

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

MARIA OSLEI RIBEIRO

***O PROJETO CONSERVATÓRIO NA RUA NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DE 4º E
5º ANOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MONTES CLAROS (MG)***

Brasília

2012

MARIA OSLEI RIBEIRO

**O PROJETO CONSERVATÓRIO NA RUA NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DE 4º E
5º ANOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MONTES CLAROS (MG)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto” do Instituto de Artes da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial a obtenção do grau de Mestre em Música, na linha de pesquisa: Educação Musical.

Orientadora: Professora Doutora Cristina de Souza Grossi.

Brasília

2012

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1003528.

Ribeiro, Maria Oslei.
R484p O Projeto Conservatório na Rua na perspectiva de alunos
de 4º e 5º anos de uma escola pública de Montes Claros
(MG) / Maria Oslei Ribeiro. -- 2012.
121 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação Música
em Contexto, 2012.

Inclui bibliografia.

Orientação: Cristina de Souza Grossi.

1. Música na escola. 2. Música e crianças. I. Grossi,
Cristina. II. Título.

CDU 372.878

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Cristina de Souza Grossi
Orientadora

Professora Doutora Maria Isabel Montadon

Professor Doutor Luís Ricardo Queiroz

Professora Doutora Maria Cristina de C. de Azevedo

Brasília

2012

À minha família

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela música.

À Doutrina Espírita.

À coordenadora, secretaria, coordenadora musical e demais professores do Projeto Conservatório na Rua (PCR), por me concederem permissão para a realização da pesquisa.

À coordenadora do PCR, pela entrevista e por atender aos meus préstimos em várias ocasiões.

À direção e aos funcionários da Escola Estadual Gonçalves Chaves, à professora e aos alunos com os quais realizei a coleta de dados.

À Raimunda, minha mãe, por ser exemplo de integridade, e pelo amor.

Ao Rômulo, meu pai, ao Celso Osni Ribeiro, meu irmão, (*in memoriam*).

À Graça, Kelly, Osmar, Osmane, meus irmãos, minha gratidão e amor, à Lane, minha irmã, e Mila, minha prima, pelos anos de convivência.

À Brenda, Dani, Glênia, Lorena, Priscila e ao Thiago, meus sobrinhos, pelos momentos de alegria.

À Osvanilde e à Neta, minhas cunhadas, Marcelo, meu cunhado, por fazerem parte da família.

À Maria da Conceição, minha tia, pela força de sempre.

A todos os familiares, pelo apoio.

Ao Bruno, pelo carinho e compreensão.

À Antonieta Silva e Silvério, por ser exemplo de competência, musicalidade, e, acima de tudo, por contribuir com minha educação e aprendizagem musical.

À família CELF, direção, aos professores, alunos e funcionários, pelos anos de convivência e crescimento com música.

Aos amigos, em especial, da cidade de Montes Claros.

Ao amigo Geraldo de Alencar, por me auxiliar com a filmagem, e à Clarete, pelos esclarecimentos.

À Universidade de Brasília (UnB), pela oportunidade de cursar o mestrado e aprimorar os meus conhecimentos sobre música, principalmente, na área da educação musical.

A CAPES, por viabilizar a bolsa de estudos.

Aos professores, e funcionários do PPGMUS, por contribuírem com meus estudos e minha aprendizagem, de modo específico à professora Doutora Maria Isabel Montadon, professora

Doutora Maria Cristina de C. de Azevedo, ao professor Doutor Ricardo José Dourado Freire,
professor Doutor Antenor Ferreira Correa, minha admiração e respeito.

Ao professor Doutor Luís Ricardo Queiroz, por fomentar, apoiar e incentivar a pesquisa em
música, principalmente na cidade de Montes Claros e região.

Aos colegas e amigos do PPGMUS, Mônica Luchese, Liège Pinheiro, Jordana Eid, Rodrigo
Hoffmann, Álvaro Henrique, Rafael, Felipe, Denise, Larissa Rosa, Joselaine, pelas discussões
e descobertas.

À Delmary Abreu, pelas ponderações feitas na pesquisa.

À professora Doutora Maria Helena da Silva Carneiro, e aos colegas da disciplina: *Educação
em contextos informais e não formais*, do segundo semestre de 2011, PPG – Faculdade de
Educação (UnB).

Ao curso de Licenciatura em Música da Universidade Aberta do Brasil/UnB, no qual tenho
atuado como tutora a distância, por contribuir com o meu crescimento na docência.

Aos amigos e funcionários da moradia de Pós-Graduação, Colina, por me acolherem durante
um ano e meio de estadia.

Em especial, à Cleucydia, Fernanda, Ilana e Michelle.

E, ao Rubens, Marcelo e Raimunda.

Por fim,

À professora Doutora Cristina de Souza Grossi, pela competência, presença, dinamismo,
apoio, companheirismo e critério na condução da pesquisa, e por instigar o pensamento
científico e o olhar curioso.

RESUMO

Este trabalho versa sobre o *Projeto Conservatório na Rua* (PCR) do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (CELF), da cidade de Montes Claros (MG). O PCR atende as escolas de educação básica da cidade há quase 22 anos. Nos anos de 2011 e 2012, atendeu em torno de 20 escolas públicas do 1º ao 5º anos, uma ONG e uma Fundação. A proposta do projeto é o trabalho com a música integrada ao teatro, bem como demais modalidades de arte e conteúdos como o de geografia. Nas aulas, são considerados aspectos, como ritmo, coordenação, socialização, respeito e autoestima das crianças. Este trabalho buscou conhecer esse projeto na perspectiva de crianças de 9 a 11 anos de idade de uma escola pública da cidade de Montes Claros, bem como, compreender como as crianças respondem às atividades musicais e quais as suas impressões sobre as vivências propiciadas no PCR. Há uma revisão de literatura sobre os Conservatórios mineiros (GONÇALVES, 1993), o Conservatório Estadual da cidade de Montes Claros, e sobre os Projetos de Integração (BORGES, 2008) ou de Extensão Comunitária de Minas Gerais; e mais amplamente sobre o PCR do referido Conservatório. A revisão de literatura enfoca a música, a aprendizagem de crianças e jovens na escola (JOLY, 2003; QUEIROZ, 2011), os significados (GREEN, 1997, 2006), as dimensões da experiência musical (GROSSI, 2000, 2007, 2010), e a música na escola (SOUZA et al., 2002). A Metodologia seguiu as orientações da pesquisa qualitativa (BRESLER, 2007; DENZIN; LINCOLN, 2006). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as crianças, com a coordenadora do PCR e com a professora de classe. Com as crianças, as entrevistas foram em grupos (CALEFFE; MOREIRA, 2006); a entrevista com a coordenadora do PCR foi realizada com o intuito de conhecer melhor o projeto; com a professora de classe, para entender sobre as experiências das crianças com a música na escola e no PCR. Os resultados apontam que as práticas propiciadas pelo PCR estão presentes nas experiências vividas pelos alunos, na escola, na família, na comunidade e em suas relações sociais. Os alunos indicam que querem ter mais aulas de música na escola e avançar no aprendizado, como por exemplo, aprender a tocar instrumento musical. O presente trabalho contribui com reflexões sobre a educação musical para crianças na escola; a necessidade de ouvir as crianças sobre as suas vivências com a música na escola e na aula.

Palavras-Chave: Música, Criança, Escola, “Projeto Conservatório na Rua” (PCR).

ABSTRACT

This MA Dissertation deals with the Project named *Conservatório na Rua* (PCR) of the State Conservatory of Music Lorenzo Fernández (CELFB), at the city of Montes Claros (state of Minas Gerais - MG). The PCR attends the elementary public schools of the city for nearly 22 years. In the years 2011 and 2012, it attended about 20 schools (from the 1st to the 5th year), an ONG and a Foundation. The proposed project works in an integrated way with others art forms types and geography. Teachers of the PCR work with rhythm, motor coordination, socialization, respect and self-esteem of children. This study aimed to know this project from the perspective of children from 9-11 years old in a public school in the city of Montes Claros, as well to understand how children respond to the music activities and what are their impressions on the musical experiences given by the PCR. There is a literature review of the Conservatories in Minas Gerais (GONÇALVES, 1993), the State Conservatory of Montes Claros, and on the Integration Projects (BORGES, 2008) or Community Extension of the Conservatories, specifically the PCR. Other literature review focuses music learning of children and youth at school (JOLY, 2003; QUEIROZ, 2011), the meanings (GREEN, 1997, 2006), the dimensions of musical experience (GROSSI, 2000, 2007, 2010), and the role of music at the first years of school education (SOUZA et al., 2002). The methodology followed the guidelines of qualitative research (BRESLER, 2007; DENZIN; LINCOLN, 2006). Semi-structured interviews were conducted with the children, the coordinator of PCR and with the class teacher of those pupils. The interviews with children were in groups of three (CALEFFE; MOREIRA, 2006). Interview with the PCR coordinator was conducted in order to better understand the project; the data collected with the school teacher aimed to better understand children's music experiences at school and in the PCR. The results show that the practices offered by PCR are present in the experiences of the students at school, in the family environment, in their community and social relationships. Pupils indicated that they want more music classes in school and advance in learning, such as learning to play a musical instrument. This research aims to contribute with reflections on music education for children in school, the need to hear kids' needs regarding their experiences with music at school and in class.

Keywords: Music, Children, School, *Conservatoire on the street Project* (PCR).

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Atual sede do CELF.....	19
Figura 2 – O PCR em prática.....	27
Figura 3 – Professores do PCR em atividade.....	36

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Curso/formação dos professores do PCR.....	34
Tabela 2 - A experiência musical e seus significados.....	48
Tabela 3 - Dados dos alunos entrevistados.....	58
Tabela 4 - Duração das entrevistas e quantidade de páginas das transcrições por grupo.....	63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO	
“CONSERVATÓRIO NA RUA”.....	18
1.1 Os Conservatórios mineiros e os projetos de Integração, o CELF e o PCR.....	18
1.2 O “Projeto Conservatório na Rua”.....	22
1.2.1 “Nossa origem”.....	23
1.2.2 Surge o PCR.....	24
1.2.3 Trajetória.....	26
1.2.4 Proposta.....	28
1.2.5 Professores.....	33
CAPÍTULO 2 - REVENDO A LITERATURA – A MÚSICA, A EDUCAÇÃO MUSICAL, A CRIANÇA E O JOVEM NA ESCOLA.....	
2.1 Aprendizagem musical na escola – criança e jovem. Na perspectiva da preferência, do repertório e da educação.....	37
2.2 Dimensões e significados da experiência musical.....	46
CAPÍTULO 3 – CARACTERÍSTICAS DA METODOLOGIA DA PESQUISA QUALITATIVA.....	
3.1 A escolha da pesquisa qualitativa.....	50
3.2 A pesquisa qualitativa.....	52
3.3 A escolha da escola.....	54
3.3.1 A escola.....	55
3.3.2 Contatos.....	55
3.4 Coleta de dados.....	59
3.4.1 Entrevistas – Entrevistas em grupo.....	59
3.4.2 A utilização do áudio e vídeo.....	61
3.5 Análise dos dados.....	62

CAPÍTULO 4

MÚSICA - CONCEPÇÕES E RESPOSTAS.....	64
4.1 Na perspectiva dos alunos.....	64
4.1.1 Diversão e brincadeira.....	65
4.1.2 A dimensão <i>físico-corporal</i>.....	70
4.1.2.1 Sociabilidade – Inclusão.....	75
4.1.2.2 As canções.....	78
4.1.2.3 A ideia de aula de música.....	81
4.2 Na perspectiva da professora de classe.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXOS.....	108
Anexo 1 – Cartas de apresentação e de solicitação.....	109
Anexo 2 – Autorizações.....	112
Anexo 3 – Termos de consentimento livre e esclarecido.....	114
Anexo 4 – Roteiro de perguntas para a entrevista com as crianças.....	118

INTRODUÇÃO

*Montes Claros, Montes clareou, meus olhos cegos de poeira e dor.
Tudo é previsto pelos livros santos
Que só não falam que o sonhou acabou¹.*

Montes Claros localizada no norte de Minas Gerais é uma das maiores cidades do Estado, com uma população de 361.915 habitantes². De acordo com os eventos culturais e religiosos da cidade, destacam-se os grupos de serestas, as procissões religiosas, e as festas populares³, como a Festa de Agosto. Essa festa realiza-se conforme indicação do próprio nome no mês de agosto, com shows musicais de artistas locais e de outras localidades do país; com amostras de artesanato, e de apresentação de grupos, como os grupos de Congado: Caboclinhos, Marujos e Catopês. Há também a Festa Nacional do Pequi, com culinária variada voltada ao fruto que recebe o nome da festa, o pequi. Durante essa festa realiza-se festival de música. Como tantas outras cidades, em Montes Claros existem escolas e faculdades públicas e particulares. Como instituições públicas, há que se destacar a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), e o Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (CELF).

O CELF tem mais de 50 anos de existência, e é um dos 12 Conservatórios mineiros. Esse Conservatório oferece cursos de Canto, Decoração e Instrumento. É nessa instituição que estudei, me formei em Curso Técnico em Instrumento Violão e em Canto e trabalhei como professora de violão. Quando aluna, chegava ao CELF para as aulas de música e percebia o vai e vem de alguns professores ao entrarem no Conservatório e, então, saírem carregando instrumentos musicais e outros materiais. Pelos corredores do CELF, em contato com esses professores, visto que alguns foram meus professores no próprio Conservatório, fiquei sabendo que eles trabalhavam com músicas e outras artes em espaços fora do Conservatório, como escolas de educação básica, e que se tratava do projeto “Conservatório na Rua” (PCR).

Ainda como aluna do CELF e concluindo a graduação em Educação Artística, tive minha primeira experiência docente na disciplina de estágio em uma escola pública de

¹ Trecho da letra da música *Montesclareou*. Composição: Tino Gomes e Georgino Júnior.

² Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=314330#>>. Acesso em: 17 de abril 2012.

³ Disponível em: <<http://www.montesclaros.mg.gov.br/cidade/aspectosgerais/index.htm>>. Acesso em: 21 de junho 2012.

educação básica, com uma turma de 8ª série. Como minha habilitação era música, o estágio foi desenvolvido com foco nessa modalidade. No início do estágio, observava as aulas da disciplina Educação Artística, e percebia que o conteúdo girava essencialmente em torno de Artes Plásticas e desenhos geométricos. Após os primeiros contatos com os jovens, percebia as suas experiências com a música. Como exemplo, um aluno estava começando a aprender a tocar guitarra, e outro estava iniciando no pandeiro, tocando em grupos musicais da cidade. Percebia também que tinham preferências por músicas veiculadas pela mídia. À medida que participava das aulas, verificava que os instrumentos musicais existentes na escola eram os de fanfarra. Esses instrumentos ficavam sob-responsabilidade de um instrutor para ensaios e apresentações em datas cívicas, especificamente no dia 7 de setembro. Enfim, as aulas de estágio, foram desenvolvidas e concluídas com dois jovens que tocavam guitarra e pandeiro, e o restante da turma cantava e dançava a paródia de uma música escolhida e trabalhada por eles. A minha experiência com o ensino de música na escola foi desafiadora. Algumas dificuldades surgiram para desenvolver as aulas de música, como por exemplo, o espaço físico para ouvir e tocar música sem incomodar às outras turmas, já que a escola não tinha uma sala específica e com isso havia a necessidade de controlar o volume sonoro.

Posterior a isso, já professora do CELF, começava a pensar se o trabalho do PCR seria diferente do que eu conhecia e praticava no CELF. Por exemplo, no ensino do instrumento no Conservatório há determinados aspectos que são considerados relevantes, como o desenvolvimento de habilidades técnicas do aluno, e a aprendizagem de leitura musical. Então questionava como seria a prática do projeto fora do CELF. Fiquei curiosa, e me interessei pelo Projeto Conservatório na Rua.

Comecei a assistir às apresentações musicais do PCR, e percebia que trabalhava com temas que tinham relação com a cultura regional, como por exemplo, as Festas de Agosto, e que havia uma grande apresentação no final do ano, chamada Auto de Natal, com encenação (representação do nascimento de Jesus), envolvendo dança e música. Momento esse em que se reunia em algum espaço da cidade, como na praça de esporte⁴, centenas de crianças das escolas estaduais participantes.

Concomitante à minha atividade docente no CELF e assistindo as apresentações do PCR, comecei a trabalhar como professora de música em um projeto de Arte da Prefeitura Municipal de Montes Claros, permanecendo nesse trabalho por quase dois anos, com crianças na faixa etária de seis a dez anos de idade. O grupo docente desse projeto era constituído por

⁴ Clube de esportes da cidade de Montes Claros.

professores de música, de artes visuais, de dança e de cênica, com formação em cursos e habilitações específicas. Os professores se organizavam em duplas para o atendimento às escolas municipais, como por exemplo, dois professores de música, dois de artes cênicas e assim por diante. Reuníamos semanalmente na Secretaria de Educação da Prefeitura para resoluções pertinentes ao projeto e aulas, bem como para elaboração de planejamento. As aulas eram elaboradas de acordo com temas do projeto. Por exemplo, em um ano o tema foi “Música Popular Brasileira”, em que o repertório e as atividades se voltavam a esse foco, com ensaios e apresentações. Em outros momentos, no decorrer de determinado período as aulas, poderiam não se vincular a um tema específico, envolvendo cantigas de roda, atividades de ritmo e pulsação. Com esse projeto tive um contato maior, com relação a minha experiência na disciplina de estágio, com o ensino de música na escola. Passava a conhecer, em parte, o universo escolar, agora no trabalho com crianças.

Para o projeto da Prefeitura, as escolas reservavam um horário semanal de cinquenta minutos no turno de estudo dos alunos, para a execução das aulas. As atividades musicais definidas incluíam pequenas canções, movimentos gestuais e corporais, determinadas em um plano semanal a ser aplicado em turmas diferenciadas. Quase sempre, os professores de classe participavam das aulas, bem como, auxiliavam na disciplina das crianças. As músicas e atividades eram definidas pelos professores do projeto. No trabalho na escola regular não cheguei a conhecer o que ficava para as crianças daquelas aulas, o que eram para elas as músicas, e atividades desenvolvidas. Da experiência dentro da escola ficou para mim uma questão importante: o que representavam aquelas músicas para as crianças.

No meu processo de aprendizagem de prática docente na escola, como professora no projeto da prefeitura, o PCR sempre me vinha à mente, ficava curiosa por saber como seria a aplicabilidade da proposta na escola regular, e como as crianças se envolviam? Como aprendiam? Conhecer detalhes como: repertório, tipo de atividade, e, com qual finalidade? Como era o trabalho? A fim de esclarecer tais questionamentos, busquei informações em documentação do PCR disponível na biblioteca do CELF. Essa documentação é uma apostila oficial do PCR, contendo informações, como, objetivos, história do projeto, repertório, espaços atendidos, registros de atividades, fotos e programações de apresentações. Essa apostila se encontra disponível na biblioteca do CELF.

Em uma descrição sucinta, segundo a documentação, o Projeto Conservatório na Rua (PCR) foi criado em 1991 por duas professoras de músicas do CELF com experiências educacionais no curso de Educação Artística, “com o objetivo principal de perpetuar as tradições culturais de Montes Claros” (CELf, 2010). O PCR atende as escolas estaduais de

educação básica da cidade (1º ao 5º anos). No trabalho são utilizadas atividades com o intuito de trabalhar a sociabilidade, o raciocínio, a memória, a coordenação, autoestima e desinibição das crianças. E, entre as atividades desenvolvidas, estão: canções de saudação, exercícios de ritmo, relaxamento, apresentação em grupo, histórias com caráter lúdico (CELF, 2010).

Na documentação há referência sobre a abordagem metodológica utilizada pelo projeto, tais como, Dalcroze e Orff. Trabalha-se com temas, como por exemplo, “Prevenção de Acidentes de Trânsito”, em que, envolve confecção de materiais recicláveis, bem como outras modalidades de arte. Desenvolve-se também o trabalho com subtemas abordando “as principais manifestações culturais da região” em calendário previsto anualmente junto às escolas.

Lendo a documentação do PCR, vi que em sua proposta havia algumas semelhanças com a que vivi no projeto de Arte da prefeitura de Montes Claros. Primeiro, porque atendia crianças da rede pública de ensino, dos anos iniciais. Bem como, o repertório enfocava principalmente músicas da cultura popular, com aspectos regionais, folclóricos, incluindo cantigas de roda. Outro aspecto, é que as atividades envolviam o lúdico, como brincadeiras e jogos. Após essa trajetória indireta com o Projeto Conservatório na Rua, após ter lido a documentação verifiquei que o foco do seu trabalho era com a criança, no trabalho com músicas, e demais atividades. Então, pensava nas crianças atendidas pelo PCR e me perguntava o que poderiam significar aquilo para elas? Joly (2003) considera que a educação musical para a criança precisa considerar o lúdico, o lado social, e o uso do corpo e da voz, como o cantar e o dançar, bem como, o tocar. Beineke (2011) aborda a importância de ouvir as crianças sobre as suas práticas com a música. O presente trabalho caminhou nessa direção, e buscou: conhecer o “Projeto Conservatório na Rua” (PCR) na perspectiva das crianças de 4º e 5º anos (9 a 11 anos de idade) de uma escola pública de Montes Claros. Quais eram as suas impressões sobre o que faziam no PCR? E, como respondiam as experiências proporcionadas pelo PCR?

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho foram estipuladas as seguintes etapas: o primeiro capítulo traz informações sobre o “Projeto Conservatório na Rua”, sua origem, trajetória e atualidade. Para tanto, realizou-se entrevista com a coordenadora do projeto, consultas à documentação do PCR e conversas com a secretaria do projeto. Aborda também aspectos históricos dos Conservatórios mineiros (GONÇALVES, 1993), e sobre os Projetos de Integração do Estado de Minas Gerais (BORGES, 2008). O segundo capítulo apresenta a revisão de literatura com enfoque na aprendizagem musical de crianças e jovens na escola (JOLY, 2003), e sobre os significados (GREEN, 1997, 2006), e dimensões da

experiência musical (GROSSI, 2000, 2007). A música na escola (SOUZA et al., 2002). O capítulo seguinte discorre sobre a Metodologia que seguiu as orientações da pesquisa qualitativa (BRESLER, 2007; DENZIN; LINCOLN, 2006). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as crianças, com a coordenadora do PCR e com a professora de classe. Com as crianças, as entrevistas foram em grupos (CALEFFE; MOREIRA, 2006) (03 crianças por grupo), totalizando 20 alunos entrevistados de uma escola pública de Montes Claros (11 alunos do 4º ano e 9 alunos do 5º ano); a entrevista com a coordenadora do PCR foi realizada com o intuito de conhecer melhor o PCR; com a professora de classe, para entender sobre as experiências das crianças com a música na escola e no PCR. O quarto e último capítulo traz análise dos dados apresentando as concepções e perspectivas das crianças em relação ao PCR. Os resultados principais apontam que as práticas propiciadas pelo PCR estão presentes nas experiências vividas pelos alunos, na escola, na família, na comunidade e em suas relações sociais. Os alunos indicam que querem ter mais aulas de música na escola e avançar no aprendizado, como por exemplo, aprender a tocar instrumento musical.

CAPÍTULO 1 – SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO “CONSERVATÓRIO NA RUA”

O objetivo deste capítulo é descrever o Projeto Conservatório na Rua por intermédios de materiais escritos, da entrevista realizada com a coordenadora, contatos e conversas com os professores sobre a trajetória, a história e a proposta⁵ do projeto. No entanto para entender esse projeto se tornou importante trazer informações sobre os Conservatórios mineiros e os projetos de Integração ou de Extensão de Minas.

1.1 Os Conservatórios mineiros e os projetos de Integração, o CELF e o PCR

Os Conservatórios mineiros surgiram por iniciativa do Governador de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek, nas décadas de 1950 e 1960 (GONÇALVES, 1993; ARROYO, 1999; BORGES, 2008). Gonçalves (1993) menciona que foram criados 22 Conservatórios mineiros, mas, na jurisdição do Estado, na atualidade são 12 os Conservatórios (GONÇALVES, 1993, p. 10), localizados nas respectivas cidades: Araguari, Diamantina, Ituiutaba, Juiz de Fora, Leopoldina, Montes Claros, Pouso Alegre, São João Del Rei, Uberaba, Uberlândia, Varginha, Visconde do Rio Branco⁶.

O Conservatório localizado na cidade de Montes Claros é o Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (CELF), fundado por Marina Helena Lorenzo Fernández Silva, oriunda da cidade do Rio de Janeiro, que passou a residir em Montes Claros a partir de 1947. Com o apoio do prefeito, de senhoras da sociedade e de fazendeiros, Marina Helena buscou concretizar a idealização de fundar uma escola de ensino de música e, em 1961, em uma casa cedida pelo prefeito, instalou-se o “Conservatório Municipal de Montes Claros”, à rua Dr. Veloso, nº. 486, Centro⁷. Em 1962, o Conservatório foi oficialmente reconhecido como instituição de ensino, recebendo o nome do compositor Oscar Lorenzo Fernández, pai de D. Marina Helena, passando a ser denominado, portanto, de Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (CELF). Ao longo dos anos, o CELF cresceu no quadro de alunos,

⁵ O termo proposta é utilizado neste trabalho para indicar o quadro que compõe o trabalho do PCR, como objetivos, conteúdos, abordagem de ensino e prática.

⁶ Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/conservatorios>>. Acesso em 2 de agosto de 2012.

⁷ Informação disponibilizada em: <<http://www.lorenzofernandez.com.br/apresentacao.php>>. Acesso: 30 de julho de 2012.

professores e outros profissionais, em cursos e disciplinas oferecidos, e foi se destacando no cenário municipal e regional. Com promoções de “concertos, audições, exposições de pintura e artesanato, apresentações de dança, teatro e corais”⁸, ganhou notoriedade nacional com grupos, como o Coral Lorenzo Fernández, e internacional, com o Grupo Folclórico Banzé (COLARES; SILVEIRA, 1995). Em 1972, passou a ter sede própria na Rua Doutor Veloso, n. 432, Centro. O CELF se tornou o Centro Interescolar de Artes, em 1975. Em 1996, abriu-se uma extensão do conservatório na cidade de Bocaiúva. A partir de 2006, a sede do Conservatório passou a ser na Avenida João Chaves, n. 438, Jardim São Luís.



Figura 1 - Atual sede do CELF⁹

O CELF tem aproximadamente, 4.500 alunos regularmente matriculados. Entre os cursos e as atividades oferecidas, estão:

Cursos de Canto, Decoração, Instrumento (Bateria, Clarinete, Flauta Doce, Flauta Transversa, Piano, Saxofone, Teclado, Trompete, Violão, Violino, Violoncelo) e Musicalização. Possui vários grupos formados por professores, alunos, ex-alunos, funcionários, ex-funcionários, tais como: Coral Lorenzo Fernández, Grupo Folclórico Zabelê, Orquestra Sinfônica de Montes Claros, Instrumental Geraldo Paulista, Grupo de Flautas Capella Montesclarenses, Grupo Lírico Bezzi, Big Band Dionízica, Coral Clarice Sarmiento, Coral Júnia Melo Franco, Coral Iraceníria Fernandes, Grupo de Seresta Cordas e Vocais, Quarteto de Cordas ALFA, Grupo de Flautas Sol Maior, Vozes e Acordes, Instrumental Antonieta Silvério, Grupo Instrumental Enny Parejo e Núcleo de Artes Montes Claros¹⁰.

⁸ Ibidem.

⁹ Imagem disponível em: <<http://www.lorenzofernandez.com.br/apresentacao.php>>. Acesso: 30 de julho de 2012.

¹⁰ Disponível em: <www.lorenzofernandez.com.br/inshistoria.html>. Acesso em: 30 de julho 2012.

O Conservatório “possui 212 profissionais, entre professores e especialistas, 48 funcionários, entre Assistentes Técnicos da Educação e Auxiliares de Serviços da Educação Básica”¹¹. O CELF trabalha também com projetos que se estendem às escolas da rede pública, empresas e instituições, tais como: Projeto Conservatório na Rua e o Projeto Trilhando as Artes Plásticas¹². Nessa perspectiva, cabe ressaltar que a intenção dos Conservatórios de desenvolverem o ensino de música nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais é algo que existe desde a criação desses estabelecimentos, como afirma Gonçalves (1993).

No que se refere aos conservatórios, então criados, o ensino abrangia os seguintes cursos: Curso de Professor de Música, Curso de Canto e Curso de Instrumentistas [...]. O curso de Professor de Música tinha como objetivo o preenchimento das cadeiras de Canto Coral e Orfeão das Escolas Normais, Institutos, Orfanatos, Grupos Escolares e demais estabelecimentos de ensino do Estado; o Curso de Canto com o propósito de formar cantores; o curso de instrumentistas com a intenção de formar ou preparar músicos executantes e virtuosos (GONÇALVES, 1993, p. 61).

O Curso de Professor de Música dos Conservatórios formava profissionais para atuarem com o ensino musical nos Conservatórios, nas escolas estaduais e demais instituições do Estado, como orfanatos e Escolas Normais. Esses professores atuariam em Escolas Normais na preparação de estudantes que seriam futuros (as) professores (as) do “ensino primário o que, segundo os objetivos do Estado, possibilitaria uma ampliação mais rápida do ensino” [de música] (GONÇALVES, 1993, p. 85 -92). Porém, como diz Gonçalves (1993) os alunos (as) do Curso de Professor de Música tenderiam a preferir exercer suas funções educativas nos Conservatórios. Sendo assim, o propósito do Estado de expandir o ensino de música e manter o “intercâmbio entre os conservatórios e as escolas regulares, não foi inteiramente concretizada” (GONÇALVES, 1993, p. 85). O curso de professores foi substituído pelo curso de Educação Musical na década de 1960. A partir daí, o ensino nos Conservatórios estaduais se voltou para os cursos técnicos em instrumentos e em canto (GONÇALVES, 1993).

Os Conservatórios se firmaram como instituições de ensino técnico e profissionalizante, correspondentes aos três últimos anos escolares, e, os primeiros anos como “cursos livres” (ESPERIDIÃO, 2002). Nas palavras do Coordenador Estadual dos

¹¹ Ibidem.

¹² Disponível em:< <https://www.educacao.mg.gov.br/conservat%c3%B3rio-estadual-de-m%c3%BAgica-de-montes-claros>>. Acesso em: 31 de julho 2012.

Conservatórios no ano de 2002, Hamilton Pereira dos Santos, estes estabelecimentos ofereciam o curso de Ensino Médio em: “Técnico em Instrumento, Técnico em Canto, Magistério em Educação Artística [...]” (SANTOS CITADO POR CARMO, 2002, p. 09). Nesse sentido, dos Conservatórios preparem professores para atuarem junto às escolas, Esperidião (2002) ressalta que esse é um aspecto que faz parte da função dos Conservatórios: o de democratizar o acesso à arte.

O processo de construção do conhecimento se faz *sobre* a realidade, *na* realidade e *da* realidade. É nesse sentido que os sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem dos Conservatórios podem e devem refletir sobre suas práticas educativas, pois, além da formação profissional, estamos também formando o cidadão. Essas escolas, por serem estabelecimentos de ensino artístico, possuem um papel social de democratização da cultura e da arte, podendo estender sua produção a outros espaços da comunidade através de projetos culturais em sistemas de parcerias com escolas da rede pública ou particular, empresas, indústrias, hospitais, bibliotecas, entidades culturais, prefeituras e espaços de lazer da comunidade (ESPERIDIÃO, 2002, p. 73).

Nessa perspectiva, evidenciam-se os projetos de Integração vinculados aos Conservatórios mineiros e mantidos pela Secretaria de Educação de Minas Gerais com base na LDBEN n.º 9394/96. São projetos que desenvolvem o ensino de arte nas escolas públicas estaduais de Minas, com o objetivo de “fomentar a interação ampla e abrangente das disciplinas artísticas nas escolas regulares, além de incentivar a melhoria da formação e qualificação docente na área artística” (BORGES, 2008, p. 6). O Coordenador Estadual dos Conservatórios de Minas, citado por Carmo, Hamilton Pereira dos Santos, no ano de 2002, destaca a abrangência dos conservatórios e dos projetos de Integração de Minas, a contar pelo número de alunos que são atendidos, e cita alguns destes projetos:

[...] doze Conservatórios de Música, que atendem diretamente a mais de 28.000 (vinte e oito mil) alunos e mais dezenove mil outros das escolas regulares contempladas com os projetos de Integração com os Conservatórios, que possuem quase 850 (oitocentos e cinquenta) professores. Merecem destaque os projetos: Brincarte, do Conservatório de Ituiutaba; o Semearte e o Conservatório na Rua, do Conservatório de Montes Claros; o Música Cidadã, do Conservatório de Uberlândia, apenas para citar alguns (SANTOS CITADO POR CARMO, 2002, p. 09).

O Projeto Conservatório na Rua (PCR) do CELF, na sua trajetória de quase vinte e dois anos, tem voltado as suas atividades para as escolas da rede de educação básica de Montes Claros. Cabe trazer mais informações sobre o PCR, visto que, como Projeto de Integração, vinculado à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, tem trabalhado

com o ensino de música na cidade e região (CARMO, 2010). Segundo Borges (2008, p. 06), “o Projeto de Integração recebe nomes diferentes em cada unidade [Conservatório]”. No caso do CELF, o Projeto de Integração é identificado em seu Regimento Escolar como Projeto de Extensão Comunitária. Portanto, esta pesquisa assume o termo “Extensão Comunitária” para manter a fidedignidade com os documentos do CELF.

1.2 O “Projeto Conservatório na Rua”

Esta sessão trata das descrições coletadas sobre o PCR em entrevista realizada com a coordenadora geral do Projeto em 25/05/2012. De acordo com a própria vontade da coordenadora do PCR, ela será identificada na pesquisa com o seu nome próprio, Marize. A entrevista teve duração de mais de 1 hora e foi realizada na casa da entrevistada. Os contatos com a coordenadora do PCR se mantiveram desde o início do mestrado, no ano de 2010. Os primeiros contatos foram breves e pontuais quando eu ainda morava em Montes Claros e trabalhava no CELF. Estas conversas foram importantes para saber os locais atendidos pelo projeto, o repertório trabalhado, as turmas e os anos escolares contemplados e para agendar a primeira visita às escolas atendidas pelo PCR. Após minha mudança para Brasília, os contatos com a coordenadora continuaram por telefone para definir a escola e as turmas, em que seriam realizadas as entrevistas com as crianças, bem como a entrevista com ela.

A entrevista com Marize seguiu um roteiro de perguntas semiestruturadas, tendo como foco as seguintes questões: como surgiu o projeto e a trajetória? O que é mais marcante na proposta? Desde o início, o que mudou e o que não mudou? Como ela define o projeto? Sobre planejamento das aulas, e quais os espaços atendidos? Sobre o relacionamento com os alunos e a formação dos professores do projeto. Dessa forma, nesta sessão, trago as informações dadas pela coordenadora. A entrevista foi gravada em áudio e transcrita na íntegra em 21 páginas, mas, infelizmente, por problemas no gravador, não registrei a fala final, embora a entrevista tenha tido a duração de mais de 1h o gravador registrou 54 min. Após a transcrição, procurei organizar os assuntos de acordo com as similaridades das respostas, o que me ajudou a definir tópicos: “Nossa origem”, Surge o PCR, Trajetória e Professores. Acrescenta-se a fala da coordenadora, informações retiradas da documentação, conversas com a secretária e a primeira visita às aulas do PCR.

Segundo informou a coordenadora do projeto, ela é formada na área de Educação Artística. Disse que tem uma vivência musical em sua família desde quando era criança,

tocava com os irmãos. O PCR surgiu de um grupo musical formado por ela, a sua irmã Denise, e professores do CELF, em que tocavam música popular, animando datas comemorativas nas escolas, bem como em barzinhos e pizzarias.

1.2.1 “Nossa origem”

O título acima foi retirado de uma programação de apresentação do Auto de Natal do PCR, no ano de 2003, e refere-se a uma descrição sucinta da origem do Projeto. Consta, nessa programação, que anteriormente à criação do PCR existia um grupo chamado Girá¹³, criado pela coordenadora do PCR e sua irmã, Denise. Esse grupo fazia animações nas escolas estaduais com músicas do repertório popular e folclórico em datas comemorativas, tais como o dia das crianças e folclore. Segundo a coordenadora do PCR, o grupo era formado por professores do CELF e não havia necessariamente uma proposta direcionada às escolas, pois o grupo atuava em outros ambientes, como barzinhos e pizzarias.

Coordenadora: quando d. Marina era diretora [do CELF], fazíamos um trabalho nas escolas; tocávamos para as crianças [...]. Saíamos [do Conservatório] e fazíamos uma animação para as crianças nas escolas. [...]. Tocávamos em barzinhos, já tocamos muito na Papaula [nome de uma pizzaria da cidade de Montes Claros]. (Marize)

De acordo com Marize, no decorrer do tempo de contato com as escolas estaduais, sentiu a necessidade de mudança, pois as crianças foram demonstrando interesse em participar das atividades e não apenas assistir as apresentações do grupo Girá, como descreve:

fazíamos apresentações para os meninos nas escolas, mas eles queriam participar também, e não só assistir. Então eu disse: “[...] nós temos que fazer um projeto em que as crianças não apenas assistem, mas elas serão as personagens da apresentação. Então, fizemos o projeto [PRC]”. (Marize)

Nisso, Marize diz que o atendimento à criança é prioridade do PCR desde o seu surgimento, visto que ele surgiu a partir dos anseios demonstrados pelas crianças.

¹³ Nome que “surgiu em homenagem a uma professora [...] chamada Iraídes Drumond, ‘Irá’, para todos que a conheciam” (CELF, D. d. p.01).

1.2.2 Surge o PCR

Marize justifica a escolha do nome *Projeto Conservatório na Rua*: “porque a gente sai de dentro das quatro paredes do conservatório e leva [a música] para a rua, para as crianças que não podem ter acesso ao CELF”. (Marize)

Conforme descrição da coordenadora e documentação do projeto, o PCR foi idealizado por ela e sua irmã, Denise, na época professoras do CELF, no ano de 1991. O Projeto foi inicialmente apresentado à diretora do CELF e, logo após, à Superintendência Regional de Ensino, tendo sido aprovado nas duas instituições.

Coordenadora: [...] então, quando Marina Sarmiento assumiu, [se refere à ex-diretora do CELF, função exercida nos anos da década de 1990], nós a procuramos, [...]. Eu e Denise montamos esse projeto e passamos a ela. Na época, Fátima Pereira era delegada de ensino, era delegada que se dizia na época, nós levamos [a proposta do projeto] para ela aprovar, [...] [ela] assinou. Então, tem 22 anos que nós estamos com esse projeto e graças a Deus deu certo. (Marize)

Demonstra em sua fala a crença que tinha no trabalho desde sua criação. Segundo informa, o trabalho iniciou em três escolas estaduais e, a partir de então, outras escolas e empresas começaram a solicitar o PCR. O projeto aumentou o quadro de professores e localidades atendidas, sendo aberto também às escolas da rede municipal da cidade de Bocaiúva. Atendia também funcionários de empresas, como SESIMINAS (Serviço Social da Indústria de Minas Gerais), e SESC (Serviço Social do Comércio), ESURB (Empresa Municipal de Serviços, Obras e Urbanização), correio/franquia, garis, e orfanatos. No ano 2000 trabalhava com quinze escolas da rede pública de ensino de Montes Claros, e quatro da rede pública da cidade Bocaiúva (CELF, 2010¹⁴).

Pesquisadora: no início vocês atendiam as escolas regulares, mas li naquele material [documentação] que vocês atendiam também outros espaços, como ESURB, orfanatos [...].

Coordenadora: ESURB, ah, isso foi depois, porque nós começamos realmente com três escolas estaduais. Eu, Denise e Lia¹⁵ começamos com três escolas e o pessoal estava gostando muito do projeto. Aí, o que nós fizemos: aumentamos o projeto e crescemos o trabalho com a terceira idade, com a

¹⁴ A data citada se refere ao ano em que se iniciaram às buscas de informação à documentação do PCR para a pesquisa, visto que a apostila não se refere a um ano específico.

¹⁵ Os nomes das pessoas citadas pela coordenadora referem-se: à irmã dela, Denise que é professora e coordenadora musical do PCR, e Lia que é professora e secretária do PCR.

ESURB e os garis, porque tomou uma proporção diferente do que a gente imaginava. (Marize)

A coordenadora justifica a diminuição do número de espaços atendidos no ano de 2011, especificamente pelas exigências que o trabalho acarreta.

Coordenadora: hoje, só atendemos a escola; não estamos atendendo muito porque tem muita criança, tem ONG [ONG Aquarela]. Então, eu sinto muita falta da terceira idade e dos garis.

Pesquisadora: mas vocês têm atendido em média quantas escolas por ano?

Coordenadora: vinte.

Pesquisadora: todo ano mais ou menos vinte?

Coordenadora: sim, mais ou menos vinte, exceto a ONG; temos duas ONGs.

Pesquisadora: são duas agora?

Coordenadora: é porque tem a [faculdade] Santo Agostinho agora. [...]. É uma fundação, onde eles acolhem as crianças pobres da região, que não têm onde fazer as tarefas, que não têm família direito, então essas crianças vão para lá e nós temos uma parceria uma vez por semana. (Marize)

Aponta que a prioridade do PCR é com as escolas públicas de educação básica, do 1º ao 5º ano, mas atende também projetos com características sociais, como a ONG e a fundação. Marize aponta uma preocupação em procurar atender às crianças em suas necessidades, envolvendo a aprendizagem. Tendo em vista os anos de atuação do projeto na cidade, perguntei à coordenadora se o PCR já havia atendido todas as escolas da rede pública estadual de ensino de Montes Claros, ao que ela responde:

não tem condições, são muitas escolas. Tem escola que nunca atendemos. Atendemos assim: as escolas pedem, falam: “oh, gente, pelo menos uma vez. Pelo menos em outubro!”. Em outubro a gente sai atendendo escola que não é do projeto, mas a gente não consegue atender todo mundo, pois são muitas escolas, e somos apenas nove [professores].

Ela explica que a parceria com as escolas, organizações e empresas se concretiza da seguinte maneira: as instituições enviam ofício ao CELF, solicitando o projeto; a diretora envia o pedido a ela, que analisa junto com a inspetora de ensino, que é quem toma a decisão final.

Pesquisadora: é a Secretaria [de Estado da Educação] que define qual escola vai ser atendida?

Coordenadora: não. Eles [escolas ou outras instituições] mandam um ofício para o Conservatório. Quando tem vaga, a Iraceníria [atual diretora do CELF] passa para mim, aí eu vejo como encaixo. [...]. Quem dá o aval é o Conservatório e a nossa inspetora. A inspetora da Superintendência; eu conversei com ela e ela abre um espaço pra gente.

Pesquisadora: e vocês deixaram de atender alguns espaços ou outros locais porque tinham que priorizar a escola regular?

Coordenadora: sim. (Marize)

1.2.3 Trajetória

Como descrito acima, o PCR vem atuando desde sua origem nas escolas da rede estadual de ensino da cidade, bem como em outros espaços. Portanto, há que considerar experiências adquiridas em sua trajetória, como por exemplo, o período em que trabalhou no Projeto de Música do Governo do Estado de Minas Gerais no ano de 1998.

Loureiro (2003, p. 105) diz que o projeto de Minas “buscou implantar o ensino de música nas escolas públicas da rede estadual, capacitando professores alfabetizadores e de educação artística para o trabalho de educação musical [...]”. Para tanto, contava-se com a participação dos Conservatórios estaduais, instituições onde os professores de séries iniciais, de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, recebiam treinamentos para levarem o ensino de música às suas respectivas escolas de atuação. Porém, esse “projeto não atingiu o seu objetivo maior, ou seja, voltar com o ensino da música nas escolas públicas da rede estadual de ensino” (LOUREIRO, 2003, p. 106). De acordo com Penna (2003) “o projeto Música na Escola, [foi] desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, nos anos de 1997 e 1998” (PENNA, 2003, p. 74), ou seja, esse projeto durou em torno de dois anos.

Nesse período, como relata Marize, o PCR interrompeu as suas atividades para se dedicar a esse projeto. Diferente do que propunha o PCR, de sair do Conservatório e ir até as escolas atender os alunos, os professores de séries iniciais recebiam as orientações no CELF para levarem às escolas. A coordenadora relata as suas experiências no referido projeto:

[...] A gente tinha o *Conservatório na Rua* e o Estado lançou o projeto Música na Escola, tanto que nesse ano [1998] o *Conservatório na Rua* acabou porque eles queriam [o projeto] Música na Escola. Era mais ou menos o que a gente fazia. [...]. Foi apenas durante um ano e acabou. Quando começou, ninguém sabia como iria terminar. O Estado mesmo não sabia como que terminaria. Tanto que o João Batista Mares Guia [secretário de educação do Estado na época] mandou alguém que estava coordenando, e eu perguntei a ele como é que iríamos terminar o projeto. Ele falou que não sabia, aí acabou, foi assim. Não teve sequência. Então, voltamos ao *Conservatório na Rua*. Mas crescemos muito com o material deles, [tinha] muita coisa boa, professores excelentes [...].

Pesquisadora: no Projeto de Minas vocês iam para as escolas trabalhar com as crianças?

Coordenadora: não, no projeto Música na Escola foi assim: a gente aplicava aula para os professores [de classe] dentro do Conservatório, [...] para eles trabalharem com as crianças [na escola]. (Marize)

Em 1999 o PCR retomou as atividades de acordo com a proposta inicial, os professores do projeto é que eram os responsáveis por aplicarem o ensino de música nas escolas estaduais (CELF, 2010). Segundo a fala da coordenadora, foi um desafio trabalhar na preparação musical de professores de séries iniciais. Pois, o tempo de preparo era insuficiente para que os professores pudessem adquirir as habilidades musicais necessárias ao bom desempenho com as crianças, visto que, para brincar precisa-se ser hábil, como saber tocar instrumento para prender a atenção da criança.

Coordenadora: só que não deu certo porque a gente, por exemplo, que estuda música a vida toda, não sabe nada. Como é que você prepara um professor leigo em um ano para [ensinar] tocar, cantar e brincar com as crianças. Até para brincar, se você não souber, se você não tiver ritmo, não brinca, e a base para prender a criança é a instrumental. Tem que ter um instrumento, senão, não tem chama nenhuma para elas [crianças]. [...] Tocar para criança é muito difícil, e para o professor que já tem matemática, história, português, e ainda vai dar [aula de] música? (Marize)

Marize chama atenção para a necessidade de preparação do educador no trabalho com a criança, a preparação do professor no aspecto profissional e educacional. Para ensinar brincadeira precisa também do trato musical e pedagógico. Ela reconhece o instrumento como recurso necessário à aprendizagem da criança.



Figura 2 - O PCR em prática¹⁶

¹⁶ Acervo do PCR – Fotografias: disponíveis em CD.

1.2.4 Proposta

De acordo com a documentação, o PCR prioriza o lúdico, a cultura popular, os aspectos do folclore e da religião, utilizando-se de músicas, histórias, encenações, brincadeiras e danças. Questionada sobre o que é marcante no PCR, a coordenadora disse que é a autoestima da criança. “É o mais importante pra gente é isso aí, porque se não tiver isso a gente não faz mais nada” (Marize). Explica que os jogos e brincadeiras foram acrescentados à prática do PCR, ao perceberem, no contato com os alunos nas aulas, que poderiam utilizá-los como recursos para trabalharem a autoestima da criança para, a partir de então, partir para outros conteúdos. Relata que o PCR cresceu em sua prática com as crianças, sendo que, elas deram o rumo que o ensino deveria tomar.

Coordenadora: quando começamos, não tínhamos a parte de brincadeira e jogos; a gente não tinha bem montado. Fazíamos mais parte musical, músicas folclóricas, que a gente trabalhava com eles. Depois que implantamos jogos e brincadeiras, vimos a necessidade da criança brincar para crescer a autoestima; é preciso brincar, ter infância, para depois a gente seguir. Eu acho que tem que ser por aí mesmo, crescemos foi desse jeito. A gente aprende muito com as crianças. Fomos crescendo com a necessidade delas. Elas puxavam por um lado que a gente tinha que ir. Na realidade, as primeiras escolas foram cobaias. Aprendemos muito com os meninos. (Marize)

A brincadeira é um recurso pedagógico primordial no trabalho do PCR, como descrito acima. Marize vê a música em seu aspecto educativo de maneira abrangente, pois auxilia no crescimento da criança como um todo. Evidencia a importância de se trabalhar o respeito entre as crianças e, dentro da proposta do PCR, a música é utilizada, inclusive, para trabalhar a disciplina da turma.

Pesquisadora: como é que você define o projeto, em termos de proposta de trabalho, repertório, de tudo que vocês fazem?

Coordenadora: ah, é um crescimento. Crescimento da criança. Porque música faz com que a criança cresça envolvendo o todo. Música envolve tudo, ritmo, coordenação, memória, autoestima, companheirismo. Hoje que os meninos não estão tendo respeito com ninguém, e a música faz com que eles respeitem o colega, a professora. Músicas para o silêncio, para o dia, para o sol, para o dia com chuva, tudo é cantado. (Marize)

Relata que as aulas do PCR são realizadas de maneira prática, e o canto é majoritariamente utilizado; todas as atividades são cantadas para abordar o conteúdo, para

chamar a atenção das crianças, para organizar a turma, e o momento de chegada e de saída das aulas.

Pesquisadora: então, tudo o que vocês trabalham é com o canto?

Coordenadora: tudo é cantado. Faz-se uma roda, a gente canta; sentamos, cantamos, para tudo cantamos. A gente não chama a atenção da criança. Se ela está conversando, a gente canta a música para o silêncio porque eles [os alunos] já sabem: cantam e em pouco tempo todo mundo silencia. Quer dizer, fazemos tudo com a música. (Marize)

Segundo informação contida na documentação, há reuniões semanais para o planejamento das aulas, e essas seguem roteiro. O roteiro vale para todas as aulas; o que muda são as atividades: no início, música de cumprimento; em seguida, atividades rítmicas, de memória, brincadeiras. As atividades se alternam nesse seguimento, finalizando com uma música de encerramento da aula.

Coordenadora: toda aula tem que ter ritmo, coordenação, afinação, memória; mudamos apenas os exercícios, [...]. No início sempre é cumprimento e receptividade. Sempre a gente faz isso, música de abertura, que é um bom dia, uma música de amigo, daí a gente sai para o ritmo, depois música, para não cansar; é um exercício de memória, então volta um pouquinho na brincadeira.

Pesquisadora: e termina como?

Coordenadora: e termina com uma música de encerramento [música para terminar a aula]. (Marize)

O planejamento semanal é importante porque o PCR trabalha em sistema de rodízio, ou seja, revezamento de turmas. Anualmente, estipula-se o ano escolar que será contemplado, como por exemplo, em um ano o trabalho será com o 1º ano, então, o PCR em suas aulas atende apenas os 1ºs anos das escolas e, a cada semana, uma turma de 1º ano é atendida. A turma que foi atendida na primeira semana de aula fica aguardando a sua vez novamente, até passar por todas as turmas de 1º ano da escola. No ano seguinte, o trabalho muda, passando para as turmas dos 2ºs anos. Sendo assim, a coordenadora explica que há variedade do número de turmas por escola, o que pode adiantar o planejamento.

Coordenadora: existe escola com duas turmas [ano], aí a gente faz o planejamento toda semana, porque há escola que tem duas, três ou até quatro. A [escola] que tem duas [turmas do mesmo ano] aplica duas aulas e muda o planejamento, vai mais duas e muda. A [escola] que tem quatro, aplica quatro e tem que mudar. Então, sempre em uma escola o planejamento vai ficar à frente, porque tem duas turmas de rodízio; a outra

tem quatro, por isso que tem que fazer planejamento toda semana. Toda semana tem plano de aula. (Marize)

De acordo com a documentação o PCR segue também um calendário anual. Por exemplo, nos meses de fevereiro e março (marcas da infância): brincadeiras e jogos com ênfase musical, cantigas de roda, histórias cantadas, brincadeiras de mãos, parlendas e adivinhos. No mês de maio (coroação): cunho religioso, envolvendo dramatização, música, em louvor a “Nossa Senhora”. Em junho, (forró): realiza-se desfile de carroça pela cidade com as crianças vestidas de caipira, finaliza-se o desfile com uma quadrilha em praça central, as crianças dançam e cantam músicas de forró. No mês de agosto (folclore): trabalha-se com temas que enfocam a cultura da cidade e região representada na Festa de Agosto, tais como, catopês, marujos e caboclinhos, bem como figuras do folclore nacional, como, Saci-Pererê e Bumba meu boi. Setembro e outubro (semana da criança): atividades que envolvem dramatizações e músicas do folclore regional. E, para finalizar, nos meses de novembro e dezembro (Auto de Natal): “representação do nascimento de Jesus com músicas, encenações, decorações para o evento (presépios, pastorinhas, folias de reis)” (CELF, 2010).

Marize esclarece que, de acordo com as datas comemorativas, algumas escolas solicitam apresentação, outras não. Em se tratando do aspecto religioso, predomina-se no PCR o catolicismo, e alguns diretores evangélicos, principalmente, preferem aula à apresentação. Isso significa que, de acordo com as respectivas datas, os professores dão aula em algumas escolas e em outras fazem o ensaio para apresentação.

Coordenadora: com nossa matéria no 5º ano, no planejamento, fazemos o que a escola quer. Por exemplo, algumas escolas querem coroação, outras não. Porque quando o diretor é evangélico, não pede, então continuam as aulas normais, mas a escola que o diretor fala que quer coroação, então nós vamos ensaiar coroação para a escola apresentar, e vai de dia, de noite; a hora que eles pedem a gente tem que ir. (Marize)

Nas escolas que solicitam apresentação, o PCR interrompe as aulas durante um período para ensaiar, e os alunos do 1º ao 5º anos são convidados a participarem, embora para a aula apenas as turmas de determinado ano são atendidas, conforme o rodízio estipulado pelo projeto.

Coordenadora: nós estamos trabalhando mais com os meninos do 5º ano, porque são maiores, mas, por exemplo, coroação, e forró atende-se todo mundo: as turmas do 1º ao 5º ano. [...].

Pesquisadora: quando vocês vão apresentar, organizam os ensaios e todos participam?

Coordenadora: quem quiser. (Marize)

Das apresentações do PCR, a coordenadora lembra que, assim que iniciaram com o projeto, não havia o Auto de Natal. Confirma o que está escrito na documentação, há indícios de que dois anos após a criação do PCR, que o projeto passou a realizar o Auto de Natal em dezembro.

Coordenadora: o Auto de Natal nós começamos mais ou menos com 500 crianças. Depende do espaço; quando teve o circo [projeto unicirco (Unimontes) desenvolvido em Montes Claros no ano de 2003], colocamos 1.500 crianças cantando nele. Foi um Auto de Natal circense, teve menina pendurada naquele pano e tudo, foi muito interessante. (Marize)

A apresentação do Auto de Natal se realizava no final do ano em um algum espaço da cidade, como fala Marize, com a união das crianças das escolas atendidas pelo PCR. Entretanto, segundo esclarece, em 2011, o Auto de Natal estava sendo realizado nas próprias escolas, não havia mais a culminância de todas as escolas contempladas em um mesmo lugar. Ela também explica que o projeto desenvolve o trabalho com coro e não com canto coral; as vozes são trabalhadas em uníssono, e às vezes em cânone. Fala sobre as referências metodológicas do trabalho citou autores, professores e cursos de capacitação que fez no Conservatório. Destaca, ainda, que a proposta do PCR se diferencia da do CELF em termos de aplicação.

Coordenadora: a gente trabalha muito com o material de Thelma Chan, é excelente.

Pesquisadora: vocês trabalham com Thelma Chan e o que mais?

Coordenadora: com tudo, Dalcroze, tudo a gente trabalha, Antonieta. Começamos com Dalcroze e coisas de Antonieta¹⁷. Antonieta tem muito material. (Marize)

Marize ressalta que, no CELF, havia muitos cursos preparatórios de musicalização, inclusive a fundadora do Conservatório que, durante alguns anos, foi diretora do CELF, lhes passava material. No entanto, destaca que o trabalho do PCR se diferencia do CELF, principalmente em sua prática pedagógica, em que as aulas são práticas e não teóricas.

¹⁷ Antonieta Silva e Silvério. Mestre em composição pela Universidade de Hayward, CA., EUA. Foi professora do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández e da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) (COLARES, SILVEIRA, 1995, p.128). Foi regente do Grupo Instrumental Marina Silva, fundado por ela em 1980. Em 1994, conquistou com esse Grupo o 3º Lugar no Prêmio Sharp (Disponível em: <<http://www.lorenzofernandez.com.br/insthistoria.html>>. Acesso em: 31 agosto de 2012.

Coordenadora: no Conservatório a gente tinha muito curso, mais de flauta, mas tinha muitos outros. Nós tivemos muita experiência com a d. Marina Lorenzo. Muita coisa ela passou, mesmo a parte de musicalização; tinha muita coisa boa para criança. Mas, diferente do Conservatório a gente musicaliza sem teoria, e sim com prática. (Marize)

Embora o CELF também ofereça o trabalho voltado para a prática, o que Marize pode indicar em sua fala é que no Conservatório também tem a parte de leitura de notas, por exemplo, e no PCR o fazer é todo prático, sem leitura de notação musical. A coordenadora explica que na prática do PCR em sala de aula, o corpo é utilizado como instrumento. Há, para isso, o exercício de coordenação, pulsação e ritmo. O trabalho com o corpo faz parte do trabalho com a música. Evidencia-se em sua fala que seria igualmente necessário o trabalho com o instrumento musical na escola.

Coordenadora: ah, corporal, parte corporal, cantar, a gente trabalha muito o corpo, porque a escola não tem instrumento. Fazemos alguns exercícios de ritmo com o corpo, exploramos muito o corpo, porque não tem instrumento. A gente aprendeu muito com Antonieta, porque ela ensinava muito exercício de coordenação, de ritmo mesmo. Muita coisa, naqueles cursos de percepção, para levar para criança. (Marize)

A coordenadora fala que desde o início o projeto trabalha com a proposta de atividades que enfocam ritmo, memória, coordenação e atenção, pois o trabalho é junto com a escola, e estas atividades auxiliam no desenvolvimento do aluno em outras matérias. Tanto que um pré-requisito é que o (a) professor (a) de classe assista às aulas, participe, acompanhe e execute as atividades junto com os alunos.

Coordenadora: desde o início, a gente já tinha focado nisso aí, é ritmo, coordenação, atenção, memória. Porque isso ajuda para [a aprendizagem da] a matemática, português, matérias dos meninos. Trabalha muito com a memória. Porque o trabalho nosso, na realidade, é feito para ajudar o professor ali na sala de aula, não é um trabalho que a gente faz isolado. Tanto que os professores assistem às aulas. Fazem tudo junto com os meninos. Uma das propostas do projeto é essa: o professor assistir a aula. Ele não tem horário vago, não fica passeando. Têm uns que só ficam copiando; copiam tudo, mas na aula seguinte dizem que não conseguiram cantar (risos). (Marize)

Marize aponta em sua fala uma característica do trabalho de parceria com a escola: ele se efetua essencialmente no contato e relação com o (a) professor (a) de classe. O foco do PCR é com a criança, e o (a) professor (a) de turma poderá ser um (a) parceiro (a) nesse

sentido, visa-se assim um trabalho mútuo, de troca, o PCR trabalha com o professor (a) e o professor (a) com o projeto.

No segundo semestre de 2010, tive contatos mais diretos com duas professoras do PCR, a secretária e a coordenadora. Busquei junto a elas um entendimento preliminar sobre a organização e execução do trabalho, tais como espaços atendidos, anos escolares contemplados, organização gerencial sobre aulas, planejamento e execução, conforme descrição dos dados evidenciados na fala da coordenadora na entrevista. Para compreender a dinâmica do PCR na prática, acompanhei os professores no mês de abril do ano de 2011, durante dois dias, a cada um dos espaços – escolas regulares, incluindo uma de Tempo Integral e ONG Aquarela. Juntei-me aos professores do PCR no CELF, e de Kombi¹⁸ fomos até os locais.

De maneira sintética, na primeira visita aos trabalhos do “Conservatório na Rua” foi observado que na ONG, na Escola de Tempo Integral e na Escola Regular trabalhou-se com a disciplina dos alunos; sempre que as crianças estavam agitadas, os professores cantavam uma música em que a letra evidenciava a palavra “silêncio”. Trabalharam a memória, como por exemplo, os alunos sempre que solicitados reproduziam o número de palmas, ritmos ou gestos executados pelos professores. O entrosamento ficou evidente nas músicas em que era solicitada a execução de palmas e ritmos em duplas, trios e no grupo, usando mãos e pernas. As atividades incluíram o canto, gestos, movimentos corporais, exercícios rítmicos focando a pulsação e a coordenação motora. Houve uma grande ênfase no repertório, pois quase todas as atividades incluíam o canto, evidenciavam cantigas de rodas, músicas populares e folclóricas. A partir da visita, comecei a perceber como aconteciam as participações das crianças nas atividades desenvolvidas.

1.2.5 Professores

Nove professores formam o corpo docente do PCR no ano de 2012. Entre os nove professores, há graduados e pós-graduados em música, com curso técnico em instrumento ou canto. De maneira breve, de acordo com os cursos concluídos pelos professores, segue tabela descritiva.

¹⁸ Dois carros Kombi são disponibilizados para uso exclusivo do PCR, pela Superintendência Regional de Ensino.

Tabela 1 – Curso/formação dos professores do PCR

Década/anos	Curso	Número de professores (as)
1970 a 1980	Cursos Técnicos em:	
	Educação Artística - Magistério de 1º Grau (1ª a 6ª séries)	1 professor (a)
	Educação Musical e em Piano	1 professor (a)
1980 a 1990	Licenciatura em Educação - Artística Habilitação em música	2 professores (as)
1990 a 2000	Curso Técnico em violão	1 professor (a)
	Licenciatura em Artes - Habilitação em música	1 professor (a)
	Pós-Graduação Lato Sensu - "Artes - Educação-Artística Aplicada".	1 professor (a)
2000 a 2010	Licenciatura em Artes - Habilitação em música	2 professores (as)
	Licenciatura em Artes - Habilitação em Artes plásticas	1 professor (a)
	Especialização Lato Sensu - História da Arte	1 professor (a)
	E em Educação Musical	1 professor (a)

As especificidades, os tipos de instrumentos, e demais cursos, que fazem parte da formação dos professores não foram aqui mencionados. Os Cursos Técnicos foram realizados no CELF, as graduações na Unimontes, e as Especializações foram cursadas entre a Unimontes, Faculdades Santo Agostinho e Faculdade de Educação: Jaboticabal¹⁹.

A contratação dos professores é realizada pelo (a) diretor (a) do CELF. Segundo a coordenadora do PCR, existem alguns aspectos que são essenciais para ser professor do projeto: 1) Estar disponível; 2) Gostar de criança; 3) Ser dinâmico.

Coordenadora: primeira coisa: precisa ser disponível porque o projeto não tem hora, [...] trabalha sábado, trabalha domingo, trabalha de manhã, à noite, a hora que a escola precisar a gente vai. [Segundo aspecto] é fundamental que o professor goste de criança; quem não gosta de criança, não trabalha. [Terceiro aspecto] O professor tem que ser dinâmico, tem que ser alegre. [...] Então, tem que ser por aí, senão não é possível trabalhar. (Marize)

Sobre a formação dos professores, a coordenadora considera a formação em música importante, mas a habilidade musical faz a diferença na prática, e não precisa de um curso

¹⁹ As informações sobre os cursos de formações dos professores do PCR foram adquiridas no Setor de Pessoal do CELF em 2012.

para tê-la, cita como exemplo um professor²⁰ do PCR. Fala também que há preparação e treinamento das aulas entre os próprios professores durante as reuniões semanais.

Coordenadora: formação, mas, às vezes, tem gente, por exemplo, que tem a formação e não tem habilidade. Às vezes tem pessoa que não tem formação e tem habilidade. André [professor do PCR], por exemplo, é da área de teatro e artes plásticas, mas ele, como professor na área musical, é muito bom. Ele entra no meio dos meninos. Ele nunca fez música, mas nas reuniões que a gente faz, a gente tem reunião semanal para fazer o planejamento e se preparar para (fala com ênfase) a aula, estudar, ele está se saindo muito bem. (Marize)

Como já mencionado, para atuação nas escolas, os professores do projeto se dividem em trio, e cada trio atende sete escolas. Segundo a coordenadora, os professores do projeto mantêm uma boa relação entre eles, e isso parece ser valorizado no contato com as crianças.

Coordenadora: os meninos são muito carentes, e eu não sei se é porque é música. Eles adoram música. “A tia da música chegou!”, e beija e abraça. Então, eu acho que isso é música. E também a gente tem um carinho com eles; conversamos, porque às vezes o professor que está ali dentro da sala de aula todo dia é difícil ter paciência; a gente não, a gente vai lá um dia, temos paciência com eles, abraçamos. Mas, o professor que convive todo dia, às vezes tem um dia que ele não está bem, então, a música é uma vez por semana. (Marize)

Marize revela que a educação musical com a criança requer a criação de laços afetivos entre o professor e a criança, oferecê-la carinho, atenção, e ouvi-la faz parte do trabalho. Essa relação parece permanecer mesmo depois que as crianças crescem. A coordenadora acredita que as experiências musicais propiciadas pelo projeto ficam para os alunos.

Pesquisadora: que tipo de vivências o projeto tem propiciado às crianças?
 Coordenadora: isso aí quem poderia responder são os alunos nossos que já estão grandes. Mas, outro dia mesmo eu encontrei com um rapaz que foi meu aluno na escola Eloy Pereira. Estava conversando com a mãe dele, e parece que hoje ele é químico, mora fora. Então, eu o encontrei e ele disse: “tia, eu tenho tanta saudade da sua aula! Aquilo me ajudou tanto! Às vezes, a hora em que eu estou com aquele stress, canto aquelas músicas que a senhora ensinava, aquelas músicas, um bom dia, a música de amigo”. Então, eu acho que essas coisas ficam na mente dos meninos. Tiram um pouco de stress deles, mesmo que cresçam, mas eu acho que aquilo fica. Esse tipo de aula, de brincadeira, fica para eles. (Marize)

²⁰ O professor citado pela coordenadora é identificado na entrevista com um pseudônimo, para preservar o anonimato de identidade.

Na sua fala, Marize indica que o PCR pretende oferecer uma base musical para as crianças, algo que fique com elas, que tenha funcionalidade e sentido em suas vidas. Em síntese, o PCR surgiu da necessidade de desenvolver um trabalho educativo musical com as crianças. Nisso, os aspectos pedagógico-musicais que compõem o trabalho do PCR são direcionados à criança. E, a brincadeira é um recurso essencial utilizado pelo projeto, por viabilizar, segundo a coordenadora, o trabalho emocional, afetivo, e musical. A coordenadora ressalta a importância de se valorizar e acompanhar a criança no processo educativo. Indica em sua fala que a música requer tempo de estudo e preparo por parte do professor. Do mesmo modo, para que a criança seja compreendida em suas necessidades o professor precisa se preparar com conhecimentos pedagógicos e com a prática e na relação com ela. Diz que o trabalho do PCR nas escolas se efetiva com as parcerias, principalmente, na relação com o (a) professor (a) de classe, com vista ao atendimento à criança.



Figura 3 – Professores do PCR em atividade²¹

²¹ Acervo do PCR – Fotografias: disponíveis em CD.

CAPÍTULO 2

REVENDO A LITERATURA - A MÚSICA, A EDUCAÇÃO MUSICAL, A CRIANÇA E O JOVEM NA ESCOLA

O capítulo anterior apresentou uma breve descrição acerca do “Projeto Conservatório na Rua” (PCR). Este capítulo trata da relação música, educação musical, criança, e o jovem na escola. Estudos da área de Educação Musical têm apontado diferentes perspectivas acerca da relação de crianças e jovens com a música e com a educação musical no contexto escolar. Nessa direção, pode-se citar, por exemplo, os trabalhos de Santos (2010), que aborda significados que emergem da relação dos adolescentes com o sertanejo universitário dentro da escola, na perspectiva da preferência musical. Wolffenbüttel (2004) trabalha as concepções e vivências da criança com o repertório e as brincadeiras folclóricas. Palheiros (2006) estuda o papel da audição musical para crianças e adolescentes na escola e, em ambientes como a casa. Souza et al. (2002) estudam sobre o que faz a música na escola. Godoy (2008, 2009) aborda a prática de uma professora de música e a perspectiva de alunos de 6º ano de uma escola municipal sobre respectivas aulas. Müller (2000) fala da vivência musical de jovens em suas relações sociais, com foco em um público específico, em situação de rua. Joly (2003) menciona a relação de crianças com a educação, a educação musical e a música na escola. Queiroz (2011) aponta a diversidade musical como caminho para o ensino de música no contexto escolar. Beineke (2011), Grossi e Lacorte (2010) apresentam as perspectivas de crianças e jovens sobre suas práticas musicais. Grossi (2000, 2003, 2007) e Green (1997, 2006) tratam das dimensões e dos significados da experiência musical independente da faixa etária.

2.1. Aprendizagem musical na escola – Criança e jovem. Na perspectiva da preferência, do repertório e da educação.

Wolffenbüttel (2004), em sua pesquisa, investigou a vivência e concepções de folclore e música folclórica de crianças de 9 a 11 anos de idade de escolas do ensino fundamental, Porto Alegre (RS). “Esse objetivo desdobrou-se em três questões norteadoras: a) a música folclórica está presente na vida dos alunos? b) em que âmbito das vidas dos alunos o folclore está inserido? c) quais as concepções que os alunos têm sobre folclore e música

folclórica?” (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p. 70). A autora utilizou como instrumento de coleta de dados entrevista semiestruturada com os alunos. Os dados foram analisados com base na literatura estudada a partir de três perspectivas: “o ensino escolar, o folclore e o folclore na escola” (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p. 70).

Os resultados dos dados foram analisados, sendo agrupados em cinco categorias: a) os alunos entrevistados; b) a educação musical nas escolas; c) vivências folclóricas e folclórico-musicais dos alunos; d) preferências musicais dos alunos; e) concepções dos alunos sobre folclore e música folclórica (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p. 71).

Os alunos revelaram em suas falas que a música é trabalhada na escola, com a audição musical e canto. Mas, gostariam de ter outras atividades musicais como a execução, composição e apreciação. Nas suas vivências com o folclore evidenciam-se as brincadeiras praticadas por eles, principalmente de maneira coletiva. “As brincadeiras fazem parte do dia-a-dia dos alunos. Essas se dividem entre brincadeiras com cantoria e brincadeiras sem cantoria (...)” (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p. 72). As vivências folclórico-musicais apresentam-se em maior quantidade em suas práticas lúdicas, como por exemplo, nas brincadeiras com cantoria, e nas cantigas de roda. Poucos alunos falaram sobre a contemplação de suas vivências folclórico-musicais em sala de aula, e a música folclórica parece não integrar o conteúdo musical das aulas.

Entre as preferências musicais dos alunos estão: as canções executadas nas brincadeiras, músicas do repertório midiático como, novelas, seriados, grupos musicais e cantores. Os alunos apresentaram em suas concepções o folclore e a música folclórica, como cultura antiga, estática e não dinâmica, como algo registrado em livros, encontrando-se assim afastado de suas vivências. Por outro lado concebem o folclore como dinâmico e atual nas brincadeiras que fazem parte de suas vivências em grupo e ao realizarem algumas atividades em sala de aula, como o futebol e o voleibol. A autora conclui que:

da mesma maneira que o ensino de música encontra-se deficitário, as vivências de música folclórica e o próprio entendimento sobre essa tradição musical também estão bastante comprometidos. O resultado é a quase total inexistência de exemplos musicais folclóricos entoados pelos alunos entrevistados. Apenas nas brincadeiras, como se pôde perceber, foi possível obter alguns exemplos de cantigas do folclore, pois as mesmas estavam associadas à lúdica dos alunos, muitas vezes praticadas independentemente das escolas, ou mesmo por elas sendo proibidas (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p. 73).

Wolffenbüttel (2004), diz que conteúdos apresentados em sala de aula alheios às vivências dos alunos, tornam-se pouco relevantes para eles. Daí, a importância de se estabelecer relações entre a experiência cultural do aluno e a cultura oferecida pelos meios acadêmicos.

Santos (2010), em sua pesquisa de mestrado, “tem como objetivo geral conhecer os significados que os adolescentes dão para o estilo musical Sertanejo Universitário” (SANTOS, 2010, p. 334). A autora pretende com os objetivos específicos: “conhecer as características do gosto musical e das identidades musicais construídas pelos adolescentes nas suas relações com o Sertanejo Universitário e identificar os modos de se relacionarem com o estilo” (SANTOS, 2010, p. 334), seja, cantando, dançando, tocando, ouvindo, ou imitando seus ídolos. Para compreender como os adolescentes escolhem, utilizam, expressam musicalmente, a autora busca fundamentação teórica na Sociologia da Música e na Educação Musical.

Santos (2010) pretende utilizar como coleta de dados Entrevista Narrativa com a intenção de compreender a relação dos adolescentes com a música. “Os adolescentes entrevistados serão selecionados a partir do universo de alunos do Colégio da Polícia Militar – Unidade Dionária Rocha, localizado na cidade de Itumbiara – Goiás” (SANTOS, 2010, p. 335). Colégio em que a autora é professora. A partir de sua atuação docente, relata maneiras de relação dos adolescentes com o Sertanejo Universitário durante as aulas e durante o recreio na escola. “No caso das meninas, muitas delas possuem um caderno ou uma agenda que anotam letras, estrofes e frases das várias composições do estilo” (SANTOS, 2010, p. 336). Isso acaba sendo um meio de socialização, pois segundo Santos (2010) “é comum perceber que entre as alunas adolescentes há uma troca de letras, discutem suas preferências e comentam sobre as músicas novas” (SANTOS, 2010, p. 336). Santos (2010) fala também sobre a união de grupos durante o recreio da escola, momento em que cantam e dançam as músicas do repertório Sertanejo Universitário. Ela conclui que a pesquisa poderá contribuir com reflexões sobre as escolhas musicais dos estudantes, como eles se relacionam com a música. Considera que partir do universo musical dos adolescentes e da maneira como eles se relacionam com a música, podem gerar atividades musicais prazerosas em sala de aula (SANTOS, 2010).

Palheiros (2006) buscou “investigar questões sobre o papel da audição musical no conjunto de atividades de lazer das crianças, e as suas respostas à música em contextos específicos” (PALHEIROS, 2006, p. 308). A autora observa que vários estudos apontam como a música está presente na vida de adolescentes de países ocidentais industrializados,

principalmente porque os adolescentes passam muito tempo ouvindo música e vendo televisão. Dentre os motivos para ouvirem música estão: distração, lidar com problemas, aliviar algum sentimento e emoção. A autora destaca dois lugares onde os adolescentes e as crianças ouvem música: em casa e na escola. Em casa, eles decidem o que querem, quando, como, quanto tempo e em que ambiente ouvir; já na escola isso é imposto. Sobre as razões para ouvirem música em casa e sobre os sentimentos enquanto ouviam, as crianças mais novas destacaram o aspecto “fruição”. A maioria descreveu sentimentos positivos ao ouvir músicas, como alegria e excitação. Outra categoria que emergiu foi o estado emocional: as crianças disseram que a música acalma, distrai. E outra, ainda, o aspecto social: “ouviam desde pequenas com os pais”, por exemplo. Quanto às aulas de música na escola, a maioria considerou a aula “boa”, preferindo a aula prática à teórica. As crianças optaram por ouvir “música moderna/pop” à erudita, e a autora concluiu que “em casa e em contextos informais, ouvir música parece ter principalmente funções *emocionais e sociais*, enquanto na escola tende a ter principalmente funções *cognitivas*” (PALHEIROS, 2006, p. 321).

Souza et al. (2002) realizaram pesquisa nos anos de 1996 e 1998 em quatro escolas de séries iniciais do ensino fundamental nas cidades de Porto Alegre (RS), Salvador (BA) e Florianópolis (SC). Os dados foram coletados em entrevistas com 37 professoras de séries iniciais, sem formação específica em música. Realizaram-se entrevistas também com diretores, vice-diretores, coordenadores e supervisores das escolas pesquisadas. A pesquisa teve como objetivo principal: “investigar de que formas a música está presente nas escolas” (SOUZA et al., 2002, p. 8).

As justificativas fornecidas pelas professoras para a inclusão da música no currículo escolar, bem como o que elas acreditavam que deveria ser a principal meta da educação musical, foram analisadas tomando como base as seguintes categorias: a) música como terapia; b) música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas; c) música como mecanismo de controle; d) música como prazer, divertimento e lazer; e) música como meio de transmissão de valores estéticos; f) música como meio de trabalhar práticas sociais e valores e tradições culturais dos alunos; e g) música como disciplina autônoma. Essas categorias foram estabelecidas com base nos estudos de Gifford (1988), Tourinho (1993a) e Bresler (1996) (SOUZA et al., 2002, p. 58).

As respostas que com mais frequência justificam a música como terapia, são que a música acalma, relaxa, tranquiliza os estudantes e promove a integração dos alunos no grupo. A música auxilia o desenvolvimento de outras disciplinas, como matemática e português, e a alfabetização. É, ainda, um mecanismo de controle, compreendida como recurso de controle

de comportamentos dos alunos. Oferece prazer, divertimento e lazer (na concepção das professoras, a aula de música tem que privilegiar o prazer dos alunos), e é um meio de transmissão de valores estéticos (desenvolve a sensibilidade das pessoas). Além disso, também trabalha práticas sociais, valores e tradições culturais dos alunos, como por exemplo, o repertório. A música é uma disciplina autônoma: no estudo de estilos e gêneros musicais, bem como no trabalho com a composição (SOUZA, et al., 2002).

Godoy (2009) investigou o que constitui a prática pedagógico-musical de uma professora de música da rede municipal de Florianópolis (SC) com duas turmas de 5ª séries (atuais 6º anos). A autora verificou que a professora pesquisada procurou contemplar, nos seus planejamentos de aula, aspectos musicais, como gêneros e estilos, propriedades do som, notação musical, prática instrumental e vocal, bem como aspectos como desembaraço, autoconfiança, autoestima, criatividade, senso crítico, senso estético, memória comunicação, concentração, autodisciplina e trabalho em equipe (GODOY, 2009). Segundo a autora, a professora pesquisada trabalha o repertório em uma proposta com professores de outras disciplinas, como por exemplo, a de história. Há uma preocupação em controlar a disciplina dos alunos e com o bom comportamento dos alunos na escola (GODOY, 2009).

Godoy (2008) também mostra a perspectiva dos alunos participantes da aula de música da professora pesquisada, que destacam as atividades que mais gostam e menos gostam da aula. Segundo a autora, não é função das disciplinas escolares fazer com que os alunos gostem das aulas, porém, ao opinarem, os estudantes exprimem seus interesses e motivações para a aula de música. Sobre o “não gostar”, diz respeito às atividades repetitivas ou às exigências da professora. Os alunos respondem que gostam mais de atividades práticas, como tocar o instrumento, e gostam menos de escrever, do mau comportamento dos colegas e de ouvir explicações. Segundo eles, gostariam de aprender mais músicas e a tocar mais instrumentos musicais. Sugerem que a aula deveria ter atividades, como desenhar, brincar, usar o computador, vídeos e provas (GODOY, 2008).

Sobre atividades musicais desenvolvidas na escola, Joly (2003) considera que a música é importante na rotina escolar, pois “o contato com ela pode enriquecer a experiência da criança de inúmeras formas”. Para a autora, um professor de música tocando e cantando o dia inteiro em uma escola com um repertório diverso poderia suscitar na criança “outras situações de aprendizagem, tais como habilidades sociais e estruturas de linguagem” (JOLY, 2003, p. 118). Joly (2003) propõe um trabalho auditivo em que o professor possa explorar os sons dos ambientes em que a criança participa, como a escola e a casa, bem como integrar outras formas de arte, como dançar, tocar um instrumento, cantar, contar histórias, fazer

brincadeiras e outros recursos lúdicos de interação para início e término das aulas (JOLY, 2003). Por outro lado, o trabalho com músicas e sons que fazem parte da cultura do aluno poderá motivá-lo a desenvolver o seu senso crítico sobre os sons que permeiam a sua vida. E as músicas que não fazem parte da mídia “poderão ser levadas da escola para o núcleo familiar, ampliando as possibilidades de educação musical na comunidade” (Ibidem, p. 119).

Queiroz (2011), por sua vez, discute a diversidade musical e possíveis metodologias de ensino de música no contexto escolar, com vistas a gerar reflexão à educação musical, para tanto, busca aproximação com a etnomusicologia. O autor considera que a diversidade musical é “elemento social de grande valor para a educação, tanto no que se refere às especificidades dos conteúdos musicais quanto no que tange a dimensões educativas mais abrangentes” (QUEIROZ, 2011, p.18). Destaca que é importante não apenas considerar a diversidade musical, mas também “fatores econômicos, étnicos, religiosos, sexuais e artísticos” (QUEIROZ, 2011, p.18). Nessa perspectiva estão presentes no contexto escolar “pessoas de naturezas distintas, pensamentos e objetivos diversificados, vivências [...] singulares” (QUEIROZ, 2011, p.18). Sendo assim, “a música constitui uma rica e diversificada expressão do homem, sendo resultado de vivências, crenças e valores que permeiam a sua vida na sociedade” (QUEIROZ, 2011, p.19).

Portanto, a diversidade musical se faz presente na escola. E, no trabalho musical será fundamental considerar pelo menos duas vertentes. A primeira vertente se relaciona à diversidade musical do aluno, “o que caracteriza a diversidade de músicas da escola”. Contemplam as músicas que o estudante conhece do ambiente familiar, de suas relações sociais e dos veículos midiáticos. A segunda vertente trata da “diversidade de músicas para a escola”. Refere-se à inserção por parte da escola de repertório que visa ampliar e/ou transformar o universo musical do aluno, com descobertas e experiências diversas. “[...] podem ser incluídas músicas locais, que não têm veiculação midiática e que, muitas vezes, são desconhecidas pelos estudantes; músicas singulares de outras cidades, estados, regiões, países” (QUEIROZ, 2011, p. 20). O autor conclui que com a valorização da diversidade musical na escola, reconhece-se a variedade de músicas e com isso surgem novas e diversas possibilidades educativas.

Joly (2003) dá algumas sugestões para a educação musical na escola regular com crianças, tais como: iniciar a aula com atividades simples; aplicar canções, danças, atividades rítmicas. Repetir as atividades outras vezes para que as crianças se familiarizem com elas. Usar gestos para a comunicação, dramatizações e expressões. Manter sempre a alegria presente na aula, pois assim a criança aprende melhor; valorizar o silêncio; cantar ao invés de

falar. “Usar materiais variados como gravuras, bonecos, instrumentos musicais, máscaras, diferentes tipos de papéis, pedras, panos, massa de modelar, brinquedos, materiais sonoros e coloridos etc.” (ibidem, p. 125). A participação do professor junto com os alunos se torna importante para o desenvolvimento da afetividade; “a dança, o canto e o instrumento são elementos que deveriam” compor todo o trabalho educativo (ibid., 2003, p. 123-125).

As sugestões de Joly (2003) aparecem majoritariamente na proposta do PCR, considerando as canções, atividades rítmicas, músicas e atividades que visam o desenvolvimento afetivo e social da criança, bem como a valorização da autoestima, ao utilizar histórias, dramatizações e danças. (CELF, 2010)

Beineke (2011, p. 94) busca “investigar como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividades de composição musical” em sala de aula. A autora aborda dados coletados com crianças de segunda série do ensino fundamental, de 7 e 9 anos de idade, de uma escola comunitária, localizada em uma região central de Porto Alegre, e com a professora de música da respectiva turma. “O ensino de música estava previsto na matriz curricular da escola em todos os anos do ensino fundamental, com uma aula semanal de 50 minutos.” (BEINEKE, 2011, p.94). A escola oferecia salas de aulas equipadas com instrumentos musicais, tais como percussão, flautas, violão e piano. A autora desenvolveu a pesquisa com dois conjuntos de atividades de composição: arranjo de uma canção folclórica e composição, utilizando a escala pentatônica.

Cada conjunto de atividades incluiu: a apresentação da proposta de composição pela professora; a realização da composição pelos alunos, em pequenos grupos; a apresentação das composições para a turma e um momento de análise e crítica das composições pela classe (BEINEKE, 2011, p. 94).

A pesquisa revela que, para a aprendizagem da criança, a interação no grupo se torna fundamental. O sucesso do aprendizado pode ser afetado pelo entrosamento social, “assim, a aprendizagem ocorre, segundo as crianças, quando elas têm o controle sobre a sua própria aprendizagem” (BEINEKE, 2011, p. 101). Por fim, Beineke (2011) diz que:

com base no estudo realizado, a pesquisa aponta a importância de os professores não apenas contemplarem a atividade de composição no ensino de música, mas também reconhecerem que as crianças têm muito a dizer sobre os significados que atribuem a essas práticas, criando e recriando argumentos para justificar suas ideias – sempre provisórias – de música. Nesse sentido, argumenta-se que ouvir as crianças com o intuito de conhecer as ideias de música que fundamentam sua compreensão musical pode

oferecer subsídios importantes para a condução das aulas pelo professor, que analisa não apenas como as crianças pensam música, mas também como atribuem significados às suas práticas musicais. Nesse processo, o trabalho criativo ultrapassa o objetivo de criar algo novo para os alunos ou a aplicação de conhecimentos musicais adquiridos, pois mais do que os produtos elaborados em aula, o foco são as aprendizagens colaborativas, de seres humanos que se relacionam fazendo música, que se escutam e que aprendem uns com os outros (BEINEKE, 2011, p. 103).

Como apresentado na documentação e na fala da coordenadora do PCR, o trabalho no projeto é direcionado à criança. Beineke (2011) aponta que é imprescindível para o ensino de música ouvir o que as crianças têm a dizer sobre as práticas musicais e buscar entender como atribuem significados aos seus fazeres musicais. A autora destaca ainda que o trabalho colaborativo entre as crianças é um fator essencial à aprendizagem musical, pois a criança é o centro do trabalho educativo. Na literatura apresentada, esse é um ponto comum entre os autores.

Grossi e Lacorte (2010) trazem a perspectiva de jovens sobre projeto desenvolvido em uma escola de ensino médio de Brasília/DF. O projeto que trabalha com a formação de bandas, se fundamenta nos princípios da aprendizagem de músicos populares de acordo com Lucy Green. No estudo Grossi e Lacorte (2010) apresentam resultados obtidos na avaliação dos jovens atendidos pelo projeto no ano de 2009. Os jovens foram arguidos sobre suas aprendizagens, e sobre os objetivos que identificaram no projeto. Entre os resultados apresentados pelos jovens, o instrumento emerge como importante em suas aprendizagens; o tocar em grupo, formação de grupos (bandas), com prática interativa e colaborativa. Grossi e Lacorte (2010) consideram que os resultados apontam o autogerenciamento na aprendizagem musical dos jovens, com ênfase nos aspectos interativos e colaborativos entre os membros dos grupos.

Müller (2000), em sua pesquisa intitulada *A música é, bem dizê, a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de Rua na Escola Municipal Porto Alegre – EPA*, “investigou as formas como crianças e adolescentes em situação de rua se relacionam com a música, e os sentidos que atribuem à ela” (MÜLLER, 2000, p.09). Ao definir a sua temática de pesquisa, Müller (2000) considerou que os alunos já têm uma vivência musical anterior à escola, seja ela individual ou em grupo, e que é importante compreender que significado essa vivência tem para eles. A autora procurou estar com os estudantes tanto dentro como fora da escola em várias situações, como tocando e, visitando-os em seus locais de moradia. Müller (2000) concluiu que “a música estava inserida na vida dos alunos por seus aspectos comunitário e vivencial e, por isso, envolviam-se mental, corporal e emocionalmente

com ela, e não apenas de uma forma cognitiva e abstrata” (MÜLLER, 2000, p. 183). Embora a música não integrasse o currículo da escola, ela “possibilitava o autoconhecimento, o desenvolvimento e a expressividade dos alunos” (ibidem, 2000, p. 183), e se tornava o vínculo entre a escola e os alunos, enfatizando o caráter comunitário:

A música ligava-se tão intrinsecamente à vida das crianças e adolescentes em situação de rua que, verbalizar a seu respeito com os alunos trazendo-a para reflexão, a destacaria da totalidade em que está inserida, descaracterizando-a da função que tem para eles. Os alunos traziam consigo a percepção da música como um elemento intrínseco da sua vida, pertencendo a uma totalidade vivencial da qual não fazia parte nenhuma formalidade com a música, e que a sua prática - entendido no caso como o uso da música de maneira geral - estava vinculada às suas relações sociais (MÜLLER, 2000, p. 184).

Em outro contexto, Müller (2005, p. 01) procurou revelar os

sentidos que tem a performance musical infanto-juvenil. As observações foram feitas nas quatro Oficinas de Percussão que foram oferecidas a crianças e adolescentes da comunidade de Florianópolis, (SC), como Projeto de Extensão do Núcleo de Educação Musical, programa do Departamento de Música, UDESC.

Os dados coletados revelaram que as relações sociais permeiam as oficinas, chegando a determinar em certos momentos a qualidade das performances, sejam nos ensaios, nas apresentações ou em improvisos musicais [...]. Müller (2000) tece algumas reflexões sobre o caráter vivencial da música para as crianças e os adolescentes em situação de rua. Pela vulnerabilidade em que estes indivíduos se encontram, o presente é o fator preponderante em suas vidas. Portanto, a música é vivida no “aqui e agora”, e não há uma preparação de um produto final, e sim sentidos que a música toma em suas vivências comunitárias (MÜLLER, 2000). Segundo a autora,

para os alunos da EPA, tanto quanto a música não é algo para ser observado e sim vivido, ela também não ocupa uma posição de *status* que a classifica como superior dentre os elementos que compõem suas vidas, exigindo, por isso, momentos “adequados” para fazer música como algo inerente às suas vidas os faz crer que ela é para ser vivida, seja em que contexto for e com quaisquer gênero de música (MÜLLER, 2000, p. 131).

Os estudos mostram a criança, a música e a escola em aspectos, tais como: repertório, perspectiva da vivência, relação, uso e função da música, e ainda sobre o ensino de

música, sugestões de atividades para a prática educativa com a criança e a importância de se buscar saber o que as crianças têm a dizer sobre os seus afazeres musicais.

2.2 Dimensões e significados da experiência musical

Na perspectiva de respostas à música, Grossi (2000, 2003, 2007) ampliou as dimensões propostas por Swanwick (2003), verificando em seus estudos e pesquisas sete categorias de resposta à audição da Música Popular (MP) com estudantes de um curso de graduação em música, de outros cursos superiores e com estudantes do ensino básico. O objetivo foi fornecer base no estudo da MP para a disciplina de Percepção Musical (GROSSI, 2000, 2007). Com a pesquisa, a autora analisou as respostas, correlacionando-as, a partir de uma base conceitual às seguintes categorias. *Materiais do som* - o foco está no som e nas sonoridades, como, descrição de timbres, intensidades e alturas; análise técnica dos materiais, como, acordes e intervalos. *Caráter expressivo* - a ênfase está nos sentimentos identificados ou evocados pela música; desenhos, filmes, imagens, caráter reflexivo e pessoal na descrição de músicas com textos. *Relações estruturais* - relacionam-se aos eventos estruturais da música como, descrição de mudanças, transformações, identificação de repetição, tensão e repouso na música; reconhecimento da forma da peça. *Contextual* - descrição de gêneros, estilos, períodos históricos, identificação de compositor, músico, grupo musical, e sobre o contexto em que a música foi composta. *Corporalidade (Corporeidade) ou Físico-corporal* - algumas sensações provocadas pela música como, arrepios, aceleração do pulso, alterações das batidas cardíacas; movimentos corporais, gestos e danças. *Ambígua* - refere-se à falta de clareza das respostas, não se encaixando, portanto, em nenhuma das categorias citadas. *Composta ou Combinada* - identifica-se em uma resposta mais de uma dimensão (GROSSI, 2000, 2003, 2007).

Os estudantes de música são os que apresentam mais aspectos “técnicos” dos materiais e das relações estruturais da música. Nas respostas dos estudantes de outros cursos, há destaque para o “caráter expressivo”, com ênfase nas letras das músicas, e materiais, atenção ao ritmo, instrumentos e reação físico-corporal ao reagirem ao ritmo que faz dançar. Chegam a apresentar a categoria “contextual” ao falarem sobre estilos e bandas (GROSSI, 2000). A autora concluiu que, pela riqueza de experiências musicais verificadas nas respostas à audição da Música Popular, focar no estudo da música um aspecto mais do que em outro,

limita as vivências musicais dos indivíduos. Outro aspecto que Grossi (2010) inclui na discussão das dimensões emergiu do estudo que realizou junto dos alunos do curso de Licenciatura em Música do Programa Universidade Aberta da Universidade de Brasília. A autora buscou fazer a relação entre as preferências musicais e o que compunha essa relação. As respostas dos estudantes vieram acompanhadas da “motivação: a música os motiva a algo, como pensar, louvar, dançar, e sentir. Outra categoria que geralmente aparece fortemente atada à primeira, é o sentimento: a música enquanto condutor de expressividade, de conteúdo emotivo, de caráter pessoal” (GROSSI, 2010, p. 305). Portanto, independente da faixa etária dos indivíduos, eles podem responder à experiência musical de maneira rica e diversa.

Nessa perspectiva Green (1997, 2006), apresenta em seus estudos sobre os significados emergidos da relação do indivíduo com a música. A autora considera que, em música:

[...] as pessoas escutam, dançam, usam-na como som ambiente ou estudam-na; usam-na por trabalho ou como distração; eles a compram gravada em disco ou impressa em partitura; eles a ouvem em apresentações ao vivo ou a fazem eles próprios; eles a usam em salas de concerto, em suas próprias casas, em salões de dança, em sonhos ou em salas de aula e palestras; e quem usa e que música nesses distintos tipos de situação? (GREEN, 1997, p. 26-27).

Essas experiências musicais e outras estão imbricadas de significados. Segundo a autora, em “música questionamos *os significados* da música que um grupo social produz, distribui e consome, quais são esses significados e como eles são construídos, mantidos e questionados” (GREEN, 1997, p. 27). Green (1997, p. 27) elege como aspecto fundamental da Sociologia da Música “a organização social da prática musical e a construção social do significado musical. Do contrário, estaríamos nos furtando de alguns dos mais importantes e interessantes aspectos do âmago do estudo”.

Green (1997) foca em seus estudos, portanto, dois aspectos do significado musical: “o primeiro aspecto lida com as inter-relações dos *materiais sonoros*, ou simplesmente, com os sons da música” (ibid., 1997, p. 27). Neste aspecto, os materiais sonoros estão relacionados ao próprio som da música, e as pessoas precisam organizá-los com alguma coerência para que a experiência musical ocorra. A organização do material sonoro age na construção do que a autora chama de “significado musical inerente”. E, ainda, ao escutar música, as experiências dos significados inerentes devem vir acompanhadas do contexto social de “produção, distribuição ou recepção”. Então, evidencia-se o segundo aspecto do significado musical,

“qualitativamente distinto do primeiro, que chamo de ‘significado delineado’. Por esta expressão gostaria de transmitir a ideia de que música, metaforicamente, delineia uma pletera de fatores simbólicos” (ibid., 1997, p. 29). Compreender os significados musicais no âmbito da educação poderá contribuir com o conhecimento de como esses significados são construídos socialmente.

Será proveitoso chegar-se a entender as diferentes práticas musicais dos diferentes grupos de estudantes na escola, abordando também os conceitos do significado da música, de alunos e professores. Isto deverá ajudar a revelar algumas *razões porque* estudantes de diferentes grupos envolvem em certas práticas musicais, porque evitam outras, e como respondem à música na sala de aula (GREEN, 1997, p. 33).

Segundo Green, “familiaridade com os significados inerentes e inclinações para significados delineados originar-se-ão parcialmente da música que se escuta habitualmente, dos valores e normas culturais de suas classes, etnia, gênero, idade, religião, subcultura” (GREEN, 1997, p. 34). Do contrário, poucos significados serão percebidos. A autora ressalta que, na experiência musical, quando as respostas aos significados inerentes e delineados são contempladas nos aspectos afirmativos e positivos, obtém-se a celebração. Quando as respostas apresentam a repulsa e o aspecto negativo, conferem-se à alienação. Já quando o significado inerente apresenta a resposta afirmativa, e o delineado apresenta resposta negativa, bem como a repulsa e a resposta positiva, encontra-se a ambiguidade (GREEN, 1997). Segue tabela explicativa

Tabela 2 – A Experiência Musical e seus Significados

Significado inerente	Significado delineado	Experiência musical
Resposta afirmativa	Resposta positiva	Celebração
Resposta de repulsa	Resposta negativa	Alienação
Resposta afirmativa	Resposta negativa	Ambiguidade 1
Resposta de repulsa	Resposta positiva	Ambiguidade 2

Green (1997) enfatiza extremos nos significados musicais identificados na experiência musical, como por exemplo, no que diz respeito ao “Significado inerente”, podendo encontrar respostas altamente positivas por causa da familiaridade com a música, por entender seu estilo, suas nuances e outros aspectos. Por outro lado, há a “Repulsa” quando a pessoa não está familiarizada com a música. A autora cita como exemplo uma estudante de um curso de música que, ao tocar uma música do compositor Schoenberg, disse não estar familiarizada com aquele tipo de música, portanto, disse não gostar da peça que lhe pareceu

caótica e obscura. Green (1997) enfatiza que a familiaridade ou não com a peça pode definir percepções diferentes para uma mesma música. Quanto ao “Significado delineado”, há uma resposta positiva quando a pessoa identifica-se com os sentimentos, valores sociais e políticos expressos pela música, e obtém-se uma resposta negativa quando não há essa identificação (GREEN, 1997, p. 31).

CAPÍTULO 3 – CARACTERÍSTICAS DA METODOLOGIA DA PESQUISA QUALITATIVA

3.1 A escolha da pesquisa qualitativa

Logo após a minha inserção no curso de mestrado entrei em contato com a coordenadora e com a secretária do PCR. Tivemos conversas breves e pontuais com o intuito de obter informações sobre o projeto, tais como, escolas e espaços atendidos, anos escolares contemplados, tipo de repertório trabalhado e organização das aulas. Essas conversas aconteceram no CELF. Em novembro de 2010, cheguei a realizar com a coordenadora uma conversa em sua residência, que teve duração de 40 minutos. Ela passou mais detalhes sobre os espaços atendidos, e sobre os alunos, como por exemplo, faixa etária com que o projeto costuma trabalhar. Passou-me CDs e DVDs com apresentações musicais do PCR, como o Auto de Natal, aulas gravadas, e de um projeto realizado sobre estórias contadas. Continuei com conversas rápidas com a coordenadora e a secretária do PCR pelos corredores e salas do CELF, visto que no ano de 2010 eu ainda morava em Montes Claros e trabalhava no Conservatório, me mudei para Brasília em 2011. Em seguida agendei com a coordenadora, e realizei o meu primeiro contato com o PCR nas escolas, como descrito no capítulo anterior.

Realizei entrevista com a coordenadora do PCR para dirimir dúvidas sobre o projeto, e as perguntas se fecharam em 3 temas: início, trajetória e proposta do *PCR*. Fui melhor compreendendo o PCR e sua proposta; na leitura do documento, nas interações com a coordenadora e secretária do projeto e na minha visita às aulas do PCR, e assim fui colhendo informações e construindo a minha compreensão sobre o projeto.

A próxima etapa seria conhecer o PCR na perspectiva do aluno de 4º e 5º ano de uma escola pública de Montes Claros. Sendo assim, ao chegar à coleta dos dados junto aos estudantes, já tinha uma visão mais clara sobre o projeto, nos seus quase vinte e dois anos de exercício docente com a música na escola. Para tanto, retomei os contatos com a coordenadora do PCR por telefone no segundo semestre de 2011, pois me encontrava em Brasília e ela em Montes Claros, (MG). Definimos a escola e turma em que seria realizada a coleta de dados, com o requisito de que deveria ser com a turma de 5º ano que tivesse participado de aula com o PCR, e não apenas do ensaio do Auto Natal, pois naquele período se preparavam para a apresentação de final de ano.

Mas, ao chegar à escola indicada pela coordenadora, a supervisora da escola disse que o 5º ano havia sido atendido apenas uma vez pelo projeto no corrente ano. Então, novos contatos foram realizados com a coordenadora, e ela fez a indicação de outra escola, e me passou o contato de uma professora do *PCR* que trabalhava na escola indicada. A professora confirmou o trabalho com turmas de 5º ano. Fiz os primeiros contatos com a direção da escola por telefone, e marquei um dia para me apresentar. A partir de então, os meus contatos com a escola se efetuaram para a minha apresentação e entrega de Carta de Apresentação, Termos de Consentimentos Livre e Esclarecido e Autorização (ANEXOS), assinados pela coordenadora do *PCR* e diretora da escola para a realização das entrevistas. Deduzi que talvez o recolhimento dos Termos, com a autorização dos pais para a realização da entrevista com os alunos, pudesse demandar alguns dias, devido a fatores como, esquecimento dos alunos, e ausência deles à escola. Sendo assim, fiquei alguns dias recolhendo de uns alunos e aguardando a entrega de outros.

Na Carta de Apresentação aos pais ou responsáveis pelas crianças, consta a minha apresentação como aluna de mestrado da UnB, apresentação sucinta do *PCR*, e objetivos da pesquisa. Solicitação para assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a coleta de dados com as crianças, bem como gravação em áudio e vídeo das entrevistas, indicação do nome da criança, informando que receberam os esclarecimentos necessários para tal.

Nesses contatos com a escola, comecei a interagir com a diretora, professoras de classe e alunos. Entre as minhas conversas com as professoras de classe, das turmas de 4º e 5º ano combinava com elas recolhimento dos Termos de Consentimento dos alunos no dia em que eu não pudesse ir até a escola. Na minha primeira visita as turmas, os alunos procuravam puxar conversa se interessando pelo que eu iria fazer como um aluno do 5º ano, que logo me informou que estudava violão, fazia aula particular, e que tinha uma pasta de música.

Entre contatos com a professora do *PCR* que atuava na escola definida, diretora, professoras e alunos das turmas. A coleta de dados se realizou nos dias 17 de novembro (2011) com um grupo piloto de três alunos do 4º ano, e entrevistas em grupos com 17 alunos no dia 9 de dezembro, de uma turma de 4º ano e de uma turma de 5º ano. As entrevistas foram realizadas com 6 grupos de 3 alunos e 1 grupo de dois alunos.

Na definição das turmas e anos para as entrevistas, alguns critérios foram determinantes. Pensou-se em alunos dos anos finais pela expectativa de oferecem mais dados sobre o projeto, por terem mais tempo de escola e talvez no *PCR*. O *PCR*, de acordo com o seu sistema de rodízio, no ano de 2011 atendeu alunos de 4º e 5º anos. De acordo com a

disponibilidade da escola, e, com a indicação da coordenadora e professora do PCR. Conforme as conversas na própria escola, pois a diretora indicou as turmas, e as professoras de classe tiveram autonomia na escolha dos alunos na formação dos grupos para as entrevistas.

Para nortear a conversa dividiram-se as perguntas em 4 temas: conhecer a experiência musical dos alunos na comunidade; sondar-lhes sobre experiência com arte/música na escola; saber a vivência e perspectivas deles em relação ao PCR; e saber a ideia que tinham sobre uma aula de música. A fim de conhecer mais sobre as experiências dos alunos com a música na escola e no PCR, realizou-se entrevista com a professora da turma de 5º ano, e as perguntas se voltaram em torno de 3 temas: a música na escola, na prática docente, e no PCR. Não consegui horário com a professora do 4º ano para realizar entrevista, ela informou que estava há pouco tempo com a turma, pois substituíra a professora da classe, então, não havia acompanhado durante o ano as aulas dos alunos com o PCR.

Todo esse percurso teve uma orientação qualitativa, o que define a presente pesquisa como de natureza qualitativa. Para então, melhor entender todo o procedimento qualitativo na construção da pesquisa, aponto as características da pesquisa qualitativa segundo Bresler (2007). Abaixo passo então a apresentar cada uma.

3.2 A pesquisa qualitativa

Bresler (2007) nomeia 12 características da pesquisa qualitativa para o campo da Educação Musical. A primeira característica que ela aponta é a contextual ligada aos microcontextos, contextos intermediários e Macrocontextos. Esses contextos se inter-relacionam, e compõe o todo, nesse aspecto a pesquisa é também holística.

1. Contextual e holística.

Os contextos incluem: a) Microcontextos - Diz respeito às experiências de vida de professores e alunos -“b) Contextos intermediários – estruturas institucionais e metas; e c) macrocontextos – os valores maiores da cultura” Bresler (1998 apud BRESLER, 2007, p. 11).

2. “Envolve perspectivas múltiplas de participantes situados em lugares diferentes” (BRESLER, 2007, p. 11). 3. A pesquisa é dirigida a um caso. 4. Os dados são coletados no local “onde acontece o caso a ser investigado” (BRESLER, 2007, p. 11). 5. Os pesquisadores qualitativos passam um tempo considerável nos locais de interesse (BRESLER, 2007).

Denzin e Lincoln (2006) dizem que os pesquisadores qualitativos valorizam a natureza socialmente construída da realidade, estudam as coisas em seus cenários naturais, [*in loco*], justamente para tentar interpretar os fenômenos e os significados que lhes são atribuídos pelas pessoas (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Bresler explica na 6ª característica a sobreposição entre coleta e análise de dados. “Embora planejado, o *design* da pesquisa é emergente, responsivo ao tópico investigado. São focalizados assuntos progressivamente, incorporando questões apresentadas pelos participantes” (BRESLER, 2007, p. 12). 7. Os dados são descritivos, e nos resultados são apresentadas também citações para ilustração da apresentação. 8. Interpretação dos dados. A pesquisa qualitativa está interessada nos “diferentes significados que ações e eventos adquirem para diferentes pessoas, suas referências, seus valores, prestando atenção às intenções daqueles que são observados” (BRESLER, 2007, p. 12). Segundo Angrosino (2009) esse tipo de pesquisa busca esmiuçar como as pessoas constroem e que sentido tem para elas o mundo que acontece a sua volta, sobre o que estão fazendo ou sobre o que está lhes acontecendo (ANGROSINO, 2009).

Bresler (2007) ao trazer a 9ª característica diz que o investigador como instrumento essencial da pesquisa, precisa também ser considerado em suas subjetividades, pois “objetividade é impossível por definição, já que o investigador está sempre situado. As subjetividades – compromissos, valores, crenças – deveriam ser reconhecidas ao invés de suprimidas” (BRESLER, 2007, p. 12). Denzin e Lincoln (2006) falam da relação íntima do pesquisador com o que é estudado, bem como eventos situacionais que podem influenciar a investigação (DENZIN; LINCOLN, 2006).

10. “A análise dos dados é indutiva. [...]. Realmente, a direção dos assuntos e os focos emergem frequentemente durante a coleta de dados. A situação pesquisada adquire forma quando as partes são examinadas” (BRESLER, 2007, p. 12). 11. “As observações e interpretações preliminares são validadas. A triangulação envolve a verificação de dados a partir de múltiplas fontes e diferentes métodos. Há um esforço deliberado para não confirmar as próprias interpretações” (BRESLER, 2007, p. 12). 12. A descrição da pesquisa de maneira clara e detalhada facilita a construção da interpretação dos leitores (BRESLER, 2007).

3.3 A escolha da escola

No início deste capítulo fiz um esboço sucinto dos trâmites que envolveram a definição da escola em que se realizou a coleta de dados. Porém, neste subcapítulo trago com mais detalhes como foi o ocorrido. Entrei em contato com a coordenadora do PCR algumas vezes por telefone, pois me encontrava em Brasília (DF) e ela em Montes Claros (MG), para definição da escola em que seria realizada a coleta de dados. Definiu-se a escola de acordo com alguns critérios: a coleta de dados seria com alunos de 5º ano que já participavam do PCR há algum tempo, visto que no momento os professores do projeto estavam envolvidos com os ensaios do Auto de Natal, e seria fundamental para a pesquisa alunos que tivessem participado de outros momentos com o projeto.

Encontrei-me com a coordenadora e alguns professores do PCR na escola indicada no dia e horário combinado por telefone. A coordenadora me apresentou a direção da escola e se retirou para outra escola, mas a diretora não pôde me atender e fui encaminhada a supervisora. A supervisora informou que o PCR trabalhou com os alunos de 4º ano até julho, e que os alunos de 5º ano só tiveram uma aula no corrente ano (2011), e que naquele momento estavam ensaiando para o Auto de Natal. Ao conversar com a coordenadora do PCR, ela informou que às vezes os professores do projeto pedem um determinado ano e a direção da escola manda outro. Então, pedi que sugerisse outra escola que o PCR estivesse atendendo turmas de 5º ano, desde o início do ano. Então, outra escola surgiu como possibilidade para desenvolver a pesquisa de campo. Entrei em contato com uma professora do PCR (lembrando que os professores do projeto atuam em trio) que trabalhava na escola sugerida pela coordenadora, ela confirmou que atendeu alunos de 4º e 5º anos ao longo do ano. Defini com ela os primeiros contatos com a direção da escola, para informar a minha situação e interesse em coletar dados para a pesquisa e agendar para tal uma apresentação oficial. Definiu-se, portanto, a Escola Estadual Gonçalves Chaves para a realização da coleta de dados. Cabe salientar, que essa escola foi uma das que fiz à visita às aulas do PCR no início da pesquisa, sem saber na época que seria o local em que realizaria a coleta de dados.

3.3.1 A escola

A Escola Estadual Gonçalves Chaves foi criada em 1909, segundo informação contida no seu Projeto Político Pedagógico de 2010, é “a mais antiga escola pública do município”, e se localiza no centro de Montes Claros (ESCOLA ESTADUAL GONÇALVES CHAVES, 2010, p. 5). A escola é administrada por uma diretora, uma vice-diretora, um Secretário que coordena equipe de “05 Assistentes Técnicos de Educação Básica, 01 Assistente Técnica Contabilista/Tesoureira e 02 Professores em Ajustamento Funcional” (ibidem, 2010, p. 5). A escola funciona em dois turnos diurnos, com 36 turmas de 1º ao 9º ano do ensino fundamental; 14 turmas de 1º ao 4º ano com 449 alunos, 22 turmas de 5º ao 9º ano com 693 alunos; o número de alunos por turma é em torno de 25 alunos para os 1º e 2º anos, 30 alunos do 3º ao 9º anos (ibidem, 2010).

O seu corpo docente possui um “total de 53 professores”, com formação em graduação e pós-graduação em Ensino Superior e Educação, 52 com graduação concluída, 1 a concluir. O corpo discente é constituído por 1.142 alunos “oriundos de 57 bairros”, na faixa etária entre 6 e 14 anos, com “perfil bastante diversificado no que se refere aos aspectos sócio-econômico-culturais” (ibidem, 2010, p. 6).

3.3.2 Contatos

Conversei com a diretora da Escola Estadual Gonçalves Chaves por telefone e agendei dia e horário para uma conversa. Logo que cheguei à escola o porteiro me encaminhou a sala da direção. Depois de um tempo de espera, apresentei-me a diretora e falei sobre a pesquisa. Ela anuiu com muita tranquilidade a minha proposta para realizar as entrevistas, contudo com uma condição: que eu realizasse um trabalho voluntário na escola anterior às entrevistas. Considerou que tomou essa decisão após verificar que algumas pessoas realizavam pesquisas e não retornavam à escola com os resultados obtidos. Concordei, e pontuei que seria bom para conhecer um pouco mais a escola. Combinei com ela o dia da minha apresentação oficial, com Cartas de Apresentação e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para entregar aos alunos.

Sendo assim, no dia 16 de novembro, 2011, compareci à Escola Estadual Gonçalves Chaves, conforme o combinado anteriormente com a diretora, para entregar Cartas de Apresentação e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Ao chegar à escola encaminhei-me diretamente à sala da direção. A diretora atendeu-me e assinou a autorização para a realização da coleta de dados junto a uma turma de 4º e a uma de 5º ano, bem como, o consentimento para meus contatos com as turmas sugeridas por ela. Dirigi-me até as turmas, indicadas, chegando à turma de 5º ano não pude logo me apresentar, pois as crianças ensaiavam passos de dança, uma música de Michael Jackson, e naquele momento não poderiam interromper o ensaio, conforme anunciado pela professora de classe. Depois fui informada pela própria professora que os responsáveis por aquele ensaio eram estagiários da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Então comuniquei que iria até a turma de 4º ano e logo retornava.

Ao chegar à turma de 4º ano, aguardei a professora pedir silêncio aos alunos e anunciar a minha presença. Logo após, adentrei a sala e apresentei-me a turma, falei da pesquisa sobre o PCR, e que gostaria de conversar com eles sobre a participação dos mesmos no projeto. Para tanto precisaria da autorização dos pais. As crianças ficaram muito animadas, mas esclareci que iria participar quem realmente estivesse interessado. Entreguei as Cartas de Apresentação e os Termos de Consentimento, e fiquei de retornar no outro dia para recolhê-los. Dirigi-me a turma de 5º ano, que continuava ensaiando. A professora me convidou a entrar e aguardar o término do ensaio. Aguardei, ao bater o sinal anunciando o fim da aula, as crianças ficaram eufóricas para saírem da sala, mas a professora pediu que aguardassem, pois, eu teria algo a dizer. Apresentei-me, falei da pesquisa, como na outra turma. Logo, uma criança se manifestou, disse que tocava violão e que tinha uma pasta de música. Disse-lhe que no dia da nossa conversa, ela poderia falar mais sobre isso. Entreguei as Cartas e os Termos, conforme o procedido na turma anterior, e avisei que recolheria os Termos no outro dia. Ao sair da escola, a criança que informou sobre a sua habilidade com o violão, me abordou e disse novamente que sabia tocar, disse a ela, como anteriormente, que no dia da conversa, ela poderia me contar tudo o que conhecia e sabia sobre música, ela concordou.

No dia seguinte, recolhi os Termos de Consentimento nas duas turmas, e fiz novas entregas e combinei que eles entregariam às professoras de classe. Isso demandou alguns dias entre o recolhimento dos Termos por parte de alguns alunos, e o aguardo da entrega por parte de outros. Conversei com a diretora para liberar três crianças para eu fazer um piloto com elas. Autorizou-me a ir à turma de 4º ano, pois o 5º ano estava fazendo avaliação e não teria disponibilidade para tanto. Aliás, esse período avaliativo foi algo que interferiu nas datas

previstas para a realização das entrevistas, que seriam em novembro, mas, aconteceram no mês de dezembro de 2011. Fiz o piloto com três crianças do 4º ano, o que foi importante, pois percebi que teria dificuldade em encontrar um espaço tranquilo na escola para realizar as entrevistas.

Retornei à escola no dia 07 de dezembro para o trabalho voluntário, e aproveitei o ensejo para assistir um ensaio do Auto de Natal. Quando cheguei os professores do PCR já se encontravam no salão que fica próximo à cantina, banheiros, pátio, bibliotecas, bem como outras salas de aula e demais dependências da escola. Havia certa movimentação na disposição das crianças, tanto à entrada, saída e a permanência de cada uma no local escolhido para a apresentação. Não percebi muita coisa, pois assisti apenas em poucos minutos uma parte do ensaio, verifiquei que as crianças ensaiavam e cantavam as músicas olhando as letras em cartazes. Não consegui fazer o trabalho voluntário na escola nesse dia, ficando, portanto, combinado para o dia posterior, estava tendo um evento na escola. Aproveitei para recolher os Termos de Consentimento com as professoras, não consegui com a professora do 4º ano, pois ela estava ocupada e precisaria de tempo para procurar, então fiquei de recolher no dia seguinte.

No próximo dia cheguei à escola às 7h20 e me coloquei a disposição da supervisora, como indicação da diretora, para o trabalho voluntário. A supervisora solicitou-me a ir até a biblioteca e me apresentar à pessoa responsável, que me orientou a catalogar alguns livros, o que fiz no turno matutino. Recolhi os termos de Consentimento de alguns alunos, e lembrei-os que no dia seguinte seria o “dia da nossa conversa”. Ofereci e entreguei outros Termos de Consentimento para quem ainda tivesse o interesse em participar.

No dia das entrevistas, 09 de dezembro, cheguei à escola às 6h50, fiquei um tempo aguardando a pessoa responsável abrir a biblioteca para iniciar as entrevistas com os alunos. Como estive na escola nos dias anteriores, percebi, e me informaram que a biblioteca seria o lugar mais tranquilo, pois decidi que iria gravar as entrevistas em áudio e vídeo, como medida de segurança à preservação dos dados coletados. Iniciei as entrevistas às 7h30, com o auxílio de um amigo para a filmagem. As entrevistas foram realizadas em grupos de três alunos cada, 6 grupos de 3 e 1 grupo de 2, porque uma criança faltou no dia. Vinte alunos foram entrevistados: 11 alunos do 4º ano e 9 alunos do 5º ano. No início das entrevistas, lembrei do que se tratava a pesquisa, procurando deixar as crianças à vontade, pois, aquele momento seria de um bate papo. Expliquei que o anonimato iria permanecer na pesquisa, portanto, cada uma poderia sugerir um nome, as crianças riam e discutiam entre elas durante a escolha. Após

as entrevistas, percebi que alguns nomes (pseudônimos) dados pelas crianças se referiam a personagens da telenovela *Rebelde*²². Segue tabela com os dados das crianças entrevistadas.

Tabela 3. Dados dos alunos entrevistados

Grupos	Número de alunos	Nome	Ano
Piloto	3	Cristal	4º
		Juliane	4º
		Henrique	4º
Grupo 2	3	Alice	4º
		Diego	4º
		Roberta	4º
Grupo 3	3	Sabrina	4º
		Thiago	4º
		Toni	4º
Grupo 4	2	Alice	4º
		Pedro	4º
Grupo 5	3	Alice	5º
		Diego Maldonado	5º
		Roberta Messe	5º
Grupo 6	3	Eduardo	5º
		Rodrigo	5º
		Pedro	5º
Grupo 7	3	Leônidas	5º
		Thomas Campos	5º
		Pedro	5º
Total	20 alunos		4º ano: 11 alunos
			5º ano: 09 alunos

²² Nome de uma telenovela exibida pela televisão brasileira em 2011. Seis personagens da telenovela formam a banda: *Rebeldes*. Disponível em: <http://entretenimento.r7.com/rebelde/>. Acesso: 05 de setembro de 2012.

3.4 Coleta de dados

Segundo Gianfaldoni e Moroz (2006, p. 83) “a *Coleta de Dados* é o momento em que se obtêm as informações necessárias e que serão alvo de análise, posteriormente”. As autoras lembram que o pesquisador deve ter como direção a questão que se pretende responder, bem como, o objetivo a ser atingido (GIANFALDONI; MOROZ, 2006). A coleta de dados desta pesquisa se efetuou com entrevistas em grupo com os alunos de 4º e 5º anos (na faixa etária de 09 a 11 anos de idade) da Escola Estadual Gonçalves Chaves da cidade de Montes Claros (MG). Pensou-se em organizar os alunos em grupos de três. A escolha do trio de alunos a serem entrevistados foi feita pela professora de classe, no dia escolhido. A ideia de conversar com três alunos de cada vez era que um poderia motivar o outro no diálogo proposto. Vinte alunos foram entrevistados: 11 alunos do 4º ano e 9 alunos do 5º ano. Cada entrevista foi dividida em 4 temas: conhecer a experiência musical dos alunos na comunidade; sondar-lhes sobre suas experiências com a arte/música na escola; conhecer a vivência e perspectiva deles em relação ao PCR; e saber a opinião que tinham sobre uma aula de música. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a coordenadora do *Projeto Conservatório na Rua (PCR)*, para melhor compreensão da proposta do projeto. E com a professora de classe da turma de 5º ano, para conhecer a dinâmica da música na escola e, nesse sentido as experiências dos alunos.

3.4.1 Entrevistas – Entrevistas em grupo

Segundo Gil (2010) “pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (GIL, 2010, p.11).

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece (SZYMANSKI, 2004, p. 11).

Acredita-se que o caráter interativo da entrevista iniciou desde o primeiro contato com a escola, ou seja, anterior à própria entrevista; nos contatos iniciais com a diretora, professoras de classes, e com as turmas. E, no momento da entrevista, na maneira de

organizar os entrevistados no grupo, para que os contatos face a face se dessem de modo natural entre eles e a entrevistadora. E, para preservar a interação nas entrevistas, foi fundamental que o entrevistado se sentisse confortável ao diálogo, e, para tanto a escolha do tipo de entrevista apropriado se tornou fundamental, sendo assim, definiu-se como coleta de dados a entrevista semiestruturada.

As entrevistas semiestruturadas, “combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). De acordo com os temas propostos nas entrevistas, defini alguns itens na formulação das perguntas. Os alunos foram arguidos sobre o gosto pela música, preferências musicais, experiências com a música na família e na escola. Sobre as aulas, experiências, músicas e atividades no PCR; e o que gostariam de aprender em uma aula de música. Com a professora de classe buscou-se conhecer sobre presença da música na referida escola. O que pensa sobre o trabalho com música, se contempla ou não em sua prática; o que pensa sobre o trabalho do PCR, proposta, atuação, e como vê isso para seus alunos. A coordenadora do PCR respondeu perguntas sobre a trajetória do projeto: início até a atualidade; sobre a concepção e prática no ensino de música: repertório, atividades e metodologias; e sobre os professores do PCR, e a relação com a criança. Embora as perguntas tenham sido organizadas numa espécie de roteiro, não foram executadas necessariamente de acordo com a ordem, pois as falas dos entrevistados é que direcionaram a entrevista, conforme Moreira e Caleffe (2006).

“Geralmente se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p.169).

Os entrevistados acrescentaram suas experiências pessoais, conteúdos ou assuntos não apresentados nas perguntas pré-elaboradas. Ao definir que realizaria a coleta de dados junto às crianças, considerei cada uma como um universo à parte, pois poderiam trazer em suas respostas crenças, valores, ou seja, os dados poderiam ser fornecidos de acordo como percebiam as suas experiências musicais, de maneira própria e individual. Como colocam Francischini e Campos (2005) “que a criança pode produzir discursos sobre si mesma, sobre o(s) outro(s) e sobre os eventos, de forma que possa existir a partir de seu próprio discurso, de sua maneira própria de ver e de pensar” (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2005, p. 6-7). Contudo, verifiquei nas aulas assistidas do PCR, que as atividades eram desenvolvidas coletivamente, então percebi que as entrevistas em grupo poderiam ser bem aproveitadas.

Assim, as crianças poderiam manifestar as suas opiniões individualmente, mas as colocações no grupo poderiam auxiliar na (re) construção das experiências, situações e enredos vividos.

Comecei a pensar que na formação dos grupos seria importante manter a homogeneidade no diálogo, ou seja, formaria grupos em que as crianças se manteriam concentradas na conversa, e um recurso encontrado para evitar dispersão, seria formar grupos menores. Como ressaltam Moreira e Caleffe (2006) “as entrevistas em grupos são tipicamente baseadas em grupos homogêneos e isso significa realizar entrevistas abertas em grupos de cinco e oito pessoas” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p.176-177). Outro fator a ser considerado na homogeneidade seria a proximidade entre os alunos, então, preservei às turmas na formação dos grupos. De acordo com os autores “a amostragem para entrevistas em grupos implica agrupar pessoas com antecedentes e experiências similares para participarem das entrevistas” (ibidem, 2006, p.176-177).

Acredito que realizar a entrevista em grupo com as crianças foi uma decisão bem acertada. Elas interagiram, trocaram ideias, e recordaram dos fatos com a ajuda mútua dos colegas de grupo. Exemplificaram brincadeiras que faziam no PCR, demonstrando de maneira prática as suas vivências no projeto. Rememoram músicas e outras atividades, com a ajuda do (s) companheiro (s). A fala do colega as empolgava na descrição das experiências; percebi que, pelo fato de estarem juntas, as crianças se sentiam motivadas a falar e participar, de trazerem os seus relatos das experiências vividas.

3.4.2 A utilização do áudio e vídeo

Segundo Gil (2010) um recurso confiável para se registrar as respostas dos entrevistados com exatidão é com o uso do gravador. Porém, a utilização da gravação deve ser feita com consentimento dos entrevistados (GIL, 2010). No caso das crianças as suas falas foram gravadas, em áudio e vídeo, mediante o consentimento e a autorização dos pais ou responsáveis.

Belei et al. (2008) abordam que a videogravação é um recurso que auxilia na pesquisa qualitativa, fornecendo o grau de exatidão das informações coletadas; assim o pesquisador tem a chance de ver quantas vezes forem necessárias favorecendo uma melhor apreensão dos detalhes. Entretanto, para a gravação em vídeo alguns cuidados prévios são relevantes, como a observação do local, a escolha de lugares adequados às filmagens, bem como, aprender a manusear o aparelho e testá-lo. Quanto ao comportamento dos participantes

com a filmagem os autores argumentam que no início pode causar alguma mudança de comportamento, mas, que depois de alguns minutos os entrevistados apresentam o comportamento de uso comum. A gravação auxilia o pesquisador a observar com mais exatidão os comportamentos verbais e não verbais dos participantes, oportunizando maiores reflexões sobre o(s) sujeito(s) em estudo (BELEI et al., 2008).

A gravação em vídeo auxiliou na transcrição como na análise dos dados coletados. Pois, a comunicação verbal e não verbal foi considerada como elemento fundamental para análise dos dados. Quando estive na escola nos primeiros contatos, cogitei que o ambiente sonoro poderia interferir na compreensão das falas das crianças. Percebi que pelos corredores e pátio normalmente havia grandes movimentações de crianças, pois me parecia que as turmas tinham diferentes horários de recreio. Então, o vídeo foi um recurso a mais, considerando que utilizei também o gravador de áudio.

Durante as entrevistas, como já dito, as crianças interagiram bem entre elas e com a entrevistadora. Algumas se apresentaram mais tímidas, como natural de ser, pois essa pode ser uma característica da própria criança, bem como por ser aquela uma situação um pouco diferente da rotina na escola. Mas, isso não foi motivo de embarços durante as entrevistas. Quanto à filmagem, as crianças ficaram curiosas, e pediram para que eu depois voltasse à escola para lhes mostrar os vídeos das entrevistas.

3.5 A análise dos dados

Os dados coletados foram transcritos na íntegra para análise posterior, isso foi feito logo após as entrevistas, com a coordenadora do projeto, com os grupos de alunos, e com a professora de classe. Sobre a entrevista com as crianças, separei as transcrições por grupo, total de seis grupos com três alunos e um grupo com dois alunos, e de acordo com os temas que direcionaram as entrevistas. Segundo Gianfaldoni e Moroz (2006, p. 85):

É de fundamental importância que o pesquisador, após ter coletado os dados que poderão responder ao problema colocado, torne-os inteligíveis. Tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar; um conjunto de informações sem organização é de pouca serventia, daí ser importante o momento da *análise de dados*, quando se tem a visão real dos resultados obtidos. É nesta etapa que o conjunto do material (as informações coletadas) passa por um processo de análise, termo que apresenta vários significados,

dentre eles *decompor um todo em suas partes componentes, esquadrihar, examinar criticamente.*

Na etapa, de análise, procurei separar e selecionar as falas que considerei mais importantes, mas, após fazer uma revisão percebi que poderia excluir aspectos relevantes dos dados. Então, reconsiderarei todos os dados da transcrição e agrupei as falas dos alunos de acordo com as similaridades, como por exemplo, falas que incluíam alegria e diversão, fui percebendo que, assim poderia encontrar categorias. Logo após, sublinhei as que tinham peculiaridades que as diferenciavam das demais respostas, como experiências das crianças com as músicas aprendidas no PCR nos momentos de interações sociais na escola e no contexto familiar. Logo após, procurei interpretar os dados buscando auxílio na Literatura e na reflexão pessoal. Segue tabela com a duração das entrevistas por grupo e números de páginas das transcrições.

Tabela 4 – Duração das entrevistas e quantidade de páginas das transcrições por grupo

Grupos	Entrevista	Transcrição
Piloto (Grupo I)	30 minutos	11 páginas
Grupo 2	23 minutos	15 páginas
Grupo 3	17 minutos	10 páginas
Grupo 4	18 minutos	11 páginas
Grupo 5	23 minutos	17 páginas
Grupo 6	15 minutos	11 páginas
Grupo 7	18 minutos	12 páginas
Total	2 horas 24 minutos	87 páginas

CAPÍTULO 4

MÚSICA - CONCEPÇÕES E RESPOSTAS

Este capítulo trata da descrição e análise dos dados coletados com os 20 alunos entrevistados das turmas de 4º e 5º anos da Escola Estadual Gonçalves Chaves, e da entrevista com a professora de classe da turma de 5º ano. Apresenta-se o capítulo do seguinte modo: primeiro traz-se a análise das entrevistas com os alunos, e, em seguida, com a professora de classe.

4.1 Na perspectiva dos alunos

Para conhecer a perspectiva dos alunos quanto às vivências propiciadas pelo PCR, a entrevista seguiu um roteiro estipulado em 4 partes: vivência musical na comunidade, vivência musical na escola, vivência musical no PCR, e, opinião sobre a aula de música. Para a primeira parte considerou-se as seguintes questões: foi solicitado aos alunos que falassem sobre música e seus gostos musicais. Que tipo de música, banda ou grupo preferido? Participavam ou já haviam participado em atividades ou grupos com música, dança, teatro e demais modalidades de arte na comunidade, ou na família? Também foram levantadas questões como: tocavam ou gostariam de tocar algum instrumento musical? Havia alguém na família que tocava? Sobre as vivências na escola e no PCR: há quanto tempo estudavam na escola? O que tinha de mais legal nela? Antes de participarem do PCR, Já tinham participado de atividades com arte na escola? Desde quando participavam do PCR? Como eram as aulas? Como foi a primeira aula? O que faziam? O que mais gostavam e o que menos gostavam? O que os marcou? Como eram as músicas, do que falavam, eles já conheciam? Se fosse para escolherem as músicas do PCR, quais escolheriam? Se haviam brincadeiras no projeto, quais, e como eram? O que mais faziam? O que gostariam de aprender no PCR? Sobre a 4ª parte do roteiro: como gostariam que fosse uma aula de música e o que gostariam de aprender?

Duas grandes categorias emergiram das respostas das crianças: diversão e brincadeira, e a dimensão *físico-corporal*. Junto a essas categorias emergiram subcategorias que transitam nas experiências citadas pelas crianças, são elas: sociabilidade - inclusão, as canções e a ideia de aula de música na escola. Outro aspecto é que as brincadeiras e a dimensão *físico-corporal* aparecem nas respostas das crianças, verbal e não verbal, imbuídas de afetividade, como o divertimento que vem com as brincadeiras, o prazer e a alegria. As

crianças apresentam relação pessoal e afetiva com a música, sendo esse um dos aspectos da dimensão *caráter expressivo* (GROSSI, 2000, 2007, 2010). Embora, essa dimensão não seja apresentada como categoria ela se configura como presente nas experiências das crianças.

As crianças serão identificadas na pesquisa com os nomes dados por elas, conforme tabela apresentada no capítulo da Metodologia. Após a fala das entrevistas será identificado o grupo, enumerado sequencialmente de acordo com as participações nas entrevistas, como por exemplo, grupo 1, grupo 2, e, assim por diante. Isso se tornou necessário para melhor apresentar as crianças, visto que, algumas se identificaram com nomes iguais (vide tabela 2).

4.1.1 Diversão e brincadeira

Juliane: [música] é um passatempo, [é] divertida.
 Henrique: a música serve para alegrar. (Grupo 1).
 Roberta: música pra mim é para divertir, assim, dançar.
 Alice: música para mim é para, assim, quando a gente canta, para animar as crianças. (Grupo 2).
 Diego: [escuta música] a todo o momento para distrair, cantar, pular. (Grupo 5)

Ao serem solicitadas a falarem sobre música, as crianças atribuem-lhe funções, como por exemplo, alegria e diversão. Falam que diferentes motivos às levam a se relacionar com música. Palheiros (2006, p. 317) verificou em seu estudo que entre as razões que levam as crianças a ouvirem as músicas de suas preferências, estão, o sentimento e o estado emocional: “A maioria das crianças descreveu sentimentos positivos sobre ouvir música, tais como, sentir-se bem, feliz, alegre, enérgica, excitada”.

Perguntadas sobre como foi a primeira aula no PCR, as crianças destacam o aspecto lúdico.

Henrique: foi bom. Aprendi brincadeiras novas. (Grupo 1)
 Thiago: ah, nós brincamos, fizemos roda, brincadeiras, [os professores do PCR] contaram histórias. (Grupo 3)
 Roberta: [foi] muito divertida.
 Roberta: nós gostamos porque ensinaram musiquinhas, ensinaram brincadeiras. (Grupo 5)
 Rodrigo: eu lembro, eles [professores do PCR] tocaram instrumentos, mandou a gente pedir um ritmo, uma música.
 Pedro: a gente riu muito.
 Rodrigo: foi muito bom.
 Rodrigo: a gente ficou fazendo umas brincadeiras que eles fizeram lá com a gente. (Grupo 6)
 Thomas: eles brincaram. (Grupo 7)

Na fala dos alunos, a brincadeira surgiu como atividade em que aprendem novas brincadeiras, histórias, músicas e interagem com os colegas. Ao falarem sobre o primeiro dia de aula no projeto, contaram que se divertiram, os professores tocaram e eles tiveram a oportunidade de escolher músicas para cantarem com o grupo. Mostraram que estão atentos ao que os professores do PCR fazem e os recursos que utilizam, como por exemplo, os professores tocando instrumentos é algo que chamou a atenção. Como explica Joly o brincar tem relação direta com as características das próprias crianças durante o fazer musical: “a criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando” (2003, p. 116).

As crianças revelaram que as brincadeiras também são usadas como recurso para conhecerem outras coisas.

Henrique: a música das regiões é do sudeste, do nordeste. São as músicas e as brincadeiras dessas regiões. (Grupo 1)

Thomas: elas [as músicas] falavam sobre brincadeiras, pessoas também brincando, é, falavam de várias coisas, cantigas muito boas. (Grupo 7)

Henrique e Thomas informaram que aprenderam as músicas e brincadeiras de diferentes regiões do Brasil, bem como costumes e culturas regionais.

Juliane: aquela *morena faceira* lá do Pará.

Cristal: lembro-me de uma lá do Maranhão, *soco, soco, bate, bate*, a gente pegou e fez, é uma música lá do Maranhão e transmitiu para os Gerais, e se transmitiu para o país.

Pesquisadora: e como é essa música?

Cristal: é, *soco, soco, bate, bate. Soco, soco, chocolate. Soco, soco, violão. Soco, soco, coração* [canta e bate as mãos uma na outra]. (Grupo 1)

Juliane e Cristal relacionam as músicas e brincadeiras aprendidas a determinados estados do Brasil. As falas delas evidenciam que as atividades musicais do PCR contemplam diferentes conteúdos. Nesse sentido indicam algumas possibilidades que Joly considera que são pertinentes no trabalho com a música, como, a “[...] interface do ensino musical com outras disciplinas, tais como a geografia, a história, a linguagem, o teatro, a dança, entre outras (JOLY, 2003, p. 119)”.

As alunas fazem associação de brincadeiras com personagens e movimentos. Juliane, por exemplo, disse que: “eles [professores do PCR] fazem muita brincadeira com a gente, brincadeira do jaguá, para correr, a gente corre isso aqui tudo, a gente cansa” (Grupo 1).

Juliane relata como aprendeu a brincadeira, diz que os professores ensinam brincando; o aprendizado é prático e revela a cumplicidade entre alunos e professores. Ilustra em sua fala o que Joly considera significativo na relação entre professor e aluno, pois o fato do professor “participar das atividades com os alunos é importante para se criar vínculos afetivos. O professor também aprende quando faz junto com os alunos” (JOLY, 2003, p. 125).

Mais adiante, os alunos seguem com os exemplos, falando sobre o que foi marcante para eles no PCR.

Roberta: foi o começo.

Pesquisadora: como assim?

Roberta: assim, no começo eu nunca esqueci

Alice: o começo e o meio.

Diego: o ano passado também eu participei.

Roberta: o primeiro dia.

Pesquisadora: por que o primeiro dia marcou para você, Roberta?

Roberta: a brincadeira que eu falei que a gente passava assim, e eles passavam em baixo [faz gestos com os braços].

Alice: Você está falando do túnel [faz gesto com as mãos e braços].

Roberta: não.

Diego: é o túnel aquele assim [faz gesto e movimento com os braços].

Roberta: é. (Grupo 2)

As crianças citam a brincadeira como algo que marcou para elas no projeto desde o primeiro dia de aula. Dessa forma, Roberta, Aline e Diego falam do aspecto lúdico como algo motivador nas atividades musicais no PCR. E, é algo que viabiliza outros aspectos, como a comunicação entre os participantes, como indica Joly (2003), canções com temas variados, incluindo o brincar, “podem constituir um ‘pacote de canções’ que facilite a comunicação e a cumplicidade entre professor e alunos, o que é um fator importante para o bom desenvolvimento da aprendizagem” (p. 119).

Na fala dos alunos, as brincadeiras com a música têm finalidades próprias.

Alice: a gente também fez a brincadeira, colocava a mão assim, e batia assim [abre as mãos e bate uma na outra].

Roberta: *adedonha*.

Diego: não, é aquela *batata quente* [canta e bate palmas], sabe?

Alice: aí a gente vai batendo assim [bate a mão uma na outra], quando for a última pessoa, se ela tirar...

Juntos: [apoiam e batem as mãos umas nas outras, cantando]: *batata quente, quente, quente... queimou*.

Diego: Aí ela tem que tirar a mão bem na hora.

Pesquisadora: na pessoa que cair, queimou, e ela sai.

Todos: sai. (Grupo 2)

Descrevem a brincadeira cantando, fazendo gestos, as ideias se complementam na explicação, e corrigem quando consideram a informação do(a) colega incorreta. Thomas e Pedro citam o fazer em grupo, a realização das atividades com os colegas, em parceria.

Thomas: histórias, brincadeiras, coreografias, eram mais brincadeiras, brincadeiras em duplas.

Pesquisadora: como é a de dupla?

Thomas e Pedro: a de dupla é tipo essa bate [mostram batendo nas mãos do colega].

Thomas: faziam uns fora da roda e outros dentro.

Pedro: os que estavam dentro ficavam fazendo [faz gesto com as mãos] depois giravam e iam para o outro [colega]. (Grupo 7)

As brincadeiras, desenvolvidas em grupo, são meios de socialização. Thomas e Pedro descrevem uma brincadeira realizada em duplas em que batiam nas mãos uns dos outros e formavam rodas com os participantes. Falam também de uma brincadeira executada no grupo para contar o tempo e bater o ritmo.

Pedro: é, aquela que fazia assim [bate palmas] depois assim [levanta os braços], contava até quatro.

Thomas: é.

Pesquisadora: como é?

Thomas: é, depois [faz contando] um, dois, três, quatro [abrindo e fechando as mãos levantadas], *tanran tanran*, um, dois, três, quatro [abrindo e fechando as mãos levantadas], aí depois ia fazendo com o pé, aí no final tinha que fazer tudo junto.

Thomas: era muito legal (Grupo 7)

Presenciei a atividade descrita por Thomas e Pedro no dia em que fiz a visita prévia ao acompanhar algumas aulas do projeto. Esta me pareceu ser uma atividade de comando, com enfoque na pulsação. Vi que os alunos contavam, intercalando entre verbalizar e não verbalizar a contagem, e desempenhavam a sequência das ações indicadas, tendo como referência o tempo marcado pelo teclado. Mas, ao assistir aulas do projeto em vídeo, verifiquei que outro instrumento era utilizado para isso, nesse caso, o tambor. A respeito das atividades de comando sonoro, Joly (2003) cita alguns exemplos de como podem ser executadas nas aulas, tais como, propor a criança a “sentar sempre que ouvir o sino, fazer silêncio toda vez que o professor cantar uma canção” (JOLY, 2003, p. 125). Pela descrição de Thomas e Pedro e na fala das crianças apresentadas até aqui, o trabalho musical do PCR envolve os *materiais sonoros* e *não sonoros* da experiência musical (GREEN, 1997, 2006), tais como: ritmo, pulsação, melodia, a métrica das canções, o lúdico, diferentes conteúdos, e

as interações no grupo. Desse modo, confirmam a fala da coordenadora do PCR ao afirmar que o trabalho com música envolve aspectos, como, coordenação, afinação, e sociabilidade.

Os alunos veem algumas atividades realizadas no projeto, como brincadeiras, conforme a descrição de Thomas e Pedro. Como também percebem de maneira similar as brincadeiras que fazem no PCR com as que aprendem e fazem com os colegas na escola, como se verifica na fala de Toni.

Toni: a brincadeira boa que eu gostei é a da cartinha.
 Pesquisadora: cartinha? Como é?
 Toni: bater cartinha.
 Pesquisadora: você faz essa brincadeira no projeto ou você faz com os colegas?
 Toni: eu e o meu colega.
 Pesquisadora: e vocês brincam aqui na escola?
 Toni: na hora do recreio.
 Pesquisadora: e como é essa brincadeira?
 Thiago: você coloca a cartinha [em cima de algum suporte ou no chão], você bate se virar é sua. (Grupo 3).

Os alunos apresentam que a brincadeira está presente em suas relações no contexto escolar. Pela fala das crianças, a brincadeira é algo que gostam de fazer e que gostariam de continuar aprendendo no Projeto Conservatório na Rua (PCR).

Roberta: o que eu mais gosto de fazer são as brincadeiras e cantar, só.
 Alice: eu também.
 Roberta: eu também, as brincadeiras que eles fazem com a turma são todas legais. (Grupo 2).
 Toni: as brincadeiras.
 Thiago: brincadeiras.
 Sabrina: as brincadeiras. (Grupo 3).

Porém, Thiago fala de uma brincadeira que não sente bem ao realizá-la.

Thiago: a gente pagava mico, não era legal, a gente ficava com vergonha.
 Pesquisadora: como é?
 Thiago: ah, se você errava alguma coisa, você tinha que pagar mico, ela [a professora] escolhia, a gente tinha vergonha; é muito ruim.
 Pesquisadora: como vocês pagavam mico?
 Thiago: imitando macaco, esses bichos. (Grupo 3).

Por outro lado, os alunos revelaram também brincadeiras que às vezes não funcionavam bem na turma.

Diego: tem vez que, o dia que foi do copo não deu certo. Era para ir passando o copo assim com a música [faz gesto e movimento com mão e

braços], aí vai passando um para o outro. Pega com essa mão e vai passar aqui, e o outro vai lá com essa [mão] e passa.
 Roberta: embolamos tudo. (Grupo 2).

Verificam-se, nas respostas das crianças, que suas falas e exemplos cantados vieram acompanhados de gestos e movimentos com mãos, braços e corpo. Nisso apresentam a dimensão *físico-corporal* - tratada por Grossi (2000, 2007).

4.1.2 A dimensão *físico-corporal*

A dimensão *físico-corporal*, estudada por Grossi (2000, 2007), mostra respostas ou reações diversas à audição da Música Popular (MP). Quando as pessoas ouvem música, o corpo pode reagir de diferentes maneiras, bem como, a música pode despertar sentimentos e ânimos, ou seja, as pessoas vivenciam e respondem fisicamente e emocionalmente à música (GROSSI, 2000, 2007, 2010). No caso da presente pesquisa, a dimensão citada acima emergiu com ênfase nas respostas dos alunos, de forma natural na maneira de se comunicarem e de se expressarem sobre as atividades musicais praticadas na família, com amigos, na escola e no PCR. Durante a entrevista, as crianças falaram sobre coreografias trabalhadas na escola e no PCR, e a dança aparece como elemento central. Quando solicitadas a falarem de música, a dança, também emerge como algo importante.

Roberta: música para mim é para divertir assim, dançar. (Grupo 2)

Alice: música é dança. (Grupo 4)

Cristal e Juliane: eu danço [enquanto escutam música]. (Grupo 1)

Diego: Pop, remix. Gosto muito de dançar remix. (Grupo 5)

Ao serem perguntadas sobre participações em grupos de arte na comunidade, as crianças falam da dança.

Alice: assim, eu e a minha prima, a gente já participou.

Pesquisadora: onde?

Alice: quando a gente vai aos lugares a gente dança.

Pesquisadora: e vocês dançam o quê?

Alice: ah, tem vez que a gente dança funk.

Pedro: eu e meu primo fizemos aula de hip hop, [...] nós paramos porque ele machucou o pé. (Grupo 4).

Pedro e Alice apresentaram contextos em que praticaram a dança, como em aulas ou em ambientes sociais. Nesta conjectura, tornou-se relevante conhecer também uma pequena parte desse universo na relação das crianças entrevistadas com a arte e, de modo específico, com a música na escola, como segue.

Roberta: oh, um tempo atrás, sexta-feira, nós [grupo entrevistado], e um pouquinho do grupo [turma], menos ela [indica a colega Alice], fizemos uma dança de Michael Jackson, Billie Jean, aí nós fizemos na escola normal [escola pública da cidade], foi dança, nós dançamos. (Grupo 5)

Logo no início da conversa ficou evidente nas falas de alguns alunos a ansiedade por relatarem sobre a dança citada acima. Lembro-me que, no meu primeiro contato com a turma de 5º ano, dia em que me apresentei aos alunos e entreguei as cartas e autorizações, os encontrei ensaiando a música indicada. Aguardei alguns minutos para falar-lhes, pois não poderia interromper o ensaio, conforme orientação da professora de classe. Depois, na entrevista com a professora dessa turma, Lana, esclareceu que se tratava de um dos projetos que desenvolve com “coreografias” e, no caso específico, se tratava de uma parceria com estagiários da Unimontes (Universidade Estadual de Montes Claros). As crianças descrevem como o projeto foi organizado.

Pesquisadora: mas, essa dança vocês ensaiaram onde?

Roberta: aqui na escola.

Pesquisadora: foi uma coisa da escola?

Diego: foi uma coisa do pessoal da Unimontes que tinha que fazer um trabalho de dança. Então eles escolheram a Escola [Estadual] Gonçalves Chaves e a nossa sala para dançar. Não só a nossa sala dançou, mas como a sala da Adriana, a sala da Rita [professoras da escola] que são os 5º anos [que] também dançaram outras músicas. (Grupo 5)

Pesquisadora: o que têm a dizer sobre a participação de vocês nessa coreografia?

Eduardo: bom.

Rodrigo: foi muito bom, mas daqui [grupo entrevistado], só eu participei.

Eduardo: porque tinha que escolher dez [alunos], não, [...] oito. (Grupo 6)

Thomas informou “que o evento se tratava de uma amostra de dança com juventudes”. As crianças falaram com entusiasmo sobre um grupo profissional de *hip hop* ter se apresentado. Continuam com as descrições.

Diego: um grande público, nós dançamos lá para um grande público, mais de quarenta pessoas.

Roberta: nossa, foi legal, se fosse de jurados, teve um jurado, mas se...

Diego: se fosse de júri mesmo, competição.

Roberta: se fosse de júri mesmo, de verdade, competição, nós íamos ganhar, porque o público ficava gritando com aquela alegria sabe...
 Diego: o público gritou mais o nosso, eu achei, gritou mais o nosso.
 Roberta: foi, gritou mais o nosso. (Grupo 5)

Pela fala dos alunos, foi marcante a experiência de estar em cima do palco e serem ovacionados pelo público, se exibirem e mostrarem seus talentos. Foi igualmente importante para eles interagirem com jovens de diferentes escolas, profissionais e não profissionais. Consideram que fizeram um bom trabalho e tiram essa conclusão pela reação do público. Indicam que a apresentação constituiu para eles um momento de vivência social. No estudo realizado por Müller (2000) ela verificou que para os jovens pesquisados por ela a música “[...] parecia não só servir para a celebração dos vínculos ali existentes, mas também para revelá-los, no sentido de “trazer à tona” as relações sociais, [...]” (MÜLLER, 2000, p. 126).

Os alunos falaram sobre apresentações com quadrilha e teatro na escola. Thiago afirmou: “eu dancei quadrilha”. Sabrina relata: “eu dancei quadrilha aqui, na outra escola que eu estudei o ano passado eu participei de um teatro” (Grupo 3). As crianças também fazem alusão a outras apresentações na escola e citam uma em que gravaram DVD.

Thomas: a gente fez uma no começo do ano, uma apresentação das mães, uma dos pais, no dia da criança.
 Pedro: fizemos da natureza.
 Leônidas: da natureza tem o DVD.
 Thomas: a gente cantava.
 Pedro: dançava. (Grupo 7).

Pela fala dos alunos, a dança, dentre as modalidades de arte, tem destaque para eles e para a escola. A seguir os alunos passam a falar sobre suas experiências no PCR. Juliane associa a dança ao canto e as outras atividades que faz no projeto: “a gente canta, brinca, dança. Eles nunca deixam a gente parado, eles contam histórias²³, histórias que a gente não conhece, são bem interessantes” (Grupo 1). De acordo com ela, o movimento faz parte da própria dinâmica do PCR. Os alunos não ficam parados e são envolvidos em diferentes atividades.

Juliane: as músicas do Auto de Natal. Eles também [...] cantam músicas das regiões, e explicam como são as brincadeiras, o frevo, o forró. Eles [professores do PCR] trazem aqui [dançarinos] [...], que dançam com sombrinha, muito bonito (Grupo 1).

Juliane identifica diferentes gêneros musicais nas *performances* de dança promovidas pelos professores do projeto em parceria com outros profissionais. Sua fala ilustra o que Joly

²³ As crianças não exemplificaram em suas falas se as histórias contadas pelo PCR eram reais ou fictícias, portanto, nessa situação, optou-se por usar a escrita da palavra com h.

(2003) considera que a dança pode ser uma das “diferentes maneiras de o professor encorajar as crianças a vivenciar música” (JOLY, 2003, p. 119). Segundo Juliane, “as danças, eles ensinam, eles ficam na frente, pedem a gente para fazer igual, e, depois a gente faz sozinho” (Grupo 1). Ela apresenta em sua fala os diferentes estilos musicais praticados: “fórró. Eles dançam axé com a gente [risos], música clássica, de roda” (Grupo 1).

Contudo, Juliane considera que a vontade de dançar vai depender da música, do estilo e ritmo: “eu não gostei muito das músicas do centro oeste, é porque as outras eram mais animadas, as dele são mais paradinhas. No norte e no sul, as músicas são mais animadas, do nordeste, ah, dá pra dançar [risos]” (Grupo 1).

Juliane, além de dizer sobre que tipo de música a faz dançar, contextualiza os diferentes gêneros musicais aos locais de origem, bem como faz relação sobre as suas características rítmicas. Sendo assim, pode-se inferir que combinam duas dimensões em sua resposta: *físico-corporal* e *contextual* - “no norte e no sul, as músicas são mais animadas, do nordeste, ah, dá pra dançar”. Juliane fala que os professores do PCR falam das brincadeiras, do frevo, do fórró, e, que eles “dançam axé com a gente”. Grossi (2007) também considera a categoria composta ou combinada quando duas ou mais dimensões vêm juntas, e isso aparece na fala de Juliane. Nas falas seguintes, as crianças utilizam os gestos para recordarem a música que aprenderam no primeiro dia de aula no projeto.

Diego: assim, apresentou os professores, foi legal, até o André que ensinou a coreografia para nós, gosto muito desse André [professor do PCR], muito gente boa.

Diego: foram umas, um monte, eu gostei mais daquela da mão [faz gesto] você lembra? [Pergunta a Roberta].

Roberta: a mão assim bate a mão, aí bate o bumbum, depois vai passando, vai batendo, depois vai mais rápido [faz gestos para explicar].

Pesquisadora: apenas bate ou tem música?

Todos: tem música junto.

Pesquisadora: qual é a música?

Diego: eu acho assim, é porque faz tempo que nós fizemos.

Roberta: eu esqueci porque faz muito tempo.

Diego: esqueci.

Alice: [Alice faz gestos e canta trecho da música]. *Mão direita, mão esquerda*. Esqueci.

Diego: é mais ou menos assim

Roberta e Alice: *mão esquerda, mão direita, bate as duas tchau* [Roberta faz junto com a Alice gestos e cantam um trecho da música]

Diego: é mesmo [canta e faz os gestos]. *Mão esquerda, mão direita, bate as duas*. Aí depois vai rápido. (Grupo V)

Diego, Roberta e Alice fazem referências a danças, apresentam gestos e movimentos corporais que chamam de “coreografia”. No decorrer de suas explicações, recorrem aos gestos

para lembrarem-se da atividade e da própria música. Segundo Grossi (2007, p. 04) o corpo pode ser meio de expressão “com (ou seguindo) o movimento, o ritmo da melodia, o contorno melódico, o que é percebido é expresso pelo corpo, pela dança”. Os aspectos rítmicos, melódicos, contornos das frases, as músicas ficam para as crianças, elas apresentam no canto familiaridade e conhecimento, podem assim, evidenciar o significado inerente. Ao mesmo tempo em que mostram que essa aprendizagem foi adquirida em suas relações sociais, indicando que o significado delineado pode estar presente em suas experiências (GREEN, 1997, 2006).

Após descrição da “coreografia”, os alunos disseram praticá-la em outros momentos na escola, mas, ao falarem como faziam, percebi que a executavam de maneira diferente daquela descrita acima.

Diego: essa coreografia que nós mostramos. Na fila virou mania, no início do ano virou mania essa coreografia.
 Pesquisadora: como assim virou mania? O que é virar mania?
 Diego: todo mundo sabia.
 Roberta: todo mundo sabia.
 Alice: todo mundo começava a dançar.
 Diego: começava a dançar, todo mundo tinha mania de fazer isso, virou até toque.
 Pesquisadora: quando vocês faziam?
 Roberta: toda horinha.
 Pesquisadora: como assim?
 Roberta: ficava comentando: *ah aquele toque*.
 Diego: e aí o toque, o toque [Diego e Roberta dão um toque nas mãos uns dos outros].
 Pesquisadora: vocês faziam isso em que momento?
 Roberta: toda hora.
 Diego: assim, na hora que chegava via o amigo.
 Pesquisadora: chegava à escola?
 Diego: chegava à escola, fazia o toque. Na sala de aula fazia o toque com a turma toda.
 Roberta: dormia fazendo [faz os gestos] [risos].
 Roberta: eu dormia fazendo [faz os gestos].
 Roberta: na hora que dava o tchau eu ia dormir [risos]. (Grupo 5).

Diego iniciou a fala dizendo que aprendeu a “coreografia” no PCR, mas ao falar como fazia entre ele e os colegas na escola, surgiu um novo nome “toque”, e uma nova maneira de executar, pois passou a ser um modo de cumprimento. Isso pode ser considerado positivo, pois evidencia que os alunos vivenciam o que praticam no projeto, recriam e transformam o aprendizado. Beineke (2011) evidencia em seu estudo que o trabalho em grupo com as crianças pode influenciar a tal ponto “[...] que, para as crianças, a aprendizagem ocorre na interação entre elas, nos processos sociais criados nos grupos, quando tomam suas

próprias decisões, sendo fundamental também a qualidade do seu engajamento no trabalho” (BEINEKE, 2011, p, 101).

4.1.2.1 Sociabilidade – Inclusão

“Eu gosto do projeto, porque todo mundo pode participar” (Cristal, grupo 1).

Cristal relata o gosto que tem por dançar, mas que, ao se candidatar a participar de um projeto, foi excluída por ter sido considerada gorda; diz gostar do Projeto Conservatório na Rua (PCR) porque foi aceita tal como é. “Eu gosto do projeto [*PCR*], porque todo mundo pode participar. Um dia eu fui participar de um projeto, e eles falaram na secretaria que eu era gorda, falaram que eu não tinha capacidade para dançar”. (Grupo 1)

Juliane defende o ponto de vista da colega:

aqui no projeto não tem exclusão, sabe por quê? Todo mundo pode participar, pardo, gordo, magro, negro, branco, qualquer pessoa pode participar. Eles só perguntam quem quer participar. Quando a gente desce a escada eles perguntam, quem quer participar? Quem não quer participar, sai. Elas falam [as professoras do *PCR*] que não mantém ninguém obrigado, é a nossa vontade, se quiser sair todo mundo, sai todo mundo e elas vão embora. Se uma pessoa tiver lá, elas tratam do mesmo jeito que tivesse [seis?]. Elas tratam muito bem (Grupo 1).

A perspectiva de Juliane desvela a importância da educação musical em considerar, respeitar e valorizar as diversidades e diferenças étnicas, culturais e os valores que cada indivíduo traz de suas experiências e convicções (QUEIROZ, 2011).

Perguntada sobre o que fazia no PCR, Cristal fala:

Ah, foi bom, aprendi muitas coisas, tinha muita vergonha das pessoas por que convivi com pouca gente. Por que morava em outra casa, [...] aí eu ficava com vergonha de falar com as pessoas. Foi bom, conversar, conviver com outras pessoas, passei a falar mais, fiquei muito alegre (Grupo 1).

Na fala acima é possível perceber aspectos que corroboram com a proposta do PCR, por exemplo, de trabalhar com a desinibição da criança. Joly (2003) aponta que a educação musical tem o papel de promover o

[...] amadurecimento social, emocional, físico e cognitivo da criança. A música também é um meio de fazê-la participar das atividades em grupo e de

incluir nesse grupo crianças com diferentes graus de desenvolvimento, aproveitando no grupo o potencial de cada uma (JOLY, 2003, p. 119).

Cristal relata sobre sua timidez, sua dificuldade em relacionar socialmente e a sua desinibição ao participar do PCR. Juliane afirma que conheceu pessoas e fez amizade: “lá na rua tinha poucas pessoas, aqui eu conheci outras pessoas. Uma menina ficou tão amiga minha que chegou a mudar para minha rua” (Grupo 1). Alguns exemplos de como os professores do projeto promovem em suas aulas as interações sociais serão descritos nas falas seguintes.

Diego: sempre no início tinha uma musiquinha falando.

Pesquisadora: como?

Diego: eu não lembro a música.

Roberta: é tipo respeitar os colegas e não bater neles.

Diego: a musiquinha falando: *bom dia* [canta].

Roberta: *bom dia* [canta].

Diego e Roberta: [cantam e fazem movimentos de dança da música] *bom dia pra você, um bom dia bem legal, um bom dia do coração, com um abraço e um aperto de mão.*

Nas falas de Diego e Roberta, as aulas no projeto sempre iniciam com uma música de cumprimento; demonstraram compreensão do roteiro das aulas do PCR ao falarem sobre o tipo de atividade usada no início, durante e no final da aula. Indicam certa compreensão do que se pretende com as atividades executadas no PCR ao dizerem sobre o que as músicas falavam, eram: (tipo respeitar os colegas e não bater neles). Falaram sobre o conteúdo apresentado nas músicas, como por exemplo, hábitos de higiene:

Roberta: da higiene falava para lavar as mãos, não pode deixar de lavar as mãos antes de comer.

Diego: não pode fazer qualquer coisa antes de comer, [ao] chegar da rua, [deve-se] lavar a mão. (Grupo 5).

Alice e Roberta explicam como aprenderam a música do passarinho. Alice disse: “aquela do passarinho que pegava a roupa e fazia assim, oh” [faz esfregando uma parte da blusa, Roberta faz junto com a Alice], e Roberta: “é [a] do passarinho” (Grupo 5). Alice e Diego explicam que, cantavam e criavam a coreografia. Relatam também a disposição dos alunos e professores no grupo em uma roda; primeiro, um professor ensinava a coreografia e depois os alunos eram chamados a participar, sem interrupção para explicação, tudo acontecendo com música.

Alice: aí depois ele [professor] ia lá e pegava uma pessoa [aluno].

Diego: é do passarinho que ia chegando. Foi assim, uma roda, montaram uma roda, começou a tocar a música, uma veio e ensinou a gente a coreografia, aí, o André mesmo ensinou a gente a coreografia. Pegava um aluno, escolhia assim aleatoriamente, pegava um aluno e ensaiava a coreografia [faz o gesto com movimento de dança]. (Grupo 5).

Explicam como é a participação deles no PCR.

Pesquisadora: como é? Vocês lembram? Podem fazer agora?

Diego: não, não me lembro da música.

Alice: mas da coreografia.

Pesquisadora: mas, vocês podem fazer a coreografia?

Diego: mas a coreografia é fácil. Assim a coreografia você inventava na hora, por exemplo, o sapo, o passarinho faz assim, assim, aqui, aqui, aqui, em vários lugares [faz esfregando partes das roupas que veste].

Roberta: ou então, por exemplo, se você chegasse assim, e falasse assim: o cachorro faz o que? Aí tinha que imitar o cachorro. O quê que tal coisa faz aí a gente tinha que imitar.

Pesquisadora: então, vai criando, e na hora vai surgindo os bichos é isso? É com bicho, com animal?

Diego: com bicho também.

Roberta: qualquer coisa.

Diego: assim, não é qualquer...

Roberta: assim a mulher lava a roupa, aí mostra a mulher lavando roupa [faz esfregando a roupa do corpo]. (Grupo 5).

Diego descreve como a aula termina:

e também quando a aula acaba a mulher vai, pede para fazer uma minhoquinha assim, oh [faz gesto com as mãos, ziguezague]. Aí ela vai passando assim [faz movimento circular com a mão], rodando, depois faz assim, depois aí a gente vai lá e sobe. (Grupo 2)

As crianças sabem que, dependendo do tipo de atividade, anuncia-se o final da aula. As crianças na categoria apresentada revelaram a música integrada ao canto e ao corpo, e algumas vezes os gestos e movimentos corporais as auxiliaram para rememorar as letras das músicas. Destacaram a importância das atividades musicais valorizar as diferenças dos indivíduos com seus valores étnicos. Do mesmo modo, torna-se importante também que o trabalho musical auxilie no seu amadurecimento emocional. Indicam também como as aulas do PCR são organizadas, e induzem em suas falas certa compreensão do que tratam as atividades musicais e as músicas.

4.1.2.2 As canções

As crianças foram questionadas sobre quais eram as músicas trabalhadas no PCR, como eram ensinadas? Do que falavam ou tratavam as músicas? De quais gostavam mais e de quais gostavam menos? Se tivessem que escolher as músicas do PCR, quais escolheriam? Seguem as respostas relativas à pergunta: conheciam as músicas trabalhadas no PCR, quais?

Sabrina: Bate o sino.

Toni: Bate o Sino.

Thiago: Bate o sino e Noite Feliz.

Pesquisadora: e vocês, conheciam de onde?

Thiago: ah, as músicas que eu ouvia na creche, semestre passado.

Sabrina: oh, na casa de minha prima, ela tem uma irmãzinha, aí a mãe dela para ela dormir, a mãe coloca essas músicas de natal. (Grupo 3)

Os alunos dizem que algumas músicas que cantavam no PCR conheciam de outros contextos, tais como da escola, do ambiente familiar e do CELF, visto que alguns estudaram no Conservatório. Sabrina, Toni e Thiago conheciam algumas músicas do repertório natalino; Thiago conhecia da creche e Sabrina ouvia na casa de uma prima.

Diego: conhecia uma que é essa: *bom dia pra você* [canta fazendo movimento com os braços].

Pesquisadora: você já conhecia?

Diego: cantávamos aqui.

Roberta: a que eu conhecia foi a que eu te falei que podia por as mãos pra trás [coloca as mãos para trás].

Diego: é a do Trenzinho, piuí.

Pesquisadora: você já conhecia essa da mão para trás?

Roberta: humm... a do *bom dia*.

Pesquisadora: de onde você conhecia?

Roberta: ah, eu já vi o pica pau, meus primos faziam de vez em quando, aí eu fui aprendendo. (Grupo 5).

Diego conhecia uma música de saudação que aprendeu na escola e Roberta aprendeu com os primos.

Eduardo: ah, quando eu era, só quando eu ia ao Conservatório eles passavam a mesma coisa, algumas coisas passavam lá.

Pesquisadora: e você aprendeu essas músicas no Conservatório?

Eduardo: não, outras, mais difíceis.

Pesquisadora: mas, você as conhece de onde?

Eduardo: ah, desde pequeno.
 Pesquisadora: desde pequeno? Mas, da escola?
 Eduardo: não.
 Pesquisadora: de onde?
 Eduardo: em casa. (Grupo 6)

Eduardo diz que aprendeu algumas músicas quando era aluno do Conservatório, mas depois mudou a afirmação dizendo que aprendeu em casa, pois no Conservatório as músicas eram mais difíceis; insinua que, pelo fato de ter estudado no Conservatório, seria isso um diferencial. Pedro cita uma música que aprendeu no Conservatório:

Pedro: porque, acho que o ano passado eu fiz Conservatório aí tinha uma música que aprendi [lá].
 Pesquisadora: e qual foi a música?
 Pedro: aquela que bate assim, e faz assim [bate as mãos] e assim [faz movimentos].
 Leônidas: ah, aquela.
 Thomas: eu acho essa música muito legal, mas ela é assim... *bate direita, bate esquerda, bate as duas, coxa, bumbum, coxa palma, coxa palma, coxa palma, bate direita, bate esquerda, bate as duas tchau* [canta e faz os gestos de acordo com a letra. Pedro faz os gestos junto com o Thomas]. (Grupo 6)

Rodrigo enfatiza que aprendeu as músicas quando era criança e especifica a faixa etária. Thomas diz que ouvia o pai, a mãe e tia cantarem.

Rodrigo: quando eu era criança [não entendo o restante da frase].
 Pedro: quando eu era pequeno.
 Pesquisadora: você aprendeu na escola quando era...
 Pedro: criança.
 Rodrigo: eu tinha uns cinco anos.
 Thomas: da escola mesmo, um tempo atrás, ou então, de quando a gente era pequeno.
 Pesquisadora: foi como?
 Thomas: meu pai e minha mãe gostavam sempre de cantar muitas vezes, e uma tia, tio. (Grupo 6)

Cristal diz que cantava algumas músicas no PCR para recordá-las, talvez porque já tivesse participado do projeto anteriormente. Ela diz que: “as do nascimento de Jesus, eu já conhecia *soco soco, bate bate*, eu já conhecia vários tipos de coisa, que a gente já passou, pra gente lembrar” (Grupo 1). Juliane canta uma música que, segundo ela, é do nordeste: “eu conhecia aquela do nordeste, *Olê mulher rendera, olé mulher render, tu me ensina a fazer renda, que eu te ensino a namorar* [canta]” (Grupo 1). Ela explica que se lembra de algumas músicas porque já havia participado do projeto, e diz que procura transmitir o que aprende.

Juliane: olha, eu lembro muitas, porque até agora eu estou ensaiando. Eu lembro muitas, outras também, como eu já participei do ano passado [do PCR], [eles] cantam essas músicas, então eu já sei. Têm umas músicas lá muito bonitinhas que falam de Jesus, aquela Noite feliz, aquela Bate o sino, e eles ensinam tudo pra gente transmitir para outras pessoas que não têm capacidade de ir lá, aí a gente transmite. (Grupo 1).

Juliane diz a quem e como transmite o que aprende no PCR:

Juliane: para os meus amigos, meus primos, para minha família.

Pesquisadora: e como é que você transmite?

Juliane: eu canto pra eles, eu falo assim, ô gente, às vezes eu lembro e faço as letrinhas [escreve a letra das músicas], aí meu avô faz lá na rua o projetinho dele. (Grupo 1).

Juliane diz ensinar e cantar as músicas que aprende no PCR no projeto que participa com o avô e com amigos. Relaciona o que a aprende no PCR à sua convivência social e familiar. A fala de Juliane ilustra o que Joly (2003) considera sobre o envolvimento das crianças com as atividades musicais trabalhadas na escola. Segundo a autora é preciso que o aluno engaje no fazer musical, que:

“[...] seja ativo e esteja envolvido com atividades baseadas em suas experiências reais, saiba desenvolver a percepção para elaborar conceitos e definições baseados em experiências próprias e saiba fundamentá-los em teorias já desenvolvidas, refaça e revive cada tarefa escolar, [...]” (JOLY, 2003, p. 122).

Juliane continua com a sua descrição:

Pesquisadora: seu avô? Como é que ele faz esse projeto?

Juliane: ele chama quem quer participar, aí ele faz as fantasias, ele faz na páscoa, ele faz... é, estou tentando lembrar, ele faz a ressurreição de Cristo. Ele faz com todo mundo lá na rua, ele faz que nem o povo lá do *Conservatório* [PCR], quem quer participar, participa. No final quando acaba a peça, ele faz um coral e a gente canta. Quem começou não pode sair, porque assumiu o compromisso.

Pesquisadora: você aproveita esse momento com seu avô para cantar as músicas que faz no projeto?

Juliane: é. Aí no final ele tem um coral, depois que acaba a peça, aí a gente canta, aí todo mundo fica muito feliz. Os amigos dele patrocinam, ajudam nas fantasias. (Grupo 1).

A aluna vê a música como parte de suas vivências na família e com os amigos. Os jovens investigados por Müller (2000) percebem a música intrínseca às suas vidas, ela acompanha os seus fazeres e compõe as suas experiências. Juliane também considera que o PCR deve ensinar músicas de “antigamente” embora essa deva ser uma função dos pais, mas

que, pela indisponibilidade familiar, devido a compromissos profissionais, ela não se efetiva. Demonstra em sua fala a vontade em aprender mais músicas no PCR.

eu daria sugestões de músicas de ciranda. A gente não sabe muito, e são músicas de antigamente, e nossos pais hoje não têm tempo de contar, porque trabalham. Eu gostaria que eles falassem um pouco de músicas de ciranda, de roda. Para poder aprender e brincar na rua, pra gente passar o tempo (Grupo 1).

De maneira geral, ao apresentarem que já conheciam algumas músicas trabalhadas no PCR do ambiente familiar e de suas relações, as crianças informam que as suas experiências sonoras prévias ao projeto, de certa maneira estão sendo contempladas no PCR. As crianças são ativas, associam e relacionam o que fazem no projeto com as suas próprias experiências. E que, ao conhecerem as músicas de diferentes regiões do país, reconhecem diferentes “sotaques” musicais (QUEIROZ, 2011). Entretanto, consideram que as músicas de suas preferências veiculadas pela mídia são pouco ou não contempladas no PCR, conforme apresentação de suas falas no próximo tópico.

4.1.2.3 A ideia de aula de música

Neste tópico, apresento respostas dos alunos referentes às seguintes questões: como gostariam que fosse uma aula de música? O que gostariam de aprender, de fazer? Apresento também algumas perspectivas dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas pelo PCR. Diego fala sobre a sua expectativa antes de participar do PCR e suas perspectivas após a primeira aula com o projeto.

Diego: inclusive falou [a professora de classe?] desse jeito: *vamos para o Conservatório na Rua*, aí nós: ah não *Conservatório na Rua* não é coisa de criancinha? Aquelas musiquinhas, aquelas coisas chatas. Aí nós fomos, e nós queríamos ir de novo, a professora até falou: *vocês não falaram que é de criancinha?* Nossa foi muito legal. (Grupo 5)

Diego indica em sua fala, que antes de participar do projeto conhecia o tipo de música trabalhada. No meu contato com os professores do projeto, certa vez, uma professora comentou que, embora o PCR não atenda todas as turmas da escola diretamente, algumas turmas são atendidas indiretamente. Pois ao executarem as aulas, os alunos de outras turmas

escutam as músicas ali trabalhadas (na minha visita às aulas do PCR, percebi que as atividades eram geralmente realizadas no pátio das escolas). Diego também revela que a participação no projeto lhe propiciou nova impressão sobre o PCR. Ao falarem sobre as músicas executadas no PCR, Thiago considera que as músicas que aprende no PCR são boas, e Sabrina diz que também gosta de todas. Perguntadas sobre que músicas escolheriam para o PCR as crianças respondem:

Thiago: *Bate o Sino*.

Sabrina: *Noite Feliz*.

Thiago: *Noite Feliz*, [pensa] *o Natal está no Ar*. (Grupo 3)

Roberta: eu também escolheria *O Natal Está no Ar*.

Alice: *o Sino*, *o Natal Está no Ar* e *Feliz Natal*.

Diego e Roberta: *é, Feliz Natal*. (Grupo 2)

Já Rodrigo e Pedro gostariam de aprender músicas de estilos diferentes.

Rodrigo: axé?

Rodrigo: axé, sertanejo, hip hop.

Pedro: pop.

Rodrigo: rock. (Grupo 6).

Perguntados sobre o que mais gostariam de aprender no projeto, disseram que não tinham expectativas para aprenderem além do que já haviam visto.

Thiago: já aprendi.

Pesquisadora: já aprendeu, não há mais nada que você gostaria de aprender?

Sabrina: não.

Toni: nem eu. (Grupo 3)

Porém, Diego e Roberta questionaram sobre o número de aulas que há no projeto, não gostaram quando deixaram de ter aulas e gostariam de ter mais aulas.

Roberta: do Conservatório [PCR] nós tivemos duas aulas no máximo, por que eles ficavam aqui, ah chama a sala de Lana [nome da professora de classe] e tal, mas aí depois eles mudavam para outras [turmas].

Diego: aí ia outra sala.

Roberta: aí a segunda vez que nós fomos, foi a última [vez], porque eles pegaram primeira série depois. (Grupo 5)

Thomas: porque o projeto, eles [os professores] tiveram muito pouco tempo [com a turma], deixaram a gente. (grupo 7)

Diego: o que não é legal é quando acaba [o PCR], como eu falei. (Grupo 2)

Evidenciam em suas falas o que foi dito pela professora de classe, as suas vontades em estudar no CELF e de verem o PCR como uma extensão deste, portanto uma oportunidade de estudarem música com profissionais preparados para tal.

Diego: ah, eu também acho que o projeto, que esse projeto o *Conservatório na Rua*, tinha que ser o ano todo. Ia ser muito divertido o ano todo.

Roberta: o ano todo ia ser muito legal.

Pesquisadora: certo. E o quê que vocês gostariam de aprender no projeto?

Alice: ah, tocar violão.

Roberta: tocar violão.

Diego: é tocar violão. Pra quem assim não passou no teste no *Conservatório*, aprender na escola umas aulas de cinquenta minutos tá bom, aprender a tocar violão, instrumentos assim que a gente gosta. (Grupo 5)

As crianças realçam em suas falas alguns aspectos que Godoy (2008) obteve em sua pesquisa como, “em resumo, os alunos entendem que existe prática musical e estão informando que seria bom ter ainda mais práticas nas aulas. Ou seja, eles querem mais música!” (GODOY, 2008, p. 7-8).

Rodrigo: tocar algum outro instrumento.

Pesquisadora: Qual seria?

Rodrigo: tocar uma guitarra, baixo, é bateria.

Pedro: flauta.

Eduardo: quase todos os instrumentos. (Grupo 6)

Alice: piano e guitarra.

Diego: gostaria de aprender a tocar bateria.

Roberta: gostaria de tocar piano e violão. (Grupo 2)

A vontade de aprender mais músicas se relaciona diretamente à vontade em aprender a tocar instrumento. Destaca-se também a curiosidade dos estudantes de terem contato com mais de um instrumento. Grossi e Lacorte (2010) exemplificam um tipo de trabalho musical em que o indivíduo experimenta diferentes instrumentos na prática em grupo. De acordo com as falas das crianças o tocar instrumento musical é um elemento essencial que faz parte da aprendizagem, como diz Joly (2003), “a dança, o canto e o instrumento são elementos que deveriam estar sempre presentes no planejamento do professor” (JOLY, 2003, p. 125).
Continuam:

Roberta: nós gostaríamos [...] de aprender a tocar violão ou, cantar o que a gente quer cantar.

Pesquisadora: quais as músicas que você gostaria de cantar?

Roberta: as da novela Rebelde. Elas são muito legais, nós já sabemos a letra, nós já sabemos tudo, aí se eles ensinassem a gente a tocar violão, nós íamos ficar muito felizes e a aula seria super divertida.

Alice: porque às vezes a gente podia comprar um violão e trazer para escola e cantar as músicas. (Grupo 5)

Diego: pop rock, assim eu me dou muito bem com o pop e com o rock, eu gosto muito. (Grupo 5)

Roberta: eu gosto mais do violão e da guitarra, mais específico é a guitarra, porque a guitarra dar aquele som de rock, específico em qualquer lugar, tem o baixo e é muito legal a guitarra. (Grupo 5).

As crianças apresentam em suas falas, o que normalmente se pode encontrar em sala de aula, considerando que ali agrupam diferentes indivíduos, gostos diversos por estilos musicais e por diferentes tipos de instrumento. As crianças falam também da possibilidade de comprarem ou adquirirem o instrumento para aula, talvez porque falta o instrumento indicado na escola, ou porque talvez fosse “legal” ter instrumento na escola para socializar, como se verifica nas próximas falas.

Diego: fazer guitarra na escola. Vai ter formatura, se a gente soubesse, a gente ia tocar na formatura.

Roberta: esse ano vai ter formatura, se a gente aprendesse, poderia cantar tocar, ia ser muito legal.

Pesquisadora: pessoal, acabou.

Roberta: você vai me ensinar a tocar violão?

(risos). (Grupo 5).

Na opinião do Rodrigo, em uma aula de música tem que ter estudo: tocar violão, ritmo, cita músicas do repertório sertanejo que gostaria de tocar.

Rodrigo: do jeito que eu faço, ensinando a tocar violão, ritmo, estudo.

Pesquisadora: quais as músicas que vocês gostariam de aprender nessa aula de música?

Rodrigo: a que eu quero, deixa-me ver, Jorge e Mateus, Fernando e Sorocaba.

Pedro: Paula Fernandes. (Grupo 6).

Thomas: pop, Música Popular Brasileira.

Pedro: internacional, pop.

Leônidas: internacional. (Grupo 7)

Rodrigo aponta em sua fala que uma aula de música precisa ter conteúdos específicos, como está descrito acima, bem como o seu interesse em aprofundar o conhecimento em tais conteúdos. Ao falarem sobre o instrumento há o interesse em tocar as suas preferências musicais. Grossi e Lacorte (2010) apresentam no projeto em que desenvolvem com jovens momentos em que eles criam e executam as suas composições, ou escolhem músicas para fazerem arranjos e tocarem, do mesmo modo que outras músicas, selecionadas pelos monitores/docentes são lhes acrescentadas (GROSSI; LACORTE, 2010).

Diego, Roberta e Alice consideram que a aula de música tem que ser legal, animada, que ensine assuntos diversos.

Diego: eu gostaria que fosse legal pra mim.

Roberta: eu gostaria que tivesse baterista, violão, pianista, dançarino, um tanto de coisa, assim.

Alice: eu gostaria assim, que seja uma coisa animada, que fala sobre muitas coisas assim, que a gente ainda não conhece.

Pesquisa: e que tipo de música vocês gostariam de trabalhar nessa aula?

Diego: as músicas do natal, elas são mais legais. (Grupo 2)

Os alunos apontam que gostariam de continuar aprendendo o que praticam na escola e no PCR, como por exemplo, ao dizerem que aula deveria ter “dançarino” (*performance de dança e coreografias*); que fosse “animada” (como são aulas do PCR, com brincadeiras); que falasse sobre coisas que eles não conhecem (abordagem com outras disciplinas); e músicas como as do repertório natalino. Porém, gostariam de estudar outras coisas, como tocar o instrumento e “músicas legais”.

Thiago: muitas brincadeiras.

Sabrina: com músicas legais.

Pesquisadora: que músicas legais? Quais são as músicas legais para você?

Sabrina: tem algumas de Gustavo Lima de Justin Bieber. (Grupo 3)

Henrique, Cristal e Juliane falam sobre suas concepções de como deve ser uma aula de música.

Cristal: alegre, com muitas pessoas, pra gente fazer amizade.

Juliane: uma aula divertida, com muitas pessoas, no momento de aprender, aprender, no momento de brincar, brincar, nada mais.

Henrique: alegre e divertida. (Grupo 1)

Os alunos falam sobre as suas perspectivas em relação às apresentações musicais, de maneira específica sobre o Auto de Natal; relatam que cantavam e outros participavam encenando.

Juliane: eu gostei mais do Auto de Natal, foi muito bom, a gente cantando e eles encenando, foi muito divertida.

Pesquisadora: o que marcou para você...

Juliane: foi o Auto de Natal.

Pesquisadora: e quando foi?

Juliane: foi o ano passado, não lembro o dia, foi em dezembro.

Cristal: eu também gosto deste Auto de Natal, não tem que ser gordo, magro, todo mundo participa, só querendo.

Henrique: o Auto de Natal do ano retrasado.

Pesquisadora: por que você achou legal participar deste Auto de Natal.

Henrique: foi numa igreja e teve muita gente, foi bom lá. (Grupo 1)

Este capítulo analisou as categorias que emergiram nas respostas das crianças: música como diversão e brincadeira, e a dimensão *físico-corporal*, integrando a essas categorias a sociabilidade, as canções e a ideia sobre a aula de música. Embora, a dimensão *caráter expressivo* não tenha sido definida como categoria, se apresentou presente na relação pessoal e afetiva das crianças com a música.

Na categoria música como diversão e brincadeira, as crianças atribuem à música funções como alegria e divertimento. Revelaram que, com o PCR, aprendem novas brincadeiras, bem como histórias, músicas de diferentes regiões do país. Nesse aspecto, sobre as regiões, aprendem, como por exemplo, sobre comida, costumes e culturas diferentes. Revelaram também a abordagem de ensino do PCR ao informarem que aprendem fazendo, de maneira prática. O lúdico as motivam a participarem do PCR, e, demonstram entusiasmo para aprender novos conhecimentos. As brincadeiras constituem também oportunidades para se criarem vínculos afetivos entre elas e os professores do projeto, e isso para elas é algo que tem valor. Revelaram também que as suas experiências musicais envolvem materiais *sonoros* (ritmo, melodia, métrica das músicas) e *não sonoro* (respeito pelo outro e sociabilidade), com possibilidade de que nas suas experiências com a música os significados inerentes e delineados estejam presentes (GREEN, 1997, 2006).

A categoria relativa à dimensão: *físico-corporal* (GROSSI, 2000, 2007), ficou visível, primeiramente, durante as entrevistas, com a preponderante utilização de gestos e movimentos corporais e, depois, ao falarem sobre suas práticas na escola, no PCR e em suas relações sociais. Os gestos fazem parte da comunicação e expressão, e às vezes são utilizados para recordarem as músicas (letra e melodia). Apresentaram a dança como algo vivenciado na escola, no PCR e em contextos de suas convivências. Abordaram a dança nas “coreografias” montadas de músicas de artistas evidenciados pela mídia, como Michael Jackson, como exemplo de coreografia feita na escola, e nas músicas regionais, como o frevo, exemplo dado pelo PCR. Assim, pode-se inferir que de certo modo a diversidade musical (QUEIROZ, 2011) tem sido contemplada no trabalho conjunto: PCR e nos projetos desenvolvidos pela escola e pela professora de classe.

Suas participações no PCR são consideradas como inclusão social como meio de interagir socialmente. Indicam também que a educação musical tem um papel no trabalho com o seu amadurecimento emocional (JOLY, 2003), e, nesse ponto, segundo a coordenadora o PCR, o projeto vem contribuindo com o desenvolvimento da autoestima das crianças. As

atividades musicais que fazem no PCR as crianças dão sentido, na escola e, em seus relacionamentos sociais e familiares.

Sobre a ideia de aula de música, as crianças consideram que uma aula de música tem que ser alegre, divertida, ter brincadeiras e histórias. Apreciam o repertório trabalhado pelo PCR, contudo, consideram que as músicas de suas preferências, músicas veiculadas pela mídia, devem ser trabalhadas na aula de música, bem como aprenderem a tocar instrumento musical. Nesse ponto apresentam uma visão ampla (música contextualizada às brincadeiras, relações sociais, canções) bem como uma visão específica (tocar o instrumento e aprender conteúdos específicos, como ritmo). Tocar o instrumento é algo que as crianças percebem como fundamental à aprendizagem musical. Veem que a falta de instrumento na escola não é empecilho, pois pelas suas falas, pode dar-se um jeito, como por exemplo, comprar o instrumento. Percebem que a presença dos professores do PCR na escola é a oportunidades de estudarem o instrumento, visto que são profissionais do CELF, e isso para elas é um referencial positivo. Indicam também a curiosidade em estudarem diferentes instrumentos musicais (GROSSI, LACORTE, 2010).

4.2 Na perspectiva da professora de classe

Este capítulo trata da análise dos dados coletados com a professora da turma de 5º ano, Lana. Lana é o nome próprio da professora, que optou por ser assim identificada na pesquisa. Portanto, no decorrer da discussão Lana será apresentada pelo seu nome ou como professora de classe, para não utilizar termos como unidocente e ou generalista, conforme Bellochio (2003). A viabilização da entrevista com Lana surgiu após as entrevistas, de modo específico com o grupo 1 (piloto), com as crianças que evidenciaram em suas falas experiências musicais na escola além do PCR. Buscou-se com a respectiva entrevista conhecer a dinâmica da música e demais modalidades de arte para as crianças, em suas aulas, na escola e no PCR.

A professora trouxe dados sobre a sua formação, atuação docente, o tempo que trabalha na escola, e o período em que atua como professora. Foram apresentadas a ela questões como: qual a relação e experiência que tem com a música? A música está presente na escola? Em que momentos? Como ela vê isso? Trabalha com demais modalidades de arte, e, especificamente com a música em suas aulas? Como os alunos respondem a esse tipo de trabalho? Há quanto tempo conhece o PCR? Sabe qual é a sua proposta? E o que pensa a

respeito? O que podia dizer sobre a atuação do PCR na escola naquele ano? Há quanto tempo a sua turma participava do PCR? Que atividades eram desenvolvidas? Como as crianças respondiam? O que PCR representava para as crianças? Gostar-se-ia de dar sugestão para o trabalho do PCR? Como a aula de música poderia funcionar melhor na escola?

De acordo com os dados fornecidos sobre sua formação e atuação docente, a professora é graduada em normal superior, com complementação em supervisão e orientação. Atua há mais de vinte e oito anos na docência. Trabalha na escola em que se realizou a pesquisa há seis anos. Segundo ela, a escola não tem professor habilitado em música, há o professor de Educação Artística que atende as turmas de 6º ao 9º ano. Porém, do 1º ao 5º ano é um professor, que precisa dar conta de todos os conteúdos, o que se torna um desafio para incluir no ensino todas as modalidades de arte, como destaca o seu depoimento,

do 1º ao 5º não tem um professor específico de arte. Porque do 6º ao 9º tem um professor específico de arte, para ele fica mais fácil contemplar as quatro modalidades [artes], porque ele fica só para isso. Então o professor [de classe] [...] que [trabalha] todos os conteúdos, a gente tem que se virar nos trinta para dar conta de tudo. (Lana)

Ela informa que não tem formação na área musical, embora enquanto aluna dos cursos, o “antigo colegial” e o “normal superior”, “estudei um pouco de música, mas, só como conhecimento teórico, a prática foi nascendo, como, por instinto”. Lana aprecia música e, então, procura inclui-la em seus planos de aula. De acordo com as suas palavras:

[...] nas questões da música, eu sou bem leiga, não tenho nenhuma formação, tenho o gosto, adoro trabalhar com música. Eu acho que a música mexe com os sentidos das crianças, dá muito prazer, elas gostam. Então, ao longo desses vinte e oito anos eu sempre, mesmo sem ter nenhuma formação, eu sempre investi muito em coreografias, em coreografar. Trabalhar a letra, como em português, todas as questões de leitura, da escrita, retirar atividades das letras das músicas. (Lana)

A professora apresenta a concepção de que a música exerce funções, como “mexe com os sentidos da criança”, e dá prazer. Lana valoriza a música como recurso na aprendizagem de outros conteúdos, como por exemplo, do português. Revela em sua fala aspectos sobre o que faz a música na escola que foram também encontrados no estudo realizado por Souza et al, (2002) como por exemplo, “[...] a música é, ao mesmo tempo, utilizada como auxiliar no trabalho com a disciplina de português e como meio para se trabalhar os sentimentos dos alunos” (SOUZA, et al., 2002, p. 103). Lana, diz também trabalhar com “coreografias”, o que, no decorrer de sua fala fica claro que se trata de um

trabalho que envolve o dançar. A coreografia surge como consequência de um trabalho consecutivo inter-relacionado com a música. Como enfatiza a professora:

sempre procurei incluir músicas nos meus planos de aula. [...] Normalmente a gente ficava ali uma semana [trabalhando com uma música], cinco dias, um mês explorando uma música e, ao final sempre culminava com uma coreografia, [apresentação] em um auditório. Sempre gostei assim de puxar os alunos para dançar, para coreografar as músicas. (Lana)

Aos poucos ela explica como desenvolve o trabalho com a arte. Diz que procura contemplar na sua prática docente as modalidades, e que, nesse intuito, desenvolve projetos. Pela sua fala evidencia-se se tratar de projetos da escola, “então, partindo aí dos PCNs a gente procura trabalhar arte enfocando as modalidades, sabe a gente não trabalha só arte visual, nem só arte cênica, a gente faz um misto de tudo”. A professora explica que para auxiliar na montagem dos projetos existe um “guia do professor” “produzido pela Secretaria de Educação” de Minas Gerais. Cita que o guia sugere temas e indica leituras, filmes, CDs, para subsidiar o conhecimento do professor.

[no guia] sugere-se trabalhar aqueles contos de fadas, os músicos de Bremen, e mesmo o próprio guia sugeriu trabalhar, a gente fazer, é, buscar o filme, os Saltimbancos. E o CD dos Saltimbancos também de Chico Buarque, que é o nosso cantor, trazendo a arte brasileira para a sala de aula. (Lana)

Lana apresenta em sua fala que considera importante introduzir a música brasileira em sala de aula, há evidências de querer indicar que dessa maneira procura ampliar o conhecimento musical dos alunos sobre o repertório musical brasileiro. Fala do espetáculo: “aí nós trabalhamos também todas as músicas dos animais e montamos um espetáculo, que foi assim espetacular mesmo”. Adiante, passa alguma informação a respeito das músicas, mas reforça o que havia dito em fala anterior, a música como recurso ao letramento e alfabetização. Descreve os procedimentos e recursos utilizados:

primeiro veio o conto, ali nós trabalhamos palavra cruzada, caça palavras, texto lacunado, toda possibilidade. Então, depois do conto, veio o musical que tinha várias letras de músicas. A gente trabalhou todas elas em sala, fez cartaz, pregou na parede, então foi assim a música na alfabetização. (Lana)

Segue com a descrição de outro projeto, no qual o “guia do professor” sugere trabalhar literatura de cordel, com possibilidades de trabalhar, além da literatura, outros conteúdos. Diz que aproveitou o ensejo para trabalhar uma música divulgada na mídia e montou uma coreografia. Relata que a apresentou em um evento da escola, pela fala há

evidências de que a apresentação foi um meio de divulgar o trabalho realizado com a turma à comunidade. Segue a sua descrição:

trabalhamos todas as possibilidades em cima da literatura de cordel. E como estava passando a novela, aí entra a televisão, o que estava no auge era a novela *cordel encantado*, então a gente trabalhou a música do cordel encantado, *Minha Princesa*. Trabalhamos a música *Minha Princesa* e montamos a coreografia. Eles apresentaram a coreografia na festa junina da escola. Foi um show de bola, todas as meninas caracterizadas de Maria Bonita e os meninos de Lampião, a apresentação foi linda, os pais ficaram admirados (...). (Lana)

A professora apresenta em sua fala possibilidades de diálogos com a música da mídia no trabalho escolar, inter-relacionando músicas veiculadas pela TV com conteúdos da literatura brasileira. Traz maiores informações sobre o como trabalhou a música, destacando que valorizou as preferências musicais dos alunos, e, que, de acordo com as escolhas dos estudantes buscava estudar sobre o gênero musical. Diz que na sua turma o foco foi com a música dentro da modalidade arte no cronograma do primeiro semestre escolar do ano de 2011.

A arte do primeiro semestre dentro do [conteúdo] de arte, a gente trabalhou, só em cima da literatura de cordel, de músicas, as músicas preferidas da turma. Eles foram trazendo as músicas que eles mais gostavam, e a gente ia trabalhando com essas músicas. Ali, com a música de preferência da turma, a gente buscava um gênero. Então, na minha sala no primeiro semestre o trabalho quase todo, focou na modalidade música. (Lana)

Ao dizer que procura trabalhar com os gostos musicais dos alunos, a professora de classe indica querer utilizar, em parte, a diversidade musical trazida pelos alunos à escola, conforme Queiroz (2011), como meio de introduzir outros conteúdos. Lana apresenta em sua fala a preocupação em aproximar o conteúdo escolar com o conhecimento do aluno, utilizando para tal as músicas preferidas das crianças. Traz mais detalhes sobre o estudo de gênero musical, ao falar sobre outro projeto:

agora nesse segundo semestre novamente, a gente buscou uma parceria com os acadêmicos da Unimontes. Vieram oito que se dividiram em duplas, e montaram uma coreografia com cada turma, e trabalhou música. Agora lá na sala no momento de arte, cada música que eles trouxeram a gente desenvolveu uma pesquisa em cima dessa música, qual o gênero? Qual o grupo? A gente ficou uma semana com aquele gênero e com aquela música. Esgotava aquela possibilidade, aí abria para outro aluno trazer a sua música predileta. Na hora que aquele aluno chegava com a música dele, a gente

desenvolvia uma pesquisa em cima daquela música. [...]. E foi tão gostoso que eu também conheci muita coisa. Por exemplo, eu não sabia das variações [do forró] de que existe o forró universitário, o forró de serra, o forró sertanejo. Então, a gente ensina e aprende. Porque com eles eu aprendi muito nesse sentido de estar ouvindo música e pesquisar sobre essa música. (Lana)

A professora revela que realizou estudo sobre as músicas escolhidas pelos alunos. Nesse aspecto contempla a categoria contextual de acordo com Grossi (2000), como por exemplo, ao identificar o gênero; busca conhecer sobre o grupo ou artista, pode-se inferir sobre os compositores e/ou intérpretes, e entende-se que a turma se dedicou alguns dias na busca de conhecimentos. Informa que trabalhou determinado gênero até as possibilidades se esgotarem, não conseguiu entender a que possibilidades se referia. Demonstra almejar com o estudo que os alunos adquiram percepções sobre ritmo e gênero, na diferenciação sobre características peculiares aos estilos, ela se mostra encantada ao verificar diferenças no forró. Fala sobre as parcerias que faz com estagiários universitários, ou que a escola faz, para montar a “coreografia”.

Segundo informa a opção de trabalhar com música na turma que atua, surgiu a partir de uma problematização, na qual verificou que os alunos tinham a concepção de ensino de arte somente como ensino de desenho e pintura, como ilustra em seu depoimento:

no começo do ano eu fiz uma problematização, uma sondagem com a turma, para saber qual a ideia que os alunos tinham de arte. Porque percebi que para eles a arte era desenhar e pintar, que são as artes visuais. Apesar de não falarem exatamente artes visuais, percebi em suas falas que eles tinham a ideia de arte voltada apenas as artes visuais e artes plásticas. Então, busquei mostrar outras modalidades, como a dança e a música, as duas. Não sei se ficou para eles a distinção entre as modalidades de arte, mas foi muito proveitoso, gostoso de trabalhar. Fluiu! (Lana)

Demonstra interesse, até preocupação, em mostrar aos alunos outras modalidades de arte, como por exemplo, a dança, assim vê a música e a dança em um trabalho conjunto. Ao enfatizar o trabalho com *coreografias*, Lana apresenta a corporalidade, de acordo com os estudos de Grossi (2000, 2007), como uma maneira que encontrou para incluir a música em suas aulas. Contudo, considera que a música trabalhada por um profissional habilitado tem o seu diferencial, como enfatiza,

um momento de trabalhar a arte de maneira mais profissional. De trabalhar a arte de modo que eles [alunos] sabem que ali é uma aula de arte [música]. Ali tem um profissional, que é o mesmo que atua lá no Conservatório

[CELF]. Então já tem essa credibilidade, eles já vão como se ali fosse uma extensão do Conservatório [CELF]. (Lana)

Na fala da professora, fica evidente que os profissionais do projeto, por serem oriundos de uma Instituição especializada de ensino de música, o CELF, motivam os alunos a estudarem música, e dá credibilidade e respeito ao trabalho do PCR. Ao falar da importância da música ser trabalhada de maneira específica, ou seja, por um profissional habilitado, apresenta uma concepção de música como disciplina autônoma, como verificado por Souza et. al., (2002). Segue descrevendo que estudar no Conservatório representa um sonho para alguns alunos, como retrata em sua fala:

muitas vezes frequentar o Conservatório é até um sonho de consumo de muitos deles que não têm condição, a família não tem condição de levar. E quando eles percebem que estão participando assim de um braço do Conservatório aqui na escola, eles dão muito valor. (Lana)

Segundo a professora por fatores econômicos como cobrir gastos com ônibus, os pais não têm condições de colocar os filhos para estudar no CELF. E o PCR, em parte, representa para os alunos uma realização. Descreve em sua fala a projeção que tem o CELF na cidade como instituição pública e específica de ensino de música. Considera louvável a atitude dos professores do projeto de saírem do CELF e irem até as escolas.

Essa iniciativa deles [professores do PCR] de saírem do Conservatório e irem até o povo, é bem interessante. Ela é bem interessante, porque oportuniza aqueles alunos que não têm condição dessa mobilidade, de fazer no contra turno, ou de se deslocarem para duas escolas. Então eles [alunos] estão tendo as duas coisas no mesmo horário e na mesma escola. É uma forma de democratizar e de dar oportunidade, de inserir um número maior de alunos da escola pública. [...] Porque tem essa questão do deslocamento, duas vezes, ou então oito [vezes], dois responsáveis para levar e para trazer. E não é toda criança da escola pública que tem condição de fazer isso. Então quando elas [professoras do PCR] saem de lá e vêm até a escola é uma forma de inserir, de incluir um número maior de alunos, oportunizar. (Lana)

Na sua concepção o PCR é uma forma de democratização, de dar oportunidades aqueles alunos que não podem frequentar o Conservatório. Corrobora com a fala da coordenadora do PCR, ao dizer que o projeto sai do CELF e atende crianças que não estudam no Conservatório. Lana justifica que pelo fato do aluno que frequenta o Conservatório estudar no contraturno, isso para algumas famílias se torna inviável, pois dependendo de onde moram há a impossibilidade de custear as despesas com o transporte. Em sua fala apresenta algumas

das diferenças socioeconômicas dos alunos matriculados na Escola Estadual Gonçalves. A seguir, comenta sobre a participação de sua turma no *PCR* no ano de 2011:

[turma] participou no primeiro semestre, eles [os alunos] participaram no primeiro semestre. O que eu via é que os alunos adoravam. Adoravam, interagiam, gostavam, ficavam brigando porque cada dia era uma turma [diferente], então eles ficavam assim, ansiosos com aquele rodízio. Porque uma [turma] era na quarta-feira, na próxima quarta-feira era outra turma, e, assim sucessivamente até chegar à primeira turma novamente. Então demorava demais voltar neles [...]. Eles ficavam ansiosos, que dia que seria eles de novo? Então eu penso que é uma coisa, eu via que era uma coisa tão boa, que gerava uma ansiedade. Porque era pouco, porque é como eu estou falando eles gostam tanto de música, por eles trabalharia música todos os dias. (Lana)

Lana apresenta em sua fala a motivação dos alunos pelas atividades musicais desenvolvidas pelo *PCR*, bem como o interesse das crianças de terem mais aulas, e a vontade de terem aulas de música assiduamente na escola. Ainda sobre o entusiasmo dos estudantes, Lana destaca:

porque volta e meia eles cantarolam as músicas, na hora do recreio eles estão fazendo as mesmas brincadeiras. Elas [professoras do *PCR*] passam brincadeira bate com a mão, bate com o pé, bate assim. Então assim, eles [professores do *PCR*] vêm na quarta, aí só voltam na outra quarta, e ao longo da semana a gente os vê [os alunos] lançando mão dessas brincadeiras, no momento do recreio, na hora que sobra um tempo na sala, a gente os vê [alunos] vivenciando isso, assim não cai no esquecimento. Eles buscam isso, eles estão repetindo, cantarolando as músicas. (Lana)

A professora de classe apresenta os sentidos que tomam as atividades praticadas pelas crianças no *PCR*, dentro da escola. As brincadeiras e as músicas aprendidas no projeto repercutem em momentos diversos dentro da escola como algo para ser vivenciado constantemente pelos alunos, reafirma o que demonstraram os alunos em suas falas. Lana destaca que:

no momento em que os alunos começam a participar de projetos, tipo esse [o *PCR*] daqui a pouco eles começam a se soltar até na participação das aulas. Ter coragem de opinar a respeito dos temas, dar opinião, de falar em público, de expor o pensamento, eles se soltam mesmo. (Lana)

De acordo com as suas palavras o *PCR* auxilia no desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais, como segue em sua fala:

é o que eu estou lhe falando, além, dessas de melhorar as relações, de assim, concentração, lateralidade, e mesmo se soltar mais. Tem menino que é muito

retraído de ficar mais desinibido, então, eleva a autoestima. Eles [professores do *PCR*] estão buscando fazer essa ponte entre o conteúdo da turma, eles trabalharam geografia e história dentro da música. (Lana)

Também indica em sua fala que os professores do projeto procuram contemplar no trabalho musical conteúdos, como geografia e história. Justifica, por um lado, a fala da coordenadora do PCR ao dizer que o trabalho do projeto é com as escolas, o projeto não faz um trabalho isolado. Segundo a sua fala, o que o PCR faz vai de encontro a sua própria concepção de ensino de música na escola ao contemplar a integração da música com outros conteúdos e habilidades emocionais dos alunos. E, nesse aspecto corrobora com a palavra da coordenadora ao dizer que a intenção maior do PCR é trabalhar a autoestima das crianças. As crianças revelaram em suas falas que na participação das atividades em grupo no projeto, se sentem mais desinibidas, interagem e se envolvem.

eles [professores do *PCR*] traziam as músicas já pré-definidas, e houve um [período] que o trabalho foi sobre os estados. O tema foi sobre as regiões do Brasil, o tema foi esse no primeiro semestre [do ano de 2011]. Então eles trabalharam as regiões, em cima de cada região eles criaram uma música, assim uma música que caracterizava cada região, e no final teve uma apresentação com essas coreografias que montaram. (Lana)

Segundo Lana o PCR contempla em sua proposta conteúdos de outras disciplinas, bem como outras modalidades de arte, mas para ela o foco do trabalho do projeto é com a música. Cita o Auto de Natal, como exemplo, de como o PCR contempla música, dança e artes cênicas. Em sua perspectiva a possibilidade de trabalhar conteúdos diversos enriquece a aprendizagem do aluno, por isso a necessidade de profissionais habilitados para tal, até mesmo como uma possibilidade “complementar” ao trabalho do professor de classe. Como segue em sua fala ao responder a pergunta sobre qual a característica marcante do PCR.

a característica marcante que eu vejo é isso a música. Essa modalidade de arte que o Conservatório [*PCR*] está aqui nas escolas que eu percebo que eles focam a dança e a música. Porque elas [professoras do *PCR*] montam até umas coreografias, umas encenações, que estão voltadas para artes cênicas. Neste Auto de Natal mesmo, além da música, ainda tem toda uma encenação do nascimento de [Jesus?]. Então ali, elas focam duas modalidades. Então eu vejo que isso é muito rico, porque às vezes o professor, o próprio professor da sala ele não tem essa habilidade de trabalhar com música nesse formato. Que vem profissionais oportunizar, oferecer isso para os alunos, para complementar aquilo que às vezes o professor regente é muito bom numa coisa, mas ele não tem muito dom para isso aí. É uma parceria, é uma parceria bem rica. (Lana)

Por isso considera que o PCR deveria aumentar a carga horária na escola, bem como trabalhar com um número maior de professores, inclusive para atender toda escola. Diz que deveria ter: “mais vezes e mais gente [professores do PCR]. Ou então assim, houvesse uma forma de ser assim, semanal ou duas vezes na semana em que oportunizasse todos da escola”. Fala que deveria ter: “de preferência [...] um professor específico, assim da escola, um professor que atendesse a escola”. Sendo assim, poderia ampliar as parcerias: “porque se a gente pudesse ter esse, esse feedback maior, eu estou trabalhando isso, vamos montar um projeto específico da escola para minha turma ou da Escola Gonçalves Chaves”. (Lana)

Relembra que conheceu o PCR quando ele trabalhava com o projeto de Minas Gerais Música na Escola, pelo fato de conhecer o PCR a partir do projeto de Minas, Lana acredita que ele surgiu com o projeto Música na Escola. Relata que na época, os professores do projeto preparavam os professores das escolas públicas para levarem a música à escola.

[...] então ele iniciou aqui em Montes Claros, que eu lembro quando ele surgiu, foi Música na Escola. Que eram os professores que iam até o Conservatório [CELFI]. E o Conservatório [PCR] repassava pra gente, em formas de planos de aula, a gente desenvolvia esses planos de aula lá no Conservatório [CELFI], para que a gente chegasse à escola e multiplicasse isso. (Lana)

Diz que participou do curso, mas na sua fala apresenta dificuldades encontradas ao colocar o plano em prática. Segundo ela, as músicas trabalhadas eram:

[...] de cantiga de roda, e adaptaram muita música de ninar, muito voltado para o folclore. Essas músicas folclóricas da região, essa cultura popular levou todas essas músicas, tentou resgatar, todas essas músicas para dentro da escola. (Lana)

Mas, diz que ao colocar em prática a realidade era outra: primeiro os professores do PCR tocavam instrumentos para acompanharem o canto, ela não sabia tocar, o que influenciava na prática, pois com o instrumento poderia criar motivação nos alunos. Entretanto, os professores do projeto gravaram um CD com as músicas, contudo, ao chegar à escola não tinha aparelho de som para todos. Outro fator, é que na prática escolar alguns professores aderiram à proposta, mas outros não.

Pesquisadora: você chegou a participar?

Lana: cheguei a participar, e cheguei a tentar ministrar [aulas], [...]. O que eu achava difícil, é que a gente aprendia a melodia, [e quando] chegava à escola e agora eu não sei tocar, como é que eu vou fazer? E a coisa lá como tinham os instrumentos, muito bonito, mas quando chegava à escola, a gente não

tinha os instrumentos. Então, elas começaram a produzir um CD e mandavam pra gente. Mas, aí você sabe que escola é assim, uns aderem, outros não aderem, e eu penso que esse meu gosto, sei lá, pela música, é porque eu sempre gostei de praticar o que eu aprendo [...]. E eu percebia que faltava um instrumento pra gente dar conta de fazer com que o aluno gostasse, é, cantasse acompanhado desse instrumento. Quando chegou o CD também faltava aparelho de som [na escola] para todo mundo. Então quase que caiu por terra o projeto [PCR]. Então, elas mudaram o formato, o Conservatório é que ia até a escola. (Lana)

A importância de saber tocar um instrumento na prática educativa foi pontuada também pela coordenadora do PCR em sua fala. Lana considera que pelas dificuldades apresentadas naquele tipo de proposta, seja pelo professor por não ter a formação, seja pela não preparação da escola em termos de infraestrutura, o PCR mudou a proposta e passou a ir às escolas. De acordo com as suas palavras parece não conhecer que o Projeto Música na Escola havia acabado, e o PCR voltava a fazer o trabalho que desempenhava anterior ao projeto de Minas, o de atuar diretamente nas escolas públicas. Lana diz que, a partir de então, passou a acompanhar o PCR desde a escola que trabalhava anteriormente a atual. Pelo seu relato considera-se a responsável pelo projeto atuar na escola em que leciona atualmente, e diz que a escola é também responsável por manter o projeto, pois depende da gestão. O custo a que refere se trata do combustível dos dois carros kombi usado pelos professores do projeto para se deslocarem do CELF até as escolas, que é de responsabilidade das escolas atendidas pelo PCR. Como evidencia em sua fala:

e a partir daí elas começaram a ir, e eu venho acompanhando o trabalho delas [professoras do PCR] lá na outra escola que eu trabalhava. Quando eu mudei para cá eu comecei a fazer uma campanha pra que elas viessem pra cá. Sabe, porque eu achava muito bom, achava o trabalho assim riquíssimo. Aí elas vieram para cá, ficaram um tempo, depois não deu certo por questão de gestão, aí saíram, porque tem um custo para as escolas, para elas virem aqui. Aí parou de vir e agora de uns três anos para cá a gente as resgatou de novo. E assim até por uma reivindicação nossa, dos professores. A gente pediu que elas voltassem, porque o trabalho delas é muito rico. E os alunos adoram. (Lana)

Lana finaliza a entrevista elogiando os professores do PCR, e de maneira específica à coordenadora geral, e à coordenadora musical/professora do PCR que trabalhou na Escola Gonçalves Chaves em 2011, inferindo sobre a habilidade que os professores do PCR têm para envolver os alunos. Como segue:

elas [se refere à coordenadora do PCR, e a coordenadora musical/professora do projeto que atendeu a escola no ano de 2011] são pessoas magníficas,

desenvolvem um trabalho excelente. E porque também eu acho que se não tivessem o dom que elas têm, nem no Conservatório elas estariam. E isso contagia os alunos, essa habilidade delas duas, do grupo, que hoje é ela [coordenadora musical] mais um rapaz [professor do PCR], e outra [professora do PCR] e eles têm todo um jeito de envolver os alunos. (Lana)

Em sua fala Lana considera importante o trabalho dos professores do projeto por serem profissionais habilitados, mas também por eles terem outras habilidades na condução do trabalho com as crianças, como por exemplo, a capacidade e simpatia para envolver os alunos. Mais uma vez fica evidente em suas palavras a afinidade com a proposta do PCR, ao falar sobre o que já foi dito pela coordenadora do projeto que afirma a importância de tais habilidades por parte dos professores no trabalho com as crianças.

Na entrevista com a professora de classe foi possível compreender de que forma a música está presente na escola, em suas aulas, para as crianças e no PCR. Ela apresenta a presença da música na escola em diferentes aspectos, tais como, nos projetos desenvolvidos pela escola e na turma em que leciona. Para tanto fala das parcerias que faz com estagiários universitários para a montagem e apresentações das coreografias das músicas. Apresenta uma possibilidade de trabalho educativo, a parceria com estudantes de graduação.

Lana traz alguns pontos sobre a prática com a música em sala de aula, como por exemplo, a valorização do repertório musical trazido pelo aluno à escola, considerando as suas preferências musicais, bem como, um trabalho com um repertório, escolhido e selecionado nos projetos que desenvolve, induz em sua fala que busca ampliar o repertório musical do aluno (QUEIROZ, 2011). Nas músicas trabalhadas enfoca o estudo na dimensão *Contextual*, gênero, ritmo e sobre os grupos musicais, e *Corporeidade* na montagem das coreografias (GROSSI, 2000, 2007). Apresenta a concepção de música como disciplina autônoma (SOUZA et. al. 2002), ao falar sobre a importância de ser desenvolvida por profissionais habilitados. Indica também uma visão integral sobre a educação musical na escola, o trabalho com a música integrado ao desenvolvimento de habilidade dos alunos, como, o lado afetivo, e para a aprendizagem de outras disciplinas como para a alfabetização (JOLY, 2003; SOUZA et al., 2002).

A professora de classe vê o trabalho do PCR complementar ao que ela faz e desenvolve com os alunos em sala de aula. Aliás, a concepção que ela tem sobre o trabalho com música na escola, vai de encontro, em alguns aspectos, às concepções da coordenadora do projeto e ao trabalho desenvolvido pelo PCR. Considera o trabalho do PCR na escola positivo para a aprendizagem musical dos alunos, principalmente porque os professores do projeto são profissionais habilitados para desempenharem o ensino de música na escola.

Reconhece que o que os alunos fazem no PCR tem significado para eles em suas aprendizagens e experiências dentro da escola (MÜLLER, 2000; WOLFFENBÜTTEL, 2004). Percebe que a motivação das crianças para participarem do projeto é o resultado do trabalho desenvolvido pelo PCR, bem como, e, primordialmente, mostra o interesse e o gosto que os estudantes têm pela música em suas práticas escolares.

Lana apresenta os desafios do professor de classe em trabalhar com a música na escola, ao relatar a sua experiência no projeto de Minas “Música na Escola”. Nessa perspectiva leva-se a refletir a importância dos projetos que visam desenvolver o ensino de música na escola, considerar as peculiaridades de cada contexto e ou instituição escolar. Considera que o papel do professor de classe é fundamental no trabalho com a música na escola, mas vê a importância de se ter profissionais qualificados na escola para trabalhá-la com mais profundidade. De maneira geral, a professora de classe, apresenta o contexto escolar estudado como um campo fértil para a educação musical; pelas crianças que são receptivas à música e às atividades educacionais musicais (JOLY, 2003); pelas possibilidades de incluir a música e seu ensino na sala de aula e na escola (QUEIROZ, 2011; SOUZA et. al., 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objeto de estudo o Projeto Conservatório na Rua (PCR) do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (CELF), que vem desenvolvendo o ensino de música nas escolas públicas de Montes Claros, há quase 22 anos. De acordo com a documentação do Projeto Conservatório na Rua (PCR) e a literatura investigada, os Conservatórios mineiros mantêm projetos com a proposta de levar o ensino de arte, e, no caso específico de música, as escolas estaduais de educação básica. Esses projetos são conhecidos como Projetos de Integração ou de Extensão Comunitária, mantidos pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, como é o caso do PCR, que oferece educação musical às crianças (de 1º a 5º anos).

Com o interesse de conhecer o PCR, como é o seu trabalho, recorreu-se a documentação do projeto, a realização de entrevista com a coordenadora e conversas com a secretária. A coordenadora do Projeto Conservatório na Rua apresenta em sua fala que as atividades desenvolvidas pelo projeto buscam contemplar a criança, em sua aprendizagem musical e amadurecimento emocional e social. E, define como marca característica do PCR o desenvolvimento da autoestima da criança, considerando que, sem isso, não há como prosseguir com o trabalho. Ficou compreendido que o trabalho do PCR é voltado para: cultura, principalmente regional, pequenas canções com ênfase na métrica e melodia, e a valorização do aspecto lúdico na abordagem com as crianças. Tendo esses dados em mãos foi optado na metodologia entrevistas em grupo com as crianças (de 4º e 5º anos) para conhecer o PCR na perspectiva delas. Após a entrevista com o primeiro grupo (piloto), surgiu dados sobre as vivências das crianças na escola, e, nisso percebeu-se a necessidade de realizar entrevista com a professora de classe.

Cabe trazer mais detalhes da fala da coordenadora do PCR para maiores reflexões. Como já dito, o ponto chave da proposta do PCR, é a criança. Na sua fala, Marize indica que o PCR pretende oferecer uma base musical que fique com as crianças, que tenha funcionalidade e sentido em suas vidas. Com o objetivo de alcançar tal proposto o projeto lança mão de várias atividades, explorando os aspectos lúdicos. Tomando como base a fala de Marize e das crianças, o lúdico se evidencia não apenas nas brincadeiras, mas também em outras atividades. Ao falarem sobre performances de dança executadas no PCR durante as aulas e, em apresentações, as crianças mostram que os professores do projeto e convidados se preocupam com a apresentação visual, figurinos, e ornamentos; as apresentações são

realizadas com características próprias ao gênero e estilo musical focado. Por exemplo, citam que para a dança performática do frevo, os dançarinos se apresentaram com sobrinha e outros aparatos; o visual (figurinos, roupas e acessórios), chama a atenção da criança. As crianças falam também sobre as histórias contadas no projeto, e destacam a expressão facial dos professores durante a narração. Pode-se cogitar que esses tipos de atividades mexem com a curiosidade e a imaginação da criança, e a ajuda a fazer relação com o tipo de música e com os aspectos regionais e da cultura, com personagens, lugares, e fazem isso se divertindo.

Marize destaca no trabalho com a criança, o papel do professor. A importância de o (a) professor (a) estar envolvido, e ter o prazer e a alegria em dar aula, executar as atividades, se interessar pelas crianças, dialogar com elas, ouvi-las. A habilidade musical do (a) professor (a) é fundamental, pois a música permeia o fazer prático do PCR. Ela enfatiza a necessidade da formação profissional, mas a habilidade musical a que se refere, vai além do curso, parece indicar que tem a ver também com o (a) professor (a) compreender e estar comprometido com a proposta do projeto. A cumplicidade entre professor aluno foi um ponto destacado pela professora de classe ao finalizar a sua entrevista, dizendo sobre a habilidade dos professores do PCR em envolver as crianças nas aulas e atividades.

A coordenadora traz em sua fala uma preocupação em trabalhar alguns aspectos com a criança, como por exemplo, as regras de convivência, ela acredita que nessa direção a música também poderá contribuir com a educação na escola. Isso se verifica na fala dos alunos ao comentarem sobre o conteúdo (letra) das músicas, disseram que as músicas falavam sobre a necessidade de respeitar os colegas. Destacam também outros aspectos tratados nas músicas como o cuidado com a higiene do corpo.

As crianças trazem em suas falas indicações potenciais sobre a relação delas com a música que envolve outros aspectos relacionados com o fazer, como o cantar, e o trabalho em grupo. Por exemplo, algumas trazem o respeito e a valorização das diferenças; demonstram também a forte relação afetiva entre elas e a música e a música com os colegas e professores no grupo, os laços afetivos que se formam; valorizam características que fazem parte do mundo delas, como a brincadeira. Na fala das crianças sobre a aula, a brincadeira surge como algo que as envolve e lhes desperta o interesse para descobrir novas músicas e outros conhecimentos.

Nessa perspectiva apresentam uma visão ampla e específica sobre música, consideram que as brincadeiras, as danças, o repertório, as histórias, a geografia, fazem parte da aula de música e, devem compor uma aula de música. Do mesmo modo elas sabem do que gostam, e do que gostariam de aprender sobre música. Elas dão e sabem o sentido que tem

para elas as experiências com o PCR, e consideram que deveria ser assim, mas que gostariam de ter outras atividades musicais, como por exemplo, tocar o instrumento. Apresentam a visão de que tocar o instrumento é um recurso importante na aprendizagem musical. Corrobora com a fala da coordenadora do PCR e a da professora de classe que veem o instrumento como recurso fundamental para o trabalho com a criança. Os alunos indicam admirar os professores do projeto tocando, mas que querem tocar também, inclusive para tocarem as suas músicas preferidas, com destaque ao repertório pop e sertanejo.

A música e as atividades musicais praticadas no PCR ficam para as crianças em suas relações com os colegas na escola, nas aulas e projetos desenvolvidos pela professora de classe e na convivência familiar. Verifica-se assim, mundos sonoros que se inter cruzam, músicas oriundas do contexto familiar e da cultura local que são valorizadas no PCR; músicas veiculadas pela mídia, que são trabalhadas pela professora de classe na montagem das coreografias; sonoridades que fazem parte das relações das crianças entre seus pares. Nas experiências com a música o corpo é utilizado pelas crianças como meio de expressão, nas danças, movimentos e gestos com mãos e braços, e ao falarem e cantarem as músicas aprendidas. O contorno melódico, o ritmo, a métrica das músicas, aparecem quando cantam e o corpo vem junto, para auxiliar nas lembranças das canções, ou como parte da comunicação. Ao cantarem as músicas apresentam afinidade e segurança com o movimento melódico das canções. Nesse aspecto a coordenadora do PCR evidencia em sua fala que o trabalho é direcionado com ênfase na afinação das músicas cantadas. De acordo com as falas, os alunos mostram também que a música e a aprendizagem musical estão presentes na escola, independente da aula.

Os termos pejorativos utilizados pelos estudantes, tais como: “musiquinhas” e músicas de “criancinhas”, indicam que eles se consideram como parte de outra fase de desenvolvimento, e, relacionam as músicas que vivenciam no PCR a fase em que eram mais novos. Por outro lado, dizem apreciar e gostar das referidas músicas, e se divertem com as músicas que cantam no projeto.

Este trabalho mostrou também que as parcerias são importantes para a escola, no caso, do contexto estudado, destacam-se as parcerias realizadas pela professora de classe com estagiários universitários para execução de projetos nas suas aulas e na escola. A parceria do PCR com a escola estudada acontece de maneira específica com a professora de classe, como demonstrou a professora Lana, é ela quem faz a intercessão, acompanha o projeto, amplia e complementa com as suas aulas. Corresponde à fala da coordenadora do PCR ao afirmar que o trabalho do projeto acontece junto com o (a) professor (a) de turma. Nesse sentido as

parcerias com a escola e com a professora de classe, surgem como recurso para se chegar até a criança, naquilo que ela faz e vivencia na escola. O PCR realiza parcerias também com profissionais e alunos do CELF, como verificado em vídeos de apresentações do projeto, e nas falas das crianças.

No contexto estudado o papel da professora de classe ganhou notoriedade, o que ela faz com as crianças na escola acrescenta ao trabalho do projeto, mas que na opinião dela e da coordenadora do PCR, não substitui o professor de música. As falas da professora Lana, da coordenadora do PCR e das crianças, revelam a necessidade do profissional habilitado na escola. Segundo a professora de classe e as crianças deveriam ter mais aulas de música na escola, e o PCR deveria aumentar e manter carga horária fixa com cada turma, e, que pudesse atender a todas as turmas. A classe estudada apresenta anseios para com a aula de música na escola, como por exemplo, avançar nos estudos. Os alunos apresentam também em suas falas o CELF como instituição em que poderiam realizar os estudos musicais, o Conservatório surge como referência. Segundo Lana, essa perspectiva dos alunos sobre o CELF os leva a valorizar as aulas do PCR. Lana considera que o fato do PCR sair do Conservatório e ensinar música na escola, é um tipo de democratização e acesso à educação musical, corrobora com a fala da coordenadora, ao falar sobre o nome do projeto, e as crianças, ao dizerem que se sentem inclusas no trabalho.

A professora Lana em sua descrição traz também um pouco de sua trajetória com o PCR e com a música na escola. As experiências com o projeto: Música na Escola, os treinamentos recebidos no CELF e as dificuldades e desafios para aplicar as aulas; a falta de infraestrutura e recursos da escola, a não formação na área e por não saber tocar instrumento. Bem como, mostra que a concepção dos profissionais da escola sobre o ensino de música pode ser um componente importante para a efetivação da aula de música. Relata também como vem procurando integrar a música aos conteúdos e às aulas.

Há décadas, e, especificamente na atualidade, levantam-se discussões na área da Educação Musical sobre a implantação da música na escola, este trabalho pode trazer também alguma contribuição sobre o ensino de música para a criança na escola. E, a necessidade de ouvir os alunos, na faixa etária investigada, sobre suas vivências musicais e nas aulas de música da escola; de contemplar no ensino de música a criança com suas características próprias e o mundo do qual ela faz parte, conhecer seu mundo, e o que ela valoriza. O presente trabalho contribui para fomentar discussões sobre perspectivas de educação musical na escola, sobre o olhar para a escola e conhecer mais esse universo.

Nesse momento de anseios sobre o ensino de música nas escolas regulares, pesquisas podem apontar novos rumos nessa direção, ficando como sugestões para estudos futuros: investigar perspectivas de professores de música sobre o ensino de música em projetos desenvolvidos no contexto escolar ou sobre a aprendizagem musical na perspectiva de ex-alunos e para a comunidade. Buscar conhecer o que a comunidade pensa sobre a educação musical na escola. Que sentidos atribuem à música e à aula de música no contexto escolar? Bem como, pesquisas que busquem compreender os significados que emergem da relação de crianças (9 a 10 anos de idade) com a música dentro da escola, com enfoque na preferência.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca. Consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Armed, 2009.
- ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: Um Estudo Etnográfico entre Congadeiros, Professores e Estudantes de Música**. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicas. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 92-104, jul.dez. 2011.
- BELEI, Renata Aparecida. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Revista Cadernos de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas n.30, p.187 - 199, quadrimestral, janeiro/junho 2008.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas. In: DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 127-140.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica de Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v.2, n.1, p. 68-80, janeiro-julho/2005.
Disponível em: <www.emtese.ufsc.br>. Consulta: 30/11/2011.
- BORGES, Álvaro Henrique. Projetos de Integração “Música na Escola”: situando o ensino musical básico no Estado de Minas Gerais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL 2008, 17., São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008, p. 1-9.
- BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 16, p. 7-16, mar. 2007.
- CALEFFE, Luis Gonzaga; MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- CARMO, Sérgio Rafael do. **Conservatórios de música: arte e emoção como aliados da educação em Minas Gerais**. Lições de Minas, 18. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2002.
- COLARES, Zezé; SILVEIRA, Yvonne. **Montes Claros de ontem e de hoje**. Montes Claros: Academia Montesclarensense de Letras, 1995. 1 v.

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA LORENZO FERNÂNDEZ (CELFI). Site oficial: <<http://www.lorenzofernandez.com.br/apresentacao.php>>. Acesso em: 02 de maio de 2011.

_____. Projeto Conservatório na Rua. **Documentação (apostila)**. Montes Claros, 2010.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. et al., **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESCOLA ESTADUAL GONÇALVES CHAVES. **Projeto político pedagógico**, Montes Claros, 2010.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, 69-74, set. 2002.

FÁTIMA, Marize de. Montes Claros, 25 de maio de 2012. Depoimento gravado em áudio (54 min.). Entrevista concedida a Maria Oslei Ribeiro.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases metodológicas. In. FÓRUM DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: 3., painel brasileiro e alemão de pesquisa, 4., 2005. Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Edições FEME, 2005. 1 CD-ROM.

GIANFALDONI, Mônica Helena T.A.; MOROZ, Melania. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Liber Livro, 2. ed., 2006, 124 p. (Série Pesquisa, v. 2).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo. **A prática pedagógico-musical de uma professora de música na escola pública**. Dissertação (Mestrado em Música). 2009. Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

_____; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A perspectiva de alunos de 5ª série sobre as práticas musicais em suas aulas de música curriculares na escola pública. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008.

GONÇALVES, Lília Neves. **Educar pela música: Um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na Década de 50**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 4, p. 25-35, 1997.

_____. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. **International Journal of Music Education**, v. 24, 2006, p.101-118.

GROSSI, Cristina. Categorias de Respostas na Audição da Música Popular e suas Implicações para a Percepção Musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. **Anais...** Londrina: SPEM, 2000, p. 37- 64.

_____. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). **Avaliação em Música: reflexões e práticas.** São Paulo: Moderna, 2003. p. 124-139.

_____. Música popular na educação superior: refletindo sobre a relação entre estudantes e 'suas' músicas. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E POS GRADUAÇÃO EM MÚSICA 2010, 10., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPPOM, 2010, p. 304-308.

_____. Dimensões da experiência musical na audição da música popular. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE FORMACIÓN ACADÉMICA EM MÚSICA POPULAR 2007, 1., Córdoba (Argentina). **Anais...** Córdoba: Universidade Nacional de Villa María, 2007, p.1-13. (CD de Ponencias).

_____.; LACORTE, Simone. “Aprendizagem informal na educação musical formal”: avaliação do projeto na perspectiva dos estudantes de uma escola pública de ensino médio de Brasília. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010, p. 437- 444.

HAHN, Gabriel Peplau.; MULLER, Vânia Beatriz. A vivência musical de crianças e adolescentes: performance através da percussão. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 14., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABEM, 2005, p. 1-7.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=314330#>>. Acesso em: 17 abril 2012.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2003. Cap.7. p.113-126.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. O ensino da música na escola fundamental: dilemas e perspectivas. **Educação, Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 28, n. 1, p. 101-112, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/issue/view/217>>. Acesso: agosto de 2012.

MARIA, Lana. Montes Claros, 09 de dezembro de 2011. Depoimento gravado em áudio (58 min.). Entrevista concedida a Maria Oslei Ribeiro.

MINAS GERAIS. Secretária de Estado de Educação. **Portal da Educação.** Disponível em:< <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/conservatórios>>. Acesso em 2 de agosto de 2012

_____. Disponível em: < <https://www.educacao.mg.gov.br/conservat%c3%B3rio-estadual-de-m%c3%BA-sica-de-montes-claros> >. Acesso em: 31 de julho 2012.

MÜLLER, Vânia (2000) “**A música é, bem dizê, a vida da gente**”: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre – EPA. 2000. 218 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. “A música é, bem dizê, a vida da gente”: um estudo sobre a relação de crianças e adolescentes em situação de rua com a música. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. **Anais...** Londrina: SPEM, 2000, p.123-133.

MONTESCLAROS. Disponível em:

<<http://www.montesclaros.mg.gov.br/cidade/aspectosgerais/index.htm>>. Acesso em: 21 junho 2012.

PALHEIROS, Graça Boal. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILLARI, Beatriz Senoi (Org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. p. 303-349.

PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 71-79, set. 2003.

QUEIROZ, Luís Ricardo S. Diversidade musical e ensino de música. **Educação Musical Escolar: Revista Salto Para o Futuro**, TV escola, Ano 21, Boletim 08, p. 17-23, junho, 2011. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/16075508-Edu.Musical.pdf>>. Acesso: novembro de 2011.

SANTOS, Daniela Oliveira dos. Modos de relação com a música: adolescentes e o sertanejo universitário. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E POS GRADUAÇÃO EM MÚSICA 2010, 10., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPPOM, 2010, p. 334-338.

SOUZA, Jusamara. et al. **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do Ensino Fundamental. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados Do Programa de Pós-Graduação em Música-Mestrado e Doutorado da UFRGS, 2002. (Série Estudos, v. 6).

SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **Vivências e concepções de folclore e música folclórica**: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1 – CARTAS DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Artes - Departamento de Música

Prezados pais ou responsáveis

Sou aluna de Mestrado em Música da Universidade de Brasília (UnB) e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o “Projeto Conservatório Na Rua” (PCR) que, em 2011, completa duas décadas de existência. Vinculado ao Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (CELFB) e apoiado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, o PCR desenvolve o trabalho com a música e as artes nas escolas de ensino regular de Montes Claros (MG).

A proposta da minha pesquisa é conhecer o respectivo projeto na perspectiva dos alunos atendidos. Para tanto, a Escola Estadual Gonçalves Chaves foi selecionada e conta com o apoio da supervisão e da direção, bem como da coordenação do PCR para esta pesquisa de campo. Para este trabalho, foram selecionados alunos do 4º e 5º anos da referida escola.

Portanto, solicito autorização para que seu/sua filho(a) ou criança sob sua responsabilidade colabore com o trabalho, respondendo algumas perguntas por meio de entrevistas. As entrevistas serão gravadas em áudio, podendo ser também filmadas, de forma a não perder o diálogo com os alunos. Em nenhum momento as imagens serão divulgadas. Para tanto, preciso que assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que envio anexo.

Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos (defesa de dissertação, apresentação em congressos e palestras acadêmicas) e como requisitos para a conclusão do mestrado. Serão mantidos os procedimentos éticos necessários para se preservar a integridade da instituição e das pessoas envolvidas neste trabalho. Disponibilizo abaixo meus contatos para qualquer esclarecimento.

Muito Obrigada.

Maria Oslei Ribeiro
Acadêmica da UnB

Contatos:

Recados:

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Artes - Departamento de Música

À coordenadora do “Projeto Conservatório na Rua” (PCR)

Eu, **Maria Oslei Ribeiro**, matrícula UnB n° [...], RG N. [...], mestranda do curso de Pós-Graduação em Música, “Música em Contexto”, da Universidade de Brasília (UnB), orientada pela profa. Dra. Cristina de Souza Grossi, venho, por meio desta, **solicitar autorização para coletar dados por meio de entrevistas em grupo com os alunos de 4º e 5º anos da Escola Estadual Gonçalves Chaves**, que participaram no primeiro semestre do Projeto Conservatório na Rua, em 2011. As entrevistas serão gravadas em áudio, podendo ser também filmadas, de forma a não perder o diálogo com os alunos. Em nenhum momento as imagens serão divulgadas. A proposta da minha pesquisa é conhecer o “Projeto Conservatório na Rua” na perspectiva dos alunos de 4º e 5º da Escola Estadual Gonçalves Chaves.

Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos (defesa de dissertação, apresentação em congressos e palestras acadêmicas) e como requisitos para a conclusão do mestrado. Serão mantidos os procedimentos éticos necessários para se preservar a integridade da instituição e das pessoas envolvidas neste trabalho. Portanto, solicito autorização para realizar essa atividade e me coloco à disposição para esclarecimentos que julgar necessários.

Atenciosamente,

Maria Oslei Ribeiro

E-mail:

Tel.:

De acordo: _____

Profa. Dra. Cristina de Souza Grossi

Tel.:

Brasília/DF, 16 novembro de 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Artes - Departamento de Música

À direção da Escola Estadual Gonçalves Chaves

Senhora Diretora:

Supervisora:

Eu, **Maria Oslei Ribeiro**, matrícula UnB n° [...], RG MG [...] mestranda do curso de Pós-Graduação em Música, “Música em Contexto”, da Universidade de Brasília (UnB), orientada pela profa. Dra. Cristina de Souza Grossi, venho, por meio desta, **solicitar autorização para coletar dados por meio de entrevistas em grupo com os alunos de 4º e 5º anos** que participaram no primeiro semestre do Projeto Conservatório na Rua, em 2011. As entrevistas serão gravadas em áudio, podendo ser também filmadas, de forma a não perder o diálogo com os alunos. Em nenhum momento as imagens serão divulgadas. A proposta da minha pesquisa é conhecer o “Projeto Conservatório na Rua” na perspectiva dos alunos de 4º e 5º da Escola Estadual Gonçalves Chaves.

Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos (defesa de dissertação, apresentação em congressos e palestras acadêmicas) e como requisitos para a conclusão do mestrado. Serão mantidos os procedimentos éticos necessários para se preservar a integridade da instituição e das pessoas envolvidas neste trabalho. Portanto, solicito autorização para realizar essa atividade e me coloco à disposição para esclarecimentos que julgar necessários.

Atenciosamente,

Maria Oslei Ribeiro

E-mail:

Tel.:

De acordo: _____

Profa. Dra. Cristina de Souza Grossi

Brasília/DF, 16 de novembro de 2011.

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÕES

Autorização da diretora da Escola Estadual Gonçalves Chaves, Montes Claros (MG).

Venho, por meio desta, autorizar **MARIA OSLEI RIBEIRO** a coletar dados com os alunos de 4º e 5º anos desta escola, desde que autorizado pelos pais ou responsáveis, para a sua pesquisa de mestrado sobre o Projeto Conservatório na Rua (PCR), que tem como objetivo conhecer o respectivo projeto na perspectiva de alunos de 4º e 5º anos da Escola Estadual Gonçalves Chaves.

Brasília DF, 16 de novembro de 2011.

Assinatura da diretora

Nome da diretora: _____

RG: _____

Autorização da coordenadora do Projeto Conservatório na Rua (PCR).

Autorizo **MARIA OSLEI RIBEIRO** a coletar dados por meio de entrevistas com os alunos de 4º e 5º anos da Escola Estadual Gonçalves Chaves, localizada na cidade de Montes Claros (MG). Desde que autorizado pelos pais ou responsáveis, para a sua pesquisa de mestrado sobre o Projeto Conservatório na Rua (PCR), que tem como objetivo conhecer o respectivo projeto na perspectiva de alunos de 4º e 5º anos da Escola Estadual Gonçalves Chaves.

Brasília/DF, 16 de novembro de 2011.

Assinatura da coordenadora do PCR

Nome da coordenadora: _____

RG: _____

ANEXO 3 – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos pais ou responsáveis.

Informaram-me da pesquisa de mestrado de **Maria Oslei Ribeiro, RG MG (...)**, sob a orientação da professora Dra. Cristina de Souza Grossi, sobre o Projeto Conservatório na Rua (PCR), pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília (UnB). Certificaram-me também de que este é um trabalho acadêmico que tem como objetivo conhecer o respectivo projeto na perspectiva de alunos de 4º e 5º anos da Escola Estadual Gonçalves Chaves, em Montes Claros (MG). Estou ciente de que este trabalho com os alunos tem autorização da direção e supervisão da referida escola, bem como da coordenadora do PCR.

O trabalho será realizado na turma do(a) meu/minha filho(a), ou da criança que está sob minha responsabilidade, pelo qual assino o presente termo. Avisaram-me que a coleta de dados envolve a gravação em áudio da entrevista a ser realizada com meu/minha filho(a) ou criança sob minha responsabilidade, podendo ser também filmada, de forma a não perder o diálogo com os alunos, e que, em nenhum momento, as imagens serão divulgadas.

Os dados coletados serão utilizados para fins acadêmicos (defesa de dissertação, apresentação em congressos e palestras acadêmicas), sendo mantido o anonimato dos alunos. A participação na pesquisa não oferecerá riscos ou prejuízos de qualquer natureza, podendo ser solicitadas informações a qualquer momento.

Autorizo _____

(nome completo da criança)

aluno (a) do 5º ano da turma _____, da Escola _____

_____, a participar da pesquisa de Mestrado que busca conhecer o “Projeto Conservatório na Rua” na perspectiva de alunos de 4º e 5º anos da Escola Estadual Gonçalves Chaves. Autorizo também a gravação em áudio/vídeo da entrevista.

Brasília DF, 16 de novembro de 2011.

Assinatura do responsável

Nome do responsável: _____

RG: _____

À diretora da Escola Estadual Gonçalves Chaves.

Informaram-me da pesquisa sobre o Projeto Conservatório na Rua (PCR), desenvolvida como projeto de mestrado de Maria Oslei Ribeiro pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília (UnB). Esclareceram-me ainda que este é um trabalho de cunho acadêmico, cujo objetivo é conhecer o “Projeto Conservatório na Rua” na perspectiva de alunos de 4º e 5º anos da Escola Estadual Gonçalves Chaves, Montes Claros (MG). O trabalho será realizado em duas turmas, uma de 4º e uma de 5º ano, nesta escola em que sou diretor (a), pelo qual assino o presente termo de consentimento.

Certificaram-me que a coleta de dados envolve a gravação em áudio e vídeo das entrevistas a serem realizadas, e que as entrevistas serão utilizadas para fins acadêmicos, sendo mantido o anonimato dos alunos. A participação na pesquisa não oferecerá riscos ou prejuízos de qualquer natureza.

Montes Claros, novembro de 2011.

Assinatura do(a) diretor (a)

Nome do(a) diretor (a): _____

RG: _____

À professora de classe.

Informaram-me da pesquisa sobre o Projeto Conservatório na Rua (PCR), desenvolvida como projeto de mestrado de Maria Oslei Ribeiro pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília (UnB). Esclareceram-me ainda que este é um trabalho de cunho acadêmico, cujo objetivo é conhecer o “Projeto Conservatório na Rua” na perspectiva de alunos de 4º e 5º anos da Escola Estadual Gonçalves Chaves, Montes Claros, (MG). O trabalho será realizado em duas turmas, uma de 4º e uma de 5º ano, nesta escola em que sou professora, pelo qual assino o presente termo de consentimento.

Certificaram-me que a coleta de dados envolve a gravação em áudio e vídeo das entrevistas a serem realizadas, e que as entrevistas serão utilizadas para fins acadêmicos, sendo mantido o anonimato dos alunos. A participação na pesquisa não oferecerá riscos ou prejuízos de qualquer natureza.

Participarei de entrevista na qual serei arguida sobre assuntos pertinentes ao PCR, pela qual assino o presente termo de Consentimento. Avisaram-me que a coleta de dados envolve a gravação em áudio da entrevista a ser realizada. Os dados coletados serão utilizados para fins acadêmicos (defesa de dissertação, apresentação em congressos e palestras acadêmicas), sendo mantido o anonimato, caso seja essa a minha vontade. A participação na pesquisa não oferecerá riscos ou prejuízos de qualquer natureza, podendo ser solicitadas informações a qualquer momento.

Montes Claros, 09 de dezembro de 2011.

Assinatura da professora de classe

Nome da professora: _____

RG: _____

À coordenadora do PCR.

Informaram-me da pesquisa sobre o Projeto Conservatório na Rua (PCR), desenvolvida como projeto de mestrado de Maria Oslei Ribeiro pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília (UnB). Esclareceram-me ainda que este é um trabalho de cunho acadêmico, cujo objetivo é conhecer o “Projeto Conservatório na Rua” na perspectiva de alunos de 4º e 5º anos da Escola Estadual Gonçalves Chaves. O trabalho será realizado em duas turmas, uma de 4º e uma de 5º ano, pelo qual assino o presente termo de consentimento.

Certificaram-me que a coleta de dados envolve a gravação em áudio e vídeo das entrevistas a serem realizadas, e que as entrevistas serão utilizadas para fins acadêmicos, sendo mantido o anonimato dos alunos. A participação na pesquisa não oferecerá riscos ou prejuízos de qualquer natureza.

Participarei de entrevista na qual serei arguida sobre assuntos pertinentes ao PCR, pela qual assino o presente termo de Consentimento. Avisaram-me que a coleta de dados envolve a gravação em áudio da entrevista a ser realizada. Os dados coletados serão utilizados para fins acadêmicos (defesa de dissertação, apresentação em congressos e palestras acadêmicas), sendo mantido o anonimato, caso seja essa a minha vontade. A participação na pesquisa não oferecerá riscos ou prejuízos de qualquer natureza, podendo ser solicitadas informações a qualquer momento.

Montes Claros, 25 de maio de 2012.

Assinatura da coordenadora do PCR

Nome da professora: _____

RG: _____

ANEXO 4 - ROTEIRO DE PERGUNTAS - ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

<u>Vivência musical dos alunos na comunidade.</u> <u>Antes da escola ou fora dela</u>	<u>Vivência musical dos alunos.</u> <u>Na escola</u>	<u>Vivência musical dos alunos.</u> <u>No projeto. As aulas / atividades</u>	<u>Outras questões:</u>
O que vocês poderiam falar sobre música?	<u>Há quanto tempo estudam</u> nesta escola, desde a 1ª série?	Há <u>quanto tempo</u> vocês participam do PCR. Como <u>foi o início</u> , o que eles trouxeram e o que eles faziam? Vocês acharam legal? Como <u>foram as aulas</u> (ou atividades musicais) do PCR?	Se fosse para ter (mais) aula de música, <u>como gostariam</u> que fosse essa aula? O que gostariam de aprender, de fazer?
Vocês <u>gostam</u> de ouvir música?	O que tem de mais <u>legal</u> nela?	O que vocês <u>faziam</u> nas aulas/atividades do PCR?	
Geralmente ouvem como? (principais meios e situações: TV / rádio / celular / em casa, com os pais, a família, aniversários, festas...) – pensar os possíveis meios e situações que as crianças daquela escola poderiam usar!!	Antes de participarem do PCR, já tinham participado de alguma <u>atividade artística</u> (dança, teatro, música, desenho...) e/ou música <u>na escola</u> ? Se sim, como foi? O que gostavam, o que não gostavam?	Do que vocês <u>mais gostavam</u> ? Do que <u>menos</u> gostavam? Por quê?	

<p><u>Que tipo de música vocês gostam</u> de ouvir, cantar?</p>		<p>O que gostavam de fazer e o que <u>não gostavam?</u> Por quê?</p>	
<p>Quais são os seus <u>cantores/cantoras ou banda preferidos?</u> Falem sobre eles. Podem dizer um cantor, cantora, banda ou música que tem ouvido e que gostam?</p>		<p>Lembra de alguma atividade que gostavam muito? Qual ou quais? O que faziam? Como eram? Lembra de alguma coisa que <u>marcou</u> para vocês no <i>PCR</i>? Se sim, o que foi?</p>	
<p><u>Vocês participam</u> ou já participaram de algum grupo ou <u>atividade artística</u> fora da escola (dança, festa, teatro, pintura, etc)? Onde? Com quem? O que fizeram ou fazem? Já fez <u>música</u> (tocou ou cantou) em algum lugar fora da escola (igreja / já teve professor / escola específica de música / etc.)</p>		<p>Tem alguma coisa que vocês gostariam de dizer, <u>que não aconteceu?</u> Alguma música que não se deu bem, que não gostou? Algum colega, ou alguma situação que você lembra.</p>	
<p>Vocês tocam ou gostariam <u>de aprender algum instrumento</u> musical? Qual? Por quê?</p>		<p><u>As músicas</u></p>	
<p><u>Alguém na sua casa ou algum de seus parentes faz ou toca</u></p>		<p>Lembra das músicas que</p>	

	<u>música?</u> Se sim, você gosta do tipo de música que toca ou faz?			cantavam? <u>Quais eram?</u>	
				Vocês já <u>conheciam</u> as músicas? <u>Quais?</u> Como elas eram <u>ensinadas</u> ou como vocês aprendiam?	
				Do que <u>falavam</u> ou tratam as músicas? Como são? Lembram delas? Podem falar um pouco delas?	
				Quais músicas gostavam mais e quais não gostavam? Por quê?	
				Se fosse para vocês <u>escolherem</u> as músicas do <i>PCR</i> , quais escolheriam? Por quê?	
				<u>Outras atividades / vivências</u>	
				Além das músicas, o que vocês aprenderam ou o	

			que estão aprendendo no <i>PCR</i> ?	
			Tinham <u>brincadeiras</u> ou <u>jogos</u> rítmicos? Quais delas vocês lembram? Citem uma brincadeira rítmica que vocês aprenderam no <i>PCR</i> . Vocês fazem essa brincadeira em suas casas ou em outros momentos na escola? E fora da escola? Com quem?	
			O que vocês gostariam de <u>aprender</u> no <i>PCR</i> ?	