava que os alunos gostavam de ir à escola. E ele respondeu que achava que não, mas que eles continuam indo porque nela estão encontrando um diferencial que pode torná-los pessoas melhores.

Quando a mesma pergunta foi feita para a professora Karina, ela respondeu que achava que muitos alunos não gostam de ir à escola, ou de ter aulas de música. Ela acredita que o que eles gostariam era de ter uma aula em que nada fosse feito. Acerca disso, ela comentou:

[...] Muitos chegam com vontade de... é um momento de extravasar. 'Ai que delícia, não vou fazer nada'. É aula de nada, é aula de recreação mesmo, lazer. Muitos chegam assim, outros com mais seriedade (Karina, 2009, p. 4).

Todos os alunos entrevistados foram questionados sobre a questão de gostarem ou não da escola, e a partir da fala deles, foi possível visualizar esses aspectos que os professores falaram, de que o aluno só vai à escola porque lá encontra um diferencial, porque está aprendendo coisas novas e encontra os amigos e professores que gosta.

O aluno Francisco falou que gostava muito da escola, e justificou: “Porque eu acho a escola bem legal, assim... aprende muito, tenho vários amigos, essas coisas” (Francisco, 2009, p. 1).

Pérola também respondeu de forma semelhante, e que apesar de não gostar de estudar, gosta muito do colégio Santa Úrsula, “porque aqui você aprende, é legal, tenho amigos, é legal estudar, ter... daí minha mãe fica comigo, você já conhece todo mundo, é legal” (Pérola, 2009, p. 1).

Para Ana Carolina é “Muito legal! [referindo-se a estudar nesse colégio] [...] Porque eu conheço muitos amigos e aprendi coisas que eu não sabia!” (Ana Carolina, 2009, p. 1). Além disso, diferentemente de Pérola, a educanda diz gostar muito de estudar.

Vítor ressaltou que gosta muito de estudar nesse colégio devido à diversidade de atividades que o mesmo oferece: “Eu gosto, [...] porque aqui tem muito mais opção pra fazer. [...] Tem judô, tem vôlei, tem um campo enorme de futebol, tem nataçãõ” (Vítor, 2009, p. 1).

Os alunos do colégio Albert Sabin também responderam a essa pergunta de forma semelhante. Na fala dos educandos Tácio e Gil, foi possível entender a reflexão dos professores, quando os mesmos falaram que os alunos aprendiam a gostar da escola e de estudar, primeiramente, por causa do professor: “Muito legal aqui [...] Ai, porque aqui tem umas professoras muito boas, a gente aprende muitas coisas” (Tácio, 2009, p. 1).

Gil, quando questionado se gostava de estudar na escola e das aulas de música, respondeu que sim e, então, quando perguntado sobre o que mais gostava nas aulas de música, ele disse: “Das professoras” (Gil, 2009, p. 2).

Como é interessante ver estes jovens alunos expressando o seu sentimento pelos professores e pelas aulas dos mesmos. Será que isso já é um reflexo das aulas ministradas por esses professores de música?

Para a educanda Bianca, é muito interessante estudar no Sabin, porque segundo ela: “Tem várias aulas que valem a pena você ouvir, professores que te gostam e fazem você gostar deles e... matérias que eu gosto” (Bianca, 2009, p. 1). Em seguida, a educanda falou que a matéria de que mais gostava era História, então foi questionado a ela o motivo dessa preferência e, para confirmar ainda mais esse pensamento citado acima, de o educando gostar primeiramente dos professores e amigos, para depois gostar das matérias e da escola, Bianca respondeu: “Por que... ah, na verdade eu gosto da professora que dá História [...]” (Bianca, 2009, p. 1).

Breno, sobre gostar de estudar e da escola, comentou que não gosta muito de estudar as disciplinas: “Não [...] porque eu sempre tenho que perder a minha tarde”. Ainda falou que gostaria de estar fazendo outras coisas durante as tardes: “Indo no futebol e brincando [...] de vídeo game”. Mas que apesar disso, gosta muito de estudar no Sabin: “[...] porque eu já conheço todo mundo, tenho muitos amigos [...] E gosto das matérias” (Breno, 2009, p. 1).

Diante dessas respostas dos educandos, pode-se pensar acerca da importância em olhar qual o significado da aprendizagem para o aluno. Para Burnard (2004 *apud* LOURO, 2008), o que é importante para os educandos

são os aspectos de participação e engajamento do aprendiz. Para esses alunos, por dentro da sua fala sobre aprendizagem estão idéias sobre certas qualidades da aprendizagem. O que domina a maioria das discussões é *quando* as oportunidades de aprendizado acontecem [ou seja, quando participam de atividades coletivas, quando trabalham com amigos, quando você está no controle, quando ativamente fazendo alguma coisa] e a ênfase [e a preocupação com] *onde* a maioria dos aprendizados ocorre [esta é percebida através de quando a participação é mais intensa e quando o contexto de aprendizagem significativamente influencia a aprendizagem] (Burnard, 2004, p. 24 *apud* LOURO, 2008, p. 7).

Diante disso, como conhecer os alunos? Como saber o que e quais são os interesses que eles têm em relação à música ou outro conteúdo? Eis uma das

perguntas mais importantes para a aplicação de um ensino interdisciplinar e humanizador, como foi descrito no subcapítulo 3.3.2 da presente dissertação.

Foi questionado ao professor Éder sobre o que ele pensava a respeito da questão de conhecer a realidade do aluno, a realidade em que ele vive, por exemplo, conhecer a realidade da criança que ganhou o celular, fato citado acima, e ele imediatamente respondeu:

Eu acho isso muito importante [...] Quando o aluno chega e é novo, a primeira coisa que a gente tem que fazer é uma sondagem, pergunta em uma brincadeira com eles... Por exemplo: 'Ah, nessa classe só tem focinho velho...', ai eles morrem de rir... Daí eu falo: 'Não, tem um focinho novo ali...', e eu pergunto, 'E ai, você veio de qual escola?'. Ai ele diz, 'De tal escola'. Ai eu falo assim, 'Tinha música na sua escola?'. Eu pergunto e a criança responde se sim ou não. Se falar que sim ai eu pergunto 'Como era a aula de música lá? O que você fazia lá?'. 'Ah... eu tocava flauta'. 'Nossa, você já sabe flauta então?'. 'Ah eu sei sim tocar alguma coisa, um pouquinho...'. Ai de repente eu falo assim para o aluno 'Agora, você não tinha lá um professor assim: bonito... charmoso, lá... tô certo?' Ai, eu não sei o porquê, todo mundo cai na risada, né?! [risos] (Éder, 2009, p. 9).

Para Karina, os professores só conseguem conhecer seus alunos durante o processo, durante o ano letivo, e isso às vezes ocorre através de uma brincadeira que despertou no aluno certa motivação:

Eu acho que a gente conhece ao longo né, no processo. Não tem como você conhecer só por um nome, por uma apresentação, ou por uma aula. Porque também muitos às vezes chegam desestimulados, não gostam. De repente em uma proposta que você tem, em uma atividade diferenciada, pronto, despertou aquele aluno que não gostava de nada, não fazia nada... já é outra pessoa. Então eu acho que é ao longo do processo. Eu acho que a gente poderia dar ai pelo menos uns três meses, pra gente saber um pouco deles (Karina, 2009, p. 4).

Percebe-se assim, com a fala de ambos os professores, quão importante é o professor dar o primeiro passo em busca do aluno, de conhecê-lo, deixá-lo menos tímido diante dele e dos novos colegas.

O professor continuou a completar seu pensamento:

Eu acho que o primeiro contato que a gente tem com os alunos, é um contato que é a gente que tem que quebrar barreiras. Quando eles vêm para conhecer a escola eu geralmente falo assim 'É fácil saber quem eu sou, pergunta aí... onde é a sala do professor mais bonito do corredor, que é a minha sala, aí, você já vai saber onde é a sala de música'. Isso porque eu acredito que hoje em dia eles aprendem a levar a vida muito a sério, muito mais cedo do que deveriam. [...] Então a flexibilidade que a criança tem, que não está desde o começo da sua vida dentro de uma escola, esse aluno não vai ser inserido nesse contexto. (Éder, 2009, p. 9).

O aluno Francisco comentou sobre essa questão de o professor cativar os alunos, falando que o professor Éder é muito divertido durante as aulas e que isso “é muito bom, a sala vai gostando e se acostumando com o professor” (Francisco, 2009, p. 3).

Ana Carolina também falou, diversas vezes, sobre o professor Éder e suas aulas. Ela disse que gosta muito das aulas, porque “[...] as músicas que ele dá são muito legais e o tio Éder também é muito engraçado” (Ana Carolina, 2009, p. 2). Além disso, ela contou que o professor conta muitas histórias antes das aulas, para conversar um pouco com seus alunos e dessa forma tornar a aula mais divertida:

Ele, tipo assim, quase toda vez que a gente tem aula com ele, ele conta uma história [...] História de qualquer coisa, do Santa Úrsula, dessas coisas. E é legal as histórias que ele conta, tem histórias que às vezes ele conta diferente né?! Porque só pra gente se divertir um pouco, é legal a aula dele (Ana Carolina, 2009, p. 2).

Para exemplificar as brincadeiras engraçadas do professor Éder, que os alunos tanto comentaram durante as entrevistas, cita-se aqui um trecho da entrevista do educando Vítor:

Tinha uma vez, meu amigo ele tava segurando uma régua e sem querer ele bateu na mesa, né?! Daí o... Éder começou a gritar: ‘Oh, o que você fez, você tá maluco, você nem me contou, ainda bem que eu vi hein?!’. Ele falou: ‘Mas tio o que eu fiz?’. ‘Cara, cê cortou o cabelo, ficou lindo!’ [risos] (Vítor, 2009, p. 3).

Com este exemplo citado pelo educando ficou mais fácil de entender a forma como o professor brinca com seus alunos, cativa seus alunos, tornando a aula um momento prazeroso, para que depois o conteúdo seja aprendido de uma forma mais alegre.

Além de cativar o aluno, é fundamental que este confie em seu professor, para que o trabalho flua de forma saudável e produtiva, conforme afirma Karina: “[...] ele tem que ter essa confiança, vínculo com a gente primeiro, se não ele não vai ouvir mesmo se chegar batendo de frente” (Karina, 2009, p. 5).

Pode-se entender assim, que um dos primeiros passos adotados pelos professores é cativar o educando, permitindo que este confie nos mesmos, para que o aluno gostando do professor, possa começar a gostar da disciplina e dos conteúdos que são ministrados na mesma.

Dessa forma, o professor Éder, por exemplo, cativa os educandos com perguntas simples sobre a vida deles, sobre o que eles gostam, sobre a história

deles e através de brincadeiras, tentando sempre diminuir o distanciamento que existe quando se está diante do novo.

Isso pode ser visto na fala da educanda Ana Carolina, e de seu irmão Vítor, quando ambos falaram que gostam muito mais das aulas de música nesse colégio, quando comparadas as da outra escola. Assim, perguntou-se a aluna o motivo pelo qual ela gostava mais dessas aulas:

Porque o tio Éder é muito engraçado, ele é muito divertido com a gente. [E a matéria] é mais legal [...] e quando a gente erra ele tem paciência para ensinar a gente, ele demora muito, mas ensina (Ana Carolina, 2009, p. 5).

Para Vítor, no antigo colégio “[...] não tinha muito que aprender de música lá [...]”, por isso ele gosta mais das aulas atuais: “[...] essa aqui é bem mais divertida do que a outra, porque o tio Éder faz muita brincadeira com a gente, ele faz coisa bem legal” (Vítor, 2009, p. 6-7)

Ana Carolina ainda completou:

Ele vai dando, vai seguindo a música até a gente conseguir certinho a música [...] cantar certinho. Mas é assim, tipo assim, a gente tá cantando, a gente não tá bom, a gente não sabe, porque ele dá música direto, então ele vai ensaiando com a gente até a gente conseguir cantar certinho (Ana Carolina, 2009, p. 3).

Ainda sobre a antiga escola, a educanda falou que na mesma a professora dava aula de música, mas com conteúdos muito fáceis, que acabavam sendo chatos. Pode-se perceber, assim, que a aluna prefere as aulas do professor Éder, já que nas mesmas o conteúdo ministrado é mais complexo, o que justifica a demora quanto ao avanço do mesmo.

Da mesma forma como esta tentativa de diminuição do distanciamento entre professor/aluno ocorre nas aulas do professor Éder, ela também existe nas aulas da professora Karina, o que pode ser verificado durante as observações das mesmas.

A professora adota métodos semelhantes aos do professor: perguntando sobre o que os alunos gostam de ouvir, dando oportunidade para eles levarem os CDs que gostam nas aulas, conversando com eles, dentre outros.

Tácio estudou em outras duas escolas, mas teve aulas de música em apenas uma delas, e sobre essas aulas o educando comentou:

Ai... A de antigamente eu não gostava muito não, aquela não era tão divertida. É... o professor não dava... ele só colocava música de vez em quando [...] Ele não colocava música como a tia Karina põe, a tia Vanessa (Tácio, 2009, p. 4).

E para ter certeza de que o aluno gostava da aula de música atual bem como da forma como ela ocorre, o aluno foi questionado e respondeu que gostava muito. Além disso, falou: “[...] Ah... eu gosto de tudo” (Tácio, 2009, p. 1).

Já o educando Gil teve aulas de música apenas no Sabin, mas com duas professoras diferentes. O educando disse gostar das duas aulas, mas que a principal diferença é que a professora Karina pede “[...] pra você trazer um instrumento que você tem em casa. [...] A gente traz [...] Durante a aula a gente toca com o instrumento” (Gil, 2009, p. 3), atividade esta que ele gosta muito de fazer.

Breno também teve aulas apenas no colégio Sabin, mas como estuda nesta escola há sete anos, estudou música com três professores diferentes, e sobre a diferença entre as mesmas, o educando falou: “[...] a aula melhorou muito desde o primeiro ano, a gente vê mais ritmo [...] ritmo a gente aprende mais, só que o resto da aula era igual” (Breno, 2009, p. 5). Mas quando perguntado novamente para Breno se não havia mais nenhuma diferença, ele comentou que agora ele aprende muito mais: “Agora eu aprendo muito mais do que as antigas [...] Mais ritmo, mais pulso, mais... essas coisas” (Breno, 2009, p. 8). Em outra parte da entrevista o educando ainda falou: “[...] Ela ensina música, ensina várias músicas, vários tipos de música pra gente aprender” (Breno, 2009, p. 6).

Como citado acima, a educanda Bianca também estudou em outros dois colégios, mas apenas em um deles também teve aulas de música. Sobre as aulas anteriores e a diferença com as atuais ela comentou:

Ah... era meio simples, era muito pouco tempo de aula, ele só... eu era pequenininha né?!, aí ele só dava umas musiquinhas pra gente dançar, às vezes punha umas músicas só pra gente escutar, e às vezes deixava a gente... ai, só canta, essas coisas, não tinha nada de mais, não aprendia muito com essas aulas [...] Mas eu acho que melhorou muito mais quando eu vim pra essa escola, aprende muito mais assuntos e principalmente quando eu comecei a ter um ensino mais desenvolvido com a aula de música (Bianca, 2009, p. 5).

Será que um dos motivos dessa preferência que os alunos disseram, em relação às aulas de música atuais, não é pelo fato de os professores estarem fazendo os alunos refletirem mais, para que esses não aprendam apenas um conteúdo simples, mastigado e fixo?

Fazendo o aluno refletir cada vez mais, seja acerca dos conteúdos disciplinares ou sobre diferentes assuntos de sua própria vida, é uma forma de fazer

com que ele se expresse, percebendo do que gosta e sendo um produtor/autor de sua história, conforme afirma Dias (1993).

Sendo assim, já que, como visto na revisão, a palavra está vinculada a uma ação, entende-se a importância da linguagem para a vida do ser humano. Como afirma Mortimer (2000 *apud* NEVES, 2002), ela é o principal instrumento social que o professor e seus alunos têm para expressarem e discutirem seus pensamentos e opiniões.

Dessa forma, enquanto o professor estimula que o aluno pense e se expresse através da linguagem, mesmo que inconscientemente, ele está incentivando que o educando projete estes seus pensamentos e opiniões para o campo da realidade, através de ações, escolhas.

O professor Éder ainda completou que:

Ele não vai à escola para aprender, ele vai à escola para ver quem ele gosta. Se for um amiguinho, é legal, agora se for um professor é porque aquele professor cativou o aluno [...] (Éder, 2009, p. 9).

Então se o professor cativa seu aluno, permite e incentiva que ele se expresse, cada vez mais este educando perceberá que é autor de sua história, e de que sua história e seus pensamentos são ouvidos pelas pessoas. Assim, o aluno passa a perceber que na escola existe o diferencial e sente vontade de frequentá-la.

Para exemplificar a forma como trata os alunos novos e o tratamento individualizado que dá aos mesmos, o professor falou: “Eu tinha aqui na sala hoje, que você assistiu, um aluno que é a sua 4^a, 5^a aula... ele entrou em agosto. Você sentiu diferença entre eles?” (Éder, 2009, p. 9).

Foi respondido ao professor que não, não havia sido sentida diferença alguma entre este aluno e os demais, assim Éder concluiu:

É isso que eu acho legal. E ele acompanhou de igual para igual. Então a matéria tem que ser dada de forma tal que os alunos novos já se sintam a tempo. ‘Poxa, eles sabem e eu não sei’. Não. Então é a coisa de você estar sempre revendo a matéria, que inclusive faz parte dos PCNs⁷⁹ (Éder, 2009, p. 9).

Percebe-se assim, que o recurso da repetição pode ser uma forma de aprofundar o contato individualizado com os alunos, pois se existem alunos novos ou algum aluno que não acompanha a matéria na mesma velocidade que os outros

⁷⁹ Parâmetros Curriculares Nacionais.

da sala, estes alunos vão se sentir felizes, pois a matéria é revista várias vezes, dando a possibilidade de eles aprenderem no seu ritmo pessoal.

Este tratamento individualizado com os alunos pôde ser presenciado em algumas aulas observadas ministradas pelo professor Éder, quando o mesmo perguntou para alguns alunos se os pais, avós, tios haviam gostado da apresentação de final de ano. O professor, várias vezes, perguntou pelos nomes dos parentes, demonstrando essa proximidade, com o educando e sua família, e interesse na opinião dos mesmos.

Já no colégio Sabin, com a professora Karina, este contato individualizado foi visto de forma menos abrangente, o que é justificado pelo fato de ela ser professora substituta e ter tido contato com os alunos apenas por um semestre. Mas a professora comentou que em outros empregos ela já teve a oportunidade de trabalhar dessa forma:

Eu não sei nada deles ai fora. Até porque estou nova, não sei se isso acontece em algumas reuniões... ainda não tive esse... não sei sobre isso (referindo-se aos alunos do Sabin). Numa realidade como a ONG⁸⁰, onde eu trabalhava, e nas outras instituições, sim, porque daí é um contexto. Por exemplo, na ONG são aulas trocadas então, ele vai para o ensino da escola normal e volta. E normalmente a gente tem esse contato com família, com os problemas, como que precisa ser trabalhado nessas crianças (Karina, 2009, p. 5).

Pode ser visto assim, através da fala dos professores e dos autores revisados, que é coerente, com uma postura de professor que tem uma visão humanística, que o professor trate cada aluno de acordo com suas singularidades/particularidades, interesses, desejos, vontades que lhe são únicos, mesmo em relação à música e ao gosto musical de cada um, o que pode ser evidenciado durante as entrevistas com os educandos.

Ao fazer uma comparação entre as diferentes respostas sobre qual tipo de música mais gostavam de ouvir, pode-se ver a grande diversidade em relação aos estilos musicais mais ouvidos por eles, passando de música erudita, MPB, sertanejo a música internacional.

⁸⁰ “A sigla ONG corresponde à *organização não governamental* – uma expressão que admite muitas interpretações. A definição textual (ou seja, aquilo que não é do governo) é tão ampla que abrange qualquer organização de natureza não-estatal. Do ponto de vista formal, uma ONG é constituída pela vontade autônoma de mulheres e homens, que se reúnem com a finalidade de promover objetivos comuns de forma não lucrativa. Nossa legislação prevê apenas três formatos institucionais para a constituição de uma organização sem fins lucrativos, com essas características – associação, fundação e organização religiosa. Por não ter objetivos confessionais, juridicamente toda ONG é uma associação civil ou uma fundação privada” (Consulta realizada no site <http://www2.abong.org.br/>).

Como por exemplo, os alunos do colégio Santa Úrsula, Pérola, Francisco, Ana Carolina e Vítor, gostam respectivamente de: POP e música internacional; música sertaneja e músicas antigas; música infantil e música erudita; forró e música erudita.

Já os educandos do colégio Sabin, Tácio, Gil, Breno e Bianca, disseram gostar de ouvir, respectivamente: músicas infantis e Chico Buarque; Victor e Léo; Michael Jackson e Roupas Nova; músicas do filme “High School Musical”, axé e sertanejo.

Mas porque será que existe essa diferença entre o gosto musical das crianças? Para Malagarrida e Valls (2003), é nos primeiros anos de vida que o ouvido humano torna-se seletivo, ou melhor, faz as primeiras escolhas musicais, o que pode justificar o fato de alguns alunos entrevistados gostarem de música erudita e outros de música popular. A maioria dos educandos colaboradores, quando questionados acerca do motivo da escolha pelo estilo musical, responderam que ouvem em casa ou que os pais colocam para eles ouvirem.

Isso pode ser visto na fala dos alunos. Como por exemplo o aluno Francisco, que sobre o seu gosto musical comentou: “Eu gosto de sertanejo [...] Eu gosto bastante é... de Victor e Léo e João Bosco e Vinícius” (Francisco, 2009, p. 2). Inicialmente, quando foi perguntado ao aluno Francisco o porquê de ele gostar de música sertaneja, o aluno respondeu que ouvia os colegas falando, cantando, e aí começou a gostar também. Mas em seguida, ao perguntar se os pais dele ouviam esse tipo de música em casa, o aluno respondeu que sim: “É, quando a gente tá vindo aqui pra escola, no caminho a gente colocava no [...] CD, no rádio” (Francisco, 2009, p. 2). Além disso, o educando falou que gostava muito de ouvir música juntamente com os pais.

Francisco ainda comentou sobre alguns outros músicos ou bandas que os pais mostraram para ele e que, a partir daquele momento, passou a gostar também:

Ah, eu acho bem legal e também minha mãe me mostrou uma banda que também é super legal, que é aqui do Brasil, é o Roupas Nova [...] Ah eu acho uma banda bem legal, as músicas deles são ótimas e minha mãe também adora eles, meu pai... meu pai gosta também de Guilherme Arantes (Francisco, 2009, p. 3).

Quando a aluna Pérola foi questionada sobre o gosto musical dos pais, a mesma respondeu que eles gostavam de música sertaneja. Em seguida perguntou-se a ela se gostava, ao menos um pouco, daquilo que os pais ouvem em casa, e a

educanda respondeu “Eu saio e vou andar de bicicleta” (Pérola, 2009, p. 2), referindo-se ao momento em que os pais estão ouvindo música.

Diante disso, foi perguntado a ela qual o tipo de música que ela gostava e para surpresa da pesquisadora Pérola respondeu: “[...] não gosto muito de ouvir música” (Pérola, 2009, p. 2). Diante da resposta, começou-se a falar vários nomes de bandas, trios, duplas para ver se a educanda lembrava alguma música que gosta, quando de repente ela disse que gosta apenas de um trio: “Jonas Brothers [...] Ai, deles só [...] Mais nenhum tipo de música” (Pérola, 2009, p. 2).

Como é possível uma criança praticamente não gostar de música? Essa foi a única aluna, de todos os entrevistados, que relatou não gostar de música. Pode ser esse o motivo de a aluna não conseguir perceber quase nenhuma melhora ou benefício, quando questionada acerca disso, no fato de ter aulas de música e ter contato com música desde os primeiros anos escolares, tema este que será abordado a seguir, no subcapítulo 5.7. Fica claro, dessa forma, a interferência da mídia e talvez a falta de incentivo dos pais quanto às escolhas musicais dela.

Até aqui, dos alunos entrevistados do colégio Santa Úrsula, viu-se apenas pais que incentivam o gosto pela música popular ou que praticamente não incentivam a nenhum estilo musical. Agora serão relatados trechos de entrevistas de dois outros alunos, Ana Carolina e seu irmão, Vítor, os quais são motivados, desde pequenos, a escutar e apreciar música erudita:

[Meus pais] ouvem, mas não assim muito, às vezes ouvem um pouquinho porque não dá tempo da gente parar em casa. Tipo, hoje que é terça-feira não dá porque eu tenho violino, eu tenho ballet, e a gente não consegue ouvir, mas no sábado e no domingo a gente ouve [...] Meu irmão gosta muito de música clássica e então eu comecei a gostar também (Ana Carolina, 2009, p. 3).

Vítor também comentou sobre a questão de os pais terem incentivado ele e sua irmã para ouvirem música erudita. Quando o educando foi questionado sobre como havia aprendido a gostar deste estilo musical, o mesmo respondeu: “Minha mãe” (Vítor, 2009, p. 1). O educando ainda completou que acha muito importante as crianças aprenderem a apreciar a música com os pais.

Ana Carolina continuou falando, em sua entrevista, que um dos principais fatores para gostar tanto quando o professor toca piano nas aulas, é que um de seus sonhos é aprender a tocar este instrumento, já que em sua casa, existe um piano, instrumento que era tocado por sua mãe – informação essa fornecida pelo professor

Éder. Além da vontade de tocar piano, a educanda também comentou que toca violino, há cerca de dois anos, e flauta doce, desde que entrou nesta escola.

A educanda Ana Carolina foi questionada a respeito dos tipos de música que estava tocando no violino, e ela respondeu: “Agora eu tô aprendendo ‘O fantasma da ópera’, e há alguns tempos atrás eu aprendi a ‘9ª Sinfonia’, também ‘Primavera’, ‘Casa Branca’ [...]” (Ana Carolina, 2009, p. 3). Para concluir essa parte da entrevista pediu-se para a educanda falar qual o estilo de música que mais gostava, e ela, sem hesitar respondeu: “Clássica” (Ana Carolina, 2009, p. 3).

Vítor, em sua entrevista, falou sobre o fato de gostar de música popular, forró, mas que sua verdadeira paixão é a música erudita, mais especificamente de André Rieu⁸¹: “Música clássica [...] Do André Rieu” (Vítor, 2009, p. 1). Com a rapidez da resposta, foi perguntado ao educando o porquê de ele gostar desse músico e maestro, e então Vítor respondeu: “Porque ele toca violino” (Vítor, 2009, p. 1). Na seqüência da entrevista, o educando falou que seu gosto por essas músicas vêm de sua paixão pelo violino, instrumento que toca há cerca de três anos.

Esse incentivo musical dos pais também pôde ser percebido com alguns dos alunos do colégio Sabin. Tácio afirmou que gosta muito de Chico Buarque, e quando o educando deu essa resposta à pergunta referente ao seu gosto musical, foi questionado a ele o motivo que o levou a gostar desse tipo de música. Tácio respondeu: “Ai, porque é uma música muito legal, minha mãe e meu pai gostam [...] meu pai e a minha mãe, tem uma estante de quase metade de CDs do Chico Buarque.” (Tácio, 2009, p. 2).

Para visualizar ainda mais essa questão da influência familiar cita-se o fato de o educando gostar ao mesmo tempo de música infantil e adorar um dos maiores nomes da MPB: “Sabe o plumt plat pluf? [...] Pluft plact zum⁸² [...], eu também gosto dessa” (Tácio, 2009, p. 2). Assim percebe-se a diferença entre aquilo que o aluno escuta na escola, com os amigos, ou em desenhos animados e aquilo que ele aprende a gostar com os pais.

Quando a pergunta sobre o gosto musical foi feita ao educando Breno, o mesmo respondeu: “Eu gosto de uma banda [...] Roupas Nova [...] Ah, porque eu

⁸¹ André Rieu é conhecido como o “embaixador das valsas” e é reconhecido em mais de trinta países. É filho de um diretor de orquestra que fez dos seis filhos músicos, sendo assim desde os cinco anos de idade André já tocava violino. Mas foi quando tocou sua primeira valsa, enquanto estava estudando, em um conservatório, que a paixão pela música surgiu.

⁸² Música de Raul Seixas e da Turma do Balão Mágico.

gosto das músicas deles, porque são muito legais” (Breno, 2009, p. 2). Foi solicitado então que o aluno falasse o nome de alguma música ou cantasse um pedaço de uma e o aluno cantou um trecho da música Whisky a Go Go: “Foi numa festa gelo e cuba libre, e na vitrola whisky acordou, à meia noite o som de Johnny Revers, aquele tempo que você sonhou” (Breno, 2009, p. 2). Por mais que o educando não tenha falado que seus pais influenciaram para que gostasse de Roupas Novas, isso está quase implícito, já que se trata de uma banda antiga e que, praticamente, não aparece mais na mídia.

Em seguida a essa resposta, Breno também falou que gostava muito das músicas de outro cantor, Michael Jackson. O educando citou duas músicas: Thriller e Billie Jean, cantando também uma frase desta última: “The Billie Jean, in my love....” (Breno, 2009, p. 3).

Diferentemente de quando citou Roupas Novas, agora, ao falar de Michael Jackson, Breno demonstrou a influência da família no seu gosto musical, dizendo que só escutava essas músicas no carro com a família: “Só no carro [...] Eu, minha mãe, meu irmão e minha prima” (Breno, 2009, p. 3). Assim se percebe que realmente houve interferência da família quanto ao gosto musical deste educando.

A educanda Bianca também falou que a grande maioria das músicas que gosta, ela aprendeu a ouvir com os pais, e que, além disso, em sua casa praticamente não escutam música erudita: “Mais pro sertanejo [...] e também Elvis Presley, umas cantoras diferentes, Ivete Sangalo também [...] não é muita música clássica, diferente não” (Bianca, 2009, p. 7). Talvez seja essa a explicação de ela gostar de tantas músicas e estilos diferentes.

Foi possível perceber até aqui a grande diversidade de estilos musicais e interesses entre os alunos colaboradores. E se os professores perguntam sobre isso aos seus alunos, o que eles deveriam fazer com as respostas obtidas?

5.3.1 Partindo da realidade dos educandos

Viu-se até aqui a importância em conhecer os alunos, os interesses deles, bem como a realidade dos mesmos fora dos muros da escola, mas e quanto ao ensino, ele não poderia partir dessa realidade?

Neste trabalho, adota-se a idéia de centrar a aula no aluno, mas no sentido de partir dele. Louro (2008), em seu artigo, citou que Glaser & Fonterrada (2006) discorrem acerca da aula centrada no aluno, o que segundo Carl Rogers, quer dizer “colocar seus interesses e perspectivas como ponto principal no eixo professor-programa-aluno, que move o processo de ensino-aprendizagem” (GLASER & FONTEERRADA, 2006, p. 94 *apud* LOURO, 2008, p. 6).

O professor Éder também acredita nessa questão de centrar a aula no sentido de partir daquilo que o aluno gosta, de sua realidade. E para conhecer seu aluno, ele adota a seguinte forma para tal:

Eu pergunto de vez em quando assim: ‘Isso aí tem alguma coisa a ver com a música que vocês ouvem no rádio? O que vocês ouvem no rádio?’. ‘Ah... eu escuto Bruno e Marrone, Léo e não sei mais quem’. Esse não é meu forte... [risos] (Éder, 2009, p. 11).

Da mesma forma como o professor, Karina frisou a importância em iniciar o trabalho com a linguagem dos alunos:

Eu acho que tem que começar com a linguagem dele, aquilo que te falei, porque se não a gente cria uma barreira... logo de cara vou colocar Beethoven⁸³, Mozart⁸⁴ e ele nunca ouviu, é estranho. Então começa com a linguagem dele e a gente vai no nível que ele está acostumado de música, de audição [...] (Karina, 2009, p. 5).

Essa questão da importância em estar aberto ao gosto dos alunos, de ouvir o que eles falam, pode ser visto na fala dos mesmos, quando comentaram acerca de como gostariam que os professores ouvissem mais o que eles querem dizer, a opinião deles e colocassem as músicas que gostam na sala de aula.

⁸³ Ludwig van Beethoven, compositor clássico romântico, nascido em Bonn, Alemanha, em 1770, se tornou um dos maiores mestres da música universal. De origem flamenga, neto e filho de músicos, passou a ter uma formação musical sistemática com Christian Gottlob Neefe (1781), o melhor mestre de cravo da cidade. Em 1787 foi estudar com Mozart. Adorado como pianista e como improvisador, foi acometido de um problema progressivo de surdez (1798) e aos 50 anos já estava praticamente surdo. Inicialmente, o problema o fez entrar em desespero, chegando a pensar em suicídio. Mas como não nascera surdo, tinha memória auditiva e conhecimento suficientes para compor em sua mente. A partir daí, viveu sua mais intensa fase criadora, compondo várias obras primas. Morreu em 1827 na cidade de Viena (Consulta realizada no site <http://biografias.netsaber.com.br/>).

⁸⁴ Wolfgang Amadeus Mozart, compositor austríaco nascido em Salzburg, em 1756, criador do concerto para piano e considerado o maior de todos os compositores de ópera. Filho de Leopold Mozart, compositor e mestre de capela do príncipe-arcebispo de Salzburg, estudou cravo com o pai desde os três anos de idade. A partir dos seis anos passou a excursionar e tocar com o pai por toda a Europa, em cidades como Viena, Paris e Londres. Considerado um compositor essencialmente vocal, expressou na ópera o essencial de seu talento. Morreu em Viena, no ano de 1791 (Consulta realizada no site <http://biografias.netsaber.com.br/>).

Francisco disse que se o professor de música perguntasse para ele qual o tipo de música que ele e seus amigos gostam, seria muito interessante, “Porque a aula ficaria mais divertida, bem mais legal” (Francisco, 2009, p. 2).

Pérola comentou que, durante as aulas, o professor Éder pergunta para ela e seus colegas acerca do gosto pessoal em relação à música e se os mesmos estão aprendendo o conteúdo que está sendo passado: “[...] que tipo de música a gente ouve, se a gente tá prestando atenção na aula, se a gente tá aprendendo um pouco mais sobre a flauta” (Pérola, 2009, p. 2).

É muito relevante o fato de o professor de música perguntar para os alunos se eles estão acompanhando a matéria, pois dessa forma, ele pode ter um retorno (*feedback*), uma avaliação de suas aulas e da metodologia que utiliza nas mesmas. Caso grande parte da turma não esteja conseguindo aprender, é um indício de que algo está errado, seja andamento acelerado, conteúdo muito complexo, ou metodologia aplicada de forma não apropriada, dentre outros.

A educanda Ana Carolina também comentou sobre esse fato, de que o seu professor de música, Éder, está aberto a ouvir o que os alunos falam e pedem:

[...] às vezes a gente põe uma música que a gente gosta muito. Muitas vezes a gente pede, fala pra ele colocar e ele põe. [...] Ah, tem vezes que sim, porque tem vezes que a gente tem que estudar alguma música e não dá tempo da gente dizer, mas quando dá ele põe (Ana Carolina, 2009, p. 1).

Além disso, a educanda comentou que seria muito bom se o professor perguntasse a ela e seus amigos sobre quais músicas gostam de ouvir ou quais atividades gostam de fazer na aula, e melhor ainda seria se ele utilizasse essas respostas para planejar a mesma: “Seria bem legal porque a gente faria só o que a gente queria na aula e escutasse o que a gente queria e as coreografias seriam bem legais” (Ana Carolina, 2009, p. 2). Salienta-se o fato de a educanda ter falado sobre coreografias, demonstrando sua motivação com os exercícios da aula de música que também envolvem corpo e movimento.

O educando Vítor comentou que dificilmente o professor pergunta sobre o gosto dos alunos, mas que quando pergunta isso é realizado de forma individual. Mas será que Vítor gosta quando o professor faz essas perguntas? O educando disse que sim, e que ele gostaria muito que o professor utilizasse suas respostas e a de seus amigos na aula: “Eu acharia bem legal, porque a aula ficaria bem divertida, do gosto de todo mundo [...]” (Vítor, 2009, p. 2).

Da mesma forma como os educandos do colégio Santa Úrsula foram questionados, sobre o que pensariam se o professor de música perguntasse sobre os gostos e interesses dos alunos e ainda partisse dessas respostas para ministrar as aulas, várias perguntas a esse respeito foram feitas aos educandos do Sabin.

Tácio e Breno, confirmaram essa questão de a professora perguntar o gosto musical dele e dos colegas: “É. De vez em quando ela pergunta [...] Ai a gente fala: Ah, a gente gosta de uma música, e tal...” (Tácio, 2009, p. 1). Em seguida foi perguntado ao aluno sobre o que ele pensaria se a professora Karina utilizasse as músicas de Chico Buarque em sua aula, já que este é o cantor preferido de Tácio. Acerca disso, o educando refletiu:

Eu penso que seria bem legal [...] Assim, ela... ela poderia por a música do Chico Buarque pra gente aprender [...] Aprender a cantar essa música e [...] aprender a tocar. E o Chico Buarque canta com o violão, né?! E é bem legal o violão (Tácio, 2009, p. 2).

Gil também falou, em poucas palavras, que acha importante a professora perguntar acerca dos interesses dos alunos, e que se ela não pergunta é ruim, “Porque ela não sabe as coisas que a gente gosta”, então, se ela fizesse isso, segundo o educando, “seria legal” (Gil, 2009, p. 2).

Mesmo os alunos falando de forma básica e breve acerca desse assunto, pode-se entender que eles gostariam muito se os professores perguntassem cada vez mais acerca dos seus gostos e vontades, pois como já foi possível observar durante as aulas, quando isso ocorre, além dos benefícios que essa atitude gera, a aula torna-se ainda mais produtiva.

Foi perguntado ao educando Breno o que ele pensa a esse respeito, e o mesmo respondeu que acharia muito bom se a professora perguntasse sobre o que ele gosta e ainda utilizasse as suas respostas para ministrar a aula: “Eu acharia legal” (Breno, 2009, p. 3). O aluno ainda completou: “eu acho [a aula divertida], só que seria mais ainda, se eu que escolhesse a aula” (Breno, 2009, p. 3).

Assim como todos os outros alunos entrevistados, Bianca também respondeu de forma semelhante a essa pergunta, demonstrando o seu pensamento a essa questão de os professores planejarem a aula a partir do interesse dos alunos:

Eu acho legal. É a opção de cada um, todo mundo vai escutar e vai dar a sua, é legal ter uma aula com a resposta de seus alunos [...] é mais interessante aprender as coisas é... não que a gente já sabe, só que coisas

que a gente se interesse e ainda com as minhas respostas, seria mais legal (Bianca, 2009, p. 7).

Percebe-se, assim, que com perguntas simples como essas é possível fazer com que os educandos se expressem, falem sobre seus interesses, acerca daquilo que gostam, reflitam sobre suas singularidades. Então, esta é uma das alternativas que os professores podem utilizar para conhecer, cada vez mais, os seus alunos.

Segundo Martinazzo (2000 *apud* Louro, 2008, p. 5), é de extrema importância valorizar o que o aluno já vivenciou ao longo de sua vida, conhecer o “seu vivido”, com a finalidade de uma aprendizagem significativa:

As aprendizagens escolares que antes se faziam no sentido de preparação para uma hipotética vida futura, hoje (...) se devem enraizar na experiência de vida dos alunos, nos saberes prévios deles (...) Por isso, o já aprendido porque já vivido necessita tematizar-se e ser dito, ser narrado para que alunos e professores saibam o que mais querem aprender e como tornar significativo os saberes que buscam (MARTINAZZO, 2000, p. 7 *apud* LOURO, 2008, p. 5).

Mas um detalhe deve ser salientado, o professor não pode apenas ouvir o que os educandos falam e colocar nas aulas apenas músicas que eles gostam e queiram ouvir. Cabe ao professor, enquanto mestre e condutor da aprendizagem, partir da realidade dos alunos, mas também lhe mostrar o novo, um conhecimento diferente daquilo que está habituado a ver.

Ambos os professores falaram que não é porque os alunos que freqüentam estes colégios são de uma classe social elevada que eles escutam apenas música erudita ou do que eles consideram de alta qualidade:

Não pensa que os nossos alunos que moram aqui nos condomínios fechados de alto luxo, de apartamento de um por andar, com laje 450, 500 m², não escutam sertanejo, forró, etc e tal [...] É isso que a mídia tá colocando para eles. Então, cabe a gente, por exemplo, mostrar o que é uma coisa e o que é outra (Éder, 2009, p. 8).

Mas não é a realidade da maioria, mesmo com o nível de alunos classe A, vamos colocar, não sei nem como a gente pode falar o padrão... porque o fato é que é uma escola particular com nível classe A... mas não é a realidade, eles escutam sertanejo. Por exemplo, eu dava aula em uma ONG e eles escutavam também, então em relação à classe social não quer dizer nada. É óbvio que se você pensar alguns alunos já ouviram músicas clássicas, escutam em casa, o pai colocou alguma música popular que a gente considera um MPB mais clássico, se é que a gente pode chamar assim. Mas a maioria não, ouve o que tá na mídia. Então eu tento trazer sempre o que não está na mídia (Karina, 2009, p. 3-4).

Percebe-se assim, a importância em partir da linguagem do aluno, daquilo que ele conhece, para depois mostrar-lhe o novo. Para o professor Éder não cabe mostrar à criança aquilo que está na mídia, mas sim aquilo que ela ainda não conhece:

[...] Para que eu vou colocar *Barney* para eles verem, se a televisão tá cheia de enlatado americano? Eu tenho que colocar a minha raiz, a nossa raiz. Sou contra música estrangeira na escola? De maneira nenhuma, de boa qualidade... nada contra. O ano passado, falando de musical, eu peguei alguns DVDs e entre eles mostrei um trechinho daquele filme “Cantando na chuva” com *Gene Kelly*, e eles ficaram encantados. A realidade da criança, aqui é assim: os pequenos recebem o paparico das mães, que não estão em casa o dia inteiro, no fundamental 1 os paparicos diminuem...no fundamental 2 são esquecidos e no ensino médio... aprendem a se virar. Então, brincar na chuva para eles... como que era isso? A hora que eles viram o moço pulando nas poças disseram: ‘Ah tio, eu vou fazer um negócio desse ainda...’. Eu falei ‘Cantar na chuva?’. ‘É, pular, cantar na chuva, aí que bom’. São coisas assim que a gente começa a perceber que o aluno começa a ser tocado pela música, pequenas coisas que chamam a atenção dele, porque eles estão abertos ao novo (Éder, 2009, p. 10).

Um exemplo de que muitas crianças, atualmente, só estão ouvindo o que toca na mídia é a educanda Pérola, que inicialmente disse que não gostava muito de música, mas que quando questionada novamente acerca do estilo musical que gostava, falou que a única banda que lhe interessa realmente é a Jonas Brothers. Na tentativa de afirmar este pensamento, ela foi questionada sobre onde aprendeu a gostar deles, e a aluna apenas respondeu: “Na TV” (Pérola, 2009, p. 7).

Como pode ser visto, no final da citação do professor Éder escrita acima, o mesmo falou sobre o fato de a criança estar aberta ao novo, e não apenas às coisas que passam na mídia. Da mesma forma, afirmou a professora Karina:

Por que eu tenho que trabalhar a mesma coisa que eles já têm na mídia, que eles têm em casa, que sabem pegar? Então eu trago música popular, mas com outros compositores, outra linha de pensamento, pra que eles tenham ouvido um dia, se vão gostar ou se não vão, aí já não é um problema nosso (Karina, 2009, p. 3).

Essa questão de levar o novo para a aula pôde ser vista na fala de uma das alunas da professora Karina, quando a educanda foi questionada se a professora perguntava sobre seu gosto musical:

Ah, às vezes ela pergunta, mas às vezes ela põe música pra gente ouvir, pra conhecer, ver diferentes músicas, pra a gente aprender a gostar de diferentes ritmos e outras coisas (Bianca, 2009, p. 1).

Além de trazer diferentes compositores e apesar de ter como foco em suas aulas a música popular, a professora procura, de diversas formas, incentivar seus alunos a gostarem da música erudita, mas como este estilo musical não pertence à realidade deles, ela inicia este trabalho mostrando aos alunos quais são os instrumentos que pertencem a uma orquestra, leva instrumentistas para tocarem para os alunos e tenta incentivar que os alunos e seus pais assistam a um concerto:

Sim, a princípio sim [referindo-se à música popular]. Eu estou com o objetivo agora, para as próximas aulas até o final do ano, de trabalhar um pouco da orquestra dos instrumentos, a família dos instrumentos. Então talvez entre um pouco da música erudita, porque assim, o meu objetivo seria que eles fossem ao menos a um concerto, esse ano ainda. Só que a gente depende de pai levar, é um pouquinho maior. Para a gente levar uma escola inteira é um pouco difícil. Sala por sala também, pois a gente tem o horário dos outros professores. Então vamos tentar que eles por si, a gente estimulando um pouco aqui, vão. Vamos ver (Karina, 2009, p. 3).

Sobre o fato de a professora levar vários instrumentos para os seus alunos, a educando Bianca comentou:

Ela ensinava a gente a tocar os instrumentos, ela ensina ritmo no corpo, ritmo com outros... instrumentos de corda. Às vezes ela traz instrumentos diferentes pra mostrar pra gente, de sopro também, ensina a gente a tocar [...] (Bianca, 2009, p. 2).

Se for possível perceber, então, que as crianças estão abertas à novidade, ao novo conhecimento, então cabe ao professor explorar isso. Segundo Éder

[...] ela já está aberta a um leque de renúncia, ela está aberta ao novo e é aí que nós professores e educadores de música temos que pegar... Eu acredito que um bom caminho é a brincadeira cantada, é a música folclórica (Éder, 2009, p. 12).

A professora Karina também comentou sobre isso, que não acredita que o caminho correto é esse, de começar pela música popular e depois passar para a música erudita, mas que este caminho seja talvez o mais fácil, ou que seja “[...] uma linguagem mais fácil” (Karina, 2009, p. 3).

Para demonstrar melhor o que estava falando, o professor Éder citou um exemplo ocorrido com ele há alguns anos:

Outro dia em uma festa, encontrei Miguel, que por acaso ontem estava assistindo, no teatro, um coral cantar *Händel e Bach*, aqui em Ribeirão Preto. Eu falei ‘Oh Miguel...’. ‘Oh tio Éder eu vim aqui assistir o coral, acho que de tanto que você falou para mim naquela época eu acabei gostando da coisa e vim aqui hoje’. Então para mim isso é que é satisfatório. Ele saiu daqui no 7º ano, quando eu deixei de dar aula lá em cima e também deixou

a escola. Hoje ele está no 3º colegial e foi assistir ao concerto, ontem, sozinho, a mãe dele largou ele na porta do teatro e foi embora. Então para mim isso é um ponto positivo. A criança está aberta ao novo, e a partir das atividades que você dá junto com a música o aluno cria um novo objeto de admiração (Éder, 2009, p. 12).

Sendo assim, se a criança está aberta ao novo, pode-se entender o fato de ambos os professores defenderem a idéia de partir da realidade do educando, mas em seguida mostrar o novo conhecimento para eles. Assim como diz a professora Karina, primeiramente ela deixa o aluno mostrar do que gosta, falar sobre isso e inclusive levar CDs nas aulas: “[...] às vezes: ‘Toca esse CD?’. Lógico, você coloca, porque você também tem que entrar um pouco no nível de atuação deles” (Karina, 2009, p. 4).

A professora reforça que é necessário estar aberto ao gosto do aluno: Tem que estar aberto, é óbvio. Até porque quando você faz uma recriação musical, uma composição de outro tema, eles vão usar a música que eles conhecem, é mais fácil! Aí tudo bem, depois você insere alguma coisa. Não pode ser também ‘Não, não, sertaneja não, não pode’ (Karina, 2009, p. 4).

A educanda Bianca falou sobre o fato de a professora dar liberdade para os alunos levarem as músicas que gostam de ouvir: “[...] ela fala pra gente trazer, cada vez um, trazer um CD com a música que mais gosta e por pra tocar pra todo mundo ouvir” (Bianca, 2009, p. 1).

Mas, assim que a professora dá a liberdade para os alunos escutarem suas músicas ou falarem sobre as músicas que gostam, em seguida Karina diz: “Oh... tem outras coisas, vamos conhecer?” (Karina, 2009, p. 5), e assim, passa a incentivar a criança a querer conhecer conteúdos diferentes e ouvir novos compositores e músicas de outros estilos.

Além desses aspectos comentados acima, foi possível perceber, através das entrevistas, que existe uma grande relação da educação musical à faixa etária dos alunos que estão sendo ensinados. Para o professor Éder, um trabalho musical realizado com uma criança é muito diferente de um trabalho realizado com um adulto, pois a criança está aberta ao novo: “Na minha realidade aqui na escola, eu trabalho com os pequenos, então eu vejo que eles ainda estão abertos a outro estilo, a receber o novo” (Éder, 2009, p. 11).

Karina também falou sobre o fato de achar mais fácil trabalhar com as crianças, principalmente com as do infantil, pois a mesma acredita que inclusive a escolha do conteúdo a ser trabalhado acaba sendo mais livre, o que não ocorre com

os alunos mais velhos, já que na grande maioria das vezes, a escola se preocupa com o cumprimento de prazos e conteúdos: “[...] e de repente os outros anos já precisam ter aquela matéria até tal data, então, restringe um pouco” (Karina, 2009, p. 3).

Além desse fator de cumprimento de prazos e conteúdos, existe outro fator que dificulta o ensino da música para os mais velhos e adultos, pois como afirma o professor Éder, os adultos não estão abertos ao novo. Ensinar música nova para adultos é muito mais difícil, ou porque os alunos não entendem o que o professor explica ou porque realmente não tem interesse. Éder falou que quando começou a dar aula para um grupo de adultos teve que adquirir vários CDs de música sertaneja, pois quando colocava música MPB ou erudita durante a aula, muitos chegavam a dormir. Dessa forma o professor teve que iniciar pela realidade dos alunos, para então poder chegar onde ele queria.

Depois de quatro anos de muito trabalho,

hoje eles escutam uma cantata, sentados, o DVD assistem mudos [...] Eles assistem ao *ballet*, eu conto a história do *ballet* para eles, mostro como é a orquestra, o regente (Éder, 2009, p. 12).

Para chegar nesse ponto, o professor comentou que se utilizou de alguns recursos, tais como uns DVDs destinados para este tipo de ensino: “Amadeus”, que conta a história da vida de Mozart e “Minha amada imortal”, que retrata a história de Beethoven.

Conclui-se este subcapítulo afirmando que ambos os professores partem daquilo que os alunos gostam, seja através de perguntas sobre o que eles gostam para mostrar-lhes algo diferente, através de momentos práticos propriamente ditos ou através de brincadeiras e momentos lúdicos. Mas que, em seguida, utilizam-se disso para inserir o novo, gêneros diferentes daquilo que a mídia coloca e impõem. Ambos utilizam muita música folclórica, MPB, grupos de música infantil, tais como Palavra Cantada, tendo como principal diferença, na prática pedagógica dos dois professores, o foco que é dado para a música. Enquanto o professor Éder prioriza o ensino de leitura de partitura e a flauta doce como instrumento principal⁸⁵ para ensino das notas e acordes, com foco em música erudita, a professora Karina,

⁸⁵ Diz-se principal, pois na grande maioria das aulas observadas e comentadas pelo professor e educandos foi possível observar que a flauta é o instrumento mais utilizado. Mas, às vezes, o professor utiliza as claves, pandeiros com e sem guizo, etc.

prioriza aulas principalmente práticas, com instrumentos de percussão, sem leitura de partitura. Mas a professora utiliza alguns conceitos e denominações referentes à música erudita, além de ensinar as famílias dos instrumentos de orquestra e levar instrumentistas que tocam esses instrumentos para a escola, para que os alunos vivenciem estes ensinamentos.

5.4. Uma forma mais divertida de ensinar

5.4.1 A ludicidade no ensino

Anteriormente foi refletido, segundo as citações dos professores colaboradores, sobre a questão de colocar limites nas crianças, mas de que forma será que isso pode ser feito? Existem inúmeras formas para tal, algumas mais sérias, deixando, por vezes, os alunos ainda mais desmotivados e outras mais lúdicas, realizadas através de brincadeiras.

Acerca disso, a professora Karina falou:

Aí quando você põe limite, normalmente é o que acontece: 'Ah... tia!'. Tem a reclamação. Mas ai aos poucos você vai introduzindo atividades gostosas e depois você coloca o que é sério também, para eles aprenderem, então, vai trocando, são crianças né, não dá para ser sério o tempo todo, não dá. E aula de música nunca é totalmente séria [...] (Karina, 2009, p. 4).

Ficou evidente, em algumas aulas observadas e em alguns trechos das entrevistas, essa forma dinâmica com que os professores inserem os conteúdos a serem trabalhados e os muitos momentos de descontração e leveza que existem nas aulas. Acredita-se que os professores introduzem esses momentos, dentro da sala de aula, com a finalidade de relaxar os educandos, ou fazer com que eles se preparem e se concentrem para a atividade que vem na seqüência. Como afirmam Falcão; Silva; Acordi (2005), o lúdico deve ser considerado muito além da diversão e do entretenimento, porque ele também é um importante instrumento de desenvolvimento humano. Nesses momentos o que está envolto é a ludicidade.

A ludicidade é definida por Kunz (2005) como sendo um componente das práticas corporais, que interfere de forma positiva na alegria, criatividade e sensações.

Acredita-se que a música também tem como um dos principais papéis seduzir as crianças, então cabe ao educador utilizar-se dela para atrair as crianças, além de tornar o ambiente propício para o ensino. Segundo Malagarrida e Valls (2003), é muito importante basear-se no desejo e realizar atividades lúdicas e comunicativas.

Durante as aulas observadas de ambos os professores, foi possível perceber as várias atividades e momentos lúdicos que os mesmos inserem em suas aulas, atraindo os alunos e permitindo que os mesmos se apaixonem pela música.

Essa paixão pela música e a forma como o professor pode despertá-la nos alunos ficou evidente na fala de alguns dos educandos, tais como Francisco, que afirmou gostar muito dessas aulas. Mas o que mais desperta sua atenção é: “Quando a gente toca flauta, canta, ele ensina as músicas que a gente vai fazer no final do ano, na Festa Junina e quando ele faz as gracinhas dele é legal” (Francisco, 2009, p. 3).

Pérola citou, como exemplos daquilo que mais gosta na sala de aula, tocar flauta e um exercício semelhante ao jogo “amarelinha”:

Tem um exercício que a gente tem que... é... que a gente tem que pular as letras... vai pulando DÓ, RÉ, MI... mas isso já faz muito tempo. Eu gosto desse [...] Ele coloca no chão, daí você vai pulando [...] Daí você vai pulando e vai falando DÓ, RÉ, MI, FÁ, SOL, até chegar no LÁ, SI. Quando chega a gente volta pro lugar. Ele faz desse jeito (Pérola, 2009, p. 3).

Acerca do que mais gosta na aula de música, o educando Vítor falou que é quando o professor Éder coloca uma música e depois conta sua história, “[...] quando a gente toca flauta, canta, quando ele faz brincadeira também, ele faz umas gracinhas” (Vítor, 2009, p. 3). Ele concluiu dizendo: “[...] eu gosto da aula de música inteirinha” (Vítor, 2009, p. 2).

Com estas falas dos educandos, pode-se entender a importância em se trabalhar a música de forma leve e divertida com os alunos. O professor Éder comentou a esse respeito:

Eu não digo mais como nossos professores falavam na minha época ‘A criança é uma folha de papel em branco’. Não, eles já têm um monte de bobagem escrita lá, ela tem muito mais informação jogada do que até nós adultos temos. [...] Você vai introduzindo através de uma brincadeira

gostosa, através de um novo conhecimento, porque eles ainda estão abertos (Éder, 2009, p. 12).

Os alunos da professora Karina também falaram sobre o que mais gostavam nas aulas de música. Mesmo se tratando de escolas diferentes, professores diferentes, as respostas são muito semelhantes.

Para Tácio, o que ele mais gosta nas aulas de música é quando ele pode ficar

[...] brincando e cantando música [...] A tia canta um monte de música, e a gente vai se divertindo, a gente escuta e ai ela deixa a gente tocar no tambor [...] Ela deixa tocar pandeiro, é [...] reco-reco e muitas outras coisas assim (Tácio, 2009, p. 2-3).

Gil comentou que gosta muito das músicas que a professora escolhe e coloca em sala de aula, ele disse que as músicas são muito boas. E que o que ele mais gostaria que a professora fizesse em sala de aula é “Uma brincadeira de música. [...] Pra gente bater o ritmo, fazer outro ritmo da música” (Gil, 2009, p. 2). Ele citou como exemplo pegar uma das músicas do Victor e Léo que ele gosta e tentar mudar o ritmo da mesma.

Apesar de Breno ter cantado trechos de duas músicas para a entrevistadora, o mesmo comentou que não gosta de cantar, nem ao menos de tocar. Então se perguntou a ele o que mais gostava de fazer em sala de aula, e Breno respondeu: “Dançar a aula inteira [e] na hora em que a tia põe pra gente em grupo, pra gente bater o ritmo da música” (Breno, 2009, p. 3).

Para a educanda Bianca, o que ela mais gosta das aulas de música é quando eles tocam instrumentos e cantam, pois o sonho dela é ser cantora:

Cantar, mexer com alguns instrumentos que tem lá [...] Aí agora eu tô aprendendo a tocar pandeiro e aquele lá... fechado, e outros também [...] Eu gosto muito das aulas das outras professoras, só que eu gosto da canção, aí... quando eu faço trabalhos em casa eu não paro de cantar e eu queria ser, aprender a ser cantora, essas coisas. Eu gosto! (Bianca, 2009, p. 2-3).

Fica visível, com a fala dos alunos, a preferência deles por atividades que envolvem brincadeiras, canto e dança, caracterizando momentos de ensino-aprendizagem, alegria e descontração ao mesmo tempo.

Diante disso, pode-se pensar que os professores de música estão cada vez mais inserindo vivências corporais lúdicas em suas aulas, já que as mesmas são a relação entre as vivências, a vida e as experiências com atividades constituídas por movimentos espontâneos, lúdicos (KUNZ, 2002 *apud* BONETTI; ALARCON;

BERGERO, 2005). Refletindo-se acerca disso, pode-se chegar à conclusão de que os professores utilizam as vivências e experiências que tiveram em suas vidas, para desenvolver momentos especiais e lúdicos, tendo esses momentos as marcas dos professores, já que os mesmos são seres dotados de particularidades.

5.4.2 Práticas corporais e educação musical: interdisciplinaridade

Durante a revisão de literatura, descobriu-se que o convívio social limita muito a capacidade de as pessoas se expressarem, como afirma Camargo (1994). Considerando-se que a integração entre Educação Física e Música bem como entre as práticas corporais e a música são promotoras do desenvolvimento dessa capacidade, então se percebe a importância em utilizá-las durante os primeiros anos da fase escolar.

Segundo a professora Karina,

[...] tem que ser desde pequeno [...] Até porque é o que a gente fala: quando você está formando o caráter da criança, é até sete anos⁸⁶ que muitos historiadores, teóricos dizem. Como você vai inserir se não vai ser prática dela, se não vai estar dentro do contexto cultural dela. Ninguém se mexe depois né?! É lógico que tem a questão da timidez e tudo mais. Mas se você já vai trabalhando isso, até nisso poderia ajudar né?! (Karina, 2009, p. 6).

Além disso, entende-se o homem como um ser integrado corpo e alma, como afirma Foucault (1985), então nada mais justo que permitir que o ser humano tenha contato com atividades que lhe possibilitem ainda mais essa integração e desenvolvimento de ambas as partes, o que também é proporcionado pela utilização de práticas corporais e música no processo de ensino aprendizagem.

Tourinho e Silva (2006 *apud* Santiago, 2008, p. 46) também refletem sobre a questão de considerar o corpo enquanto agente do trabalho de um ser humano integrado:

[...] podemos entendê-lo (também) como agente do nosso trabalho artístico, como parte integrante da *Gestalt* ser humano, CORPO-MENTE-ESPÍRITO, entendendo o corpo enquanto corporeidade e partindo de uma abordagem

⁸⁶ Salienta-se que essa afirmação é da professora colaboradora. A pesquisadora preferiu não abordar a idade exata em que a formação de caráter se dá em uma criança, já que a mesma não acredita que exista realmente essa exatidão no que tange a este tema.

libertadora. (TOURINHO; SILVA, 2006, p. 37 *apud* SANTIAGO, 2008, p. 46).

Dentro desta perspectiva, ressalta-se que vários pontos podem e devem ser levados em conta na educação musical, tendo como elemento participante o corpo, alguns dos quais são abordados por Santiago (2008, p. 46), tais como liberdade de expressão, percepção auditiva, tátil e visual, percepção do espaço e do tempo, dentre outros, o que possibilita a busca por “evitar o uso do corpo como [mero] instrumento de ação, que se engaja na atividade musical de forma mecânica e inexpressiva”. Ao contrário, o intuito é considerar o corpo “como agente musical, que cria ações musicorporais⁸⁷”:

quando buscamos abordar e desenvolver a imagem corporal, esta intervenção deve procurar ocorrer através da convergência de intervenções motoras e/ou psíquicas. O ‘ponto chave’ situa-se no fato do indivíduo sentir-se reconhecido e valorizado por sua singularidade, permitindo a vivência de sua impulsividade em um contexto prazeroso em que sua energia vital flui nas atividades que realiza. (TOURINHO E SILVA, 2006, *apud* SANTIAGO, 2008, p. 46).

Para Weigel (1998), o movimento é uma das atividades mais importantes para a vida das crianças, dessa forma, se elas não têm contato com o movimento, elas enfraquecem no âmbito físico e mental. Quando este contato se dá, existe uma colaboração para com o desenvolvimento global das mesmas.

Isso pode ser entendido facilmente, pois todos os educandos, quando questionados se gostavam da aula de Educação Física, respondiam de forma afirmativa, e que a mesma era uma das disciplinas de que mais gostavam, como por exemplo, o educando Tácio, que respondeu a questão da seguinte forma: “Adoro!” (Tácio, 2009, p. 3). Alguns alunos chegaram a dizer inclusive que amavam a Educação Física, assim como o aluno Breno, que disse que amava tanto que chegava a gostar de tudo que era dado nas aulas dessa disciplina: “Gosto [...] de tudo um pouco” (Breno, 2009, p. 4).

Durante as entrevistas com os mesmos, foi possível ver, também, que cada um deles tinha suas peculiaridades, seus gostos singulares, seja em relação ao estilo musical ou ao tipo de exercícios físicos que gostam de fazer. Pelo fato de todos demonstrarem uma alegria ao falar de música e movimento, entende-se a relevância de ambos os conteúdos para o desenvolvimento das crianças.

⁸⁷ Termo utilizado por Santiago (2008), retratando ações/atividades/movimentos que integram música e corpo.

Essa importância também pôde ser vista, no subcapítulo anterior, quando a maioria dos alunos citou atividades práticas, que envolvem movimentos corporais, como sendo as atividades preferidas nas aulas de música.

Da mesma forma que os alunos foram questionados sobre temas que giram em torno deste assunto, das práticas corporais e musicais integradas em sala de aula, os professores também foram, com a finalidade de entender o que eles pensam acerca disso e ouvir, deles próprios, se acreditam utilizar atividades que envolvam esses dois conteúdos integrados em suas aulas.

Para o professor Éder, essa relação é fundamental, pois

Nada melhor do que sentir. A música é etérea, ela não tem massa, ela tem uma massa sonora que só chega através do ar pra gente. Ela nos toca a alma... Na pele, eu sinto a brincadeira, é o pulo, é o seu resultado: a gargalhada... assim que sei que a música virou sensação. Steiner⁸⁸ falava uma coisa: 'Se o aluno não sorrir uma vez durante a sua aula, essa aula não valeu'. Então você tem que ter esse momento de descontração com os alunos (Éder, 2009, p. 13).

Diante dessa resposta, o professor Éder foi questionado se ele acreditava realmente que as práticas corporais inseridas em sua aula representavam um momento de alegria. A resposta dele foi a seguinte:

Muito... Hoje, quando eu dei 'O gato comeu seu pão'⁸⁹, os alunos do 2º ano tiveram que fazer ritmo na mão, ritmo no pé, e é muito gostoso fazer ritmo no pé. Faz barulho, se exercita, eu não estou na cadeira (Éder, 2009, p. 13).

Pode-se entender assim, como afirmavam os gregos, que quando o corpo se exercita, a alma se alegra. Além disso, eles ainda acreditavam que a educação completa só existe quando se realiza a união entre espírito e corpo (CAMARGO, 1994).

Ainda mais porque, segundo Jeandot (1990), a receptividade à música é um fenômeno corporal, já que mesmo antes de nascer, as crianças já têm contato com a música. Para Dalcroze (1921 *apud* BOWMAN & POWELL, 2007), as crianças já nascem com o instinto pelo ritmo e pelo tempo, o que vem da respiração, do caminhar, etc.

⁸⁸ Rudolf Steiner, nascido em 1861, em Kraljevec, fronteira austro-húngara. Foi filósofo, educador, artista e esoterista. Foi fundador da Antroposofia, da Pedagogia Waldorf, da agricultura biodinâmica e da medicina antroposófica. Tornou-se profundo conhecedor da obra de Goethe, escrevendo inúmeras obras sobre este, dedicando-se à explicação do pensamento do autor alemão. Faleceu em Dornach, Suíça, em 1925 (Consulta feita no site wikipedia).

⁸⁹ Não foi encontrada referência sobre "O gato comeu seu pão".

Se a criança já nasce com um instinto pelo ritmo - um dos principais elementos da música e o elo entre Educação Física e Música, como afirmam Monteiro & Artaxo (2000), e se isso vem de coisas básicas da vida, assim como o caminhar, ou algum outro movimento, pode-se observar que existe um elo entre a música e o movimento (ou as práticas com o corpo). A professora Karina acredita que

[...] as pessoas dançam, elas precisam da música, só que a música precisa do movimento também. Muitas vezes, quando eu estava aprendendo piano, a professora falava: 'Cante!' ou 'Dança!' ou 'Sente no corpo!'. Isso fica mais fácil. Até uma célula rítmica difícil, uma coisa que às vezes fala 'Nossa, não sei fazer', se você toca, se você dança, se você mexe sai mais fácil. Então é um complemento. Eu acho que a música precisa do movimento e o movimento da música, e vice e versa e ai vai... E nas minhas aulas a gente sempre trabalhava uma coisa de expressão corporal, principalmente com os menores, porque eles estão aprendendo sobre o corpo, estão aprendendo sobre os animais, sobre os sons, então a gente trabalha muito isso... não tem como. E quando você tá tocando um instrumento, é movimento, um tambor, um piano, isso é movimento, não tem jeito né?! (Karina, 2009, p. 5).

Segundo Saraiva et al (2005), é importante pensar a música e o movimento em permanente diálogo, evitando a idéia de um se apoiar no outro, ou um apagar o outro, o que deve existir é um trabalho interligado entre os dois.

Deve ser salientado, porém, que os professores de música não podem resumir suas aulas apenas a atividades corporais. O ideal seria existir uma integração quase que constante com a música. Se isso não ocorre, o diálogo entre as mesmas não permanece e, além disso, o professor corre o risco de tornar sua aula entediante, o que foi refletido por um dos educandos entrevistados.

Tácio comentou que, em sua antiga escola, o professor de música deixava a aula extremamente chata, porque ele colocava poucas músicas para tocar durante a aula e, além disso, dava muitos exercícios de ritmo no corpo: "[Batia] só com palmas, e a gente saía com a perna vermelha porque a gente batia muito na perna, porque a gente tinha que fazer a música" (Tácio, 2009, p. 5). O educando continuou dizendo que nas aulas de música atuais, a professora solicitava que ele e seus colegas fizessem esse tipo de exercício corporal, mas sempre com música junto, ou, às vezes, eles faziam primeiramente as percussões corporais para aprender o ritmo e, em seguida, a Karina integrava a atividade à música.

Tácio deu alguns exemplos de percussão corporal que realiza em aula:

[...] A gente faz assim [aluno demonstra no corpo como faz as batidas do ritmo, na perna, peito, braço], e vai batendo [...] tem vários sons. Quando

you bate [...] aqui no coração, quando você bate aqui faz um barulho mais forte e quando você bate aqui [aluno batendo com a palma da mão na perna] faz um barulho mais fino [...] Ah, no ombro também [...] É um pouco mais fino do que bater aqui [aluno batendo com a palma da mão no peito] (Tácio, 2009, p. 5).

Bianca também citou esse exercício de tirar vários sons do corpo:

Os sons é... a gente pode bater no peito, bater com o pé [aluna bate com o pé no chão], bater com a palma [aluna bate palma], fazer com a boca, tipo bater na bochecha [aluna bate a palma das mãos nas bochechas], e [aluna faz um estalo com a boca] [...] (Bianca, 2009, p. 2).

Como exemplo de prática que envolve corpo e música, Éder citou:

Em outra experiência, peguei cabos de vassoura e os cortei, dei aos alunos e fui fazendo eles descobrirem possibilidades rítmicas, orientando... resultado: eles gostaram, ficaram em pé, sentaram, bateram no chão, fizeram legal. É isso que tem valido a pena, eu acho que a gente, enquanto profissional de música, tem nessa experimentação entre corpo e música, um grande resultado. Eu já falei para você, a música é algo totalmente abstrato e a criança entende aquilo que passa primeiro pelo concreto, pelo seu próprio tato (Éder, 2009, p. 14).

Durante a entrevista com a professora Karina, a mesma deu alguns exemplos de atividades ou exercícios, envolvendo práticas corporais e música, que ela utiliza em sala de aula:

Essas semanas aí que a gente trabalhou uma canção que fala do corpo que é a 'Boneca de Lata' [...] A boneca de lata bate as partes do corpo no chão. E aí a gente vai desamassando, então vai mexendo o corpo todo. 'A minha boneca de lata bateu a cabeça no chão, aí levou ela embora pra fazer a arrumação'. Aí mexe a cabeça, balança para desamassar para ela ficar boa. E assim vai. Tem outras né?! Tem do 'Pandalelé' ou 'Indo eu a caminho de Viseu', daí a gente faz uma roda, vai dançando, depois volta, bate as palmas com o amigo... o tempo todo [...] são muitas atividades assim (Karina, 2009, p. 6).

Além desse exemplo que foi citado pela professora Karina, existe outro exercício, ministrado por ela, que é o jogo de mãos e copos, já descrito anteriormente, o qual também foi citado pela sua aluna Bianca:

É um copo na mão, né?!, aí a gente vira ele de ponta cabeça, aí a gente bate nele, bate na mesa. Tem uma coreografia que a gente bate nele, tá tá [aluna bate no copo e faz o som com a boca] [...] É. A gente aprendeu uma música com ele [...] É: Fome-come, fome-come, se vende. Foi ela devora, ela devora, na na na na . Aí a gente faz [aluna bate o copo na mesa]. Ta, ta, ta, tata, tatata, com o copo. A gente bate [aluna bate na mesa] e a gente faz com o copo. Depois a gente vira o copo de ponta cabeça, tira, põe, essas coisas (Bianca, 2009, p. 7).

Francisco comentou que o professor Éder realiza a atividade "compasso de pé": "[...] assim batia o pé no chão, das notas" (Francisco, 2009, p. 1-2). Então,

diante da resposta, foi perguntado a ele se essa atividade era para eles aprenderem o ritmo, e Francisco respondeu que sim.

Como exemplo de atividade que utilize as práticas corporais e a música, a educanda Pérola citou a apresentação de final de ano, que também foi comentada pela aluna Ana Carolina, na qual estão usando gestos “[...] Aquelas pessoas que não ouvem, então tá usando gestos, mexendo o corpo. [...] Ele coloca a música e a gente fica cantando e fazendo gesto” (Pérola, 2009, p. 3).

Além da apresentação de final de ano, a educanda Pérola citou outro exemplo de atividade integral:

[...] a gente fazia assim, quando a gente tava no 1º ano, ele colocava a gente em filinha, tocava uma música [infantil] e a gente ficava indo, batendo pé, no ritmo que ele fazia... ele fazia primeiro (Pérola, 2009, p. 3-4).

Pérola conclui falando que, além de batidas de pé, os educandos também realizavam batidas de mão, ou em outra parte do corpo. Este tipo de atividade, de percutir o ritmo das músicas no corpo, também foi comentado pelos educandos Ana Carolina e Vítor, os quais também salientaram que este tipo de exercício é ensinado, principalmente, para as turmas do Infantil e dos 1^{os} anos, ou seja, nos primeiros anos escolares.

Assim como os alunos do Santa Úrsula citaram, por diversas vezes, as apresentações de final de ano como exemplos dessa prática integrada, o aluno Tácio, do Sabin, também falou sobre as danças realizadas em eventos.

O educando comentou:

No dia da criança ela deu um negócio de dançar, de colocar uma música e a gente dançava, se movimentava muito. [...] Ela colocava uma música e a gente dançava, era do Michael Jackson [...] a gente ficava junto com os outros, dançando, se movimentando [...] inventado, dançando (Tácio, 2009, p. 3).

O que se salienta nessa citação é a questão do outro, a importância dessa relação com o outro, do fazer atividades agradáveis juntamente com amigos. Além disso, como citado por Tácio, eles estavam criando, realizando momentos de invenção, momentos estes considerados muito importantes para o desenvolvimento global das crianças, assim como citado por Kunz (2005).

Os movimentos que os educandos criam, devem ser feitos a partir de suas capacidades e possibilidades, acarretando assim a existência de diferentes movimentos singulares, cada movimento tendo a característica de quem o inventou

e executou. Este pensamento diz respeito à liberdade para improvisação, tema bastante abordado por Saraiva-Kunz (2003 *apud* SARAIVA et al, 2005). Acredita-se que, ao improvisar, o educando está expondo claramente seu pensamento e sentimento.

Retomando as falas dos alunos acerca dos exemplos de exercício integrados, tem-se o aluno Gil, que também deu como exemplo de exercício que movimenta o corpo durante a aula de música os exercícios de percutir o ritmo no corpo, como treinar o ritmo das músicas com palmas.

O educando Breno citou como exemplos: “Ah, dança [...] A tia faz a gente mexer o pulso, perna, cabeça [...] Pra gente sentir o corpo” (Breno, 2009, p. 4).

Da mesma forma que Breno comentou sobre achar pulso, a educanda Bianca também citou este e outros como exemplos de atividades de mexer o corpo durante as aulas de música:

Ritmos, [...] o ritmo do corpo, compasso, e [...] pulso e mais um... é marcação, essas coisas [...] às vezes ela dá uma brincadeira que faça isso pra gente fazer e às vezes ela faz uma coisa com o corpo e a gente tem que imitar (Bianca, 2009, p. 2) [...] Ela põe uma música e fala pra cada um seguir o seu jeito, usando cada parte do corpo que eles quiserem, aí a gente segue o ritmo da música, conforme ela, fazendo o ritmo que a pessoa quiser na palma, na boca (Bianca, 2009, p. 4).

Como afirmam Melo; Antunes; Schneider (2005), o corpo é o sujeito da educação, porque é nele que se encontra a vida. O papel dos professores é incentivar a utilização do corpo, o movimentar-se com criatividade e expressão, evitando a formação de “robôs” ou indivíduos apáticos.

E o que será que os alunos pensam dessas aulas que envolvem elementos da Educação Física - corpo e movimento, e a Música? Será que eles gostam desse tipo de atividade?

A maioria dos alunos entrevistados respondeu que sim: “[...] é legal a gente se mexer, fazer elementos corporais, porque foi uma aula diferente [e] eu acho interessante, bom pra gente, que a gente vai sendo mais informado” (Francisco, 2009, p. 5).

A educanda Pérola também respondeu que gostava muito dessas atividades que trabalham com corpo e música ao mesmo tempo, já que prefere se movimentar a ficar parada: “Porque a gente mexe um pouco, porque ficar só sentada é chato” (Pérola, 2009, p. 4). Assim, a educanda foi questionada sobre o que ela preferia,

tocar flauta sentada ou em pé, se movimentando, caminhando. Ela respondeu: “Tocando flauta em pé” (Pérola, 2009, p. 3).

Ana Carolina refletiu da mesma forma. Para ela, a integração entre atividades corporais e musicais é uma prática muito legal “porque a gente, em vez da gente cantar, a gente canta e faz algum elemento físico também que é legal né?!” (Ana Carolina, 2009, p. 4). A educanda ainda comentou: “Porque eu me distraio assim, eu toco e vô andando, se eu errar eu paro, vejo meu erro e continuo tocando, isso me ajuda bastante. Quando eu ando, fico melhor” (Ana Carolina, 2009, p. 6).

Gil também disse gostar desse tipo de atividade: “Ah porque daí você se distrai” (Gil, 2009, p. 3). Ele ainda falou: “[...] Ah... porque ficar parado... assim... ficar parado é ruim. Não vai ter nada para fazer” (Gil, 2009, p. 5).

Com relação à utilização do corpo durante as aulas de música, pode-se ver a questão do ensino de elementos musicais a partir do corpo, assim como a metodologia da “Euritmia” de Dalcroze. Por exemplo:

Quando eu trabalhei agora à tarde com os alunos... 1º ano... curto e longo, eles fizeram com passinhos. Uma hora eu falei ‘Você daria passos curtos, até aqui no meio da sala?’ O aluno vem andando com passos curtos e eu digo: ‘agora, passo longo’. Ah... então olha, figura curta e figura longa. ‘Agora eu vou mostrar a figura e você vai andar assim, agora assim, agora assim...’ Ai eles erravam porque achavam que eu ia pegar o outro [risos], eles morreram de rir... É uma atividade que passou pela experimentação, a experimentação física, né?! (Éder, 2009, p. 14).

Entende-se, então, a partir de Malagarrida e Valls (2003), que a música é uma forma de expressão que leva a um ato de comunicação e incide no campo do domínio interno e próprio de cada indivíduo, nos sentimentos e nas emoções de forma única, livre e pessoal. Sendo assim, por ser a música um instrumento de expressão, um dos meios que fazem com que isso seja possível são os elementos musicais. Dessa forma, o estudo destes elementos musicais é de grande importância e faz a ponte entre as crianças e a música propriamente dita.

Eu falo assim: chega uma determinada idade, da criança, que você vai ter que precisar de alguns subterfúgios para alcançar o resultado... é como se tivesse um grande abismo entre os professores e os alunos. Então você tem que criar uma ponte para você trabalhar com música (Éder, 2009, p. 8).

Mas, acima de tudo, segundo Malagarrida e Valls (2003), os professores devem ter cuidado na escolha do material musical a ser utilizado nas aulas, pois o

mesmo deve chamar a atenção das crianças, promovendo reflexão, entretenimento, e desenvolvimento de alguns aspectos, tais como a inteligência e a motricidade.

Além de os alunos gostarem desse tipo de atividade, muitas das respostas obtidas acerca dessas práticas giravam em torno da facilidade em realizar, primeiramente, atividades corporais, ou fazer o ritmo da música no corpo para depois aprender os elementos musicais de forma mais completa.

Para a professora Karina, essa é uma verdade, afirmando que sempre começa pelo ritmo tocado no corpo, para depois passar para os instrumentos:

Mas eu sempre faço isso. [...] Sempre [risos] A primeira aula que a gente trabalhou, a mesma dinâmica eu faço com uma música mais fácil. O que eu pedi para eles: 'Vamos primeiro ouvir a música e tentar bater na mão, na perna, sentir como que vai ser a música. Depois vocês vão pegar os instrumentos. Não adianta pegar o instrumento sem saber o que vai fazer'. O instrumento só é um facilitador, para ficar mais bonito, em alguns momentos vai dar um brilho diferente, mas o ritmo vem do corpo. Primeiro tem que sentir ele no corpo (Karina, 2009, p. 9).

Um dos alunos de Karina, Breno, confirmou essa afirmativa da professora, sobre sempre começar fazendo com que os alunos escutem uma música, depois fazer com que eles aprendam o ritmo dessa música através de percussão corporal, para então pegarem um instrumento para tocar durante a música. Breno afirma que, primeiramente, a professora:

Ah, ela canta uma música, e aí a gente decora [...] Daí depois ela põe pra gente... pra gente sentir o ritmo no corpo, e depois ela faz pra gente sentir o ritmo nos... nos instrumentos (Breno, 2009, p. 6).

Da mesma forma como a professora acredita que as práticas realizadas no corpo sejam um facilitador para o ensino da música, alguns dos alunos entrevistados também discorreram sobre este assunto com pensamentos semelhantes, como o educando Breno: "Acho [que fica mais fácil] [...] porque daí a gente já sabe bem o ritmo que for na música" (Breno, 2009, p. 5).

Para Francisco, essa é uma forma de aprender o ritmo de forma mais fácil (ou algum outro elemento musical): "porque você já pega o jeito da música, o ritmo, essas coisas" (Francisco, 2009, p. 2).

Para Ana Carolina, também é mais fácil aprender o ritmo e a música primeiramente no corpo: "Eu acho [referindo-se à facilidade] porque você aprende o ritmo da música e a música né?!" (Ana Carolina, 2009, p. 4).

O educando Vítor também comentou que quando os alunos acompanham as músicas com batidas de pé, mão ou estalos de dedos, fica mais fácil de aprender o ritmo, “porque daí você vai acompanhando o ritmo” (Vitor, 2009, p. 4), tornando mais fácil, na seqüência, a execução da música no instrumento.

Como é interessante ver o início do processo de amadurecimento⁹⁰ dos alunos, ver a mudança de reflexão e entendimento dos assuntos. Enquanto os mais novos responderam que gostavam porque é legal ou porque gostam desse tipo de atividade integral, outros alunos já conseguem enxergar pelo lado da facilidade no processo de ensino-aprendizagem ou pelo fato de fazer música, propriamente dita, com o corpo, outro pensamento que ainda não havia aparecido durante as entrevistas: “Ai eu acho interessante porque a gente faz música com o corpo, sons diferentes com a boca, com a mão, e várias partes” (Bianca, 2009, p. 2). Ou seja, esta aluna não considera percutir no corpo como uma simples atividade, mas sim como uma forma de criação, de estar fazendo música através do instrumento corpo.

Diante dos fatos acima apresentados acerca da importância de o educando sentir prazer durante a aula, sentir alegria ao aprender esse conteúdo, percebe-se a relevância de se utilizar as atividades e exercícios que proporcionem esses momentos de bem estar.

5.5 O ensino interdisciplinar na prática

Durante a revisão de literatura feita, foi possível verificar que em muitas escolas existem muros que distanciam os professores entre si, os professores e os educandos, e os professores e os pais dos educandos, gerando como consequência o fato de apenas os professores e os seus respectivos alunos ficarem sabendo acerca do que ocorre dentro da sala de aula (BARBOSA, 1993).

Porém, nas escolas analisadas, este distanciamento praticamente não foi evidenciado. Diz-se praticamente, pois, a professora do Sabin comentou, brevemente, que a interlocução entre os professores, alunos, pais e conteúdos

⁹⁰ Também pode ser visto, além do desenvolvimento de Bianca, o fato de ela ser bastante informada sobre o que ocorre na atualidade. Diz-se isso, pois ao longo da entrevista a educanda comentou sobre a lei de obrigatoriedade da música nas escolas, deixando a entrevistadora surpresa e admirada.

existe, mas que ela acharia interessante se a mesma fosse maior durante todo o ano, e não apenas nas datas festivas ou em eventos, como realmente ocorre: “[...] ainda é muito assim: a aula de música. É raro uma professora que queira fazer essa integração. Quem sabe um dia...” (Karina, 2009, p. 1). Ela ainda disse:

Então, muitas vezes a gente acaba usando em alguns momentos, como a Festa Junina... Que aí todo mundo lembra que a gente existe [...]. Mas são nesses momentos que eles lembram da aula de música [...] (Karina, 2009, p. 2-3).

Apesar de não haver muita integração entre os professores, ou a raridade em achar algum que queira fazê-la, como citado pela professora Karina, foi possível saber, através das observações e da entrevista com a educanda Bianca, que além da professora de música, outra professora do colégio utiliza a sua matéria, a música e outras para ministrar suas aulas, o que pode ser considerado como um grande passo em direção à prática da interdisciplinaridade e da educação para alteridade:

Na aula de literatura a tia tem um combinado, sempre antes de dar as aulas ela põe é... pega o rádio e põe uma fita clássica, e ela escreve na lousa qual é o cantor, Mozart, Bach. Aí a gente... é... quando a gente vê que cantor que é a gente fala que século que tocou, em que século que ele foi famoso, essas coisas e aí a gente escuta uma música (Bianca, 2009, p. 6).

Sobre essa questão de diminuir o distanciamento entre os professores e as disciplinas que eles ministram, o professor Éder também comentou: “Então cabe a nós, profissionais, de estarmos abertos a idéia do outro. E não existe idéia assassina, né? Só existe uma idéia diferente” (Éder, 2009, p. 16).

A professora Karina, apesar de falar sobre a dificuldade de se trabalhar em conjunto com as outras professoras, comentou que está realizando algumas tentativas de aproximação, solicitando que algumas professoras entrem em sua sala, participem de alguma aula, mesmo que de forma bem simples, inicialmente. Segundo a professora, este é um primeiro passo que ela está dando, em busca da diminuição do distanciamento entre professores e coordenadores no colégio. Para uma melhor visualização do que estava falando, a professora Karina deu um exemplo:

Eu já estou aos poucos conversando com as professoras. O que eu já fiz em uma das primeiras aulas que a gente trabalhou: eu dividi em grupos, só que ao invés de eu estar avaliando, a professora que veio junto com a classe é que avaliou o grupo, e ela que ia adicionar alguma coisa de valor em avaliação, para eles, em alguma matéria que eles tivessem, que eles precisassem, deixei livre. Então eu comecei nesse sentido, porque aí ela

fica dentro da aula, ela presta atenção, mesmo que ele não saiba nada de música. [...] Então eu deixo ela livre para comentar a aula de música, então já foi o primeiro passo... vamos ver o resto (Karina, 2009, p. 3).

Mas para que essa aproximação exista, de forma mais concreta, acredita-se que, antes de mais nada, seja necessário que o professor se perceba interdisciplinar, antes de ter qualquer atitude interdisciplinar, e pensar em si mesmo enquanto um ser total, integral. Ao realizar esse encontro consigo, o homem se encontra, se percebe, se sente, para que além de “ser” possa “fazer, agir” (PEÑA, 1993). Ou seja, uma das primeiras tarefas é o professor se conhecer, se reconhecer, olhar para dentro de si, e o segundo passo gira em torno do vivenciar este conhecimento.

Dessa forma, reconhecendo-se e vivenciando este conhecimento com o outro, fica visível a aplicação da interdisciplinaridade que, segundo Assumpção (1993), significa integração, relação entre sujeito-objeto, entre eu-outro, ação. Além disso, falar de interdisciplinaridade é falar de reciprocidade e interação, como afirmam Freitas e Neuenfeldt (2005). Percebe-se assim, que uma nova educação, interdisciplinar, é aquela que não considera que o todo é apenas a soma das partes, mas sim a integração e a recriação das mesmas.

Para visualizar estes conceitos, será descrito um trecho da entrevista do professor Éder, no qual ele comenta sobre a importância da conexão entre os conteúdos e disciplinas, para a criação de um novo ensino, diferenciado. Inicialmente ele comentou que as suas aulas fazem conexão com várias disciplinas, tais como Religião, História, Educação Física, Geografia, Ciências, Biologia, Português e Matemática:

[...] Música é tudo! E eu falo para os meus alunos assim, ‘Música é a coisa mais importante dentro da escola’. ‘Tio, a professora de Português acabou de falar a mesma coisa’ [risos]. Então o aluno tem que ver que tudo contribui, cada um de nós é importante e cada parte que ele aprende tem um porquê em todo maior [...] (Éder, 2009, p. 5). [...] Então, é bom isso, o aluno ver que nada tá solto. Ele reconhecer em nós uma cadeia que vai construir o conhecimento (Éder, 2009, p. 4).

Este reconhecimento dos alunos pode começar a ser visto durante um trecho da entrevista com o educando Vítor, no qual o mesmo comenta sobre o fato de o professor de música integrar conteúdos de diferentes disciplinas, mas sempre partindo da música: “[...] mistura tudo, só que começa com a música. [...] Ele explica

história, origem, como ela era cantada, onde [...] Quem canta, como é tocada” (Vítor, 2009, p. 4).

Durante a entrevista com a professora Karina, também foi perguntado a ela, se a mesma utilizava esta integração entre disciplinas, como comentado pelo professor citado acima. Karina respondeu:

[...] Matemática, com certeza, porque a música é matemática, só que aplicada. História, que de alguma forma a gente trabalha compositores, a própria música que às vezes contam na história, né! Que traz, retrata alguma coisa. Tem algumas músicas que trabalham um pouco de Geografia... entra um pouco disso também. Agora a Língua Portuguesa, lá de cima, tá inserida o tempo todo [...] Acho que em geral é por aí, depois a gente pode estar trazendo alguns temas, vamos supor, a parte de saúde ou alguns temas transversais como sexualidade. Coisas que as crianças acabam trazendo e que você pode trabalhar em sala de aula, utilizando uma criação, uma composição dela (Karina, 2009, p. 2).

Além de falar sobre a importância da união de várias disciplinas e conteúdos, a professora Karina acredita que um professor de música possa conseguir atuar em diferentes áreas, basta utilizar o conhecimento que tem em mãos, naquele momento, e ter criatividade para lidar com ele: “Então vai depender um pouco, também, do que a gente tem naquele momento. Mas eu acho que dá para atuar em quase todas as áreas, se a gente tiver um pouquinho de criatividade” (Karina, 2009, p. 2).

Sobre a prática da professora Karina de integrar diferentes conteúdos, sua aluna Bianca comentou:

[...] ela mistura os assuntos e aí vai indo e ela acaba ensinando outras matérias dadas por outros professores. É, cada matéria envolve um monte de coisas, matemática envolve história e outros assuntos [...] ela fala da história do cantor, ela fala da época que ele tocou (Bianca, 2009, p. 6-7).

Professor Éder também falou acerca do fato de acreditar nas pessoas que utilizam suas faculdades para realizarem uma soma a todo o conhecimento que já tinham, com a finalidade de construir uma educação total e integralizadora. Além disso, o professor comentou que acredita ser de extrema importância, para a efetivação de uma educação integral, a mudança de locutor. Citou como exemplo:

Não sou só eu que tenho que falar sobre o Hino Nacional Brasileiro, é a professora de Português, é a professora de História e Geografia, é a professora de ciências que vai falar o porquê que hoje as margens não são tão plácidas assim, que pode falar da fauna quando ‘Nossos campos tem mais vida’, por quê? Então, a professora de Ecologia vai estar falando sobre isso. Então, tudo isso partindo deste mesmo cerne: Hino Nacional, mas com várias informações, de várias matérias, é que ele vai ter uma noção exata do que falava na música. Ou então ao contrário, vamos pegar um poema...

Pega o poema da “Bailarina” do Chico, que também é música, mas trabalha ela lá em Português, depois trabalha no Teatro, produz a música, vê quanta coisa rica que começa sair... Trabalha em Arte. É a mesma ‘Bailarina’, que foi cantada, que foi lida como poema, trabalhada como Arte, teve a vida do cotidiano remixada na Geografia (Éder, 2009, p. 15).

Este exemplo do Hino Nacional⁹¹ foi falado por um dos educandos, Francisco, o qual citou esta atividade como sendo uma das que mais gosta, já que o professor trabalha a letra do Hino, vai para o pátio com os alunos, mudando então de ambiente, além de fazer a escolha de um dos alunos para hastear a bandeira: “E eu também gosto de cantar o Hino Nacional [...] lá no pátio, gosto” (Francisco, 2009, p. 5).

Com este exemplo, pode-se entender que além da diversidade de momentos e conteúdos em uma aula, cabe ao professor ter cuidado com o espaço para a realização da mesma. Com a fala do aluno, percebe-se que o mesmo deu valor ao fato de realizar uma atividade no pátio da escola. Acredita-se, assim, que o professor pode escolher espaços apropriados para a prática de sua disciplina, substituindo, por algumas vezes, a sala de aula.

Ainda sobre essa integralização de conteúdos, aborda-se outro autor que trata sobre este assunto - Barbosa (1993), o qual discorre sobre essa questão de o professor utilizar toda a bagagem de sua vida para ajudar a criar um novo conhecimento, afirmando que a interdisciplinaridade estimula a competência do educador de utilizar o que sabe para produzir e criar o novo. E por que não fazer isso em conjunto, com vários professores de várias disciplinas diferentes?

E em relação a essa integração e recriação dos conteúdos e das disciplinas, pode-se ver que dois bons exemplos dessa visão holística integralizadora são as apresentações de final de ano, que ambas as escolas promoveram, as quais serão descritas a seguir, no subcapítulo 5.5.2.

Assim como reflete Barbosa, que a interdisciplinaridade é a recriação, a criação do novo, a professora Karina também pensa de forma semelhante, o que pode ser visto quando a mesma menciona:

[...] Vamos supor, o professor de ciências vai abordar um tema na sala de aula, aí vem para mim e a gente aborda o mesmo tema e continua o tema aqui... de repente ele vem junto. Eu já vi alguns casos de o próprio

⁹¹ As implicações das razões de se cantar o Hino Nacional, além do porquê e como fazê-lo, muito embora sejam tema de debates na área de Educação Musical, fogem às delimitações temáticas dessa dissertação.

professor de ciência, de geografia pegar a música e trabalhar lá e a gente aqui complementa. Pode ser um momento, mas eu acho que interdisciplinar mesmo que seria o trabalho em conjunto, fazer junto [...] (Karina, 2009, p. 4).

Porém, como visto em um dos pontos mais analisados durante a revisão de literatura, hoje se vê uma grande fragmentação do ser humano e a superespecialização das pessoas, o que não é aceito em uma educação interdisciplinar. Acerca disso, o professor Éder comentou:

Eu não vejo, principalmente hoje, no século XXI, um estudo onde tudo seja isolado. A criança na faixa que eu trabalho aqui, até o quinto ano, atualmente, ela já tem nicho nos médicos, ela já tem nicho nas especializações que ela frequenta o tempo todo. [...] A nossa vida passou a ser regida pelos especialistas. E eu acredito que isso não é interessante para a formação como ser humano, com tanta coisa bipartida. Eu acho que mais interessante pra gente é você ter um bloco, uma coluna que uma coisa reforça a outra, um conteúdo reforça o outro. Que ele deixa o processo de adquirir o conhecimento como algo integral e não como algo: eu tenho um cantinho da música, eu tenho um cantinho da arte, eu tenho um cantinho de português, eu tenho um cantinho de matemática... Para que ele veja que para ele saber a matemática, tem que saber a aplicação do português, que para saber a música e o conteúdo dela ele tem que saber o momento sólido, a geografia onde a música foi feita, pra saber a geografia ele tem que saber como era a cultura desse pessoal, a arte que esse pessoal fazia naquela região. Que ele não tenha algo feito em laboratório, cada coisa em um vidrinho. Eu acredito que o aluno tem que ter o todo, não vão pelos fatos isolados, mas pelo todo. Está aí a globalização, a bomba estoura lá na Ásia e aqui nós 'pagamos o pato'. O que era marolinha virou um maremoto [...]. Então, com o outro é que a gente pode levantar. O ser humano passou a ser muito individualista e a cada matéria que os alunos vêem que não tem ligação com nada, ele vai começar a fortalecer esse elo fraco (Éder, 2009, p. 4).

Se para a desfragmentação do ser humano é necessário que ele se preocupe não só consigo mesmo, mas também com outro, nessa relação de diálogo, comunicação aberta, pode-se entender a importância da "cultura do cuidar de si", termo definido por Foucault (1985), que quer dizer, em um âmbito geral de cuidar do corpo e da alma, e de si e do outro, ou seja, uma cultura que seja corporal e espiritual, que cuide de aspectos do corpo e da alma, sendo ao mesmo tempo individual e coletiva (Sant'Anna, 2002 *apud* BONETTI, ALARCON, BERGERO, 2005).

Dessa forma, aqui se pode afirmar que nessas duas escolas, essa cultura de si está sendo influenciada, tentando construir através do conhecimento integral, cidadãos integrais, que se preocupam consigo e com o outro, e que cuidando do corpo, estão cuidando da alma:

o importante é fazer o aluno relacionar, pensar... é buscar nessas coisas, puxar pela memória o que você ouve e vê ligado com a música [...] Se eu faço isso em Música, a professora de Educação Física fez na Festa Junina, o professor de Ciências fez na parte dele, na parte História dele, eu acho que ele vai ter condição de criar o conhecimento integral, e não o bipartido (Éder, 2009, p. 5) [...] Essa coisa de entrar, uma marcando na outra, de formar um homem que tem o “clic”. Eu acho que é isso que está faltando na gente. Por exemplo, eu falo sobre o Hino Nacional Brasileiro, eles vão lembrar do 7 de Setembro... Não, eles lembrarão do 7 de setembro, porque o Hino Brasileiro é que copia. Nós temos que lembrar que o nosso Hino foi outro até então... Que aqui já foi um império; que esse imperador era um filho de português, ele era português; que ele tinha algumas coisas engraçadas; que, por exemplo, tiveram que pintar o quadro de Dona Leopoldina mais moreninha, porque ele não gostava de gente branca porque a mãe dele tinha muito problema de pele... porque ela era branca demais; ele não queria uma mulher cheia de pintas cabeludas. Então ele tem que dar um “clic”, que ele não gostava de uma coisa por causa de outra, que aquilo levou aquela pessoa a ter um outro tipo de vida, por isso tem tal outra coisa, ele era músico... Por isso que o Hino da Independência hoje, que era o Hino Nacional Brasileiro antigamente falava tais coisas. Então você tem que pensar nisso. O homem contemporâneo não tem o “clic” de ligar um fato com o outro. [...] Para falar do Hino Nacional Brasileiro eu falei de Revolução Francesa com eles, ouviram música Neoclássica, porque aqui no Brasil o Neoclassicismo foi imposto para nós e aí a música também, que antes era de uma determinada forma, passou a ser obrigada a ser desse jeito. Então eles começaram a ligar os fatos políticos com os fatos musicais. Eles escutaram um Lundu de 1700 e depois ouviram a missa do Padre José Mauricio Nunes Garcia. ‘Tio, mas é muito parecido com o que o Mozart fez naquela época’. Ótimo, atingi meu objetivo (Éder, 2009, p. 15).

Ainda deve ser ressaltado o fato de que para uma educação ser interdisciplinar, faz-se necessário que ela não seja depositária de informações, assim como afirmou Freire (2005), ela precisa ser uma educação de construção, reflexão.

Conclui-se este subcapítulo citando a frase do professor Éder, quando o mesmo foi interrogado acerca da importância da interdisciplinaridade: “Bom, se ela não existe não tem porque existir educação (Éder, 2009, p. 3).

5.5.1 Exemplos de aplicação da interdisciplinaridade nas aulas e em eventos

Por diversas vezes a questão da insegurança na implantação do novo e da interdisciplinaridade nas escolas foram mencionadas. Porém, foi possível perceber ao longo da coleta de dados nas escolas, que os dois professores de música espelham uma busca constante pelo novo, pelo diálogo, pela pesquisa e pela integração. Mas, além disso, deve-se salientar que algumas vezes a pesquisadora

teve a impressão, através das visitas e observações, de que as escolas, ou melhor, alguns professores das mesmas, não apresentam essa mesma vontade, prejudicando assim, às vezes, a concretização de um trabalho interdisciplinar/integral.

Mas pensando-se na prática específica dos professores de música, e nessa busca pela interdisciplinaridade que eles demonstraram ter, serão citados abaixo, alguns exemplos⁹² de prática pedagógica interdisciplinar citados pelos professores.

Começa-se com um exemplo de integração entre Português (estudo da palavra), Artes Visuais (desenho), Biologia (as estações do ano) e Música (a música Primavera de Vivaldi):

Com uma música sobre a primavera eu tive condições de falar para os meus alunos que a primavera é a nossa 4ª estação, alunos de 2º ano. Eu tive condições de fazer um desenho de uma árvore, porque dia 21 é o Dia da Árvore, isso foi tudo uma aula de desenho. Enquanto eu falava... o vocabulário foi trabalhado: o que é um bando, onde você encontra perfume, o que significa a palavra primavera? Então ouviram Vivaldi, cantaram a música, viram o desenho, trabalharam português. Isso é interdisciplinaridade. Porque a professora de Geografia está falando da mudança de estação, nós estamos nos preparando para a primavera, e a música fala 'Vem primavera...'. A professora de português vai trabalhar um poema, e com ele que vai falar sobre primavera. Isso dá trabalho? Claro que dá trabalho. Mas é muito mais gostoso ele falar: 'Olha...o tio Éder tocou uma música na sala dele, na semana passada, que falava de primavera também' (Éder, 2009, p. 4).

Um dos exercícios utilizados pela professora Karina para musicalização infantil também envolve Biologia (aprendizado e reconhecimento dos animais) e música (reconhecimento do som do animal). O nome do jogo é "Bingo dos animais"⁹³ e, para a realização do mesmo, a professora gravou em um CD, através da internet, vários sons característicos de vários animais. Sendo assim, o primeiro passo é entregar uma cartela para cada aluno, na qual existem seis animais diversos desenhados. Em seguida ela toca, por exemplo, o som da girafa, cabe ao aluno ouvir o som do animal, identificá-lo, e marcar na sua cartela, caso exista o desenho de uma girafa. Não havendo um desenho de girafa, nada deve ser marcado. Após o primeiro som, a professora toca o som do segundo animal, e assim por diante, até o primeiro aluno avisar que preencheu toda a cartelinha.

⁹² Deve ser salientado que os exercícios de práticas corporais e musicais integrados, citados acima, também são exemplos de atividades interdisciplinares.

⁹³ Vide foto no Anexo M.

A professora Karina citou várias atividades que envolvem principalmente prática corporal (palmas), coordenação motora e Música (figuras de som e silêncio). Uma delas é o “Jogo da tesoura e da mão”⁹⁴: este jogo é constituído, também, de cartelas. Cada cartela tem vários desenhos de mão e tesoura organizados em oito quadrados, por exemplo, em um dos quadrados da cartela tem três mãos e uma tesoura. A tesoura representa o silêncio, e a mão o som, sendo realizado através de uma palma. Após a explicação e distribuição das cartelas a professora começa o jogo, fazendo, por exemplo, uma palma, uma pausa, uma palma, uma pausa. A criança tem que ouvir e identificar o que a professora reproduziu, se foi som ou silêncio, e identificar se na sua cartela tem algum quadrado que representa o que a professora tocou. Esse jogo é um exemplo típico de ditado rítmico, onde o som representa a semínima e o silêncio a pausa de semínima. Este exercício é bastante completo, já que as crianças têm que aprender a ouvir os sons e silêncios, pensar e identificá-los.

Outra atividade é a brincadeira “Qual é a música”, realizada apenas com o ritmo fisiológico de uma determinada música, escolhida previamente, a qual deve ser tocada unicamente através de palmas. Ou seja, a professora escolhe uma música, reproduz seu ritmo através de palmas e cabe aos alunos tentarem adivinhar qual é a música que a professora está percutindo.

A seguir, mostra-se um exemplo de prática interdisciplinar que envolve História (explicação de vários períodos históricos, de marcos históricos) e Biologia (cromossomos), tudo isso para explicar e contextualizar o Hino Nacional Brasileiro, para que os alunos entendam o que diz no Hino, o porquê ele foi escrito assim, etc:

[...] Nós estávamos comentando com os alunos a música do Período Neoclássico, isso para chegar na Semana de Artes de 22. Nós trabalhamos com nacionalismo, [...] montamos a construção do período do Hino Nacional Brasileiro: a gente foi lá atrás no período em que a Revolução Francesa muda a história e que a família real portuguesa vem para cá. Um aluno perguntou: ‘Tio, por que todo mundo fala rei, rei, rei e não fala rainha da França?’. ‘Porque a rainha ainda não faz falta?’. Ai fui explicar: aconteceu assim, que Henrique VIII matou a mulher dele porque não tinha filho, porque eles não sabiam que quem era responsável pelo sexo era o homem, aí eles abriram o olho [referência aos alunos]. Hoje na palestra sobre sexo que eles tiveram com o médico, eles falaram justamente isso. Daí ele gritou: ‘Oh...o tio Éder falou isso ontem, do negocinho do X e do Y’. Eu estou satisfeito [...] É assim que eu vivo o meu dia a dia com eles. Costurando o conhecimento deles através da música (Éder, 2009, p. 5).

⁹⁴ Vide foto no Anexo M.

O professor Éder citou outro exemplo de prática interdisciplinar, na qual ele envolveu História (Revolução Francesa e Semana de 22) e a Música (Villa Lobos):

Eles falaram assim outro dia: ‘O que tem a Revolução Francesa com o Brasil e até com a música de Villa Lobos?’ Eu coloquei que Villa Lobos trabalhava com a brasilidade, com os sons da criançada que brincava e também com suas lembranças [...] e acaba trazendo uma nova maneira de ver a arte. Como exemplo vieram as Cirandas para piano e também as *Bachianas*⁹⁵, eu expliquei o que era *Bachianas* para eles, o porquê do nome *Bachianas* e eles a ouviram. ‘Tio, mas era a moça que cantou na Festa Junina’. Claro que tive que explicar mais coisas a esse respeito [...] (Éder, 2009, p. 5).

Esta integração entre História e Música também pôde ser vista na fala de uma das alunas da professora Karina. Bianca comentou que muitas vezes sua professora de música coloca uma música para toda a turma ouvir, e que logo em seguida explica a história que existe em torno da mesma: “às vezes ela dá aula de cada cantor, como é seu nome, explica a história de cada um, ela faz uma banda com a gente” (Bianca, 2009, p. 4).

Um exemplo para ilustrar a fala da aluna Bianca é quando a professora ensinou a música “Danúbio Azul” de Strauss, executada na apresentação infantil do final do ano, descrita no subcapítulo 5.5.2.2.2. Como é interessante a professora fazer essas contextualizações históricas e culturais para os alunos. Assim eles não aprendem só a música, mas tudo o que existe por trás dela, junto a ela.

Refletindo-se acerca dessa questão da interdisciplinaridade e da educação integral/total, pode-se entender que cabe ao professor sentir esse desejo em aplicá-la ou não. Mas será que não é gratificante para um professor, indiferente da matéria que ministre, poder tirar a dúvida de um aluno e, além disso, explicar vários outros temas que envolvem a questão levantada pelo mesmo? A autora dessa presente dissertação acredita que sim.

Diante disso, descreve-se abaixo outro exemplo a respeito daquilo, que diante de uma dúvida levantada, toda uma história foi explicada:

O 5º ano na minha aula passada, nós mostramos para eles um contratenor. Eu digo assim: ‘O que você achou disso?’. ‘Ah... eu não entendi o que ela cantou?’. ‘Quem é ela?’. ‘A moça que tá cantando tio Éder’. ‘Não, é um

⁹⁵ “Bachianas brasileiras é uma série de nove composições de Heitor Villa-Lobos escritas entre 1930 e 1945. Nesse conjunto, escrito para formações diversas, Villa-Lobos fundiu material folclórico brasileiro [em especial a música sertaneja] às formas pré-clássicas no estilo de Bach, intencionando construir uma versão brasileira dos Concertos de Brandemburgo. Esta homenagem a Bach também foi feita por compositores contemporâneos como Stravinski” (Consulta realizada no site www.wikipedia.org).

homem'. 'Como que é um homem?'. 'O nome dele é Edson Cordeiro'. Ai eu pego e passo o CD para eles olharem... 'Ele está cantando uma música de fulano, do Período Barroco⁹⁶, Neoclássico⁹⁷... naquela época ainda existiam os *castratis*⁹⁸. Ai eu explico o que era um *castrati* para eles. Eles ficam atônitos, os meninos sentem dores né?! Alguns gritam na sala quando eu conto como era feita a cirurgia [...] E ai eles escutam outra música, agora de uma outra forma. Ai eu pego uma música que eu acho que poderia tocá-los e falo: 'Aconteceu isso agora... fala em tal conteúdo... Ela fala de amor, ela fala de um amor perdido'. Pego uma letra bem trabalhada e coloco para eles ouvirem. Mudos, calados, não tinha mais a risadinha. É a ignorância, é a falta de conhecimento que você pode apresentar para a criança e ela fala 'Opa, errei de bobeira' (Éder, 2009, p. 11).

Outro exemplo interdisciplinar que o professor Éder utiliza com os alunos dos 1^{os} e 2^{os} anos começa com a brincadeira cantada "Passa-passa":

[...] 'Passa passa gavião, todo mundo passa, passa passa gavião, todo mundo passa, a lavadeira faz assim, a lavadeira faz assim, assim assim, assim assim' [...] Na hora que fala lavadeira, carpinteiro eles tem que inventar algum gesto, daquilo que ele tá fazendo, daquela profissão. Isso geralmente eu trabalho no 2º ano, em maio, quando a gente trabalha mais o lado das profissões. Então carpinteiro, lavadeira, carroceiro que é uma coisa que a gente não usa mais... tem algumas figuras que eu trago de gente que mexe com carroça, alguns quadros de pintores que, por exemplo, Almeida Júnior que tem uma pessoa puxando uma carroça, um camarada, aí eles lembram dos catadores de papel nas ruas. Então vai levando a aula assim, nesse movimento pra eles. Que é gostoso! (Éder 2, 2009, p. 1).

Como citado anteriormente, para que uma prática interdisciplinar ocorra de forma concreta, é relevante a prática desse trabalho entre os professores da escola, assunto que foi comentado pela professora Karina, através de um exemplo:

⁹⁶ Período Barroco: foi uma tendência artística que se desenvolveu primeiramente nas artes plásticas e depois se manifestou na literatura, no teatro e na música, tendo como berço a Itália do século XVII, porém se espalhou por outros países europeus como, por exemplo, a Holanda, a Bélgica, a França e a Espanha. O barroco permaneceu vivo no mundo das artes até o século XVIII. A arte barroca surgiu neste contexto, após o processo de Reformas Religiosas, ocorrido no século XVI, e expressou todo o contraste deste período: a espiritualidade e o teocentrismo da Idade Média com o racionalismo e antropocentrismo do Renascimento (LIMA, s/d).

⁹⁷ "Período Neoclássico: surgiu nas duas últimas décadas do século XVIII e nas três primeiras do século XIX, como uma nova tendência estética que passou a predominar nas criações dos artistas europeus. Expressou os valores próprios de uma nova e fortalecida burguesia, que assumiu a direção da Sociedade europeia após a Revolução Francesa e principalmente com o Império de Napoleão. As principais características foram: retorno ao passado, pela imitação dos modelos antigos greco-latinos; academicismo nos temas e nas técnicas, isto é, sujeição aos modelos e às regras ensinadas nas escolas ou academias de belas-artes; arte entendida como imitação da natureza, num verdadeiro culto à teoria de Aristóteles" (MARTINS & IMBROISI, s/d).

⁹⁸ Segundo Makowich (s/d): "O surgimento da ópera e as restrições impostas às vozes femininas, influenciaram a arte do canto e a procura de vozes não só adequadas de soprano, mas, sobretudo, potentes. Isso era encontrado nos cantores pré-púberes masculinos que, infelizmente, logo perdiam seu dom e "engrossavam" a voz ao atingirem a puberdade. Como resultado da expulsão das mulheres dos palcos e coros, decretada pela Igreja, surgiram no século XVIII, os "*castrati*", que eram cantores castrados antes da puberdade para preservarem o registro de soprano ou contralto da voz. Apoiada em pulmões masculinos, essa voz era ágil e penetrante. Os "*castrati*" foram *usados pela Igreja Católica durante mais de 300 anos* e ocuparam uma posição dominante na ópera dos séculos XVII e XVIII, tendo sido fundamentais no desenvolvimento e popularização da ópera italiana".

[...] vamos supor, Dia do Índio, as professoras trabalham isso e eu trabalhava também na minha aula, e aí eu pegava o que a professora estava trabalhando... Às vezes a gente até fazia a mesma música, alguma coisa, e passava alguma coisa a mais, um conteúdo a mais [...] trabalhar o Dia do Soldado [...] eu acho legal, vou pôr os meninos, umas roupas... então acontecia uma integração assim (Karina, 2009, p. 2).

Além de integrar disciplinas e conteúdos, viu-se a importância na relação entre professores, alunos e pais. E para exemplificar um momento como esse, o professor Éder citou:

Então, aí eu faço a Festa da Lanterna [...] eu inventei uma festa, como outras tantas. Aí eu pego e conto uma historinha para as crianças, nessa historinha eu canto umas quatro ou cinco músicas e procuro um outro professor, o de Educação Artística, trago idéias... e ele me ajuda e aí, no final da história apresento essa lanterna para eles. Já integrei mais um. Aí eu peço para a professora lá de Português fazer um reconto dessa idéia, aí conta a história para eles, papel para eles fazerem uma redação, trabalhei com dois professores com essas músicas, e um trabalho de artes. Daí todo mundo começa a ver que dá uma visão, por exemplo, de uma bobeirinha que era uma historinha e umas músicas a festa foi inventada e vira um caminho à noite na escola, com as crianças cantando, que depois se juntam em volta de uma grande fogueira, e as que vão vindo sentem-se acolhidas, mais ligada à família. E os pais, que assistiram a caminhada iluminada pelas lanternas, de longe, pela escola, aparecem e abraçam os filhos, ganham pipoca no final e vão para as suas casas, aí um saco de doce... Começou com uma música na sala de aula (Éder, 2009, p. 15).

Percebeu-se com os exemplos citados, a variedade de exercícios interdisciplinares, envolvendo um grande número de disciplinas e conteúdos diferentes, que os professores de música utilizam em suas aulas, os quais, podem servir como modelo para os leitores desta presente dissertação.

5.5.2 Os eventos

Inicialmente teve-se a idéia de descrever de forma sucinta os eventos ocorridos nos colégios, mostrando apenas os detalhes que dão ênfase ao ensino interdisciplinar. Porém, após muita reflexão a respeito dessa questão, percebeu-se que esse não era o melhor caminho.

Se a interdisciplinaridade é tão rica assim, se ela é a interação entre duas ou mais coisas/pessoas (ZABALA, 2002), se ela prioriza o diálogo entre o eu e o outro, e se acima de tudo ela é categoria de ação (FAZENDA, 1995), nada mais coerente

que agir e descrever as apresentações de final de ano, de ambos os colégios, com maiores detalhes, já que as mesmas refletem de forma clara e rica o que é um trabalho interdisciplinar e integral.

Apesar de se ter afirmado que as práticas interdisciplinares deveriam tornar-se cada vez mais presente nas escolas, e não sendo realizadas apenas em eventos, deve ser salientado que essas duas apresentações, em específico, não podem ser consideradas como eventos quaisquer. O preparo delas levou tempo considerável, muitos ensaios foram feitos, muitas reuniões entre professores foram necessárias, além de bastante trabalho coletivo realizado.

Dessa forma, com a finalidade de os leitores desta dissertação obterem uma melhor visualização do que realmente ocorreu nas apresentações, da forma como as mesmas foram realizadas, quais as disciplinas envolvidas na mesma, dentre outros detalhes, serão descritas as apresentações de ambos os colégios de forma detalhada, fazendo jus ao trabalho realizado e assistido pela pesquisadora.

Além dessas duas apresentações, serão descritas as formaturas dos 5^{os} anos, de ambas as escolas, e uma apresentação infantil do colégio Sabin, já que os mesmos também envolveram aspectos interdisciplinares.

5.5.2.1 Santa Úrsula

5.5.2.1.1 Apresentação de Final de Ano do Colégio Santa Úrsula

Durante a entrevista com o professor Éder, o mesmo já havia comentado sobre a apresentação de final de ano, uma espécie de musical, como ele mesmo definiu. Neste dia, Éder falou que o espetáculo passou a ser realizado há cerca de quatro anos, com experiências isoladas. Sendo assim, um dia, uma das Irmãs do colégio pediu se não havia possibilidade de montar um espetáculo grande. Desde então, este evento ficou cada vez maior, tornando-se anual e tendo a participação de um grande número de professores e educandos. Sobre os espetáculos, o professor comentou:

Ai eu inventei o musical 'Uma Noite Especial'. Tinha uma história de um gato, que vivia naquela época e que guardou as sete vidas e, assim, tinha chegado até aquele momento para contar quem é que tinha ido lá para ver o nascimento de Jesus. Tinha a vaca, o burro, mais os ratos, os patos que viviam lá na estrebaria. E aí, nós juntamos Música, juntamos trabalho de Português, trabalho de Educação Artística, trabalho com material cênico: fantástico! E aí o grupo começou a dar uma mexida 'Opa, ficou bonito'. Ai nos dois últimos anos nós estávamos fazendo uma retrospectiva do nosso ano letivo. E esse ano nós vamos pegar dois pontos fortes, que estão bem mais na área que eu adoto, que são a Semana de Valorização da Vida e a Festa Junina [...] Então, o que nós vamos fazer, nós vamos pegar uma *cantata*⁹⁹ que fala sobre bichos, como a primeira lá [...] Todos os alunos vão ser bichos, todos os alunos vão participar. De 1º ao 5º. Eu fico com quase 500 alunos dentro da quadra, uma assistência de mais ou menos 2.400 pessoas. Então ai vai ter dança, música, vamos lembrar tudo o que a gente viu. Eles fizeram uns trabalhos durante o ano, e eu separei o Teatro Pedro II, porque falava sobre Ribeirão Preto; a nossa Festa Junina, e toda a realização musical infantil que tiveram aqui. Esse é um ponto forte e o outro foi a Valorização da Vida¹⁰⁰, que fizeram um desenho [...] então isso vai virar uma dança. Vai forrar a valorização da vida em cima do Pedro II, que vai ser jogado como alicerce... A cidade de Ribeirão Preto, o colégio Santa Úrsula, e aí os animais que vivem aqui... e vamos fazer o foco no Natal. Então tem uma historinha do Natal que vai acontecer na frente do Teatro Pedro II. Maria e José não vão ser pessoas como na Bíblia, mas gente comum que não vai ter onde ficar, que ficam ai na frente, onde já tinham alguns bichinhos que ficavam por ali: vaga-lume, as pulgas... Cada sala vai ser um bichinho, todos vão conhecer, então na hora da sua música faz uma evolução e canta todo o grupo de 450 [...] (Éder, 2009, p. 16-17).

Deve ser ressaltado também que, durante as entrevistas realizadas com os alunos do Santa Úrsula, todos comentaram sobre esta apresentação, falando de forma muito alegre e motivados para a mesma, já que ela ocorreria cerca de duas semanas após a realização das entrevistas. Os alunos comentaram quais eram os insetos que eles iriam representar, além disso, falaram sobre a alegria em ensaiar e realizar essa apresentação, já que nela eles iriam cantar e dançar.

A apresentação, que no ano de 2009 recebeu o nome de "Natal dos Insetos"¹⁰¹, estava marcada para ter início às 19:30h do dia 26 de novembro de 2009, na quadra do colégio.

Chegando na quadra, já era possível ver quase todas as crianças vestidas com as roupas criadas e confeccionadas pelas professoras do colégio, caracterizando cada grupo dentro do tema da apresentação. Eram muitos papéis:

⁹⁹ "Trata-se de um gênero de música tipicamente vocal [daí o nome], formada essencialmente por recitativos, árias e intervenções corais. Foi enormemente desenvolvido durante o período Barroco, e teve nas mais de 200 cantatas de Johann Sebastian Bach seu ápice criacional, muito embora seja possível encontrar cantatas compostas ao longo dos séculos seguintes, e até os dias de hoje" (BIANCOLINO, s/d).

¹⁰⁰ Semana inventada pelo colégio, na qual todas as crianças ficam envolvidas com atividades que falam sobre os valores humanos.

¹⁰¹ As fotos dos ensaios e da apresentação encontram-se no Anexo R.

abelhas, vaga-lumes, pulgas, aranhas, formigas, joaninhas, borboleta, operários que construíram a cidade de Ribeirão Preto, dançarinas, os Três Reis Magos, Maria, José e o Menino Jesus.

Em uma conversa com o professor Éder, em um dia de gravação de entrevistas, o mesmo contou que, nessas apresentações de final de ano, ele e a professora de Educação Física tentam retomar os pontos principais do ano, citados acima. Além desses, outro foco da apresentação foi no Natal, sendo este ano tematizado com os insetos, para diferenciar dos anos anteriores. Nesta apresentação, então, os insetos contaram a história da chegada do menino Jesus e o papel que tiveram nesta história.

O professor de música ainda refletiu que considera este espetáculo efêmero, já que as crianças apenas o vêem, por inteiro, no dia da apresentação, sendo assim, para elas, rapidamente ele termina. O que existiu anteriormente foram ensaios com cada sala separadamente, em seguida algumas turmas ensaiaram juntas e, apenas no último ensaio, que todas as salas da manhã uniram-se, o que ocorreu também no período da tarde. Mas as turmas da manhã e da tarde não ensaiaram juntas nenhuma vez, por isso o fato de o professor caracterizar o evento como sendo efêmero. Deve ser salientado que vários desses ensaios foram assistidos pela pesquisadora.

Foi possível perceber, através dos ensaios e das conversas com o professor Éder, que todas as coreografias foram criadas e coordenadas pela professora de Educação Física, e todas as músicas¹⁰² cantadas e apresentadas pelas crianças foram escolhidas e coordenadas pelo professor de música, o professor Éder. Coube às professoras de cada série ficar encarregadas apenas pela confecção das roupas que caracterizaram cada grupo de personagens, como dito acima, e por organizarem as crianças no fundo da quadra, após cada apresentação das turmas.

A apresentação iniciou com o discurso da diretora do colégio, Irmã Helenice, em seguida a música começou a tocar e a animar a todos que lá estavam. O espetáculo começou com uma coreografia realizada por alguns alunos das turmas dos 5^{os} anos que, vestidos de operários, representaram a construção do Teatro Pedro II, teatro da cidade de Ribeirão Preto.

¹⁰² As letras das músicas infantis, que foram cantadas no dia da apresentação, estão descritas no Anexo I.

Assim que essa apresentação terminou, foi a vez do restante dos alunos dos 5^{os} anos realizarem uma linda coreografia, carregando um grande pano – pintado por todas as crianças de 1^o a 5^o ano, na semana de Valorização da Vida. Este momento foi finalizado com a colocação do pano estendido no canto superior da quadra, onde Maria, José, Jesus (Sagrada Família) e os três Reis Magos iriam ficar após sua entrada no espetáculo.

Na seqüência, uma nova personagem entrou em cena, a borboleta, dizendo que quando ela era apenas uma lagartinha ela viu o menino Jesus nascer e receber muitas visitas, e que foi graças aos insetos que tudo foi preparado. Após a fala da borboleta, iniciou-se a execução de uma música instrumental muito bela, durante a qual todas as crianças dos 3^{os}, 2^{os} e 1^{os} se posicionaram na quadra, cada sala formando um caracol, um afastado do outro, em círculos que foram anteriormente desenhados no chão da quadra. Cada caracol foi formado por um grupo de insetos e, foi dentro deste caracol, que as crianças, de cada família dos insetos, se apresentaram. A partir desse momento do espetáculo, todas as crianças, à medida que iam se apresentando com a sua sala, após a dança, se posicionavam no fundo da quadra, para formar o coro de vozes que cantou todas as músicas dos outros momentos do espetáculo.

Os primeiros insetos a se apresentarem foram as formigas, alunos dos 2^{os} anos. As crianças estavam vestidas de preto e cada uma carregando uma grande folha verde. Todas as formigas dançaram uma coreografia e no final fizeram, com essas folhinhas, o cesto do Menino Jesus e a casinha onde Ele nasceu. Após montarem o cesto e enfeitarem Sua casa, as formigas se deslocaram até o fundo da quadra e se posicionaram junto aos outros alunos, aumentando cada vez mais o número de vozes do coro.

Os próximos insetos foram as aranhas, representadas pelos alunos dos 4^{os} anos, estando as crianças todas de preto, com uma capa cheia de teias e aranhas prateadas desenhadas. Enquanto vários deles estavam no círculo fazendo a coreografia, um aluno subiu no centro da roda e levantou uma grande estrela dourada, representando a estrela que caiu do céu, anunciando o nascimento de Jesus. A música ainda falava do esforço das aranhas em fazer um fofinho e quentinho manto para Jesus.

A dança seguinte foi a das abelhas, realizada pelos alunos dos 1^{os} anos, que estavam bem caracterizados, com uma tiara amarela na cabeça e a representação

do corpo da abelha, em listras amarelas e pretas, presa à cintura de cada aluno. Enquanto as abelhinhas dançaram e os outros insetos cantaram a música, entraram Maria e José, que se posicionaram em cima do pano, e atrás do cesto onde Jesus seria colocado no momento seguinte. A letra da música das abelhas retratava que elas eram cantoras e viajantes em busca de um lugar para descansar. Além disso, a música falava sobre a busca, de Maria e José, por um lugar seguro e tranquilo, para a chegada do Menino Jesus. Assim que Maria e José acharam este lugar, as abelhas foram atrás para embalar o sono do neném com suas doces canções de ninar.

Logo após a dança das abelhas e da chegada de Maria e José, entrou um lindo anjo, que carregava em seu colo o Menino Jesus. Assim que a apresentação do Menino Jesus terminou, foi iniciada a dança das pulguinhas, representada pelas crianças dos 1^{os} anos. Esta foi uma das danças mais animadas, pois a coreografia envolvia muitos movimentos no chão (rolar, cambalhotas, dentre outros), além de muitos pulos e corridas. As pulguinhas foram caracterizadas pela roupa preta, assim como os outros alunos, e por óculos grandes e coloridos. Enquanto as pulguinhas estavam dançando, os três Reis Magos entraram e se uniram à Sagrada Família. A letra da música das pulgas falava que elas vieram do Oriente, juntamente com os Reis Magos, para ver a chegada do bebê, que veio ao mundo para ser Salvador, e para vigiar o berço do filho de Deus.

Em seguida, iniciou-se a música dos pirilampos, mais conhecidos como vagalumes, dançada pelas crianças dos 3^{os} anos, que estavam caracterizados por roupa preta e por estarem segurando uma grande e colorida lanterna na mão direita. A letra da música dos pirilampos afirmava que eles estavam vindo de Belém, para contar a boa nova: a chegada do Menino Jesus à terra, anunciada pelos anjos descidos do céu.

A dança seguinte foi a das joaninhas, crianças dos 1^{os} anos, que além de estarem todas de preto, usaram uma capa vermelha com bolinhas pretas, representando o casco das joaninhas, e uma tiara vermelha na cabeça. A letra da música falava sobre o grande presente que a terra ganhou naquela abençoada noite e, que neste momento de festa, as joaninhas também queriam participar e enfeitar a chegada desse bebê.

Assim que a última dança terminou, todas as crianças foram organizadas, pelos professores, em várias filas de no máximo seis alunos, formando duas

grandes colunas paralelas na quadra. Neste momento, todos os alunos cantaram e dançaram a música “Partilhando um Momento”¹⁰³, que falava sobre o papel de cada inseto naquele grande dia, e que todos eles estavam reunidos, partilhando um momento de muita alegria, paz e amor, para saudar o Filho de Deus.

Em seguida, a borboleta recitou uma linda mensagem de Natal a todos os presentes. Como canto final todas as crianças, ainda em fileiras, cantaram “Hoje é um novo dia”¹⁰⁴, de Marcos Valle, acenando para todas as pessoas que estavam na arquibancada. Ao som de muitos aplausos, as crianças se despediram em meio a uma chuva de papéis picados.

5.5.2.1.2 Missa de encerramento de ano

É comum, na maioria das escolas, ocorrer uma formatura dos 5^{os} anos, porém o colégio Santa Úrsula adota outra metodologia, acreditando que exista apenas uma mudança de ciclo educacional, a escola opta por não realizar nenhuma formatura, apenas uma “Missa de encerramento de ano”¹⁰⁵.

Por se tratar de uma missa especial para os 5^{os} anos, o professor de música e a diretora decidiram por deixá-los responsáveis pelos cantos¹⁰⁶, sendo assim, algumas aulas foram destinadas para os ensaios, com a finalidade de as crianças conhecerem e aprenderem as músicas da missa.

O primeiro ensaio realizado foi observado pela pesquisadora, no qual, inicialmente, o professor Éder explicou como seria a missa e quais haviam sido as músicas escolhidas para a mesma. Todas as músicas foram, primeiramente, cantadas e tocadas ao piano pelo professor, para que os alunos conhecessem a letra e a melodia. À medida que o ensaio prosseguia, o professor reforçava alguns detalhes, tais como repetição de estrofes, pausas, dentre outros. Durante essa aula, todas as músicas foram ensaiadas ao menos uma vez.

¹⁰³ Vide letra no Anexo I.

¹⁰⁴ Vide letra no Anexo I.

¹⁰⁵ Vide foto da missa no Anexo R.

¹⁰⁶ A folha de canto da missa encontra-se no Anexo I.

Esta missa, no ano de 2009, foi celebrada no dia 04/12, às 19:30h, no Santuário Nossa Senhora Aparecida, na cidade de Ribeirão Preto. Participaram da mesma pais, alunos, familiares e vários professores.

5.5.2.2 Albert Sabin

5.5.2.2.1 Mostra Sabin

A Mostra Sabin é um evento promovido pelo colégio Albert Sabin há alguns anos. No ano de 2009, o título da mostra foi “Dominium Linguae Nostrae Prima Fortuna Nostra Est”, tema “A língua Portuguesa”¹⁰⁷.

A Mostra Sabin, com o passar dos anos, tornou-se um evento grandioso, com a participação de muitos professores e alunos de todo o Ensino Fundamental, do Infantil ao 9º ano. No ano passado, a Mostra foi apresentada no teatro da cidade de Ribeirão Preto, o Teatro Pedro II, no dia 10 de novembro de 2009.

O evento inteiro foi dividido em atos, como em uma peça teatral, totalizando onze atos, além da parte final. Todo o Ensino Fundamental foi dividido entre esses atos, ou seja, cada um deles foi criado, ensaiado e apresentado por determinadas séries, pré-selecionadas. Coube às professoras das turmas, selecionadas para a apresentação de cada ato, selecionarem as músicas que seriam usadas, montarem as coreografias e decidirem as roupas que as crianças usariam.

No dia da apresentação, foi entregue, na entrada do teatro, um programa da noite¹⁰⁸, no qual constava as divisões do espetáculo e as séries que se apresentariam em cada parte do mesmo. Em cada ato havia escrito um breve resumo do que seria apresentado e algumas citações de autores renomados.

Antes do início de cada ato, todos ouviram uma história, frase ou uma contextualização inicial, feita por um narrador. Ainda em alguns deles, além do narrador, foram passadas imagens ou vídeos relacionados aos temas em questão, em um grande telão, instalado na parte superior do palco.

¹⁰⁷ Vide fotos dos ensaios e da Mostra Sabin no Anexo Q.

¹⁰⁸ O Programa da Mostra Sabin encontra-se no Anexo J.

Dessa forma, descreve-se os pontos principais de cada ato deste espetáculo. No 1º ato, houve a apresentação das crianças dos 1ºs anos, ao som da música “Criança não trabalha”¹⁰⁹, do grupo Palavra Cantada. As crianças executaram coreografias diversificadas, em pé, no chão, dançando e com alguns materiais: bambolês, cordas, bolas e cata-ventos. Elas demonstravam que estavam se divertindo muito, apenas brincavam, já que, como diz a letra da música, criança não deve trabalhar. Salienta-se que o tema deste ato foi a “Língua Portuguesa”.

No 2º ato, houve a apresentação dos alunos dos 6ºs e 7ºs anos, ao som de uma junção das músicas “The might of Rome” e “Slaves to Rome”, de Hans Zimmer e Lisa Gerrard¹¹⁰. Nesta parte da apresentação, destinada à representação da “Invasão dos Romanos”, algumas meninas e meninos estavam vestidos com longos vestidos marrons, e seguravam em suas mãos alguns tecidos (mantas) com a finalidade de representar os povos da Península Ibérica e da Europa Ocidental. Em seguida entrou o restante dos meninos, vestidos de soldados romanos, com espadas em punho, representando a conquista daqueles povos. Enquanto meninas e meninos realizavam uma coreografia, em vários círculos, panos com as cores das bandeiras da Itália, França, Espanha, Portugal e Romênia foram levantados, referindo-se às várias línguas que nasceram após a invasão romana.

Em seguida houve a apresentação do 3º ato, com o tema “Idade Média”, realizada pelos alunos dos 2ºs e dos 9ºs anos, ao som das músicas da Provença, ambas de Afonso X - El Sábio: “Quem a omagem da virgem” e “El toro de la plesencia”, esta, interpretada por Eduardo Paniagua. Alguns dos alunos iniciaram o ato tocando alguns instrumentos (tambores, pandeiros, alaúdes – feitos de papelão, e flautas) e acompanhando o ritmo da música que estava sendo tocada ao fundo.

Enquanto os alunos tocavam a música, outros entraram em cena, declamando algumas cantigas, representando o Trovadorismo, época marcada pela literatura oral unida à dança e à música. Em seguida, na segunda música, vários alunos entraram, aos pares, devidamente vestidos, com roupas típicas da Idade Média, e iniciaram danças, nas quais os homens cortejavam as mulheres, representando os antigos e grandiosos bailes da corte.

O 4º ato, com o tema “Navegações e Indígenas”, foi apresentado pelas crianças das seguintes turmas: Educação Infantil, 4ºs e 5ºs anos. Inicialmente dois

¹⁰⁹ Vide letra da música no Anexo H.

¹¹⁰ Trilhas sonoras do filme Gladiador.

jovens encenaram, de forma bastante cômica, a leitura da primeira carta de Caminha. Na seqüência, vários alunos entraram, com roupas de Cruzada e de jesuítas, representando as grandes navegações em alto mar. Outros alunos, vestidos de monstros, representaram as tormentas, doenças e os monstros imaginários que os navegadores tiveram que enfrentar durante a viagem. Na primeira parte deste ato, foram tocadas as seguintes músicas: “Nothing else matters”, do Metallica, em arranjo de Canto Gregoriano, e um Rito Indígena.

Em seguida, alunos vestidos de portugueses e indígenas e dois meninos representando Caminha e um índio, demonstraram a troca de conhecimentos, a amizade entre os dois povos, a alfabetização e a catequização dos indígenas, o que ocorreu quando as grandes navegações chegaram ao Brasil. Durante a encenação, o narrador discorreu que no dia em que Caminha escreveu o primeiro documento literário do Brasil, ele descobriu um grande monte em uma diferente terra, chamados pelo capitão, respectivamente, de Monte Pascoal e Terra de Vera Cruz.

Para finalizar o ato, entraram as crianças dos Infantis, vestidas de índios, para cantar e dançar a música “Tu tu tu tupi”, de Hélio Ziskend¹¹¹. Tal música fala sobre o Tupi Guarani, a língua de origem do Brasil.

O 5º ato foi destinado à representação da chegada dos “Africanos no Brasil”. Os alunos dos 9ºs anos, responsáveis pela apresentação deste ato, realizaram uma coreografia típica de dança afro, ao som de uma música africana instrumental, e fizeram uma roda de capoeira, ao som da música “Num brilhar de uma estrela”¹¹², do Grupo Muzenza.

Na seqüência houve a representação da chegada da “Família Real”, no 6º ato, pelos alunos dos 6ºs, 7ºs, 8ºs e 9ºs anos. Enquanto os alunos entravam no palco e iniciavam a dança da realeza, no telão passava o seguinte texto: “O Brasil de muitas línguas e sonhos inicia sua identidade falante a partir de 1750. Em 1759, a língua portuguesa tornou-se a língua oficial do Brasil. Das línguas indígenas, o português herdou palavras ligadas à flora e à fauna, nomes próprios e geográficos. A escola passou a seguir as idéias do Marquês de Pombal: as aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Em 1808, nascia a 5ª Sinfonia de Beethoven na Europa, e no Brasil chega a Família Real trazendo costumes, literatura, música e a dança da Valsa. Os novos moradores apresentaram o sotaque português, o som das palavras

¹¹¹ Vide letra da música no Anexo H.

¹¹² A letra desta música não foi encontrada.

expressou a nova cultura e foi ecoando pelas vozes de toda a população... Tal sotaque é usado até hoje, no Rio de Janeiro, é o sotaque carioca”. Em seguida, começaram a passar fotos referentes à chegada da Família Real no Brasil, do Teatro Real, Jardim Botânico, Escola de Medicina na Bahia, etc. Tudo isso foi apresentado ao som da 5ª Sinfonia de Beethoven.

Os alunos estavam todos muito bem vestidos, usando roupas que se assemelhavam as dos nobres daquela época. Após a dança inicial, dois alunos representaram a chegada de D. João VI e sua esposa, D. Maria I. Em seguida todos os outros alunos que representavam os nobres e a Família Real começaram a dançar a Valsa “Marcha Radetzsky”, de Strauss.

Dando continuidade, o 7º ato, com o tema “Imigrantes”, foi apresentado pelos alunos dos 6^{os} e 7^{os} anos, representando a chegada dos muitos povos que migraram para o Brasil em busca do sonho de construir uma vida melhor, longe da fome e das guerras.

Para representar os países, os alunos fizeram vários momentos separados, onde em cada momento eles vestiam a roupa típica do país que estavam representando e reproduziam uma dança típica, ao som de uma música instrumental originária do mesmo. Enquanto os alunos dançavam, várias palavras que tiveram origem nesses países e são usadas no Brasil até hoje eram passadas no telão. Os povos representados foram: alemães, italianos, espanhóis, libaneses e japoneses.

Todas as palavras que foram aparecendo no telão permaneciam no mesmo, formando na sequência, a bandeira do Brasil. E no momento em que apareceu no telão, as palavras Ordem e Progresso, todos os alunos que participaram deste ato foram ao centro do círculo para dançarem ao som da música “Loirinha Bombril”, dos Paralamas do Sucesso, representando a miscelânea de raças e descendências que existem neste país.

No 8º ato, houve a representação da “Semana de Arte Moderna”, pelos alunos do Infantil 5, 6^{os}, 7^{os}, 8^{os} e 9^{os} anos. Enquanto o narrador falava sobre a Semana de 22, várias fotos dos principais personagens desta semana apareceram no telão. Neste momento, as crianças se posicionaram no centro do palco e, quando as luzes se acenderam, nove delas, juntamente a uma professora, tocaram a música “Trenzinho do Caipira” de Villa Lobos, que representa perfeitamente a ascensão da música brasileira no ano de 1922. Em seguida, as luzes se apagaram novamente, e

várias vozes infantis, em coro, declamaram o Poema “Trem de Ferro” de Manuel Bandeira.

O 9º ato foi destinado para falar sobre a “Projeção Internacional do Português”. Sendo assim, algumas alunas dos 7^{os}, 8^{os} e 9^{os} anos, vestidas de Carmen Miranda, realizaram coreografias ao som das músicas “Cantoras do Rádio” e “Dizem que voltei americanizada”, interpretadas pelas cantoras citadas acima.

O tema do 10º ato foi a “Influência do Inglês na Língua Portuguesa”, encenado pelos alunos dos 9^{os} anos, que dançaram e cantaram a música “Beautiful”, de Akon com participação especial da cantora brasileira Negra Li.

“A Identidade Brasileira da Língua Portuguesa”, tema do 11º ato, foi apresentada por alunos dos 3^{os} e 8^{os} anos, iniciando com o narrador discorrendo acerca da língua falada aqui no Brasil, dos versos de Drumond e do fato de Tom Jobim ter feito da língua portuguesa patrimônio do Brasil. Um dos momentos mais bonitos deste ato foi quando, ao som de “Águas de Março”, interpretada por Tom Jobim e Elis Regina, vários alunos apareceram no palco usando roupas daquela época – vestidas de branco, com suspensório e chapéu, e dançaram sapateado. Enquanto as alunas sapateavam no centro do palco, vários alunos posicionaram-se atrás delas. Eles estavam com panos azuis e faziam movimentos de ondas, representando as águas de março.

No momento final do espetáculo, uma aluna patinadora, vestida com as cores verde e amarelo e segurando a bandeira do Brasil, entrou no palco. Neste momento, começou a tocar a música “Aquarela do Brasil”, interpretada por Gal Costa. Durante esse momento do espetáculo, passavam no telão, imagens de diversas danças presentes no Brasil: capoeiristas jogando capoeira na praia e tocando berimbau, dançarinos de dança *country* e seus violeiros, dança indígena, dança do bumba-meu-boi (ou boi-bumbá), dança gauchesca, dança africana e samba. Ainda nesta parte da apresentação, cada grupo de aluno foi até a frente do palco para fazer o agradecimento final. O espetáculo encerrou com um breve discurso da diretora do colégio.

Alguns dias após a apresentação, em uma conversa com a professora Karina, foi possível ter conhecimento de que, para a realização da Mostra Sabin de 2009, as professoras de cada série ficaram responsáveis pela escolha das músicas que seriam usadas no seu ato, além da coreografia que deveria ser montada. A filha

de uma das coordenadoras do colégio, por ser bailarina, colaborou com as professoras, na montagem e ensaios das coreografias.

A preparação da Mostra durou cerca de quarenta e cinco dias, sendo assim, para não prejudicar as aulas normais, que ainda deveriam ser ministradas, os ensaios foram previamente agendados, com a finalidade de eles não serem realizados sempre nos horários das mesmas disciplinas, não prejudicando, assim, o andamento dos conteúdos das mesmas. Além disso, deve ser ressaltado que, mesmo apesar da grandiosidade do espetáculo, apenas um ensaio geral foi realizado, um dia antes da apresentação.

5.5.2.2.2 Apresentação musical infantil de final de ano

Além da apresentação da Mostra Sabin, o colégio optou por fazer uma apresentação musical¹¹³ apenas para as turmas do Infantil e de 1º ao 4º anos do Ensino Fundamental. Inicialmente, esta apresentação seria realizada para que os pais das crianças também a assistissem, mas devido a grandiosidade do espetáculo da Mostra Sabin, ocorrida em novembro de 2009, o colégio decidiu deixar este um evento pequeno, para não envolver tanto tempo de ensaios e preparação como no anterior.

Ocorreram duas apresentações, uma no turno da manhã e uma no turno da tarde, sendo esta assistida pela pesquisadora, ocorrida no dia 09 de dezembro de 2009, no auditório do colégio, tendo início por volta das 16:00h.

Sendo assim, participaram e assistiram essa apresentação, as crianças do Infantil 2, Infantil 3, Infantil 4, 1º C, 2º C, 3º C, as respectivas professoras das turmas e a professora de música.

Deve ser salientado que a turma do 4º ano C ensaiou toda a sua parte para a apresentação, porém, uma semana antes da data marcada para a mesma, os alunos decidiram não participar, já que entrariam em férias antes do dia 09/12.

Os primeiros alunos foram da turma do Infantil 2, que cantaram e dançaram uma música, desejando uma “Boa tarde” para todos os presentes, na qual foi

¹¹³ As letras de quase todas as músicas cantadas nessa apresentação infantil estão descritas no Anexo H e as fotos da apresentação encontram-se no Anexo Q.

trabalhado os fundamentos agudo e grave. Após a primeira música, a professora Karina distribui as claves (toquinhos) para as crianças, para que cantassem e tocassem a música “Sopa”, de Paulo Tatit. Para esta música, as crianças ficaram sentadas.

A próxima turma a se apresentar foi o Infantil 3, que apresentou três músicas. A primeira música foi “Bicho papão”¹¹⁴, na qual as crianças começaram deitadas no chão e em seguida levantaram-se e dançaram bastante. A música encerrava com todas as crianças deitadas, novamente, no chão. A segunda música que o Infantil 3 cantou e tocou foi a música “Alecrim”, estando as crianças sentadas e tocando pandeiro, triângulo e reco-reco. A terceira música também foi tocada com os mesmos instrumentos, mas estando os alunos em pé, movimentando-se em forma de roda e trezinho, já que se tratava da música “Ciranda, cirandinha”.

Em seguida entrou a turma do Infantil 4, apresentando duas músicas. Para a primeira música, “Olá como vai?”, as crianças se organizaram em duplas, ficando um colega na frente do outro, para realizar uma brincadeira de mãos. Enquanto faziam esta brincadeira, todas as crianças cantaram juntamente com a professora. Para apresentar a música seguinte, “Pomar”, do grupo Palavra Cantada, os alunos sentaram-se, tocaram claves e cantaram.

Após a apresentação do Infantil 4, foi a vez do Infantil 5. A professora de música montou uma bandinha com essa turma, estando os alunos cantando e tocando com tambores, triângulos e reco-recos. A música tocada, por falar sobre uma banda escolar, tem o nome de “Bandinha”¹¹⁵.

Assim que a bandinha terminou de tocar, os alunos do Infantil 5 permaneceram em pé, na frente do auditório, esperando que os outros alunos do Infantil 2, 3 e 4 se aproximassem para que comesçassem a cantar a música “O Natal existe”. Essa música foi cantada para desejar um Feliz Natal para todos, já que o dia de Natal estava bem próximo.

Assim que as professoras das turmas retiraram todos os alunos dos Infantis, os alunos do 1º e 2º ano se aproximaram, formando duas fileiras, uma na frente da outra. Após a organização das fileiras, a professora de música e a professora da turma distribuíram os instrumentos para os alunos, sendo os mesmos tambores, reco-recos, triângulos, pandeiros e claves. Antes de eles começarem a tocar, Karina

¹¹⁴ A letra dessa música não foi encontrada.

¹¹⁵ A letra dessa música não foi encontrada.

explicou a todos os presentes que estas duas turmas estavam compondo uma Orquestra de Câmara de Percussão e que a música a ser apresentada era uma música erudita, cujo nome é Danúbio Azul, de Johann Strauss. Como a música é instrumental, cada grupo de instrumento ficou responsável por tocar uma parte da música. Então na primeira parte foram tocados os tambores e os triângulos, na segunda parte tocaram os reco-recos e as claves e na terceira foram tocados os pandeiros. Em seguida, como havia uma parte da música que nenhum grupo de alunos tocava, todos dançaram, para que na última parte da música todos os instrumentos fossem tocados juntos. Esta foi uma das apresentações mais ricas em detalhes, além de ter sido muito aplaudida.

Dando seqüência à apresentação, os próximos a cantarem e tocarem foram os alunos do 3º ano. Estes alunos cantaram e tocaram a música “Ora Bolas”, do grupo Palavra Cantada, uma música bastante rápida, constituída de perguntas e respostas, o que necessitou que a turma fosse dividida em dois grupos. Quando um grupo cantava, este mesmo grupo tocava as claves. Assim que este grupo terminava, era a vez do segundo grupo responder, cantando e tocando as claves. Alguns trechos da música eram apenas cantados e outros cantados e tocados por todos. Assim como a música anterior, esta também foi bastante aplaudida.

Quando a apresentação do 3º ano terminou, os alunos permaneceram no lugar e aguardaram a chegada dos alunos do 2º e do 1º ano, para cantarem a música final, “Te ofereço Paz”. Além de ter sido cantada por todos os alunos dessas três turmas, a música também foi coreografada, com gestos delicados, ensaiados durante as aulas. Na última parte da música, a professora pediu para que todos dessem as mãos, inclusive os alunos e professores que estavam assistindo, e cantassem um pedacinho da música. Foi um momento muito belo, integrando todos os alunos e professores através da música e da dança.

No final da apresentação, cada professora conduziu sua turma até a sua respectiva sala de aula. Apenas o 3º ano permaneceu no auditório, para ajudar a professora a levar todos os instrumentos até a sala de música, antes de se dirigirem a sua sala de aula.

Esta apresentação foi bastante rica, assim como a Mostra Sabin, mas claro nas suas devidas proporções. As crianças tiveram a oportunidade de ouvir músicas folclóricas e eruditas, com diferentes temas, além de poderem ter contato, tocar e/ou ouvir vários instrumentos de percussão.

5.5.2.2.3 Formatura dos 5^{os} anos

Deve-se salientar, em primeiro lugar, que a explanação da formatura¹¹⁶ dos 5^{os} anos nesta presente dissertação só é relevante para discorrer a respeito do momento musical que ocorreu na mesma.

Para este momento musical, vários ensaios foram realizados, com todas as salas dos 5^{os} anos, já que houve o envolvimento de vários instrumentos e um coral formado pelos alunos. Vários ensaios foram observados, filmados e fotografados.

A formatura ocorreu no dia 10 de dezembro de 2001, por volta das 19:00h, na quadra do colégio. Mesmo se tratando de um colégio freqüentado por alunos de classe social elevada, a formatura foi bastante simples, estando os alunos de uniforme e a quadra decorada com flores naturais.

Todos os alunos entraram na quadra de mãos dadas, ao som de uma música de Michael Jackson, “Will you be there”, e fizeram a volta por trás das cadeiras, onde o público estava sentado, para depois entrarem no corredor principal que levava até a arquibancada da quadra, onde os alunos permaneceram durante toda a cerimônia.

Após a entrada dos formandos, houve a execução do Hino Nacional, a fala da coordenadora e da diretora e a homenagem aos professores. Na seqüência, houve a apresentação musical, composta por dois momentos.

No primeiro momento, houve apresentação de uma professora de violino e três alunos do Albert Sabin, interpretando algumas músicas eruditas, sendo apenas um desses alunos formando.

Em um segundo momento, todos os alunos dos 5^{os} anos participaram formando um coral e uma banda composta de vários instrumentistas, que tocavam teclado, flautas, paus-de-chuva, violões e caxixi, para a apresentação da música “Menina Terra”¹¹⁷, de Valter Pini. A professora Karina tocou a música no teclado e foi acompanhada, também ao som de outro teclado, por uma das alunas. Estas duas apresentações foram muito aplaudidas, já que deixaram os pais orgulhosos e encantados com a beleza das mesmas.

¹¹⁶ Fotos no Anexo Q.

¹¹⁷ Vide Anexo H para visualizar a letra da música.

Depois de terminado este momento artístico, chegou a hora da entrega dos diplomas. Cada aluno, individualmente, foi chamado à mesa dos professores e diretores, para receber o diploma e um quadro, como forma de lembrança.

5.6 As aulas dos sonhos

Para que os leitores dessa dissertação entendam quando se fala sobre a importância em integrar as disciplinas e, principalmente, o fato de os alunos sentirem prazer e apresentarem melhoras em suas vidas quando isso ocorre, serão colocados trechos das entrevistas de todos os alunos entrevistados, quando os mesmos responderam a uma pergunta final, na qual era falado acerca de uma suposta aula perfeita, ou melhor, o que uma aula de música deveria ter para ser perfeita.

Deve ser salientado que nas perguntas anteriores a essa, quando os educandos eram questionados se gostavam das aulas de música, todos disseram que sim. Porém, quando essa pergunta final era feita, as respostas acabavam sendo um pouco diferentes daquilo que eles tiveram em sala de aula, como observado durante as aulas assistidas. Foi possível perceber, assim, que as respostas diziam respeito aos momentos, principalmente, práticos das aulas, nos quais eles têm contato com os instrumentos e/ou com os fundamentos canto e movimentos corporais.

A maioria dos entrevistados respondeu que têm como desejo ter uma aula mais livre, lúdica, com menos exigências, com maior movimento, dança, com a possibilidade de ouvirem o que gostam e tocarem os instrumentos que gostam. Talvez estejam faltando aulas que tenham como foco o lúdico e que estejam mais voltadas ao interesse dos alunos.

Para Francisco, a aula perfeita

[...] seria o tio Éder perguntando qual a música que a gente gosta... é... seria legal ele colocando até duplas, assim, trios pra cantar também [...] e todo mundo escolher a música que quer (Francisco, 2009, p. 4).

Já a aluna Pérola disse: “Ah, eu gostaria que a gente fosse aprendendo mais rápido a flauta e que a gente fosse aprendendo as coisas que tem nela, porque eu gosto de aprender flauta” (Pérola, 2009, p. 5).

Para complementar esse assunto, foi questionado a aluna sobre quais atividades ela ministraria se ela fosse a professora de música. Ela respondeu:

Eu ia dar exercício de se mexer. [...] Eu botava uma música e ficava fazendo gestos e eles iam copiando. [um ritmo] rápido. Primeiro lento e depois rápido. [la tocar música] de criança, infantil (Pérola, 2009, p. 5).

Uma das educandas, além de falar sobre o que gostaria de fazer na aula, comentou sobre a vontade em praticar aulas ao ar livre, fora da sala de aula tradicional:

O tio Éder ele tem um teclado que sai, então eu gostaria que a gente tocasse ao ar livre um dia e as músicas que a gente gosta, tipo essa dos insetos ou Hino Servir, que também é muito legal. [Além disso] Dançaria né?! Seria mais divertido do que ficar sentada [Tocaria] músicas antigas que a gente não, que a gente não canta ou não toca porque a gente fica querendo tocar e às vezes não dá porque a gente tem que ensaiar outra, aí não dá (Ana Carolina, 2009, p. 6).

Além disso, a aluna ainda disse que ela idealiza um dia em que apenas teria aulas de Música e um outro dia apenas com aulas de Educação Física, mas infelizmente isso não é possível, pois, conforme palavras da educanda, existem as outras matérias que eles devem aprender.

Eu gostaria também que na aula de música tivesse um intervalo... tivesse não... era um dia só de aula de Música, daí no outro dia era só de Educação Física. [...] Entendeu? Daí no primeiro... na primeira hora você faz aula de música, depois vai pro lanche, depois continua a aula de música. [...] A gente tocava flauta, tocava os instrumentos, falava da música que a gente mais gostava e também tipo assim, você podia falar o instrumento que você mais gostava também e, tipo assim, o tio Éder daria um trabalho de colorir, fazia um desenho sobre música, escrever letra de música, escrever no caderno uma música nova. E também tem umas músicas lá que são de... no meu caderno tem umas músicas antigas, tem de Páscoa, tem de Festa Junina, que a gente cantava na Festa Junina, e eu acho que no Natal é o mais principal porque é o que a gente se esforça mais pra fazer né?! A gente arruma tudo, a gente canta, dança, compra fantasia, é legal... eu acho muito legal (Ana Carolina, 2009, p. 6-7).

O educando Vítor falou que, para ele, uma aula perfeita teria que ser muito animada, divertida, na qual os alunos teriam liberdade para fazerem aquilo que realmente gostam:

Seria bem divertida, bem animada, a gente ia aprender de um jeito muito mais divertido. [...] Ah, a gente poderia fazer o que quisesse, levantar do lugar pra ir dançar com o professor [...] tocaria o instrumento que soubesse [...] eu prefiro música clássica, mas cada um podia tocar o que quisesse, porque tem um monte de garoto da minha classe que toca guitarra, aliás, tem uma menina que toca violão, um que toca guitarra e um que toca piano... que eu conheço né?! e eu toco violino (Vitor, 2009, p. 6).

Agora serão descritas algumas falas dos alunos do colégio Sabin, acerca da aula dos seus sonhos. O educando Tácio falou que na sua aula perfeita teria “Discoteca [...] É assim: a tia Karina põe um monte de música, para gente dançar, se mexer. [...] Aqueles copos que a gente bate, bateria [...]” (Tácio, 2009, p. 6). Tácio disse que gosta muito dessa atividade do copo porque com ela “A gente aprende que tem muitos sons mais do que só esses, a gente aprende que tem sons diferentes, as notas musicais. [...] Aprende ritmos diferentes [...]” (Tácio, 2009, p. 7).

O educando Gil comentou que na sua aula perfeita, os alunos teriam que cantar, brincar e tocar instrumentos: “Para você cantar uma música. [...] Brincar...das músicas. [...] Tocava os instrumentos, bater no tambor [...] Eu tenho vontade de tocar” (Gil, 2009, p. 6-7).

Para Breno, a aula perfeita não seria cantada, mas sim tocada e brincada: “A tia dividia a gente em grupos, depois dá 10 minutos pra gente treina e depois pra gente aprender. [...] Como é que foi a música, qual foi o ritmo, essas coisas. [Tocaria] Tambor” (Breno, 2009, p. 8).

Ao educando Breno também foi questionado sobre o que ele daria nas aulas se ele fosse o professor de música e o educando respondeu: “Ah, eu não conseguiria [...] Porque eu ainda sou aluno” (Breno, 2009, p. 8). Diante da resposta, foi perguntado ao aluno se ele toparia então ser ajudante da professora e ele disse que sim, que isso ele conseguiria. Então, ele foi novamente questionado se faria mais alguma atividade na aula, além das citadas acima, e ele respondeu: “Ah, é só isso mesmo” (Breno, 2009, p. 8).

Para finalizar, será descrito o pensamento da educanda Bianca acerca deste tema proposto na entrevista:

[...] colocava umas músicas pra gente aprender de cantores diferentes, trazia cada vez um instrumento pra eles conhecerem, tocava pra eles, ou então dava na mão de cada um, com cuidado pra eles tentarem tocar, é... ensinava os jeitos de fazer som com a boca, com o corpo... [la tocar diferentes músicas] para eles não gostarem de um tipo só e quando crescerem seguirem só um caminho de um tipo de música. Aí eu ponho agitada, alegre ou então aquelas músicas lentas ou de rock, essas coisas. Depende da criança às vezes (Bianca, 2009, p. 6).

Salienta-se que foi possível perceber que a grande maioria dos alunos citaram atividades que envolvem principalmente músicas do gosto deles, além de atividades que envolvem ritmo e movimento. Diante dessas respostas, acredita-se que fique ainda mais implícita a importância em conhecer os alunos, ouvir suas experiências e interesses, partir das respostas deles e integrá-las a atividades que envolvam música, movimento e atividades lúdicas.

5.7 Benefícios

Após a pesquisa, coleta e análise de dados, foi possível observar que um modelo educacional que prime pela integração entre disciplinas, pela relação entre o eu e o outro, pela relação entre professores, diretores, pais e alunos, e que seja interdisciplinar, pode trazer inúmeros benefícios para os educandos, possibilitando que os mesmos apresentem progresso, segundo Scarpato (2001), “na autonomia corporal e intelectual [...] cooperação, responsabilidade, avanço na aprendizagem”, bem como a inclusão de educandos de diferentes faixas etárias e famílias; o auxílio da expressão corporal; o estímulo a novas formas de comunicação, o favorecimento da socialização e do lazer e a desfragmentação do ser humano.

Da mesma forma que os movimentos realizados a partir de práticas corporais incentivam as trocas e o entendimento entre o eu e o outro, possibilitando a socialização, conhecimento do outro, conscientização de si mesmo – autoconhecimento (LEE-MANOEL, 2002 *apud* BONETTI, ALARCON, BERGERO, 2005).

A professora Karina também discorreu sobre a influência das práticas corporais e da música para o autoconhecimento:

[...] na parte da segurança, de conhecer o seu corpo, de conhecer a si. Porque muitas vezes acham que você está se expondo para um grupo, não é?! Eu vejo muito isso... Às vezes tem aquele menino mais danado do mundo e a hora que vai se expor, pronto, parou tudo, ele não é mais o mesmo. Então é aquele momento de você conhecer seus medos, de lidar com isso. ‘Nossa, onde que tá travando?’, e a gente que segura tudo, fica tudo durinho, o pescoço, as costas... Então essa parte corporal eu acho que influencia em tudo, principalmente nessas questões mais da gente lidar com a gente: conhecer a gente, saber um pouquinho dos nossos limites. Eu acho que ajudaria muito (Karina, 2009, p. 6-7).

Outro exemplo pode ser citado: em várias aulas observadas da professora Karina, viu-se que ela permitia que os educandos levassem CDs para serem ouvidos na sala de aula. Assim que as músicas começavam a ser ouvidas os alunos levantavam-se, começavam a dançar e a se movimentar, em grupos e/ou individualmente. Isso possibilitou que os alunos percebessem que aquilo que eles gostam não é desvalorizado ou descartado dentro da escola, que eles podem se expressar na sala de aula, pois serão ouvidos, dentre outros fatores importantes. Sendo assim, o aluno percebe-se sujeito do conhecimento que aprende, sujeito de sua própria história, proporcionando alegria, prazer, autoconfiança, etc.

Quando os professores foram questionados acerca de acreditarem ou não que uma educação interdisciplinar proporciona benefícios, os professores responderam:

Eu vejo que os meus alunos têm uma visão de mundo diferenciada de outras escolas, onde tem o professor de matemática, o professor de história, o professor de química... cada um não interfere no conteúdo curricular do outro. [...] Eu me lembro de uma escultura de *Salvador Dali*, onde uma mulher estava cheia de gavetas. Havia a gaveta da memória, da infância, da maternidade, a gaveta do sexo, do prazer, as muitas gavetas... Então você percebia que Dali tinha uma imagem surrealista de uma mulher com pontos e não uma mulher no seu todo, mas esses pontos faziam o todo. Na Educação Musical também eu vejo muito próximo disso... A partir do momento que você começa a ver uma matéria que está interligada à outra, que uma realidade está ligada à outra, seja ela em qual for a disciplina, você vai conseguir criar um adulto com uma formação integral (Éder, 2009, p. 12).

Para a professora Karina, os professores e as escolas, propriamente ditas, deveriam considerar a música de forma mais relevante, já que ela acredita que a música é

um parceiro para ajudar na concentração, para melhorar a disciplina, para a auto estima, para outras coisas que a música atua (Karina, 2009, p. 2). [...] Na timidez, em um comportamento mais introspectivo de algumas pessoas (Karina, 2009, p. 6).

A professora ainda falou que acha que os professores das outras disciplinas poderiam ver muitos benefícios se utilizassem a música e o movimento quando as crianças estão estressadas, ou não conseguem se concentrar:

[...] Alguns momentos em que as crianças tiveram o dia inteiro de aula, estão cansados, não seria nada começar por aí de repente. Logo que chega vamos fazer uma atividade corporal, com música junto, alguma coisa para elas chegarem na aula ou no meio deste dia, poderia começar bem e depois aos poucos (Karina, 2009, p. 6).

Após todas essas respostas, foi perguntado aos professores se eles acreditam que existe, também, um lado negativo dessas práticas corporais inseridas no processo da educação musical infantil. Para Karina não existe lado negativo, mas sim o lado da adaptação:

Olha, negativo não, eu acho que existem adaptações, por exemplo, a gente tem uma criança aqui que tem paralisia cerebral e está em cadeira de rodas. Então, no caso dela eu fiz uma dinâmica de 'Escravos de Jó', só que a gente pulava. Ao invés de passar algum objeto, a gente que era o objeto. Então na cadeira de rodas, como essa criança faria? Mas nem por isso eu não fiz a atividade. Então o que aconteceu, um dos amigos se dispôs a ajudar o amigo, então ele ia empurrando a cadeira caso ele saísse do 'Escravos de Jó'. Ele ficou feliz, ele não pulou, mas ele tava integrado no movimento daquela brincadeira, daquele momento da atividade. Então não é que seria negativo, mas teria que ter uma adaptação para alguns casos. Porque se você tiver alguma pessoa com alguma necessidade especial, você tem que não excluir, mas sim incluir, mas aí você tem que saber como adaptar a atividade: se ele não mexe as pernas, então vamos mexer os braços. [...] Nesse ponto tem que ter adaptação, não que seja negativo, mas tem que ter essa adaptação. Porque se não fica negativo, imagina a gente incluir essa criança... 'Poxa também quero pular, não posso pular mas eu quero fazer' (Karina, 2009, p. 7).

Já para o professor Éder, quando questionado se havia um lado negativo nesse modelo educacional, o mesmo respondeu: "Não, de maneira nenhuma. Só tem coisa positiva. Nada que a gente faz com prazer pode ser negativo, nada" (Éder, 2009, p. 14).

Até aqui só se viu benefícios ou aspectos positivos em relação ao ensino integral entre corpo/movimento e música, sob o olhar dos professores de música. Cabe então retratar o que os alunos falaram acerca destes assuntos.

Inicialmente, quando os educandos eram questionados se haviam percebido alguma melhora na vida deles depois que começaram a ter aulas de música no colégio¹¹⁸, muitos respondiam citando melhoras na voz ou na forma de tocar os instrumentos ensinados pelos professores.

Por exemplo, a resposta do aluno Francisco: "Eu comecei a tocar flauta assim, eu comecei a gostar, comecei a cantar mais [...] melhorar minha voz" (Francisco, 2009, p. 4). E da aluna Pérola, quando a mesma disse que percebeu melhoras "na voz [risos]. Eu era muito ruim [risos]" (Pérola, 2009, p. 4).

Para Ana Carolina, as aulas de música ajudaram em suas aulas de violino, fora do colégio:

¹¹⁸ Aqui se salienta que não é qualquer tipo de aula de música, mas sim as aulas que foram observadas e analisadas, ou seja, aulas de música interdisciplinares que envolvem, além de muitas outras disciplinas, o ensino com utilização do movimento, dança e práticas corporais gerais.

[...] a música me ajuda no violino, o violino me ajuda na música e foi bom eu ter começado a aula de música porque eu queria muito tocar violino e eu tava com dificuldade e daí eu comecei a aprender as notas e agora eu tô com menos dificuldade, agora eu já tô muito melhor (Ana Carolina, 2009, p. 4).

Vítor disse que, após ter começado a ter aulas de música, passou a ter uma maior integração de suas vivências: “[...] eu comecei a saber várias músicas que eu não conhecia, comecei a ficar bem mais informado das músicas [...] Das danças, dos rituais também” (Vítor, 2009, p. 4).

Tácio também citou a diversidade de músicas que passou a conhecer: “Achei muito legal, é muito divertido, você aprende um monte, um monte de música... Nossa, é muito divertido” (Tácio, 2009, p. 4).

Bianca conseguiu perceber algumas diferenças em relação ao conhecimento musical adquirido após ter começado as aulas de música:

[...] eu descobri mais instrumentos, histórias de cantores diferentes, comecei a tocar mais instrumentos, é... e agora eu aprendo também mais o meu vocabulário, porque fala nas músicas, e antes eu não sabia cantar, e agora eu sei os ritmos, os compassos e cada vez mais (Bianca, 2009, p. 4).

Porém, quando a pesquisadora trabalhou de outra forma a pergunta, tentando aprofundar o tema proposto na mesma, eles passaram a dar outras respostas, bem diferentes e mais reflexivas, o que é bastante interessante, principalmente quando se pensa na pouca idade dos alunos colaboradores.

Acerca disso, o aluno Francisco chegou a seguinte conclusão: “Quando eu tô assim meio nervoso eu pego a flauta e começo a tocar as músicas e daí eu acalmo” (Francisco, 2009, p. 4). Além desse benefício, o aluno acredita que depois que começou a ter aula de música, passou a conversar mais com os colegas. Ele afirmou: “É, fiquei menos tímido” (Francisco, 2009, p. 4).

Ana Carolina (2009, p. 4-5) citou vários benefícios, tais como distração: “[...] eu e a minha amiga às vezes quando a gente tá esperando alguma coisa a gente começa a cantar e vai se distraindo, e isso é muito legal também”; calma e persistência: “Fico mais calma, mas quando eu erro eu fico um pouquinho estressada [...] Aí eu falo: ‘Vou tentar mais uma vez’, aí eu vou me acalmando quando eu vou acertando. Aí fica mais fácil”; e socialização: “Eu acho que eu consegui mais amigas com a música [...]”.

Vítor também comentou que tocar um instrumento ou ouvir uma música é uma forma de ficar mais calmo: “[...] eu toco violino né, e o violino me ajuda a deixar

calmo [...]” (Vítor, 2009, p. 5). Além disso, o educando disse que a música o deixou mais descontraído: “Eu fiquei bem menos tímido quando eu comecei a tocar” (Vítor, 2009, p. 5).

Para o educando Tácio, as aulas de música também lhe proporcionaram alguns benefícios para sua vida: “Eu estudo mais, convivo alegre, tenho muito mais amigos” (Tácio, 2009, p. 4).

Já a educanda Bianca comentou a respeito de melhoras em relação à timidez, a prestar mais atenção nas aulas e a ser mais alegre:

Ai, eu acho que fiquei menos tímida sim, porque eu me evolvi mais. Eu sinto que prestei mais atenção nos assuntos [...] nas outras aulas a tia manda cada um responder quando ela pergunta alguma coisa tem que levantar a mão. Na aula de música quem souber vai falando, ela passa em todos, nas outras aulas não tem tempo pra isso. E ela faz todo mundo participar e deixar a vergonha de lado [...] Sou mais alegre [...] porque a gente ouve aquelas músicas, começa a gostar, a gente canta mais, fica de bem com a vida e aí a gente não pensa muito em ser nervosa, distrai mais e aí a gente pega essa mania de cantar, pensar em música [...] É, melhora! (Bianca, 2009, p. 4-5).

Após a coleta e análise de dados, foi possível perceber, então, que muitos dos benefícios pesquisados e encontrados durante a revisão de literatura se confirmaram na parte prática da pesquisa, demonstrando, assim, a importância de um trabalho educacional total e integral envolvendo práticas corporais e música.

5.8 Referências bibliográficas citadas pelos professores

Neste subcapítulo, tem-se a intenção de mostrar apenas alguns dos autores que falam acerca da interdisciplinaridade, citados e utilizados pelos professores, com a finalidade de realizar um planejamento das aulas com um maior embasamento teórico, como dito pelos mesmos. Os materiais utilizados em aula, não se apresentam descritos aqui, pois os mesmos já foram descritos acima, em outro subcapítulo.

O professor Éder citou como exemplos:

Maria Montessori tem algumas pistas muito grandes, depois o professor Cláudio também deixou para a gente muitas pistas a respeito dessa integralização. Rudolf Steiner, que também era seu contemporâneo, viveu

na mesma época, e também tem muito a ver na pedagogia de Waldorf [...] (Éder, 2009, p. 14).

Já a professora Karina preferiu não responder a essa pergunta durante a entrevista. Sendo assim, a mesma solicitou o e-mail da entrevistadora e, alguns dias depois, enviou as referências que tem o hábito de utilizar:

- WILLEMS, Edgar. As bases psicológicas da educação musical. Edição patrocinada pela Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.
- JEANDOT, Nicole. Explorando o universo da música. São Paulo: Scipione, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, Teca de Alencar. Música na Educação Infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- HENTSCHKE, Liane; DELBEN, Luciana (org.). Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.
- SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao fim de um trabalho, que tanto trabalho deu (literalmente), mas também quantas alegrias e sonhos gerou, fica o pensamento de o quê escrever agora? O que seria justo escrever neste lugar reservado a dar uma conclusão sobre tudo o que foi pesquisado e escrito sobre estes temas que tanto me encantam e se atravessam sobre o meu pensar e existir enquanto pesquisadora e ser humano?

Após muito relutar e adiar a escrita deste fechamento, achei apropriado dividi-lo em três momentos, este inicial, no qual falo sobre aspectos gerais e inquietações pessoais que surgiram antes e durante a pesquisa; um racional, atentando para aquilo que concluo do trabalho realizado durante esses dois anos que se passaram; e outro de cunho emocional e sonhador, acerca do que está embebido em mim – uma necessidade de dispêndio de uma boa quantidade de energia para continuar.

Dando continuidade ao primeiro momento devo ressaltar o medo inicial que tive diante de pesquisar e coletar dados de professores de música com práticas pedagógicas tão diferentes. Para uma melhor compreensão, por parte dos leitores deste trabalho, saliento que minhas vivências e experiências com a música sempre giraram em torno da música popular, devido a uma paixão pessoal por este estilo musical. Diante disso, ao saber que o professor Éder tem como foco, em suas aulas, a música erudita, fiquei apreensiva ao pensar como se dariam as suas aulas. E para minha surpresa, enquanto pesquisadora e musicista, a abordagem do professor em relação à música erudita não foi rígida e engessada, como presenciei, por diversas vezes, ao longo da minha caminhada enquanto estudante de música. Assim, pude perceber que a música erudita pode sim ser ensinada para as crianças, e de uma forma leve, lúdica, prazerosa, através de brincadeiras, uso do corpo e integração entre outras disciplinas.

Perante essas inquietações expostas acima, não sinto a liberdade de apontar qual das práticas seria a melhor ou mais adequada, em primeiro lugar, porque este não era um dos objetivos da pesquisa e, em segundo lugar, por acreditar que os dois professores conseguiram, ou estão conseguindo, propiciar a mais completa consecução da finalidade, já que o método adotado por ambos os professores se fez

eficaz e produtivo em relação ao ensino da música baseado em práticas corporais e outros temas, gerando uma educação interdisciplinar.

Continuando esse momento, devo ressaltar outra inquietação que está relacionada a realizar entrevistas com alunos tão jovens. O que posso, também, chamar de receio, referia-se à possibilidade de os alunos não responderem e/ou não refletirem acerca do que eu trataria na entrevista. Porém, após todas as entrevistas realizadas, foi possível perceber que poucos alunos reagiram de forma mais séria, tímida, dando respostas muito curtas. Na grande maioria das entrevistas, obteve-se um resultado maior que o esperado.

Já focando no segundo momento, e diante das inquietações, saliento, aqui, nas considerações finais, a importância em se destacar algumas diferenças e semelhanças vistas em relação à prática pedagógica dos dois professores colaboradores desta pesquisa.

Acredito que a principal diferença encontrada gira em torno do foco dado às aulas: música erudita pelo professor Éder e música popular pela professora Karina, o que, como visto durante as entrevistas e revisão bibliográfica, é reflexo da trajetória que os mesmos percorreram ao longo de suas vidas.

Outra diferença encontrada, a qual ficou bastante evidente durante as observações feitas, foi o fato de as aulas do professor Éder serem bastante teóricas e terem momentos bastante diferenciados: geralmente, no início da aula, havia um momento de descontração. Em seguida, o momento teórico, destinado ao ensino dos elementos musicais, notação musical e leitura de partitura. Para finalizar, um momento prático, geralmente envolvendo canto, práticas corporais, prática do instrumento flauta doce e exercícios lúdicos.

Já as aulas da professora Karina foram, principalmente, voltadas à prática e a exercícios, jogos, brincadeiras que envolvem música, canto, dança, práticas corporais e aprendizado dos instrumentos de percussão. Em alguns momentos, a professora destinou tempo à pesquisa e ao ensino de teorias musicais, mas estes, geralmente, aconteciam durante um exercício prático, de forma complementar e conjunta.

Quanto às principais semelhanças vistas na prática pedagógica dos professores, posso citar: a importância que ambos disseram e demonstraram dar aos alunos, valorizando cada um deles como um ser humano único, dotado de particularidades; ambos tocam os seus instrumentos para os educandos durante as

aulas; permitem que estes mexam em todos eles, para que possam conhecer não apenas o modo de tocá-los, mas a forma como são feitos, de que material, bem como o funcionamento dos mesmos, etc; e acreditam que o ensino deva realmente partir do interesse dos alunos, mas que, em seguida, um novo conhecimento deva ser apresentado a eles.

Outra semelhança que foi possível observar gira em torno da percepção dos professores em relação aos momentos das aulas e a fatores externos ao conteúdo, tais como interesse dos alunos e agitação dos mesmos. Acredito que esta percepção é necessária para viabilizar uma melhor aplicação das atividades pré-planejadas. Por exemplo, nos momentos em que os alunos chegaram bastante eufóricos, conversando em voz alta e fazendo muito barulho, Éder e Karina optaram por iniciar a aula com exercícios de relaxamento, de volta à calma, para que em seguida, pudessem ministrar o conteúdo programado anteriormente. Seria um trabalho desgastante, por parte dos professores, se os mesmos não tivessem essa percepção e não modificassem a ordem das atividades, ou se as mantivessem intactas.

Mas, a principal semelhança aos meus olhos, relatada durante as entrevistas e presenciada durante as aulas, é o amor de ambos pelo ensino da Música. Foi prazeroso e muitíssimo produtivo ter tido contato com educadores apaixonados pela educação e pela matéria que ministram. Isso fez toda a diferença para a presente pesquisa, da mesma forma, como tenho certeza, que isso faz toda a diferença para a vida pessoal deles e para aqueles que têm o privilégio de tê-los como professor.

Um ponto que merece atenção neste momento final, também é referente às práticas pedagógicas de ambos os professores: a maneira como eles integram o corpo à música. O professor Éder utiliza muito o corpo e suas práticas para ensinar os elementos musicais, fazendo com que eles passem primeiramente pela prática, pelo concreto (MALAGARRIDA E VALLS, 2003), para que assim, eles possam relacionar, entender, e passar para o conhecimento literal da notação musical, ou para abstração, como denominou o professor Éder. E a professora Karina utiliza, também, muitos elementos corporais, mas com o principal intuito de ensinar ritmo e as diferentes formas de tocar os instrumentos. Ambos acreditam na importância em primeiro começar um exercício/atividade pelo corpo, para depois dar continuidade ao restante do conteúdo musical propriamente dito, já que todo o ser humano é dotado de instinto ritmo, ou melhor dizendo, a criança já nasce com um instinto para o ritmo

(MONTEIRO & ARTAXO, 2000; JEANDOT, 1990), sendo de extrema relevância a valorização do movimento e das práticas corporais (WEIGEL, 1998), já que uma educação completa, segundo Camargo (1994), só se dá através da integração entre espírito e corpo, já que entende-se o ser humano como um ser que tem corpo e alma integrados (FOUCAULT, 1985; TOURINHO; SILVA, 2006 *apud* SANTIAGO, 2008).

Já um aspecto positivo, em relação às escolas propriamente ditas, é em torno da infra-estrutura das mesmas. Ambos os colégios apresentam excelentes estruturas físicas, bem como recursos materiais e tecnológicos, viabilizando uma educação de qualidade para os seus alunos.

Outro ponto encontrado na análise de dados refere-se a uma possível relação existente entre o entusiasmo acerca das atividades mais práticas e a idade dos entrevistados. Por exemplo, na fala da educanda Ana Carolina, aluna do 3º ano, ficou claro o fato de adorar as atividades práticas, de mexer o corpo, principalmente quando a mesma citava com muito entusiasmo a apresentação de final de ano, na qual foram envolvidas com o canto e com a dança. Já na fala do educando Vítor, aluno do 5º ano, esse entusiasmo não é tão nítido. Talvez aqui esteja intrínseca a relevância de os educadores utilizarem as práticas corporais e musicais nos primeiros anos escolares, época em que eles demonstram maior interesse por esse tipo de atividade integrada.

Gostaria de ressaltar outro ponto da coleta de dados de extrema importância: os grandes eventos de final de ano. Achei de extrema beleza, criatividade e riqueza o “Natal dos insetos” e a “Mostra Sabin”. Posso dizer que tais espetáculos foram as práticas mais interdisciplinares que já vivenciei, aproximando-se de forma bastante rica desse ideal de educação total integralizadora.

Por mais que, durante o trabalho, várias vezes tenha-se falado sobre a importância em não se aplicar a interdisciplinaridade apenas em eventos, estes não podem ser vistos sob esta ótica, já que desde a preparação deles, o que durou cerca de dois meses, os educandos tiveram contato direto com as disciplinas e conteúdos integrados, um interferindo e sendo interferido pelo outro, um completando e sendo completado pelo outro.

Em se falando dos eventos, gostaria de citar uma diferença observada, quando comparada a preparação das apresentações dos dois colégios. Enquanto no colégio Santa Úrsula todas as músicas foram escolhidas e ensaiadas pelo professor

de música e as coreografias foram criadas, ensaiadas e coordenadas pela professora de Educação Física, no colégio Sabin, estes papéis ficaram a cargo dos outros professores de cada turma, sendo a organização de cada ato da Mostra, organizado, planejado e ensaiado pela professora “titular” (como chamam na escola) e pelos seus alunos. Coube à professora de música apenas auxiliar nos ensaios e dar algumas sugestões acerca da escolha das músicas.

Além desses espetáculos, cito como exemplos deste modelo educacional as aulas propriamente ditas, já que as mesmas foram dotadas de uma grande diversidade de conteúdos interdisciplinares, abordando conteúdos de áreas como Biologia, Matemática, História, Português, Literatura, Educação Física, dentre outras. Mas não apenas estes conteúdos foram passados para os educandos, como também valores e outros aspectos da vida, tais como, ética, honestidade, valorização de si e do outro, e postura dentro de uma sala de aula. Ainda saliento que as aulas observadas são compostas de diferentes momentos: livres, de escolha dos alunos, teóricos e práticos. Ressalto, aqui, o fato de que todos os alunos entrevistados, que tiveram a experiência de estudar em outros colégios, disseram gostar mais das aulas de música atuais, por diversos motivos, dentre os quais, a maior quantidade de exercícios – abrangendo diferentes conteúdos, atividades e brincadeiras. Dessa forma, na fala dos próprios alunos foi possível observar a importância em se trabalhar com conteúdos interdisciplinares e lúdicos.

Já outro detalhe que pude observar, o qual acredito poder ser facilmente modificado, é em relação à sala de música do Sabin. Conforme mencionado anteriormente, a ausência de carteiras ou cadeiras demonstrou ser um fator dificultador quanto ao controle da turma pela professora, principalmente as muito numerosas.

Dois pontos que ficaram bastante fortes para mim, em relação à realização dessa dissertação, é que acredito que seja realmente possível a Educação Física e a Música serem ensinadas de forma integrada, sem a possibilidade de uma se apoiar na outra (SARAIVA et al, 2005), além da relevância da utilização dos fundamentos dança (práticas corporais no geral) e canto durante as aulas.

Além das informações citadas acima e após todo o trabalho de pesquisa, coleta e análise de dados realizados, pude entender que a combinação entre improvisado, arte, práticas corporais, música e dança, pode proporcionar ao ser humano momentos de alegria, motivação, expressão, intensidade e verdade. Porque

se expressando, ele está percebendo seu eu interior, o que há de mais profundo e verdadeiro que há nele, integrando assim, os diversos pontos de sua vida, libertando-se e aceitando-se enquanto um ser único.

Dessa forma, a reflexão realizada nesta dissertação, segundo Louro (2008), dentre outros autores, acerca da importância de (re)pensar o vivido para ensinar e de centrar a aula no aluno é uma forma de instigar o debate sobre metodologias de ensino; sobre os reflexos que uma educação pautada em clima de liberdade, improvisado, práticas corporais e educação musical, valorizando cada ser humano como único e o fazendo se reconhecer como autor de sua própria história pode proporcionar; além de poder auxiliar a área da Educação, da Educação Física e da Educação Musical.

Ressalta-se assim, que, como afirmado pelos professores em diferentes pontos da entrevista, não basta apresentar aos educandos aquilo que é novo e diferente. Para ir em direção a uma educação integralizadora é necessário que o professor parta do conhecimento e da realidade do educando, o que não é possível fazer sem conhecê-lo, sem conhecer sua vida além do contexto escolar.

Acredita-se que uma possível aplicação dos aportes teóricos apresentados nesta presente pesquisa, nesse “modelo de desenho curricular”, baseado nas práticas corporais e na educação musical como agentes educacionais, viabiliza uma relação de cumplicidade entre o que foi separado pelas várias dicotomias, teoria/prática, corpo/alma, eu/outro, dentre outras também apresentadas nesta dissertação, caracterizando assim o ensino integralizador, e viabilizando que os educandos passem a se enxergar e se (re)conhecerem como seres humanos totais.

Antes de entrar no terceiro e último momento deste capítulo, gostaria de tentar sintetizar todos os principais temas tratados neste trabalho. Após a realização dessa dissertação como um todo, inicialmente pesquisa acerca de diferentes abordagens teóricas sobre os temas em questão e, na seqüência, coleta e análise dos dados, devo ressaltar a importância evidenciada na existência de um bom professor que, além de tudo, ama a disciplina que escolheu para ministrar enquanto educador. Pude entender que esse é um dos principais motivos que levam os professores a uma busca constante por reciclarem seu material e suas aulas, na tentativa de estarem cada vez melhores, para ensinar de forma igual aos alunos que gostam de música, bem como aqueles que não gostam da disciplina. Chegando às

curvas finais deste trabalho, afirmo que Éder e Karina podem ser considerados como verdadeiros 'articuladores de aprendizagem' (PASSOS E CHASSOT, 1993).

Existindo um bom professor – mestre, torna-se cada vez mais possível a existência de uma educação total integralizadora em um futuro humanizador, partindo da idéia de que um futuro humanizador é aquele destinado ao desenvolvimento global, nos diversos âmbitos da vida do ser humano, e que uma educação total integralizadora é aquela baseada em diferentes conteúdos, disciplinas, valores e na realidade do educando, considerando sempre suas vivências e experiências, que são singulares – únicas.

Mas, para que uma educação total integralizadora seja aplicada, é imprescindível a reflexão acerca de alguns conceitos e temas trazidos nesta presente dissertação, tais como: o lúdico, a construção dos corpos através do cuidado de si e do outro, a pós-modernidade, a interdisciplinaridade e a valorização do vivido.

Contextualizando de forma indissociável todos esses tópicos, trago novamente a importância do lúdico no que tange à resistência da racionalidade dos adultos (FALCÃO, SILVA, ACORDI, 2005), que em tempos de pós-modernidade, (BAUMAN, 1998), vivem uma vida de exageros e acelerações, focando seu tempo e suas energias em aspectos que fogem à humanização do ser humano, tais como: busca excessiva pela superação dos limites, seja nos momentos de lazer, familiares ou no trabalho.

Sendo assim, o que esperar de um ser humano que apresenta um ritmo tão frenético que pode ser comparado ao ritmo de uma máquina (SARAIVA et al, 2005)? Os educadores têm algum papel na construção de um futuro diferenciado deste?

Diante desse tempo de exageros, entra a educação sob a ótica humanista, com o intuito de fazer o homem se apoderar de sua condição que o humaniza e não se distanciar dela. Cabe aqui ressaltar a questão do cuidar de si e do outro (FOUCAULT, 1985). Se desde os primeiros anos escolares, os educadores, enquanto 'articuladores de aprendizagem', vivenciarem o lúdico, utilizarem-se da interdisciplinaridade (FAZENDA, 1995), das práticas prazerosas para corpo e alma, das práticas corporais e musicais, influenciarem o se descobrir e o se expressar enquanto ser humano único, eles estarão se aproximando cada vez mais de uma educação total e integralizadora, que se preocupa com seus anseios, com suas vivências, experiências, e potencializa todos esses aspectos em busca da formação

de seres humanos totais e não fragmentados, para que após as crianças sendo educadas como tal, possam pensar e se reconhecer dessa forma. Em outras palavras, se o corpo é considerado como o sujeito da educação, já que nele se encontra a vida, como afirmam Melo; Antunes; Schneider (2005), cabe ao professor, enquanto mestre e condutor da aprendizagem, incentivar a movimentação e utilização do corpo com criatividade e expressão, evitando a formação de indivíduos apáticos ou robóticos.

Sendo assim, após a verificação da existência de bons professores e de uma educação total integralizadora, pude observar a existência dos inúmeros benefícios apontados, tais como desenvolvimento da autonomia corporal e intelectual, cooperação, socialização, avanço na aprendizagem, inclusão, estímulo a novas formas de comunicação e a desfragmentação do ser humano.

Entro agora no terceiro momento dessas considerações finais, o qual destino a falar sobre as perguntas que permaneceram em mim e meus projetos futuros. Diante do desfecho dado até aqui, durante o desenvolvimento desta pesquisa, pude perceber a necessidade de se buscar os reais benefícios que uma educação total integralizadora, como esta descrita neste trabalho, pode proporcionar para o corpo e para a alma.

Hoje, como dito durante a revisão bibliográfica, estamos diante de um novo ciclo educacional, a alteridade. Paralelamente a esta nova fase educacional, existem vários pensadores que tratam da importância de um ensino que promova reflexões acerca da estrutura do ser humano; que desenvolva as capacidades físicas, psíquicas e espirituais (singulares); que leve em conta a união corpo/alma, visto que estes estão extremamente conectados.

Ao contextualizarmos aspectos sócio-histórico-culturais, é possível perceber que Platão já definia o ser humano como corpo e alma e, durante o aristotelismo, a visão de alma universal foi colocada em cheque, o que ocasionou para que o mundo deixasse de ser apenas espiritual. Em seguida, passaram a privilegiar o material; a natureza passou a ser mensurável, além de ser considerada uma máquina, assim como o corpo humano. E diante desta visão mecanicista/positivista, a Fenomenologia reage e diz "Não!", afirmando que a formação humana não pode se reduzir a uma técnica, muito menos a comunidade humana ser considerada uma máquina. Dessa forma, através dos pensamentos filosóficos da Fenomenologia algumas reflexões acerca do ser humano, passaram a me instigar.

Stein (2000) reflete que **LEIB** (SELF) diz respeito ao corpo vivo (força vital sensível), sendo este a união entre corpo (organismo, natureza animal) e psique (instintos, reações). Mas o ser humano ainda é constituído de espírito (intelecto, mente, juízo, vontade), que diz respeito à força vital espiritual. A união de psique e espírito forma a alma, uma unidade espiritual e complexa, e voltando ainda mais para o profundo da alma, podemos ver a existência da alma da alma (núcleo da alma). E é neste núcleo que está a identidade de cada um, a identidade pessoal profunda (singular), a qual sempre permanece. Dessa forma, o EU (parte ligada ao espírito, sendo, portanto, uma parte interna), por meio das vivências, diz que tem um corpo, uma psique e um espírito. Sendo assim, resumidamente, é possível dizer que o ser humano é dividido em corpo, psique e espírito. Como a união de psique e espírito corresponde à alma, a pessoa humana acaba por ser ainda mais conhecida como um ser constituído de corpo e alma.

Após essas reflexões filosóficas, cabe a seguinte pergunta: como aplicar a filosofia na prática? Talvez a resposta esteja nos educadores estabelecerem um diálogo entre a filosofia e as disciplinas, deixando a criança sentir atração pelas coisas através de meios/atividades práticas, para que a partir disso reflita sobre o que foi filosofado. Cabe ao educador convidar os educandos para o conhecimento das suas particularidades (identidade pessoal), sua vocação e aquilo que permanentemente o atrai e como foi possível perceber durante a dissertação, uma ferramenta educativa apropriada é o ensino da educação musical e das práticas corporais, estando estas integradas e sendo ensinadas desde os primeiros anos escolares, já que as mesmas proporcionam inúmeros benefícios para o ser humano. É acerca desses benefícios, para corpo e alma, que eu pretendo começar a pesquisar de agora em diante.

Considerando que este projeto seria de cunho qualitativo, tenho a pretensão de passar a utilizar os pensamentos da Fenomenologia (método filosófico surgido no século XX com Edmundo Husserl, que recebeu influências do pensamento de Platão, Descartes e Brentano) para a realização desta pesquisa futura, visto que a Fenomenologia caracteriza-se por ser uma ferramenta que tem por objetivo a constituição da ciência da essência (natureza) do conhecimento (Gallefi, 2000 *apud* SILVA, LOPES, DINIZ, 2006). Esse método filosófico, segundo Silva; Lopes; Diniz (2006), “[...] desvela a cotidianidade do mundo do ser onde a experiência se passa, transparece na descrição de suas vivências”, por isso, seu estilo caracteriza-se

como sendo interrogativo, na busca pelo fenômeno, já que a etimologia da palavra “fenomenologia” diz que a mesma significa estudo dos fenômenos, em busca da exploração daquilo que aparece à consciência, daquilo que é dado.

Dando um fechamento a todas as idéias mais importantes expostas nesta pesquisa, saliento, aqui, que diante desse tempo de exagero e aceleração, é importante que, para que ocorra a desfragmentação do ser humano, ele seja incentivado a cuidar de si, arte da existência humana, através da qual, o ser humano cuidando do corpo e da alma, já que é um ser integrado, acaba por ter cuidados também com o outro (FOUCAULT, 1985). E para que isso seja possível, as crianças devem ser ensinadas desde cedo a terem essa “cultura do cuidar de si”, mas como diz Foucault (1992 *apud* VEIGA-NETO, 2005), a educação não deve ser completamente modificada, mas os educadores devem, sim, encontrar novos caminhos para ela. Sendo assim, um novo caminho em direção a esse ensino total integralizador, que favoreça a autonomia, o desenvolvimento da auto-expressão e a humanização, a desfragmentação do ser humano, o cuidado de si e do outro, além de tornar o educando um cidadão crítico, participativo e responsável, dentre outros aspectos, é a utilização da educação musical integrada às práticas corporais no processo de educação infantil, já que ambos os conteúdos são um importante recurso para o desenvolvimento da auto-expressão nos educandos, lembrando que a palavra é um dos mais importantes instrumentos que o ser humano possui, já que traduz o pensamento e os desejos mais profundos daqueles que falam (FOUCAULT, 1992 *apud* VEIGA - NETO, 2005). Sendo assim, o professor incentivando todos esses aspectos em suas aulas, bem como conhecendo o vivido de seus alunos, passa a colaborar de forma direta para a construção de um futuro humanizador. Para finalizar, espero ter expressado, de forma clara, aquilo que acreditei ter sido uma pesquisa produtiva para mim, para as três áreas em questão nessa dissertação – Educação, Educação Musical e Educação Física, e para os diferentes tipos de instituições.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ RIEU. In: WIKIPEDIA: A enciclopédia livre. Disponível em: <http://www.wikipedia.org/>. Acesso em: 15 dez 2009.

ASSUMPÇÃO, I. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, I. C. A. (Org). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. cap. 3, p. 23-25.

ÁVILA, A. B.; OLIVEIRA, P. D. L. de; PEREIRA, L. G. Hip Hop e cultura: revelando algumas ambigüidades. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org). **Práticas Corporais: experiências em Educação Física para a outra Formação Humana**. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. 3v, cap. 3, p. 47-67.

BACHIANAS. In: WIKIPEDIA: A enciclopédia livre. Disponível em: <http://www.wikipedia.org/>. Acesso em: 06 fev. 2010.

BARBOSA, D. A competência do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento. In: FAZENDA, I. C. A.(Org). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. cap. 9, p. 65-77.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução: Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Revisão técnica: Luis Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BEETHOVEN. In: NETSABER Biografias. Disponível em: <http://biografias.netsaber.com.br/>. Acesso em: 04 fev. 2010.

BEINEKE, Viviane & FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. Jogo de mãos e de copos. In: LENGAL Lenga. Disponível em: <http://www.lengalalenga.com.br>. Acesso em: 07 fev. 2010.

BIANCOLINO, Ticiano. O que é uma Cantata. In: MADRIGAL Nova Harmonia. Disponível em: <http://www.madrigalnovaharmonia.com.br/cantata.html>. Acesso em: 09 fev. 2010.

BRAGA, J. M. P. **Elementos musicais a serem abordados na formação profissional em educação física**. 2002. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. 301 p. (Coleção Ciências da Educação, orientada por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela).

BONETTI, A.; ALARCON, M.; BERGERO, V. Re-significando práticas corporais na prevenção e reabilitação cardiovascular. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org). **Práticas Corporais**: experiências em Educação Física para a outra Formação Humana. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. 3v, cap. 8, p. 165-186.

BOWMAN, W.; POWELL, K. The Body in a state of Music. In: BRESLER, L. (Editora). **International Handbook of Research in Arts Education**. Part 1. University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. v. 16. USA: Springer. 2007. cap. 74, p. 1087- 1106.

CAMARGO, M. L. M. de. **Música/movimento**: um universo em duas dimensões. Belo Horizonte: Vila Rica, 1994. 143 p.

CÂNONE. In: WIKIPEDIA: A enciclopédia livre. Disponível em: <<http://www.wikipedia.org>>. Acesso em: 18 fev. 2010

CONSTRUTIVISMO. In: UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://penta.ufrgs.br/~luis/Ativ1/ConstruEvelise.html>>. Acesso em: 06 fev. 2010.

DIAS, J. C. N. de S. e N. Apontamentos em torno dos saberes da carne: corpo, técnica corporal e bricolagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XV, 2007, Pernambuco. **Anais eletrônicos...** Pernambuco: 2007. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/114.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2010.

DIAS, L. S. de M. e. Interdisciplinaridade: em tempo de diálogo. In: FAZENDA, I. C. A. (Org). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. cap. 6, p. 37-45.

EDUCAÇÃO Matriarcal. In: ANTÔNIO SALES. Disponível em: <<http://antoniosales.blogspot.com/>>. Acesso em: 19 junho 2009.

ELIAS, M. del C.; FELDMANN, M. G. A busca da interdisciplinaridade e competência nas disciplinas dos cursos de Pedagogia. In: FAZENDA, I. C. A. (Org). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. cap. 11, p. 91-102.

FALCÃO, J. L. C.; SILVA, B. E. S. da; ACORDI, L. de O. Capoeira e os passos da vida. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org). **Práticas Corporais**: experiências em Educação Física para a outra Formação Humana. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005. 3v, cap. 2, p. 17-46.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. cap. 1, p. 15-18.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 2. ed. Campinas: Papirus Editora, 1995. 143 p.

FERREIRA, S. L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. cap. 5, p. 33-35.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade III**: o cuidado de si. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Revisão técnica: José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. 234 p.

FRAGA, D.; PEDROSO, F. S. Jogo de RPG no ensino e aprendizagem de narrativas não-lineares. In: REVISTA CINTED-UFRGS - Novas Tecnologias na Educação. v. 4 n. 2, Dez, 2006. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/.../25174.pdf>>. Acesso em: 19 de junho 2009.

FRANCISCO, L. V. A modernidade da fusão social pela solidificação individual: *Modernidade Líquida*, de Zygmunt Bauman. In: KLEPSIDRA. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra23/modernidade.htm>>. Acesso em: 25 agosto 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

FREITAS, D. S.; NEUENFELDT, A. D. Interdisciplinaridade na escola: limites e possibilidades. IV ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA. 2005. Lajeado. **Anais Eletrônicos...** Lajeado: UNIVATES, 2005. Disponível em: <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho052.pdf>> . Acesso em: 15 maio 2009.

FUNDAÇÃO COLÉGIO ALBERT SABIN. In: LICEU Albert Sabin. Disponível em: <<http://www.liceuasabin.br/infantil>. Acesso em: 05 fev. 2010.

FUNDAÇÃO COLÉGIO SANTA ÚRSULA. In: COLÉGIO Santa Úrsula. Disponível em: <<http://www.colegiosantaursula.com.br>>. Acesso em: 05 fev. 2010.

GANDELMAN, Salomea. Breve História da Notação Musical. In: MÚSICA Sacra e Adoração. Disponível em: <http://www.musicaeadoracao.com.br/tecnicos/teoria_musical/historia_notacao.htm. Acesso em: 04 fev. 2010.

INÁCIO, H. L. de D. et al. Bastidores das práticas de aventura na natureza. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org). **Práticas Corporais**: experiências em Educação Física para a outra Formação Humana. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. 3v, cap. 4, p. 69-87.

INTERDISCIPLINARIDADE E HOLISMO. In: WIKIPEDIA: A enciclopédia livre. Disponível em: <**Error! Hyperlink reference not valid.**>. Acesso em: 07 abril 2009.

ISKANDAR, J. I.; LEAL, M. R. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 89-94, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo>>. Acesso em: 20 fev. 2010.

JÚNIOR, Osnildo. Teoria Musical. In: CIFRAS tutoriais. Disponível em: <<http://www.cifras.com.br/tutorial.asp?cod=6>>. Acesso em: 04 fev. 2010.

KODÁLY, Zoltan. Método Kodaly. In: BSB Musical. Disponível em: <<http://www.bsbmusical.com.br/bsb/kodaly.aspx/>>. Acesso em: 02 fev. 2010.

KUNZ, E. Re-educar-se para a libertação. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org). **Práticas Corporais**: experiências em Educação Física para a outra Formação Humana. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. 3v, cap. 1, p. 11-16.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1990. 176 p.

LAUTERT, R. W. et al. As artes marciais no caminho do guerreiro: novas possibilidades para o karatê-do. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org). **Práticas Corporais**: experiências em Educação Física para a outra Formação Humana. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. 3v, cap. 7, p. 135-164.

LEI 11.769. In: UNIVERSIDADE Federal do Pará. Belém: 2008. Disponível em: <<http://www.portal.ufpa.br/>>. Acesso em: 23 junho 2009.

LEI 11.769. In: QUERO música na escola. Disponível em: <<http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com>>. Acesso em: 23 junho 2009.

LERBET, G. Transdisciplinaridade e educação. In: MORIN, E. (Org). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Oitava Jornada. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002. cap. 4, p. 528-532.

LIMA, Bruno Fumagalli de. Período Barroco. In: PORTAL São Francisco. Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/barroco/arte-barroca-1.php>>. Acesso em: 04 fev. 2010.

LOURO, A. L. de M. e. Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. **Revista da Abem**, Porto Alegre, V.20, 63-68, set. 2008.

_____, A. L. de M. e. **Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento**. 2004. 195f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

LUFT, C. P. **Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1984.

MALAGARRIDA, T.; VALLS, A. **La audición musical em la Educación Infantil: propuestas didácticas**. Barcelona: Ediciones Ceac, 2003. 253 p.

MAKOWICH, Aristides A. J. Os cantores "castrati". In: JESUS Site. Disponível em: <<http://jesussite.org/acervo.asp?Id=1379>>. Acesso em: 05 fev. 2010.

MARTINS, Eric. Tom, Semitom e Acidentes Musicais. In: ERIC Martins. Disponível em: <<http://www.ericmartins.mus.br/teoria/tst.htm>>. Acesso em: 04 fev. 2010.

MARTINS, Simone R.; IMBROISI, Margaret H. Neoclassicismo. In: HISTÓRIA da Arte. Disponível em: <<http://www.historiadaarte.com.br/neoclassico.html>>. Acesso em: 04 fev. 2010.

MEDEIROS, M. A. dos S., 2009. **Relações entre a professora de música e os alunos presidiários**: um estudo de caso etnográfico em Santa Maria-RS. 2009. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 3. ed, 2000. 111 p.

MELO, C. K. de; ANTUNES, P. de C.; SCHINEIDER, M. D. Cuida(do) corpo: experimentações acerca do 'cuidar de si'. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org). **Práticas Corporais**: experiências em Educação Física para a outra Formação Humana. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. 3v, cap. 5, p. 89-114.

MENEGOLO, E. D. da C. W.; CARDOSO, C. J.; MENEGOLO, L. W. O uso da história oral como instrumento de pesquisa sobre o ensino da produção textual. In: CIÊNCIAS & COGNIÇÃO, Ano 03, v. 09, 2006. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 08 nov. 2007.

MESCHONNIC, H. Plano de urgência para o ensino da teoria da linguagem. In: MORIN, E. (Org). **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Oitava Jornada. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002. cap. 5, p. 533-539.

MÉTODO KODALY. In: WIKIPEDIA: A enciclopédia livre. Disponível em: <<http://www.wikipedia.org>>. Acesso em: 06 fev. 2010.

MÉTRICA. In: WIKIPEDIA: A enciclopédia livre. Disponível em: <<http://www.wikipedia.org>>. Acesso em: 03 fev. 2010.

MONTEIRO, G. de A.; ARTAXO, I. **Ritmo e movimento**. São Paulo: Phorte, 2000. 48 p.

MORIN, E. Introdução. In: MORIN, E. (Org). **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Oitava Jornada. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002. p. 489-492.

MOZART. In: NETSABER Biografias. Disponível em: <<http://biografias.netsaber.com.br/>>. Acesso em: 04 fev. 2010.

NEVES, M. C. D. **Lições da escuridão ou revisitando velhos fantasmas do fazer e do ensinar ciência**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. 119 p.

O QUE É UMA ONG. In: ASSOCIAÇÃO Brasileira de Organizações não Governamentais. Disponível em: <<http://www2.abong.org.br/>>. Acesso em 09 fev. 2010.

OITAVA. In: WIKIPEDIA: A enciclopédia livre. Disponível em: <<http://www.wikipedia.org>>. Acesso em: 07 fev. 2010.

PASSOS, L. F.; CHASSOT, M. de F. Interdisciplinaridade, competência e escola pública. In: FAZENDA, I. C. A. (Org). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. cap. 10, p. 79-90.

PEÑA, M. de los D. J. Interdisciplinaridade: questão de atitude. In: FAZENDA, I. C. A. (Org). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. cap. 8, p. 57-64.

QUEM É PALAVRA CANTADA. In: PALAVRA Cantada. Disponível em:<<http://www.palavracantada.com.br>>. Acesso em: 02 fev. 2010.

QUEM É THELMA CHAN. In: THELMA Chan Site Oficial. Disponível em: <<http://www.thelmachan.com.br/thelmaChan.htm>>. Acesso em: 04 fev. 2010.

QUEM FOI RUDOLF STEINER. In: WIKIPEDIA: A enciclopédia livre. Disponível em: <<http://www.wikipedia.org>>. Acesso em: 04 fev. 2010.

RABO DO TATU. In: LENGALenga. Disponível em: <<http://www.lengalenga.com.br>>. Acesso em: 08 fev. 2010.

RIED, B. **Fundamentos de Dança de Salão**. Maringá: Midiograf, 2003. 205 p.

SADIE, S. **Dicionário Grove de Música**. Edição Concisa. Edição: Stanley Sadie. Tradução: Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. 1048 p.

SANTIAGO, P. F. Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 19, p. 45-56, março 2008.

SANTOS, B. de S. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. v. 1, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 415 p.

SARAIVA, M. do C. et al. Dança e seus elementos constituintes: uma experiência contemporânea. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org). **Práticas Corporais**: experiências em Educação Física para a outra Formação Humana. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. 3v, cap. 6, p. 115-134.

SCARPATO, M. T. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. In: CADERNOS CEDES, v. 21, n. 53, abril 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2007.

SETZER, Valdemar W. Pedagogia Waldorf. In: SOCIEDADE Antroposófica. Disponível em: <<http://sab.org.br/pedag-wal/pedag.htm>>. Acesso em: 04 fev. 2010.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. As práticas corporais em foco: a análise da experiência em questão. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org). **Práticas Corporais**: experiências em Educação Física para a outra Formação Humana. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. 3v, cap. 9, p. 187-206.

SILVA, J. M. de O. e; LOPES, R. L. M.; DINIZ, N. M. F. **Fenomenologia**. In: REVISTA BRASILEIRA DE ENFERMAGEM, v. 61, n. 2, mar/abr 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 20 out. 2009.

STEIN, E. **La struttura della persona umana**. Apresentação: Ângela Ales Bello; Tradução: Michele D'Ambra. Roma: Città Nuova. 2000. (Original de 1932-33).

TAVARES, D. E. Aspectos da história deste livro. In: FAZENDA, I. C. A. (Org). Práticas Interdisciplinares na escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993, cap. 4, p. 27-31.

TECA ALENCAR. In: EDITORA Peirópolis. Disponível em: <<http://www.editorapeiropolis.com.br>>. Acesso em: 04 fev. 2010.

TECNICISMO. In: SÓ PEDAGOGIA. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/glossario.php>>. Acesso em: 20 fev. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 192 p.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 1989.

VILLA LOBOS. In: NETSABER Biografias. Disponível em: <<http://biografias.netsaber.com.br/>>. Acesso em: 09 fev. 2010.

VOLP, C. M. **Vivenciando a dança de salão na escola**. 1994. 275f. Tese (Doutorado em Psicologia – Concentração em Psicologia Escolar). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

WEIGEL, A. M. G. **Brincando de Música**. Porto Alegre: Kuarup, 1998. 201 p.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BEINEKE, V. Culturas infantis e produção de música para crianças: construindo possibilidades de diálogo. In: CONGRESSO EM ESTUDOS DA CRIANÇA? INFÂNCIAS POSSÍVEIS MUNDOS REAIS, 2008, Portugal. **Anais...** Portugal: Universidade do Minho, 2008.

BRÊTAS, A. C. P. Pesquisa Qualitativa e o método da história oral: aspectos conceituais. In: ACTA Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, v.13, n. 3, 2000. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/denf/acta/index.htm/>>. Acesso em: 09 nov. 2007

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 166 p.

CORRÊA, Guilherme. **Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006. 197 p.

KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.11, n.16/17, p. 50-73, abril/nov. 2000.

JAPIASSU, H. A atitude interdisciplinar no sistema de Ensino. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro: n.108, p. 83-94, janeiro/março. 1992.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Apresentação Albert Sabin

ANEXO A - Carta de Apresentação Albert Sabin



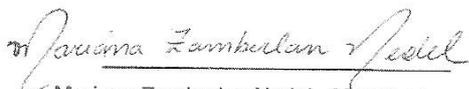
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E ARTES - LP4

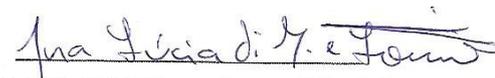
CARTA DE APRESENTAÇÃO

Às escolas às quais se pretende aplicar a presente pesquisa em nível de Mestrado.

Vimos por meio desta carta apresentar o presente projeto de dissertação de Mestrado em Educação, Linha Educação e Artes, da mestranda Mariana Zamberlan Nedel, que tem como título **“Práticas corporais e educação musical como elementos participantes do processo educativo infantil: diálogos com professores de música sobre interdisciplinaridade”**. A partir desta carta solicita-se a compreensão e a autorização do *Instituto de Educação Infantil e Ensino Fundamental Liceu Albert Sabin* para que nesta seja realizada a aplicação da presente pesquisa, bem como a coleta de dados, através de entrevistas semi-estruturadas com o (a) professor (a) de música do colégio e alguns de seus respectivos alunos.

Declaramos que o conteúdo e a forma da dissertação é de nossa inteira responsabilidade.


Mariana Zamberlan Nedel - Mestranda


Dr^a Ana Lúcia de Marques e Louro - Orientadora


Carimbo e assinatura do diretor do colégio

Prof.ª Dr.ª Margaret O. Guimarães
RG: 4 986 751
Diretora



ANEXO B – Carta de Apresentação Santa Úrsula

ANEXO B - Carta de Apresentação Santa Úrsula



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E ARTES - LP4

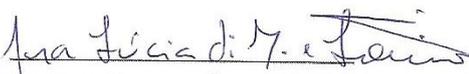
CARTA DE APRESENTAÇÃO

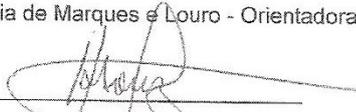
Às escolas às quais se pretende aplicar a presente pesquisa em nível de Mestrado.

Vimos por meio desta carta apresentar o presente projeto de dissertação de Mestrado em Educação, Linha Educação e Artes, da mestranda Mariana Zamberlan Nedel, que tem como título “**Práticas corporais e educação musical como elementos participantes do processo educativo infantil: diálogos com professores de música sobre interdisciplinaridade**”. A partir desta carta solicita-se a compreensão e a autorização do *Instituto Santa Úrsula de Ribeirão Preto* para que nesta seja realizada a aplicação da presente pesquisa, bem como a coleta de dados, através de entrevistas semi-estruturadas com o (a) professor (a) de música do colégio e alguns de seus respectivos alunos.

Declaramos que o conteúdo e a forma da dissertação é de nossa inteira responsabilidade.


Mariana Zamberlan Nedel - Mestranda


Drª Ana Lúcia de Marques e Louro - Orientadora


Carimbo e assinatura do diretor do colégio
Pátima de Souza
Diretora MEC 3.953
RG: 35.626.181-5 SSP/SP

ANEXO C – Roteiro de Entrevista: professores de música

ANEXO C - Roteiro de Entrevista: professores de música**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES****BLOCO A: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1. Nome completo?
2. Idade?
3. Qual sua formação? E o foco da mesma (em música erudita ou música popular)?
4. Qual sua profissão atual?
5. Há quanto tempo trabalha nesta profissão?
6. Já exerceu alguma outra profissão, ao longo de sua vida, que não essa de professor de música?
7. Já trabalhou em outras escolas?
8. Em caso afirmativo, cite o nome das escolas e à qual rede as mesmas pertenciam (particular, estadual ou municipal).
9. Você gosta do que faz atualmente?
10. Você ministra aulas apenas de música no colégio?

BLOCO B: INTERDISCIPLINARIDADE

1. Comente o que você pensa sobre uma educação interdisciplinar?
2. E você acha que aplica essa educação interdisciplinar em suas aulas?
3. Pensando no que você acredita ser uma educação interdisciplinar, quais disciplinas e conteúdos você utiliza em suas aulas?
4. Como você tece relações entre essas áreas e/ou disciplinas?
5. O que você pensa sobre a aplicação de um trabalho interdisciplinar. (Você considera esta uma prática fácil de ser elaborada e aplicada?)
6. Comente alguns exemplos de práticas interdisciplinares utilizadas, por você, em suas aulas.
7. Você tem algum plano em mente, quanto às suas próximas aulas? Serão iguais ou você vai utilizar outra metodologia ou conteúdos?

BLOCO C: METODOLOGIA PRÁTICA

1. Você utiliza alguma metodologia em suas aulas? Qual?
2. Qual o foco (em música erudita ou popular) que você utiliza para a educação musical infantil?
3. Comente o que você pensa sobre este foco que você utiliza nas aulas.
4. Como você conhece seus alunos, seus interesses em relação à música ou outro conteúdo, no início do ano letivo?
5. O que você pensa sobre o (a) professor (a) conhecer a realidade em que vive seu educando, fora do ambiente escolar, bem como utilizar essa realidade durante as aulas?
6. Você já havia pensado sobre esse assunto? Comente sobre isso, por favor.

BLOCO D: PRÁTICAS CORPORAIS E EDUCAÇÃO MUSICAL

1. O que você pensa sobre a utilização de práticas corporais como elemento participante do processo de educação musical infantil?
2. Você utiliza, ou já utilizou, algum elemento corporal, ou atividade que fosse baseada no corpo, para o ensino da música?
3. Você consegue lembrar de algum exemplo, ou experiência em relação a esse assunto?
4. Comente como foi.
5. Fale sobre o que você pensa sobre o ensino mútuo da educação física e da música? Ou seja, as aulas de educação física tendo como ferramentas as práticas e exercícios musicais e as aulas de educação musical tendo como ferramenta as práticas corporais e expressão corporal.
6. Será que este ensino pode existir?
7. Você acredita que este ensino integralizador pode proporcionar algum benefício para o desenvolvimento das crianças?
8. Refletindo sobre isso, você pensa que possa existir algum lado negativo em um ensino como este?
7. Você conhece, e/ou utiliza, alguma referência bibliográfica, que considere relevante, acerca deste tema?
8. Quando você pensa em suas aulas, você fica contente pela forma como elas acontecem? Algum detalhe você queria modificar?

ANEXO D – Roteiro de Entrevista: educandos

ANEXO D - Roteiro de Entrevista: educandos**ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM EDUCANDOS****BLOCO A: IDENTIFICAÇÃO**

1. Nome completo?
2. Idade?
3. Série?
4. Estuda neste colégio há quantos anos?
5. Você gosta de estudar aqui?

BLOCO B: INTERESSE DOS EDUCANDOS

1. Gosta de estudar?
2. Qual a disciplina que você mais gosta?
3. Seu professor de música pergunta para você e para seus coleguinhas, sobre quais atividades físicas gostam de praticar e quais músicas gostam de escutar?
4. O que você pensa sobre isso?
5. Você gostaria que seu professor de música perguntasse a você sobre o seu interesse pelas aulas de música?
6. E se além disso, ele utilizasse essas suas respostas para planejar a aula, o que você pensaria? Você gostaria ou não se importaria?
7. O que você mais gostaria se o seu professor fizesse isso?

BLOCO C: PERGUNTAS TEMÁTICAS SOBRE MÚSICA E PRÁTICAS CORPORAIS

1. Você gosta das aulas de Música?
2. Do que você mais gosta nessas aulas?
3. Você gosta das aulas de Educação Física?
4. Do que você mais gosta de fazer nelas?
5. O professor que dá aula de música para você utiliza algum elemento corporal durante as aulas?

6. O que você pensa quando ele utiliza exercícios ou atividades que fazem você mexer o corpo?
7. Você percebeu alguma diferença em você ou em sua vida depois após terem iniciadas essas aulas?
8. Qual o benefício que você consegue perceber? Comente sobre isso.
9. Antes de ter aula de música com este professor, você já teve aula com outro? Como eram suas aulas?
10. Este antigo professor utilizava atividades de movimento e expressão corporal (mexer o corpo) durante as aulas que ele ministrava?
11. Ainda em caso afirmativo à pergunta 9: Você preferia as aulas antigas ou as atuais? Por quê? Em que sentido?
12. Como seria, para você, uma aula perfeita de música? O que teria nesta aula e que atividades você e seus colegas fariam nela?

ANEXO E – Carta de Cessão – professores

**ANEXO F – Termo de consentimento Livre e Esclarecido -
Professores**

ANEXO F - Termo de consentimento Livre e Esclarecido - Professores**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSORES**

Título do estudo: Educação musical e práticas corporais como recurso metodológico da educação infantil: diálogos com professores de música e educandos sobre interdisciplinaridade.

Pesquisador(es) responsável(is): Pesquisadora responsável: Profa Dra Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer; Pesquisadora Autora: Mariana Zamberlan Nedel

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/PPGE

Telefone para contato: Pesquisadora responsável: (55) 9974-3050; Pesquisadora autora: (16) 8139-3956

Local da coleta de dados: Instituto Santa Úrsula de Ribeirão Preto-SP e Instituto de Educação Infantil e Ensino Fundamental Liceu Albert Sabin, localizadas na cidade de Ribeirão Preto-SP.

(Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas).

Prezado (a) Professor (a):

1 – As informações, a seguir, estão sendo fornecidas para sua participação voluntária neste estudo. Compreendi que: este estudo tem como objetivo compreender narrativas de professores de música e educandos de 2º a 5º anos acerca da utilização de práticas corporais e educação musical como elementos participantes, do processo de ensino-aprendizagem da educação infantil; analisar as práticas corporais e sua utilização ao longo das narrativas dos colaboradores durante as entrevistas; descrever o tipo de interesse, manifesto em entrevista, que os professores de música e educandos - de 2º a 5º anos – têm na educação musical aliada às práticas corporais; tipificar as práticas pedagógicas dos diferentes professores entrevistados e compreender como as práticas corporais aliadas à música, descritas pelos professores entrevistados, se associam a uma educação total integralizadora.

2 – Para a realização da pesquisa, a coleta das informações será feita através de observações durante as aulas de música, a utilização de entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio por meio de fita k7 e mp4, e de vídeo por filmadora. Caso você decida que a entrevista não seja gravada e suas aulas filmadas a sua vontade será respeitada;

3 – Esta pesquisa, a princípio, não oferece risco em relação à sua participação, bem como dos educandos;

4 – Não há benefício direto para você, trata-se de um estudo sobre a utilização de práticas corporais e educação musical como ferramenta para o processo educativo infantil, portanto o benefício é específico para verificar se este ensino interdisciplinar ocorre, nestas duas escolas investigadas, bem como de que forma ele ocorre;

5 – É garantida a liberdade de você retirar o seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade de suas atividades na Instituição;

6 – As pesquisadoras se comprometem a manter o sigilo (segredo), respeitando que será mantido o seu anonimato (caso esse seja solicitado), sendo usados nomes fictícios para manter a sua integridade física e moral;

7 – Você terá o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas, quando em estudos abertos, ou de resultados que sejam do conhecimento das pesquisadoras;

8 – Em relação às despesas e compensações, você não terá despesas pessoais em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

9 – Será mantido o compromisso das pesquisadoras responsáveis de utilizarem os dados e o material coletado somente para esta pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo a pesquisa “Educação musical e práticas corporais como recurso metodológico da educação infantil: diálogos com professores de música e educandos sobre interdisciplinaridade”.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Ribeirão Preto-SP, de de .

Assinatura do sujeito de pesquisa

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Ribeirão Preto-SP, de de .

Assinatura do responsável pelo estudo

**ANEXO G – Termo de consentimento Livre e Esclarecido –
Representantes educandos**

ANEXO G - Termo de consentimento Livre e Esclarecido - Representantes educandos

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
REPRESENTANTES LEGAIS DOS EDUCANDOS**

Título do estudo: Educação musical e práticas corporais como recurso metodológico da educação infantil: diálogos com professores de música e educandos sobre interdisciplinaridade.

Pesquisador(es) responsável(is): Dr^a Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer e Mariana Zamberlan Nedel

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/PPGE

Telefone para contato: (16) 3636-0614

Local da coleta de dados: Instituto Santa Úrsula de Ribeirão Preto-SP e Instituto de Educação Infantil e Ensino Fundamental Liceu Albert Sabin, localizadas na cidade de Ribeirão Preto-SP

Essas informações estão sendo fornecidas para a participação consentida pelos senhores pais, de seu respectivo filho (a) neste estudo, que visa compreender narrativas de professores de música e educandos de 2º a 5º anos acerca da utilização de práticas corporais e educação musical como elementos participantes, do processo de ensino-aprendizagem da educação infantil; analisar as práticas corporais e sua utilização ao longo das narrativas dos colaboradores durante as entrevistas; descrever o tipo de interesse, manifesto em entrevista, que os professores de música e educandos - de 2º a 5º anos – têm na educação musical aliada às práticas corporais; tipificar as práticas pedagógicas dos diferentes professores entrevistados e compreender como as práticas corporais aliadas à música, descritas pelos professores entrevistados, se associam a uma educação total integralizadora.

Declaramos que a coleta dos dados será feita através de observações durante as aulas de música, entrevistas semi-estruturadas, gravações de áudio e de vídeo. Não existem riscos, benefícios, despesas e/ou lucros em relação à participação dos educandos na pesquisa, sendo mantido o anonimato (caso esse seja solicitado), através da utilização de nomes fictícios.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com os participantes da pesquisa, permanecendo igualmente o direito de serem mantidos atualizados sobre os resultados parciais das pesquisas, quando em estudos abertos, ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito da pesquisa supracitada. Dessa forma permito voluntariamente que meu filho (a) participe deste estudo, sabendo que meu consentimento possa ser retirado, se esta for minha vontade, a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo. Confirmando que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Ribeirão Preto-SP, de de .

Assinatura do representante legal do sujeito de pesquisa

Assentimento do educando

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br.

ANEXO H – Letras das músicas da Mostra Sabin, da Apresentação musical infantil de final de ano e da Formatura dos 5^{os} anos

ANEXO H - Letras das músicas da Mostra Sabin, da Apresentação musical infantil de final de ano e da Formatura dos 5^{os} anos

MÚSICAS DA MOSTRA SABIN, DA APRESENTAÇÃO MUSICAL INFANTIL DE FINAL DE ANO E DA FORMATURA DOS 5^{os} ANOS

MOSTRA SABIN

Criança não trabalha

Lápis, caderno, chiclete, pião
 Sol, bicicleta, skate, calção
 Esconderijo, avião, correria, tambor, gritaria, jardim, confusão
 Bola, pelúcia, merenda, crayon
 Banho de rio, banho de mar, pula cела, bombom
 Tanque de areia, gnomo, sereia, pirata, baleia, manteiga no pão
 Giz, merthiolate, band-aid, sabão
 Tênis, cadarço, almofada, colchão
 Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão, pega-pega, papel, papelão
 Criança não trabalha, criança dá trabalho
 Criança não trabalha...
 Lápis, caderno, chiclete, pião
 Sol, bicicleta, skate, calção
 Esconderijo, avião, correria, tambor, gritaria, jardim, confusão
 Bola, pelúcia, merenda, crayon
 Banho de rio, banho de mar, pula cela, bombom
 Tanque de areia, gnomo, sereia, pirata, baleia, manteiga no pão
 Criança não trabalha, criança dá trabalho
 Criança não trabalha...
 Giz, merthiolate, band-aid, sabão
 Tênis, cadarço, almofada, colchão
 Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão, pega-pega, papel, papelão
 Criança não trabalha, criança dá trabalho
 Criança não trabalha...
 1, 2 feijão com arroz
 3, 4 feijão no prato
 5, 6 tudo outra vez...
 Lápis, caderno, chiclete, pião
 Sol, bicicleta, skate, calção
 Esconderijo, avião, correria, tambor, gritaria, jardim, confusão
 Bola, pelúcia, merenda, crayon
 Banho de rio, banho de mar, pula cela, bombom
 Tanque de areia, gnomo, sereia, pirata, baleia, manteiga no pão

Tu tu tu tupi

Tu Tu Tu Tu
 Tu Tupi
 Todo mundo tem
 um pouco de índio

dentro de si
dentro de si
Todo mundo fala
língua de índio
Tupi Guarani
Tupi Guarani
E o velho cacique já dizia
tem coisas que a gente sabe
e não sabe que sabia
e ô e ô
O índio andou pelo Brasil
deu nome pra tudo que ele viu
Se o índio deu nome, tá dado!
Se o índio falou, tá falado!
Se o índio chacoalhou
tá chacoalhado!
e ô e ô
Chacoalha o chocalho
Chacoalha o chocalho
vamos chacoalhar
vamos chacoalhar
Chacoalha o chocalho
Chacoalha o chocalho
que índio vai falar:
Jabuticaba Caju Maracujá
Pipoca Mandioca Abacaxi
é tudo tupi
tupi guarani
Tamanduá Urubu Jaburu
Jararaca Jibóia
Tatu
Tu Tu Tu
é tudo tupi
tupi guarani
Arara Tucano Araponga Piranha
Perereca Sagüi Jabuti Jacaré
Jacaré Jacaré
quem sabe o que é que é?
- ...aquele que olha de lado...
é ou não é?
Se o índio falou tá falado
se o índio chacoalhou
tá chacoalhado
e ô e ô
Maranhão Maceió
Macapá Marajó
Paraná Paraíba
Pernambuco Piauí
Jundiá Morumbi Curitiba Parati
É tudo tupi

Butantã Tremembé Tatuapé
 Tatuapé Tatuapé
 quem sabe o que é que é?
 - ...caminho do Tatu...
 Tu Tu Tu Tu
 Todo mundo tem...

APRESENTAÇÃO INFATIL

Te Ofereço Paz

Te ofereço paz
 Te ofereço amor
 Te ofereço amizade
 Ouço tuas necessidades
 Vejo tua beleza
 Sinto os teus sentimentos
 Minha sabedoria flui
 De uma fonte superior
 E reconheço essa fonte em ti
 Trabalhemos juntos, trabalhemos juntos...

Boa tarde

Boa tarde meu amigo
 Como vai meu amigo
 E a família, como vai?
 A minha vai bem
 E a sua também
 Como é bom dois amigos se encontrar
 Sopa
 Que que tem na sopa do neném?
 Que que tem na sopa do neném?
 Será que tem espinafre será que tem tomate?
 Será que tem feijão será que tem agrião
 É um é dois é três!
 Que que tem na sopa do neném?
 Que que tem na sopa do neném?
 Será que tem farinha será que tem balinha?
 Será que tem macarrão será que tem caminhão?
 É um é dois é três!
 Que que tem na sopa do neném?
 Que que tem na sopa do neném?
 Será que tem rabanete será que tem sorvete?
 Será que tem berinjela será que tem panela?
 É um é dois é três!
 Que que tem na sopa do neném?
 Que que tem na sopa do neném?
 Será que tem mandioca será que tem minhoca?

Será que tem jacaré será que tem chulé?
 É um é dois é três!
 Que que tem na sopa do neném?
 Que que tem na sopa do neném?
 Será que tem alho poró será que tem sabão em pó?
 Será que tem repolho será que tem piolho?
 É um é dois é três!
 Que que tem na sopa do neném?

Alecrim

Alecrim, Alecrim dourado
 Que nasceu no campo
 Sem ser semeado
 Alecrim, Alecrim dourado
 Que nasceu no campo
 Sem ser semeado
 Foi meu amor
 Que me disse assim
 Que a flor do campo é o alecrim
 Foi meu amor
 Que me disse assim
 Que a flor do campo é o alecrim
 Alecrim, Alecrim dourado
 Que nasceu no campo
 Sem ser semeado
 Alecrim, Alecrim dourado
 Que nasceu no campo
 Sem ser semeado

Ciranda cirandinha

Ciranda, cirandinha,
 Vamos todos cirandar,
 Vamos dar a meia volta,
 Volta e meia vamos dar.
 O anel que tu me destes,
 Era vidro
 e se quebrou.
 O amor que tu me tinhas
 era pouco e se acabou.

Pomar

Palavra Cantada
 Banana, bananeira
 Goiaba, goiabeira
 Laranja, laranjeira
 Maçã, macieira
 Mamão, mamoeiro
 Abacate, abacateiro
 Limão, limoeiro

Tomate, tomateiro
 Caju, cajueiro
 Umbu, umbuzeiro
 Manga, mangueira
 Pêra, pereira
 Amora, amoreira
 Pitanga, pitangueira
 Figo, figueira
 Mexerica, mexeriqueira
 Açaí, açaizeiro
 Sapoti, sapotizeiro
 Mangaba, mangabeira
 Uva, parreira
 Coco, coqueiro
 Ingá, ingazeiro
 Jambo, jambuzeiro
 Jabuticaba, jabuticabeira

O natal existe

Quero ver
 você não chorar
 não olhar pra trás
 nem se arrepender do que faz...
 Quero ver
 o amor crescer
 mas se a dor nascer
 você resistir e sorrir...
 Se você
 pode ser assim
 tão enorme assim
 eu vou crer...

Que o Natal existe
 que ninguém é triste
 e no mundo há sempre amor...
 Bom Natal um Feliz Natal
 muito Amor e Paz pra Você...
 pra VOCÊ.

Ora bolas

Oi, oi, oi... olha aquela bola
 A bola pula bem no pé, no pé do menino
 Quem é esse menino? Esse menino é meu vizinho!
 Onde ele mora? Mora lá naquela casa!
 Onde está a casa? A casa tá na rua!
 Onde está a rua? Tá dentro da cidade!
 Onde está a cidade? Do lado da floresta!
 Onde é a floresta? A floresta é no Brasil!
 Onde está o Brasil? Tá na América do Sul continente americano cercado de oceano
 das terras mais distantes de todo o planeta

E como é o planeta? O planeta é uma bola que rebola lá no céu
(biz)

FORMATURA 5^{OS} ANOS

Menina terra

Eu sou, o sol do céu
e quero oferecer a ti, Terra todo o meu amor
Lua, ficai
todas as noites a zelar
por esta menina Terra
por esta menina Terra
por esta menina Terra
ooo...ooo...OM...OM.
Chamei os meus planetas
para te ajudar
Creia, Terra, vais te libertar
Dia virá
e com certeza, te tornarás
a minha divina Terra
a minha divina Terra
a minha divina Terra
ooo...ooo...OM...OM.

ANEXO I – Letras das músicas do Natal dos Insetos e da Missa de Encerramento dos 5^{os} anos do colégio Santa Úrsula

ANEXO I - Letras das músicas do Natal dos Insetos e da Missa de Encerramento dos 5^{os} anos do colégio Santa Úrsula

MÚSICAS DO “NATAL DOS INSETOS”

As Aranhas

Já era hora de uma teia montar
E como é bom trabalhar.
Sob esse céu de estrelas,
Sob o luar,
Numa noite tão cheia de paz.
Mas de repente algo aconteceu,
Foi ela que apareceu
Que coisa linda para em teia bordar.
Um mistério que paira no ar.

Uma estrela diferente a brilhar.
Até parece que ela quer revelar
Algum segredo tão bonito do céu.
Que será?
Que será que ela tem pra contar?

Já era hora de uma teia montar!!

As Abelhas

Nós somos as abelhas cantoras
E vivemos viajando
Agora estamos procurando
Um lugar, pra relaxar

Numa cidade tão cheia de gente
É impossível encontrar
Um ambiente sossegado
Pra descansar

Mas alguém que vai ter neném
Precisa de um canto pra ficar
Um ambiente quieto e tranquilo
Onde ninguém vai perturbar.

Vamos atrás daquele casal,
Quem sabe se o neném vem já
A gente pode até cantar
Uma canção de ninar!

Zum, zum, zum, zum

As Pulgas

Nós somos as pulguinhas e
Viemos do oriente com os magos.
Trazemos novidades pois sabemos
quem é esse casalzinho.
Ela espera um bebê
Que já, já vai nascer
E uma estrela mostra onde será!
Estes sábios trouxeram presentes pra
oferecer.

Ele é o filho de Deus, a Promessa de
Amor
Vem ao mundo pra ser Salvador!
Rei dos Reis e Senhor,
Sobre terra e céu vai reinar !!!

Ela tem um bebê
Que acabou de nascer
E uma estrela mostra onde Ele está!
Estes sábios trouxeram presentes para
oferecer!

Os Pirlampos

Companheiro, de onde você vem?
Venho lá dos campos de Belém.
O que tem, de novo por lá?
Novidades boas pra contar.
É que uns anjos vindos do céu
Entoaram a mensagem de Deus,
Numa noite tão cheia de Luz
Vem a terra o Menino Jesus.

Como os anjos nós vamos cantar
E ao mundo inteiro a nova anunciar!
Já nasceu, o Filho de Deus
O Rei Salvador que Ele nos
prometeu!

As Joaninhas

Que lindo presente a terra ganhou,
Que noite feliz nasceu o Salvador
Neste momento de festa e alegria
Também nós queremos cantar e
participar.

Partilhando um momento

Vamos do nosso jeito ajudando um pouquinho,
O nosso esforço é mais que um carinho
É uma forma sincera de oferecer um presente a Jesus!

As aranhas fizeram um manto fofinho
Pra que o menino ficasse quentinho,
Embalado no sono por doces canções
De um coral de abelhinhas, lindas!!!

Todos juntos, partilhando um momento
De alegria, paz e amor,
Nesse humilde lugar o Rei dos reis
Já nasceu, com toda glória e louvor,
Queremos saudar o Filho de Deus

Pulgas muito animadas vigiam o bercinho,
Tendo ao seu lado pequenas joaninhas,
Sempre tão coloridas enfeitam a chegada desse bebê!
Luzes bem pequeninas voando baixinho
São pirilampos alegres partindo
Pra levar a mensagem e ao mundo
Dizer que Jesus nasceu,
Já nasceu!!!

Hoje é um novo dia

Hoje é um novo dia
De um novo tempo que começou
Nesses novos dias, as alegrias
Serão de todos, é só querer
Todos os nossos sonhos serão verdade
O futuro já começou

Hoje a festa é sua, hoje a festa é nossa,
É de quem quiser, quem vier
A festa é sua, Hoje a festa é nossa
É de quem quiser, quem vier

CANTOS DA MISSA



INSTITUTO SANTA ÚRSULA DE RIBEIRÃO PRETO

98 anos a serviço da educação

CELEBRAÇÃO – 5^{OS} ANOS 2009

ENTRADA

Reunidos aqui, só pra louvar ao Senhor, novamente aqui, em união.

Algo bom há de acontecer algo bom Deus tem para nós.

Reunidos aqui só pra louvar ao Senhor.

RITO PENITENCIAL

Jesus, meu amigo, olha dentro do meu coração com carinho, com ternura, vem me dar o teu perdão (bis)

HINO DE LOUVOR

*Glória, glória, glória a Deus nos céus!
E na terra paz aos filhos seus!*

1. Deus e Pai, nós vos louvamos, adoramos.
Nós vos bendizemos por vosso amor;
Damos glória eterna ao vosso Santo Nome,
Vossos dons vos agradecemos, ó Pai!

2. Senhor nosso, Jesus Cristo, Salvador,
Filho Unigênito de Deus Pai,
Vós de Deus Cordeiro, vós, Cordeiro Santo,
Nossas muitas culpas, Senhor, perdoai!

3. Vós que estais sentado junto de Deus Pai,
Como nosso irmão, nosso intercessor,
Acolhei, benigno, os nossos pedidos,
Atendei, Senhor, este nosso clamor!

4. Vós, Senhor Jesus, somente sois o Santo,
De Deus o Altíssimo, o Senhor,
Com o santo amor, Espírito Divino,
De Deus Pai, na glória e no puro esplendor!

SALMO 8

1. Teu nome é Senhor, maravilhoso
por todo o universo conhecido;
O céu manifesta a tua glória
com teu esplendor, é revestido.

2. Até por crianças pequeninas,
perfeito louvor te é cantado;
É força que barra o inimigo,
reduz ao silêncio o adversário.

3. Olhando este céu que modelaste,
a lua e as estrelas a conter;
Que é ó Senhor o ser humano
pra tanto cuidado merecer?

4. A um Deus semelhante o fizeste,
coroadado de glória e de valor;
De ti recebeu poder e força
de tudo vencer e ser Senhor.

5. Dos bois, das ovelhas no currais,
das feras que vivem pelas matas;
Dos peixes do mar, dos passarinhos,
de tudo o que corta o ar e as águas.

6. A Ti seja dada toda a glória,
Deus fonte de vida e verdade,
Amor maternal que rege a História,
Vem, fica pra sempre ao nosso lado!

ACLAMAÇÃO AO EVANGELHO

Aleluia, aleluia, aleluia. (2x)

Quando estamos unidos, estás entre nós e nos
falarás da tua vida.

OFERTÓRIO

1. Obras do Senhor, – bendizeis o Senhor!
Céus do Senhor, – bendizeis o Senhor!
Terra do Senhor, – bendizeis o Senhor!
Águas do Senhor, – bendizeis o Senhor!
Lua e sol, – bendizeis o Senhor!
Astros e estrelas, – bendizeis o Senhor!
Chuvas e orvalhos, – bendizeis o Senhor!
Brisas e ventos, – bendizeis o Senhor!

Toda beleza da natureza

Se faz presente nesta louvação!

Toda riqueza da natureza

Está presente neste vinho e pão!

2. Fogo e calor, – bendizeis o Senhor!
Frio e ardor, – bendizeis o Senhor!
Orvalhos e garoas, – bendizeis o Senhor!
Geadas e frio, – bendizeis o Senhor!
Noites e dias, – bendizeis o Senhor!
Luzes e trevas, – bendizeis o Senhor!
Raios e nuvens, – bendizeis o Senhor!
Ilhas e terra, – bendizeis o Senhor!

3. Montes e colinas, – bendizei o Senhor!
 Plantas da terra, – bendizei o Senhor!
 Mares e rios, – bendizei o Senhor!
 Fontes e nascentes, – bendizei o Senhor!
 Feras e rebanhos, – bendizei o Senhor!
 Pássaros do céu, – bendizei o Senhor!
 Povo do Senhor, – bendizei o Senhor!
 Tudo o que respira, – bendizei o Senhor!

SANTO

Santo, Santo, Santo é o Senhor (bis)
 Os céus e a terra proclamam vossa glória, hosana
 nas alturas!
 Santo, Santo, Santo é o Senhor (bis)
 Bendito o que vem, em nome do Senhor, hosana
 nas alturas!

COMUNHÃO

**O Deus que me criou, me quis me consagrou
 para anunciar o seu amor. (bis)**

1. Eu sou como chuva em terra seca (bis)
 pra saciar, fazer brotar eu vivo para amar e pra
 servir! (bis)

*É missão de todos nós Deus chama, eu quero ouvir
 a sua voz! (bis)*

2. Eu sou como a flor por sobre o muro (bis)
 Eu tenho mel, sabor do céu. Eu vivo para amar e
 pra servir. (bis)

3. Eu sou, sou o trigo triturado. (bis)
 Sou alimento no seu caminho, Eu vivo para amar e
 pra servir!(bis)

4. Eu sou como estrela em noite escura. (bis)
 Eu levo a luz sigo a Jesus. Eu vivo para amar e pra
 servir! (bis)

5. Eu sou, sou profeta da verdade. (bis)
 Canto a justiça e a liberdade. Eu vivo para amar e
 pra servir! (bis)

FINAL

1. Uma entre todas foi a escolhida: foste tu Maria,
 serva preferida,
 Mãe do meu Senhor, Mãe do meu Salvador.

*Maria, cheia de graça e consolo.
 Venha caminhar com teu povo. Nossa Mãe sempre
 serás!*

2. Roga pelos pecadores desta terra. Roga pelo
 povo que em seu Deus espera.
 Mãe do meu Senhor, Mãe do meu Salvador.

ANEXO J – Programa da Mostra Sabin

Anexo J – Programa Mostra Sabin

1º ATO

(Apresentação do 1º ano)

“Não tenho sentimento nenhum político ou social. Tenho, porém, num sentido, um alto sentimento patriótico. Minha pátria é a língua portuguesa...”

Fernando Pessoa

Olavo Bilac, em seu poema, diz amar a língua portuguesa por ter sido nela que sua mãe o chamou “meu filho”.

Na língua portuguesa, nós fomos recebidos no mundo.

Nessa língua, nós fomos ninados.

Nessa língua, nós aprendemos a brincar e a cantar as cantigas de nossa infância.

Em língua portuguesa foi nosso primeiro dicionário que nos traduziu o que não podíamos entender.

Enfim, “A língua é a nossa pátria mais profunda!”

2º ATO

(Apresentação dos 6ºs e 7ºs anos)

INVASÃO DOS ROMANOS

E é essa a língua que falamos: a língua portuguesa.

Vamos contar a História dessa língua que começa há muito, muito tempo.

Tudo começou antes de Cristo, lá na região do Lácio, onde hoje se encontra Roma, a capital da Itália.

Os romanos conquistaram a Península Ibérica e grande parte da Europa Ocidental. Os soldados não eram letrados e levavam seu latim popular, chamado vulgar, para as regiões conquistadas. Esse latim mesclava-se ao dialeto já falado no local, e o que surgia era uma terceira língua. Nessa fase, nasceu o francês, o italiano, o romeno, o espanhol e aquela que é conhecida como a “Última flor do Lácio”, por ser a mais nova filha do latim: a língua portuguesa.

PROGRAMA



**DOMINIUM LINGUAE NOSTRAE
PRIMA FORTUNA NOSTRA EST**

Theatro Pedro II

10 de novembro de 2009

3º ATO

(Apresentação dos 2ºs e 9ºs anos)

IDADE MÉDIA

Na Idade Média, tanto a educação formal quanto a produção cultural encontravam-se nas mãos da Igreja. O surgimento, na Baixa Idade Média, das cantigas trovadorescas e das novelas de cavalaria, voltadas para temas da vida cotidiana ou para fantasias aventurescas, representou o nascer de uma cultura leiga.

Os historiadores costumam limitar o Trovadorismo entre os anos de 1189 ou 1198 e 1385. Mais importante que essas datas convencionais é saber que o Trovadorismo corresponde à primeira fase da História portuguesa: período da formação de Portugal como reino independente. As cantigas medievais dividem-se em lírico-amorosas e satíricas.

A mais antiga composição literária de que se tem registro na língua galego-portuguesa é a Cantiga da Ribeirinha, de Paio Soares de Taveirós, presumivelmente de 1189 ou 1198.

4º ATO

(Apresentação dos 4ºs e 5ºs anos e Educação Infantil)

NAVEGAÇÕES e INDÍGENAS

Durante o período das grandes navegações, nos séculos XV e XVI, os portugueses chegaram ao Brasil. No caminho, os navegadores enfrentaram tormentas, doenças e monstros imaginários que os assombravam e, assim, foram cantados por Camões, em *Os Lusíadas*.

Caminha escreve a primeira carta, contando as novidades da Terra Brasilis, e ela é considerada o primeiro documento literário do Brasil.

Eles trouxeram consigo a língua portuguesa. Em nossas terras, encontraram os indígenas, que já haviam nomeado as plantas, as frutas e os animais. No encontro entre colonizadores e indígenas, houve uma mistura de conhecimentos. Os jesuítas ensinaram, mas aprenderam muito.

O homem branco tentou impor seus saberes, suas crenças e sua cultura, mas também recebeu do povo da floresta o que havia de melhor.

Poucas pessoas sabem que o Brasil era um país bilingue. Nós falávamos português e tupi, mas, em 1759, Marquês de Pombal proibiu o uso do tupi e impôs a soberania da Língua Portuguesa. Até hoje, nós falamos palavras que vieram do tupi, sem saber a sua origem: peteca, pitanga, soco e vários nomes de lugares no Brasil são herança da língua dos povos das florestas.

5º ATO

(Apresentação dos 9ºs anos)

AFRICANOS

A escravidão teve início com a produção de açúcar, na primeira metade do século XVI. Os escravos foram arrancados de sua terra e trazidos para o Brasil. Castro Alves mostrou o sofrimento, a saudade da África nos versos:

Lá na úmida senzala,

Sentado na estreita sala,

Junto ao braseiro, no chão,

Entoa o escravo o seu canto,

E ao cantar correm-lhe em pranto

Saudades do seu torrão ...

Em todas as regiões, por onde foram espalhados os seis milhões de negros trazidos da África ficaram suas marcas. No trabalho, na cultura, na música, na comida, na gíngua da capoeira.

Caçula, batuque, cochilo, quitanda, moleque...

São palavras de sabor africano, que se desmancham na boca, como observa Gilberto Freire, no seu livro *Casa Grande & Senzala*.

6º ATO

(Apresentação dos 6ºs, 7ºs, 8ºs e 9ºs anos)

FAMÍLIA REAL

D. João chega ao Brasil, trazendo 60000 livros. Ele e a Família Real se fixam no Rio de Janeiro. O Rei cria a primeira biblioteca brasileira, o Jardim Botânico e a escola de Ciências, Artes e Ofícios, hoje a Escola de Belas Artes. A nobreza mostra toda a sua pompa e imprime uma nova ordem cultural e política.

O Brasil começa a descobrir sua identidade e a acreditar na transformação da colônia em civilização aos moldes europeus.

O povo se encanta com o modo de falar da Família Real, e isso ainda pode ser notado no S arrastado do carioca, que, imitando os nobres, acabou criando seu sotaque tão famoso.

7º ATO

(Apresentação dos 6ºs anos e 7ºs anos)

IMIGRANTES

Fugindo das guerras e da fome, muitos vieram para o Brasil.

Os imigrantes, junto com a sua força de trabalho, trouxeram um novo tempero à nossa língua: italianos, libaneses, japoneses, espanhóis e alemães. Os povos que ajudaram a construir o Brasil também ajudaram a construir a nossa língua.

9º ATO

(Apresentação dos 7ºs, 8ºs e 9ºs anos)

A PROJEÇÃO INTERNACIONAL DO PORTUGUÊS

Em 1930, o rádio estourou no cenário brasileiro, dando início à chamada “Era do Rádio”. Popularizando-se e comercializando-se cada vez mais, as emissoras de rádio começaram a investir em uma programação musical. Surgem, então, “os artistas do rádio”. O modelo importado passou a ser Hollywood: shows de vedetes, ostentando grande luxo e exibindo um tropicalismo de exportação. Dessa atmosfera, emerge a “Pequena Notável”, que foi a embaixatriz da Língua Portuguesa, levando ao hemisfério norte a graça e a alegria de nossa língua.

10º ATO

(Apresentação dos 9ºs anos)

A INFLUÊNCIA DO INGLÊS NA LÍNGUA PORTUGUESA

A língua é viva e se faz a cada momento. Nós a fazemos e refazemos a cada dia. Nesse eterno renovar-se, palavras somem, palavras chegam.

Arcaísmos são palavras que caíram no desuso. Quintana as chamou de “pobres velhinhas”: Pobres palavras que ninguém usa mais. Ninguém mais fala em galocha, porque ninguém mais a usa.

Neologismos são novas palavras. Vêm se juntar às que já existiam. Dizemos deletar, juntando o nosso sufixo verbal à palavra de outra língua e fazemos o plural de mouse, mouses, impondo o nosso plural a uma palavra do inglês.

Algumas, que haviam caído em desuso, voltam renovadas. É o que aconteceu com armazém e empório.

Em nossos dias, o inglês se faz presente. Fazer um *link*, tomar um *brunch*, comer algo *light*...

Muitos lutam contra isso. Mas as influências na língua vêm das influências culturais.

Houve tentativa de lei que proibiria a incorporação de palavras do inglês ao português.

O que muitos não sabem é que a língua pertence ao povo. A língua está sendo feita neste momento, nas rodinhas de amigos, nos campos de futebol. A língua é viva, e somos nós, os falantes, que a fazemos.

O português será sempre o português. Nossa pátria, nossa língua.

8º ATO

(Apresentação dos 6ºs, 7ºs, 8ºs e 9ºs anos e Infantil 5)

SEMANA DA ARTE MODERNA

Na busca dessa identidade brasileira, aconteceu a Semana da Arte Moderna, realizada em São Paulo, de 11 a 17 de fevereiro de 1922. Esse evento representa o período heróico do Movimento Modernista. Dele participaram escritores como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Menotti del Pichia, Guilherme de Almeida e outros. Na pintura, apresentavam-se Anita Malfatti, Di Cavalcanti; na escultura, Brecheret; na música, Villa Lobos.

Esses jovens modernistas pretendiam redescobrir o Brasil, libertando-o das amarras que o prendiam aos padrões estrangeiros. Mergulharam no folclore, na herança africana e ameríndia, na arte popular; no caboclo, no proletário. O admirável “Tupi or not tupi”, do Manifesto antropofágico, de Oswald de Andrade, resume todo esse processo de incorporação da riqueza profunda do povo, da herança total do país, na estilização erudita da literatura.

Heitor Villa Lobos declarou, ao desembarcar na França, em 1923:

“Não vim estudar com ninguém. Vim mostrar o que fiz.”

11º ATO

(Apresentação dos 3ºs anos e 8ºs anos)

A IDENTIDADE BRASILEIRA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Caetano Veloso, em sua canção "Língua", fala de uma lusamérica, com seu latim em pó. O compositor questiona: "o que pode, o que quer esta língua"? Fala de "Flor do Lácio Sambódromo", em uma referência ao português do Brasil, já com sua alma e personalidade. Seria uma língua chamada brasileira?

Não, nós não nos afastaremos da língua de Camões e de Pessoa. Nós não somos outra língua. Somos uma e somos várias.

Nossa pátria é nossa língua mais profunda.

Águas de março

Em 2001, a música Águas de Março foi escolhida a melhor canção popular brasileira, em uma enquete feita pela Folha de S. Paulo. Tom Jobim, nosso Antônio Brasileiro, fala do que há de mais popular, engrandecendo a cultura de nosso país. Nessa lista de palavras, a riqueza do nosso idioma!

FINAL

Conhecer melhor a língua portuguesa é exercício de cidadania; e reconhecer-lhe a beleza é exercício de sensibilidade.

A história da língua portuguesa está em cada um de nós.



DOMINIUM LINGUAE NOSTRAE
PRIMA FORTUNA NOSTRA EST

ANEXO K – Fotos do colégio Sabin

ANEXO K - Fotos do colégio Sabin

Foto do interior do colégio – Área da Educação Física e de lazer, lanchonete, área para apresentações, xadrez real e corredor que vai para as salas



ANEXO L – Fotos do colégio Santa Úrsula

ANEXO L - Fotos do colégio Santa Úrsula

Foto do interior do colégio – Imagem de Santa Úrsula, corredores, entrada principal, piscina, quadra, pista de atletismo e campo



Foto retirada do site do colégio





ANEXO M – Materiais utilizados pela professora Karina em sala de aula (Sabin)

ANEXO M - Materiais utilizados pela professora Karina em sala de aula (Sabin)

Jogos da “Memória dos sons”, da “Tesoura e da mão” e “Bingo dos animais”



Instrumentos de percussão da sala de música

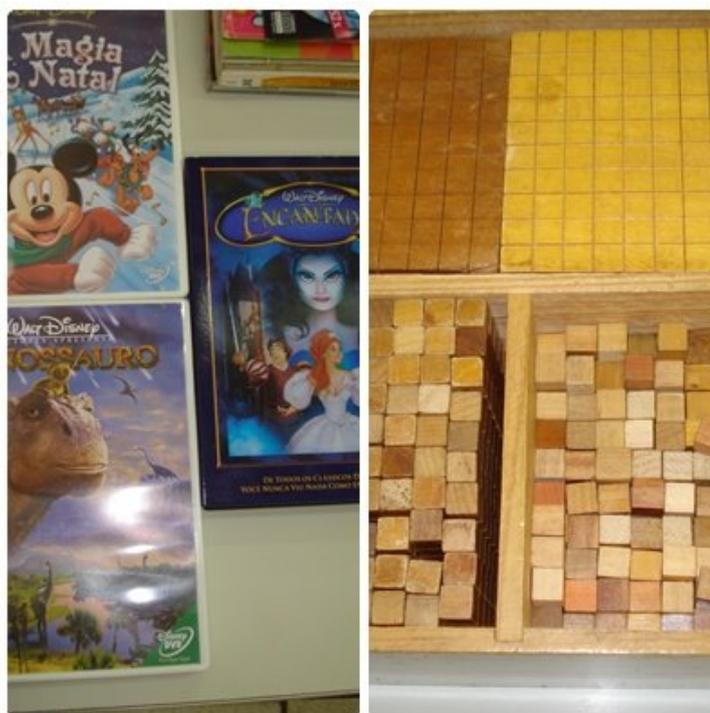




ANEXO N – Materiais utilizados e criados pelo professo Éder (Santa Úrsula)

ANEXO N - Materiais utilizados e criados pelo professor Éder (Santa Úrsula)

DVDs utilizados pelo professor Éder e Material Dourado



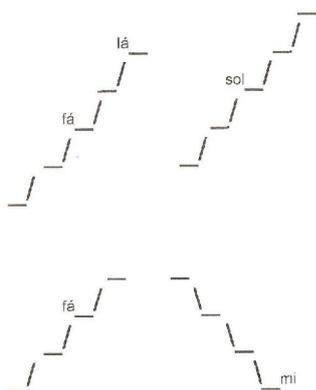
Instrumentos de percussão da sala de música



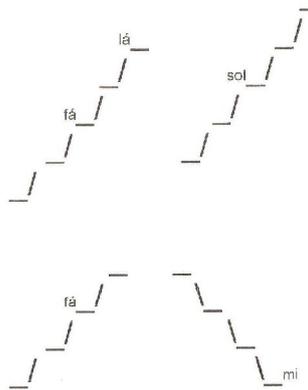
MATERIAIS DIDÁTICOS CRIADOS PELO PROFESSOR ÉDER

Fixas de fixação para 2^{os} anos do Ensino Fundamental

Sabendo que a ordem das notas musicais é, do, ré, mi, fá, sol, lá, si, colocar nas escada as notas que faltam



Sabendo que a ordem das notas musicais é, do, ré, mi, fá, sol, lá, si, colocar nas escada as notas que faltam



FICHA DE FIXAÇÃO

COMPLETE O NOME DAS NOTAS

DÓ, RÉ,,,,,,

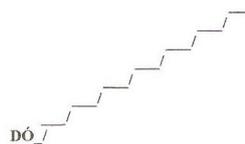
SOL,,,,,,

MI, FÁ,,,,,,

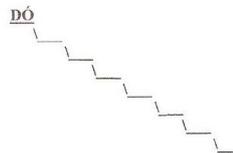
RESPONDA COM ANTES OU DEPOIS

A NOTA RÉ VEM.....DO DÓ
 A NOTA SOL VEM..... DO LÁ
 A NOTA SI VEM DO DÓ
 A NOTA FÁ VEM DO MI
 A NOTA LÁ VEM DO SOL

SE TIVÉSSEMOS UMA ESCADA, COMO VOCÊ COLOCARIA AS NOTAS NELA?



E SE ESTA ESCADA DESCESSE?



Completar com a clave de sol

Dar o nome das notas

VAMOS TOCAR

Completar com a clave de sol

Dar o nome das notas

VAMOS TOCAR

Completar com a clave de sol

Dar o nome das notas

VAMOS TOCAR

Completar com a clave de sol

Dar o nome das notas

VAMOS TOCAR

27 ANO

Vamos ligar o nome até a figura?

- Clave Sol
- Curta
- Longa
- Pentagrama
- Mais longa
- Colocar na ordem correta – da maior para a menor – numerando as figuras de som

() Longa () Curta () Mais longa

Vamos ligar o nome até a figura?

- Clave Sol
- Curta
- Longa

- Pentagrama
- Mais longa
- Colocar na ordem correta – da maior para a menor – numerando as figuras de som

() Longa () Curta () Mais longa

Fixas de fixação para 3^{os} anos do Ensino Fundamental

.ADIVINHA - SONS SI E LÁ.

VER-DE CO-MO O LOU-RO, BRA-VO CO-MO O TOU-RO.

TÁ-TE-TI, SOR-TE PA-RA MIM.

Vamos ligar o nome até a figura?

Clave Sol

Curta

Longa

Pentagrama

Mais longa

Colocar na ordem correta – da maior para a menor – numerando as figuras de som

() Longa () Curta () Mais longa

Complete e responda:

P _ _ _ _ _
 _ _ _ _ _ E _ _ _ _ _
 _ _ _ _ _ N _ _ _ _ _
 _ _ _ _ _ T _ _ _ _ _
 _ _ _ _ _ A _ _ _ _ _
 _ _ _ _ _ G _ _ _ _ _
 _ _ _ _ _ R _ _ _ _ _
 _ _ _ _ _ A _ _ _ _ _
 _ _ _ _ _ M _ _ _ _ _
 _ _ _ _ _ A _ _ _ _ _

- 1 - Não possui massa sonora
- 2 -
- 3 - Instrumento que usa o arco para tocar
- 4 - Instrumento usado pelos índios
- 5 - O regente de orquestra
- 6 - Os do "Papai Noel" anunciam sua chegada
- 7 - Ritmo
- 8 -
- 9 - Ritmo, mais harmonia, mais melodia
- 10 - Instrumento de teclas
- 11 - Qual é o outro nome do pentagrama?

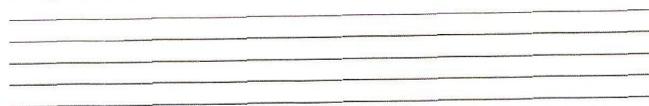
Completar com a clave de sol



Dar o nome das notas



Completar com a clave de fá



Dar o nome as notas



Ficha de fixação

Dar a forma das figuras solicitadas:

Mínima –

Semibreve –

Colcheia –

Semínima -

Responda:

Para que serve a clave?

–

Para que serve o pentagrama?

–

Fixas de fixação para 4^{os} anos do Ensino Fundamental

Canção

O meu boi morreu

Folclore



O meu boi mor- reu, que se- rá de mim? Man- de bus- car



ou- tro, mo- re- na, lá no Pi- au- í. O meu boi mor- reu,



que se- rá da va- ca? Pin- ga com li- mão, oh mo- re- na,



cu- ra- u- ru- cu- ba- ca.

Vamos ligar o nome até a figura?

Semibreve	
Fusa	
Semicolcheia	
Semínima	
Mínima	
Colcheia	

Responda:

- A ordem correta das figuras é :
- () Semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia, fusa e semifusa
 - () Semibreve, mínima, semínima, semicolcheia, semifusa, fusa e colcheia,
 - () Semibreve, mínima, colcheia, semínima ,semicolcheia, fusa e semifusa
 - () Semibreve, mínima, semínima, colcheia, fusa semicolcheia e semifusa

Em uma semibreve tem.....mínimas
 Em uma mínima tem.....semínimas
 Em uma colcheia tem.....semicolcheias
 Em uma semicolcheia tem.....fusas
 Em uma fusa temsemifusas

Colocar na ordem correta – da maior para a menor – as figuras de som

Faça as pausas das figuras acima

A figura que tem 2 mínimas dentro dela é a

A figura que tem 2 semínimas dentro dela é a

A figura que tem 2 colcheias dentro dela é a

A figura que tem 2 semicolcheias dentro dela é a

Fixas de fixação para 5^{os} anos do Ensino Fundamental



小林純一 作詞
ドイツ民謡 

ANEXO O – Fotos das aulas de música do colégio Sabin

ANEXO O - Fotos das aulas de música do colégio Sabin

Aulas 2^{os} anos: turma dançando e cantando “Boneca de lata”; tocando “Danúbio Azul”; cantando e dançando “Tumbalacatumba” (Fotos extraídas de vídeo)





Aulas 3^{os} anos: cantando e fazendo gestos – música “Te Ofereço Paz”; tocando a música “Ora bolas”; momento livre; momento final (relaxamento)







Aulas 4^{os} anos: turma realizando o jogo de mãos e copos; brincadeira com cantos e instrumentos (Fotos extraídas de vídeo)





Aulas 5^{os} anos: Hino Nacional; Momento livre (alunos tocam e mexem nos instrumentos); turma cantando e tocando “Menina Terra”





ANEXO P – Fotos das aulas de música do colégio Santa Úrsula

ANEXO P - Fotos das aulas de música do colégio Santa Úrsula**Aulas 2^{os} anos: teoria musical; história do menino que foi para a fazenda; parte final da história (relaxamento e reflexão)**



Aulas 3^{os} anos: teoria musical; exercício com claves;





Aulas 5^{os} anos: ensaio para a Missa de Formatura dos 5^{os} anos



ANEXO Q – Fotos dos Eventos do Sabin

ANEXO Q - Fotos dos Eventos do Sabin**APRESENTAÇÃO INFANTIL**

ENSAIOS PARA MOSTRA SABIN



MOSTRA SABIN (fotos extraídas de vídeo)





FORMATURA DOS 5^{OS} ANOS



ANEXO R – Fotos dos Eventos do Santa Úrsula

ANEXO R - Fotos dos Eventos do Santa Úrsula

ENSAIOS DO “NATAL DOS INSETOS” (fotos extraídas de vídeo)



APRESENTAÇÃO “NATAL DOS INSETOS” (fotos extraídas de vídeo)





MISSA DE ENCERRAMENTO DE ANO – 5^{OS} ANOS

