



Biograph



NARRATIVAS DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DAS ESCOLAS PARQUE DE BRASÍLIA SOBRE A AULA DE MÚSICA

Olívia Augusta Benevides Marques
oliviamarques11@gmail.com
Universidade de Brasília

Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em fase de análise, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Música e Contexto da Universidade de Brasília, e tem como objetivo geral compreender como os alunos dos anos iniciais veem as aulas de música nas Escolas Parque (EP) de Brasília. Os objetivos específicos consistem em conhecer as experiências musicais de alunos adquiridas na EP; interpretar qual o sentido da aula de música na Escola Parque e, analisar como eles idealizam a música no espaço escolar. O campo empírico são as cinco EPs de Brasília, e os colaboradores são alunos de uma turma de cada escola do 5º ano do ensino fundamental.

As EPs que integram a Rede Pública de Ensino do Distrito federal, são consideradas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal como escolas de natureza especial. Esse tipo de escola são consideradas Unidades Escolares cujas tipologias de atendimento são diferenciadas das Escolas Regulares da Rede Pública de Ensino. Essas unidades ofertam os componentes curriculares: Arte (artes plásticas/visuais, música, artes cênicas e literatura) e Educação Física, com atendimento especializado, integrando o currículo de, no mínimo, cinco Unidades Escolares as Escolas Classe (EC).

Crianças como atores sociais e Culturas da Infância

VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
UFMT – Cuiabá – 17 a 20/07/2016
Anais VII CIPA – ISSN 2178-0676

Para aclarar o olhar sobre o objeto investigado – a visão dos alunos sobre o ensino de música, encontrei em Sarmiento (1997) conceitos da criança como ator social e culturas da infância. De acordo com o autor a consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte delas e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais obscurecidos pelo olhar dos adultos e interpretar as representações sociais das crianças que pode ser, não apenas, um meio de acesso à infância como categoria social, mas também às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são “desoculta-das” no discurso delas.

De acordo com o autor existem quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interatividade – em que as crianças aprendem com as outras crianças nos espaços de partilha comum que, por sua vez, permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia; a ludicidade – em que, para as crianças, não há distinção entre brincar e fazer coisas sérias, sendo que o brincar muito é o que as crianças fazem de mais sério; a fantasia do real – dentro deste processo de fantasiar, a realidade faz parte da construção da criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas e, a reiteração – o tempo da criança é recursivo que exprime com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas e, através da transmissão de brincadeiras das crianças mais velhas para as mais novas.

Caminhos metodológicos

A abordagem (auto) biográfica enfatiza, segundo Delory-Momberger (2012), que o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida. Ao narrar um acontecimento, a pessoa reorganiza sua experiência, de modo que ela tenha ordem coerente e significativa, dando um sentido ao evento. Por meio das narrativas, podemos ter acesso à experiência do outro. Porém, de modo indireto, pois a pessoa traz a sua experiência da maneira como ela a percebe, ou melhor, da maneira como a interpreta.

Como técnica de pesquisa utilizei as Rodas de Conversa (RC) por terem uma característica de partilha de experiências é, de acordo com Moura (2014), no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como

sujeito da pesquisa, pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para a discussão. É um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, por meio de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.

Para a realização da RC elaborei um pequeno protocolo de entrevista com base nos objetivos específicos da pesquisa. Por uma questão ética e por serem crianças optei por não os identificar pelos nomes próprios. Por se tratar de uma pesquisa (auto)biográfica, sugeri aos alunos e professores que escolhessem nomes de personagens de histórias em quadrinhos.

Foi utilizado, nesse processo, um protocolo que consistia na apresentação de um boneco do personagem de histórias em quadrinhos – Thor. Esse procedimento foi inspirado no trabalho de Passeggi (2014), uma pesquisa interinstitucional que focalizava as narrativas de crianças de quatro a dez anos de idade e para a recolha das fontes foi utilizada a RC com grupos de cinco crianças que dialogavam com um pequeno alienígena, em cujo planeta não tinha escolas.

Ao fazer a transcrição das primeiras RC Rodas foi possível evidenciar alguns possíveis eixos de análises. As informações obtidas nas duas RC com alunos das EPs 313/314 Sul (Roda 1), e 210/211 Norte (Roda 2) me ajudaram a construir alguns caminhos para fazer emergir os eixos de análise. Tomei como exercício agrupar as narrativas similares formando assim três eixos: 1) A Escola Parque como segunda casa; 2) Música na Escola Parque é para ser divertida; 3) Professores da Escola Parque ensinam música e valores para a vida. A seguir, apresento informações referentes ao primeiro eixo de análise.

“Na minha segunda casa”

O subtítulo acima faz parte da letra da música “Sou a Escola”, e que intitula os eixos temáticos para análise e interpretação. Esse tópico trata da temática relacionada a visão dos alunos sobre a EP. As narrativas dão destaques aos porquês os alunos gostam da EP ao ponto de assegurá-la como a sua segunda casa. Ao comparar a EP com a EC, eles relacionam a EP como um lugar de refúgio. Para eles, a EP é um lugar que tem um finitude, um tempo único para os alunos porquê sabem que quando crescerem não frequentarão mais

este espaço escolar. Talvez, esses relatos tenham ocorrido porque as EPs têm atendido, nos últimos anos, os anos iniciais do ensino fundamental.

Ao comparar a EC com a EP extraí da narrativa de Isadora o seguinte: “Eu gosto bastante. Se fosse pra eu escolher entre escola normal e escola parque eu escolheria EP” (RC2, 10/07/15). Como narrou Maria Mello “É minha salvação pra semana” (RC2,10/07/15). E Flash complementa: “Eu não aconselharia colocar nada da EC como EP (RC1, 18/06/15). No relato de Denise é possível compreender o porquê eles preferem a EP em detrimento a EC.

Por exemplo, de uma parte da escola ser com os professores legais. Assim, uma parte ser com os professores chatos que dão esse tipo de matéria: matemática, geografia, ciências, esse tipo de coisa, mas aí você podia fazer assim, fazer ao contrário, na escola classe a gente fica cinco... é... quatro dias, e aqui fica um. Poderia fazer na EP a gente ficar quatro [dias] e na escola classe fica um. (Denise, RC1, 18/06/15)

O interessante é que não foi perguntado aos colaboradores nada relacionado a EC, mas para falar de EP eles fazem comparações para elucidar aquilo que gostam e o que não gostam em suas vidas escolares e do cotidiano. Quando fazem menção para aquilo que gostam também mantêm o processo comparativo. Isso fica claro no relato de Pica Pau que diz em momentos distintos as seguintes frases: “Aqui é meu segundo lar [...] É minha segunda casa”. (RC2, 10/07/15)

Ao se deslocarem de suas casas para a EP eles dão pistas de como se sentem ao virem para a escola. Franjinha relata o seguinte: “Eu só venho pra EP porque aqui é muito legal, todo dia de sexta feira eu venho porque aqui eu posso brincar à vontade e atentar os professores [...] é meio legal e meio chata também”; “é, aqui é uma escola tão boa, tão boa, mas que tem as vezes os professores são muito chatos”; “a professora Mônica, ela é muito legal só que aí, às vezes, a aula dela é chata” (Franjinha, RC2, 10/07/15).

Os colaboradores da pesquisa em andamento veem a EP como um lugar “legal porque a gente aprende muita coisa, aprende a tocar instrumentos, a fazer exercícios jogar, esportes, fazer muitas coisas”. (Flash, RC1, 18/06/15). Da mesma forma Magali acrescenta chamando a atenção para as aprendizagens:

É muito legal, porque tem teatro, música, tem educação física, pra gente se exercitar melhor, pra gente também aprender, né? Em como se exercitar, porquê quando a gente crescer a gente não vai ter uma EP, e teatro pra gente saber como é que é apresentar. (Magali, RC1, 18/06/15)

Ao que parece, os alunos tem consciência do papel da escola em suas vidas que, como afirma Nóvoa (2009, p. 04), é um centro de aprendizagens. Os conhecimentos adquiridos no espaço escolar são para Flash “fazer muitas coisas”. Isso lembra a visão de Dewey (1967, p. 8) sobre o que é educação. O autor entende a educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência vinculada ao fazer experimental. Para ele a escola é uma comunidade em miniatura em que as pessoas, conectadas com a vida social, cooperam entre si. A concepção de Dewey, trazidas por Anísio Teixeira ao pensar a EP, é a de uma escola como laboratório da vida social voltado para o fazer.

Desse fazer emerge das narrativas dos colaboradores uma possível natureza do conhecimento que perpassam por verbos trazidos por eles como: tocar, jogar, divertir, brincar, aprender, saber, apresentar.

Essas diversas modalidades do conhecimento, retratadas nos verbos infinitivos acima, entram em conexão com aquilo que se narra e aquilo que se vive. Ou seja, a escola não pode estar apartada do mundo da vida e sim promover a vida dentro do ambiente escolar. E Anísio Teixeira complementa ainda, sobre a teoria da educação de Dewey, que seu mérito foi o de restaurar o equilíbrio entre a educação não formal, recebida da vida e a educação direta e expressa das escolas, integrando a escola com a vida.

Ao apontar caminhos para a própria escola os alunos dão os seguintes conselhos. O primeiro é sobre uma alimentação saudável sem, no entanto, tirar as guloseimas. Eles têm consciência do que é bom para suas vidas.

É... É... Eu aconselharia a botar uma cantina [...] um monte de coisas, só que não deixar ter muitos doces pras crianças, ter coisas saudáveis, tipo assim: sem salgadinho, sem refrigerante, [mas] suco de laranja, suco de maçã, esses sucos aí. (Mônica, RC1, 18/06/15)

E sempre, e na hora do lanche, devia ter as coisas saudáveis de sempre, tipo a maçã, as frutas, mas, também, às vezes, né? Podia ter... podia ter alguma coisa assim, né? Tipo bala, salgado que o nosso corpo também precisa disso. (Flash, RC1, 18/06/15)

Além de “ter uma lanchonete” como relatou Aninha (RC2, 10/07/15), eles também pensam em outros espaços como: “tem que ter auditório, tem que ter um palco. [...] tem que ter salas e professores” (Maria Mello, RC2, 10/07/15); “tem que ter teatro. [...] tem de ter parque e instrumentos [musicais] (Franjinha, RC2, 10/07/15); “que tenha instrumentos de verdade. Precisa de instrumentos. (Maria Mello RC2, 10/07/15). “muitos instrumentos... e violão (Franjinha RC2, 10/07/15). “tem de ter um lugar especial pra guardar os instrumentos” (Isadora RC2, 10/07/15). “tem que ter um mural pra colocar as nossas coisas” (Aninha, RC2, 10/07/15); “tem que ser bem grande” (Isadora, RC2, 10/07/15).

Além de espaços físicos maiores, Denise chama a atenção para outros cuidados que a escola pode proporcionar. Assim narrou a colaboradora,

Geralmente as crianças que fazem uma bagunça no... as pessoas geralmente fazem uma bagunça. É bom ter hospital na escola porque, uma vez um menino quase... a pessoa pode quebrar a perna, quebrar o braço, coisa assim, na escola por exemplo, um menino deixa uma coisa cair... Assim... Aí, uma pessoa faz uma.... Aí começa a bater nele.... Aí o menino fica todo machucado, coisa assim. (Denise, RC1, 18/06/15)

Denise projeta em sua narrativa a ideia de que “é bom ter um hospital na escola”. Isso remete ao cuidado de si e do outro que as crianças parecem dar importância no cotidiano escolar. É claro para Denise que as situações de conflitos entre alunos como possíveis brigas e acidentes podem ser resolvidas dentro da escola.

A escola é como a segunda casa, pois tem dentre as suas missões a de acolher e proteger o aluno. Ao abordar sobre as missões da escola, Nóvoa (2009) orienta para que a escola cuide de seus alunos, porém sem que se sobrecarregue num transbordamento de missões que competem a outras instituições como por exemplo, a família, a igreja e demais instituições sociais e culturais, pois a principal missão da escola é a de promover aprendizagens.

Isso é possível perceber nas narrativas de Magali e Flash que a escola tem a missão de ensinar, pois ao se projetarem no futuro, eles contam que a escola “tem que ter eu dando aula de teatro (Magali, RC1, 18/06/15) “e também tinha que levar a gente pra aula de música para ensinar os alunos”. (Flash, RC1, 18/06/15)

As narrativas partilhadas nas duas RC sugerem que a EP é um tempo único na vida desses alunos. Como bem lembra Passeggi (2008) é preciso ser de algum lugar. Considerar o contexto da EP como uma força na biografização dos colaboradores significa entender que o potencial não vem apenas do sujeito, mas provem dos outros, da situação e das oportunidades abertas pela própria situação. (ABREU, 2011, p. 57)

Os colaboradores que parecem estar imbricados com o contexto da EP vão tecendo significados do que é a escola e dos caminhos que ela pode indicar, inclusive profissionalmente.

Para exemplificar trago as narrativas supramencionadas de Flash e Magali em explicita um discurso formativo: “eu dando aula”; “levar a gente pra aula de música para ensinar os alunos”. Há também um “agir na expectativa em que os colaboradores se colocam na posição de “ver o que vai acontecer e se entrega às circunstâncias”, ou seja as posições que se colocam no ato narrar. Assim, é recorrente nas narrativas a escola como um lugar em que os colaboradores “constroem um sentimento de si próprios e das suas formas próprias”. Ao se apropriar daquilo que se narra, os colaboradores indicam uma “gestão biográfica” a partir das escolhas do querem contar, neste caso, o sentido que a EP tem em suas vidas. (DELORY-MOMBERGER, 2012, 533-535)

Os sentidos atribuídos pelos colaboradores sobre a visão que têm sobre a EP estão carregados de significados que remetem a conhecimentos impregnados de alegria, diversão e paixão.

“Sou uma criança, sou a alegria, sou a paixão”

Neste tópico as narrativas serão interpretadas a partir do que os alunos contam sobre a aulas de música na EP. Organizei as narrativas em quatro momentos, com base em palavras-chave que ficaram evidentes durante a leitura das narrativas. No primeiro momento, a palavra-chave que mais chamou atenção foi diversão. Depois fui percebendo que a diversão estava associada às atividades feitas durante a aula como tocar, cantar, compor (criar), o que me levou ao segundo momento. E dentre essas atividades que compõe uma aula de música, os alunos relataram as coisas que gostavam, bem como àquelas que não sentiam prazer em fazer. Disso surgiu o terceiro momento para análise, pois ao

contarem o que gostam na aula de música, os colaboradores também se posicionaram, nos termos de Delory-Momberger (2012, p. 534), “numa atitude de exploração das situações e de construção progressiva”, categorizado pela autora como “um agir progressivo”, dando pistas do que é necessário ter na aula de música, gerando assim o quarto momento.

Retomando o primeiro momento, a palavra diversão foi surgindo espontaneamente das narrativas dos alunos sobre a visão que eles têm sobre a aula de música. Apreendo dessa visão uma aula que causa alegria, prazer e paixão aos alunos. Esses adjetivos ficaram mais evidentes em suas narrativas como o que trago a seguir: “eu acho divertida a EP porque você aprende música, educação física, artes, teatro... O que eu mais gosto é música, mas eu acho os outros legais também. ” (Carminha Frufu RC1, 18/06/15); Para Isadora (RC2, 10/07/15), “uma aula divertida e que ensine a tocar. ” Como esclarece Magali: “é divertido porque você aprende a tocar novas coisas, se perder no meio da música pra você não ter vergonha de ficar no palco” (Magali RC1, 18/06/15); e essa “é uma música bem legal só pra divertir os alunos” (Franjinha RC2, 10/07/15).

Para os colaboradores da pesquisa a aprendizagem musical consiste em fazer música de forma divertida. A relação desses alunos com a música é permeada pelo fazer musical. Ao inscrever em suas narrativas a palavra diversão o fazer musical é atravessado por relações sonoras e não sonoras (DEL-BEN, 2009). Dessa forma, como afirma Abreu (2011, p. 122), o fazer musical em sala de aula se torna algo prazeroso de se realizar.

Nesse agir progressivo capturado das narrativas dos colaboradores, a diversão está intrinsecamente relacionada às atividades da aula de música: tocar, cantar e criar (compor) que, por sua vez, estão ligadas ao ensino e aprendizagem. Isso pode ser observado nas narrativas de Flash: “aula de música é boa porque a gente aprende muita coisa, aprende as notas musicais, a tocar instrumentos, a cantar no meio das pessoas, sem vergonha. ” (RC1, 18/06/15) e Magali: “eu gosto quando a gente toca instrumento, todo mundo junto e todo mundo participa, é muito legal e que quando a gente toca o instrumento, a gente fica com o... na cabeça. ” (RC1, 18/06/15). A esse respeito, Aninha conta que: “a gente bate [toca], a gente bate” e “a gente canta “ (RC2, 10/07/15); Franjinha complementa: “a gente inventa música, a gente inventa toques [...] e cria toque, canta, inventa instrumentos. Inventa instrumentos, não! Instrumentos. (RC2, 10/07/15).

Em todas essas atividades musicais, eles têm oportunidade de partilhar experiências musicais direta, pois do saber cria-se conhecimento.

E esse saber-fazer, saber-ouvir, saber-sentir pode levar ao que Passeggi (2008) diz sobre o saber-poder partilhar com o outro a aprendizagem da curiosidade epistemológica, neste caso, de compreender a música musicalmente, isto é, que tem especificidades próprias como área de conhecimentos.

Por outro lado, os colaboradores querem se expressar não só musicalmente, mas na relação com outras áreas artísticas, como narram as colaboradoras Mônica e Denise. Mônica traz em sua narrativa a dança como uma prática a ser realizada na aula de música: “ele [o professor] também podia ensinar a gente a dançar, porque aula de música não é só para cantar e tocar instrumentos, também serve pra dançar.” (RC1, 18/06/15).

Nesse aspecto, a colaboradora Denise entende que a dança e o teatro complementam o fazer musical. Ela disse que: “o que eu mais gosto de fazer é tocar instrumentos, cantar, dançar, que aqui na aula de música, a gente não toca só instrumentos, a gente faz um pouco de teatro também, a gente dança, mexe com bonecos. Acho que eu mais gosto... uma das partes que mais gostei, foi no ano passado que eu fiquei com um boneco chamado pirulito.” (RC1, 18/06/15)

Na visão dos alunos as diferentes especificidades das artes não estão apartadas da música, pelo contrário, elas estão integradas ao fazer musical. Talvez, essa maneira de perceber a integração dessas áreas se dê pelo fato do professor Tocha Humana integrar em seus projetos musicais as diferentes linguagens como um meio para que o aluno aprenda música.

Elenquei como terceiro momento as narrativas que ilustravam àquilo que os alunos gostam, e o que não é tão prazeroso fazer na aula de música.

Sobre o que gostam de fazer na aula de música as narrativas mostram que tocar, cantar e criar ritmos musicais são as preferências da maioria dos colaboradores:

E umas das coisas que eu mais gosto é tocar teclado e cantar. (Mônica RC1, 18/06/15); Eu gosto de cantar. A coisa que eu mais gosto é cantar e tocar instrumentos, né!. (Carminha Frufuru, RC1, 18/06/15); A coisa que mais gosto de fazer na aula de música é tocar os instrumentos. Fazer. Tocar a música que o professor toca, que o professor manda tocar. Cantar música. (Flash, RC1, 18/06/15); Eu gosto de cantar... (Isadora, RC2, 10/07/15); [...] eu gosto de ficar só com um instrumento e tocar só um instrumento (Franjinha RC2, 10/07/15); Inventar novos ritmos” (Isadora, RC2, 10/07/15); Eu geralmente só gosto de fazer

ritmos, eu gosto de tocar copos, fazer ritmos com a mão, ficar no chão sentado (Franjinha RC2, 10/07/15).

Nos relatos acima é possível perceber como acontece a aula de música nessas EP. Ao que parece as aulas são bastante musicais e permeadas pelo prazer de saber-poder-fazer. O processo de aprendizagem musical acontece nesse modo de fazer música na sala de aula. Isso é o que explica Mônica em sua narrativa: “Eu gosto muito da aula de música, porque eu aprendi a tocar teclado. (RC1, 18/06/15, grifos meus). Como disse Flash, a aula de música é para “aprender as coisas” (RC1, 18/06/15). E essa motivação para aprender a tocar um instrumento se amplia para além do espaço escolar quando Carminha Frufriu relata: “eu sempre quis aprender violão, agora, eu estou tentando aprender com o meu pai. ” (RC1, 18/06/15)

A relação sonora que esses alunos constroem com a música os ajuda a vencer outras limitações não sonoras como narrou Denise, Mônica e Carminha Frufriu:

Antes eu tinha muita vergonha, mas agora que eu fiz aula de música comecei a apresentar nos palcos, comecei a tocar mais, agora eu perdi a vergonha toda e estou começando a tocar mais até em casa, minha mãe comprou um teclado para mim e agora eu estou tocando para os meus pais. (Denise, RC1, 18/06/15). Eu gosto muito da aula de música, porque ela me fez perder o medo de palco, quando eu entrei no projeto, eu tinha, eu morria de vergonha, só que quando a gente apresentou a primeira, eu me, eu me senti livre, e eu comecei a falar tudo o que eu sentia, e foi muito legal”. (Mônica, RC1, 18/06/15). Quando eu entrei na aula de música, tinha muita vergonha, não conseguia nem ficar na frente da minha mãe, é... aí no dia que eu fui apresentar com o meu professor eu tinha que, tinha que falar na frente e tinha que tocar, aí depois daquele dia eu passei a não ter mais vergonha. (Carminha Frufriu, RC1, 18/06/15).

Assim, as relações sonoras e não sonoras que perpassam pela aula música pode ser sintetizada, com a narrativa de Marina que diz: “o que eu gosto na aula de música é... de tudo. ” (Marina, RC1, 18/06/15)

Entre as situações que não são tão agradáveis na aula de música alguns colaboradores trazem em suas narrativas algumas situações de ensino,

Quando troca pra outro instrumento eu não consigo. É chato. Odeio trocar instrumento. (Franjinha, RC2, 10/07/15); Também de cantar na aula de música. Geralmente eu não gosto tanto da aula de música por causa... faz muito barulho (Aninha, RC2, 10/07/15); É, eu também não gosto [barulho]. (Maria Mello, RC2, 10/07/15). Eu não gosto de sentar no chão. (Isadora RC2, 10/07/15).

De acordo com os princípios de aprendizagem do ensino coletivo, Tourinho (2007) explica que o professor precisa acreditar que todos aprendem com todos. Ele é o modelo, enquanto os alunos são espelhos que refletem ou não as dificuldades individuais do grupo. A aula tem que ser planejada e direcionada para o grupo e para isso, precisa ter um roteiro de apoio onde o professor estrutura tópicos que são seguidos de acordo com o desenrolar das atividades sendo a disciplina e a organização fatores essenciais. (TOURINHO, 2007, p. 03)

Essas metodologias e estratégias de ensino podem ajudar naquilo que Magali relata, “o tempo da aula de música é muito precioso” (RC1, 18/06/15). Aprender música é, para os colaboradores, o ponto principal da aula. E esse tempo, muitas vezes, é absorvido não só pela falta de estratégias de ensino, mas também as relações entre os colegas de sala de aula como narram.

O que não gosto é quando a gente briga entre a gente e a gente perde o, um tempo da aula, e o tempo da aula de música é muito precioso (RC1, 18/06/15); E o que eu não gosto é a mesma coisa da Denise, quando a gente briga, a gente pede silêncio, faz tudo errado e perde muito tempo da aula. (Magali, RC1, 18/06/15). Carminha Frufu complementa “e eu, que eu não gosto [...] quando o professor grita pedindo silêncio, aí perde o tempo da aula, essas coisas. (RC1, 18/06/15).

Além desses incômodos, Marina acrescenta o seguinte: “o que eu não gosto na aula de música é de não se soltar, a pessoa não se solta, fica lá parada, lá, e não faz nada, isso é ruim, quando você se solta, você sente um trem tão grande, que é muito bom. (RC1, 18/06/15). Essa narrativa pode ser aclarada com o que afirma Merriam (1964) sobre as funções da música na sociedade. O autor explica que, a função da expressão emocional que a música exerce, é a expressão da liberação dos sentimentos, uma forma de desabafo de emoções através da música, o que nas palavras de Marina “é muito bom”.

“Aprender e ensinar, saber ser e saber estar”

Nesse tópico as narrativas discutidas tratam das temáticas organizadas no eixo intitulado: Professores da EP ensinam música e valores para a vida. Para melhor compreensão das narrativas separei em dois momentos o que os colaboradores narram sobre os professores da EP. No primeiro momento trago as memórias dos colaboradores

sobre o que pensam dos professores da EP e das aulas de música. Das lembranças trazidas em narrativas destacamos os seguintes relatos:

Quando eu estava no primeiro ano, é... eu tinha uma aula de música, que tinha uma música que eu tinha que ensaiar. Eu não gostava daquela música, mas eu tinha que ensaiar. Aí, quando chegou no segundo ano, eu estava com o mesmo professor. Era uma professora, e ela me forçava a ensaiar. Eu não gostava daquela música. E quando chegou no terceiro ano, a mesma professora. Aí, eu comecei a gostar daquela música porque, de tanto que eu gostei ficou na minha cabeça. Fiquei cantando três dias seguidos no meu sonho. Eu sonhei com aquela música. Tive pesadelo e acordei chorando. (Carminha Frufu, RC1, 18/06/15)

Outras narrativas como a de Cebolinha também fazem referências as memórias musicais do espaço escolar. Ele disse: “quando eu estava no primeiro ano, fui aluno seu, a gente fez apresentação das músicas do Toquinho e foi muito legal” (RC1, 18/06/15). E Magali relembra que,

Uma música que me marcou muito foi da abelha. Essa música eu aprendi ela no quarto ano, é eu apresentei ela com a professora Tina, eu até ia fazer a apresentação da poesia da foca, só que aí teve algumas mudanças e aí não deu, e aí essa música me marcou muito. (Magali, RC1, 18/06/15)

Segundo Walter Benjamin (1987), a memória tem a função de efetivar a compreensão do passado pelo presente. O tempo é a atualização das experiências, sentimentos, vivências e representação do sujeito no agora. Nas narrativas dos colaboradores podemos ver as lembranças trazidas sobre um tempo em que tiveram aula de música na escola e como constroem seus pontos de vista sobre o assunto, a partir da experiência vivida. São marcas que ficaram, como narrou Magali, “essa música me marcou muito”. A forma como Carminha Frufu relata uma sequência de eventos que se repetiram do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental levou-a a atualizar sua experiência com determinada música. Essas ressonâncias significam dizer que “não fazemos narrativas porque temos uma história, temos uma história porque fazemos narrativas” (Delory-Momberger, 2008, p. 37).

As lembranças musicais trazidas nas RC pelos colaboradores mostram o lugar que a escola, especificamente, a música da escola ocupa em suas vidas. Narra-se o que vive. E

essas vivências deixam rastros no percurso percorrido por essas crianças. E esse agir progressivo, como narrou Carminha Frufu, de ter experiências com a mesma música produziu pequenos saltos em seu olhar sobre si mesma. Larrosa Bondía (2002) diz que somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação.

Elenquei como segundo momento desse eixo temático a idealização que os colaboradores fazem sobre o professor de música da EP. As palavras amor e alegria são as destacadas por Magali e Flash:

Um professor... Ele tem que ter vontade de dar aula, porque tem professor que não tem, coloca qualquer coisa e tá bom, e também saber falar português, não marciano, e ter amor, alegria, chegar sempre no bem-estar na escola” (Magali, RC1, 18/06/15). Tem que ter uns bons professores. Ter uns com a alegria de sempre. E, sempre termos um bom carinho pelos professores. (Flash, RC1, 18/06/15).

O amor e a alegria estão permeados pela vontade de dar aula. Os alunos idealizam um professor que tem amor pelo que faz, neste caso, dar aula de música com prazer e ser claro na sua comunicação. A linguagem utilizada pelo professor em sala de aula, para ensinar música, tem, nas palavras dos colaboradores, de ser elaborada de forma que leve o aluno à compreensão. É, no entanto, mais um modo de ser e agir em sala de aula cujas estratégias de ensino levem o aluno, como afirma Nóvoa (2009), a outra margem do conhecimento. E essa travessia é feita com cuidado, com amor e alegria. É uma afetividade que dá condições de facilitar a tarefa específica da escola que é a de ensinar, neste caso, música (ABREU, 2011, p. 115).

Além desse processo afetivo, trazido nas narrativas com palavras como amor e alegria, os colaboradores idealizam o tipo de professor que gostariam que a escola tivesse. Mônica explicou como gostaria que fosse esse professor ideal: “ele tem que ter muita alegria e muito amor pelas crianças, porque tem professores que a criança tipo... fica assim... fica conversando só um pouquinho e ele briga muito (RC1, 18/06/15). E Denise exemplifica: “por exemplo, uma pessoa tá conversando, ao invés de você falar brigando tipo... ‘para de conversar aí’, você fala: ‘você vai parar de conversar. Por favor eu estou dando a minha aula. Assim, ser educado” (RC1, 18/06/15). Para que isso aconteça, Aninha acredita que o professor precisa ter muita “concentração e paciência” (RC2, 10/07/15), nas

palavras de Isadora, “saber lidar com confusões” (RC2, 10/07/15). Isso significa dizer que as crianças sabem atribuir sentido às suas ações, ou para aquilo que dizem.

Olhar para o que os alunos pensam, a partir de si mesmas, sobre as relações de professores e alunos e no agir destes atores em sala de aula, permite, como afirma Sarmento (1997), descortinar uma realidade que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos da vida. E esse mundo da vida que é a sala de aula, visto a partir do olhar das crianças permite revelar fenômenos obscurecidos pelo olhar de muitos professores. Isso me leva a pensar que, como educador, é preciso dar voz aos alunos, lentificando uma escuta sensível ampliando e amplificando assim seus sentidos. Esse lentificar, lembra as palavras de Larrosa Bondía (2002 p.24) “em que se requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar. ”

Como sujeitos de direito, os colaboradores da pesquisa se permitem dar conselhos aos professores. Isso é possível ver nas narrativas que seguem:

Eu aconselharia os professores também a não faltarem, não atrasarem, não maltratarem as crianças, ser sempre alegres, bons e ter uma saúde boa (Denise, RC1, 18/06/15). Eu aconselharia também que tivesse muitos professores bons, e tinha que ter aquele que tivesse alegria de ser professor, chegar pontualmente, nunca viajar, igual a Denise disse, nunca poder faltar, não pode maltratar (Flash, RC1, 18/06/15). Os professores viajarem até pode, mas com a gente (Denise, RC1, 18/06/15). Tem que levar a gente (Flash, RC1, 18/06/15). Só que tem que chegar a tempo pra dar aula né? (Denise, RC1, 18/06/15).

Outro conselho dado por Franjinha se refere as competências profissionais na área: “Ele precisa tocar, acho que, quase todos os instrumentos” (RC2, 10/07/15). Essa sugestão de Franjinha sobre as propostas para a aula de música é ampliada com outras ideias que os demais colaboradores trazem em suas narrativas:

Eu ia sugerir algumas salas bem grandes, pro professor e a professora, pros professores. É.... pegarem os alunos e fazerem umas coisas bem legais, [...] quando for no carnaval ou na Páscoa, enfeitar bem a sala (Mônica, RC1, 18/06/15). Precisa de ter por exemplo, sei lá, uma música pra dar exemplo como a tia faz aqui, ela passa a música no computador depois a gente tem que pegar o ritmo (Maria Mello, RC2, 10/07/15). Ele tem que ensinar tocar mais, um pouco mais de instrumentos, aí a gente combinar um dia, de sempre no final da aula fazer uma brincadeira, senão, fica chato só fazer aula. Tem que ensinar, tem que

ensinar a cantar, tem que ensinar as notas musicais, a tocar as coisas... e brincadeira da nota musical (Flash, RC1, 18/06/15). Sobre o professor ele poderia também dar mais instrumentos porque tem várias coisas que as pessoas não conseguem [...] ah, e também a gente cantar nos finais das aulas, como fazer uma brincadeira de quem acerta a música, cantar. (Magali, RC1, 18/06/15).

Sobre as brincadeiras na aula de música sugeridas pelos colaboradores, Lino (2010) esclarece que a música é essencialmente um modo de socialização, em que as pessoas manifestam sinestesticamente sua energia, brincando com sons. A música e a brincadeira podem ser descritas como aspectos da educação para a socialização. Ao fazer música brincando, as crianças participam da experiência sonora num tempo de conexões significativas entre os acontecimentos, suspendendo o automatismo das ações para entrar em relação com o som.

No ato de brincar as crianças tomam contato consigo mesmas e com os outros, experimentando a música com prazer e significação (LINO, 2010). Isso fica expresso na narrativa do colaborador Flash: “de sempre no final da aula fazer uma brincadeira”. A ludicidade para Sarmiento (2004) constitui um traço fundamental das culturas infantis, em que, para as crianças, não há distinção entre brincar e fazer coisas sérias, como fazer música na escola, por exemplo.

Conclusão

Ao tentar responder o objetivo da pesquisa que consiste em compreender como os alunos dos anos iniciais das EPs de Brasília veem o ensino de música, penso que, pelas narrativas elucidadas até o presente momento em que a pesquisa se encontra, a questão central das narrativas está na maneira em como esses alunos se apropriam da escola, da música ensinada e do que fazem com aquilo que aprendem. Assim, localizar no tempo e espaço escolar experienciado por eles, é localizar o ensino de música no tempo deles e na forma como se expressam sobre.

Acredito que as narrativas infantis, aqui apresentadas, poderão gerar novos sentidos não somente à minha história como professora de música de Escola Parque, mas também um novo modo de reler histórias produzidas no espaço escolar *com* crianças e *com* músicas para assim construir ideias, proposições e, quem sabe, conceitos que emergem do conhecimento gerado a partir das narrativas.

Referências

- ABREU, D. V. Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores. *Tese* (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas*, 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. V.1. p. 197-221
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n.51, p.523-740, set-dez 2012.
- DEL-BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008. *Música em perspectiva*, v.2, p. 110-134, março de 2009.
- DEWEY, John. Vida e educação. Trad. Anísio Teixeira; 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- LARROSA, B. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan. /abr. 2002.
- LINO, D. L. Barulhar: a música das culturas infantis. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010.
- MERRIAM A.P. *The Anthropology of Music*, Evanston, USA, Northwestern University, 1964.
- MOURA, A.F.; LIMA, M.G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 1, p.98-106, jan./jun.2014
- NÓVOA, António. Professores: Imagens do futuro presente. Instituto de Educação EDUCA: Lisboa, 2009a.
- PASSEGGI, M.C. Nada para a criança sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, A.C.; SAMPAIO, C. S. S.; PASSEGGI, M.C. (Orgs.). *Infância, aprendizagem e exercício da escrita*. Curitiba: CRV, 2014. p.133-148.
- PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coords.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Universidade do Minho, 1997.
- SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

TOURINHO, C. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. *Anais...* Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional da ABEM e no Congresso Regional da ISME, América Latina, em 2007.