

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSANGELA TRABUCO MALVESTIO DA SILVA

**EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E O ENSINO DE MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO DA
PRÁTICA DOCENTE DE UM PROFESSOR DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO
ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ-PR**

**SÃO CARLOS
2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E O ENSINO DE MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO DA
PRÁTICA DOCENTE DE UM PROFESSOR DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO
ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ-PR**

Tese apresentada por ROSANGELA TRABUCO MALVESTIO DA SILVA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes.

**SÃO CARLOS
2020**

Silva, Rosangela Trabuco Malvestio da

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E O ENSINO DE MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO DA PRÁTICA DOCENTE DE UM PROFESSOR DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ-PR / Rosangela Trabuco Malvestio da Silva. -- 2020.

314 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Luiz Roberto Gomes

Banca examinadora: Darlan Marcelo Delgado, Adão Aparecido Molina, Fred Siqueira Cavalcante, Antonio Álvaro Soares Zuin

Bibliografia

1. Teoria Crítica. 2. Música. 3. Educação. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Rosangela Trabuco Malvestio da Silva, realizada em 12/02/2020:

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes
UFSCar

Prof. Dr. Darlan Marcelo Delgado
CEETEPS

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina
UNESPAR

Prof. Dr. Fred Siqueira Cavalcante
UFSCar

Prof. Dr. Antonio Alvaro Soares Zun
UFSCar

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Dr. Luiz Roberto Gomes que, com disposição, dedicação e sabedoria, me orientou durante todo percurso deste trabalho;

Ao prof. Dr. Antonio Soares Alvares Zuim, por ter compartilhado seu conhecimento, possibilitando um entendimento sobre a Teoria Crítica, que se tornou um subsídio indispensável ao desenvolvimento deste estudo;

Ao prof. Dr. Darlan Marcelo Delgado, pelas observações e sugestões extremamente relevantes, feitas quando do exame de qualificação;

Ao prof. Dr. Andreas Gruschka, pelas observações e valiosas no momento da análise do material empírico;

À minha mãe Ursulina que, pelos seus sábios exemplos, me ensinou a não desanimar frente às dificuldades da vida e a lutar pela realização dos sonhos;

À minha avó pela orações e aos tios, tias, primos e primas, pelo pensamento positivo e incentivo nesta caminhada;

Ao esposo José Willami pelo amor, carinho, compreensão e paciência, além do apoio que demonstrou nos momentos em que precisei;

Aos meus filhos amados, Pedro Henrique e João Vitor, que souberam aceitar minha ausência, renunciando minha atenção em alguns momentos de suas vidas;

A todos os colegas do Doutorado em Educação, turma 2014, pelo convívio, companheirismo, sonhos e realizações;

Aos colegas de trabalho, em especial aos amigos Adão Aparecido Molina e Solange Bution Perin, que ofereceram o ombro amigo nos momentos de dificuldades, além da paciência de ouvir e dialogar sobre as angústias e aspirações deste trabalho;

E a todos aqueles que, de diferentes formas, contribuíram para que esse sonho se realizasse, e que não foram mencionados.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar o Ensino de Música na disciplina de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando os aspectos formativos e estéticos, tendo como aporte o referencial teórico dos autores da Teoria Crítica. Para a efetivação deste trabalho foram realizadas leituras e fichamentos de fontes bibliográficas, bem como a análise dos dados coletados por uma pesquisa empírica realizada por meio da metodologia Hermenêutica Objetiva. Para atingir o objetivo proposto, em um primeiro momento, baseando-se nos autores da Teoria Crítica, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a música na história dos homens, caracterizando-a no contexto da sociedade atual, destacando o seu potencial formativo e/ou deformativo no desenvolvimento do pensamento e do sentimento estético dos indivíduos. Na sequência discorreu-se sobre o conceito, bem como sobre a experiência estética, que a Arte proporciona aos indivíduos, relacionando-o ao ensino de Arte e da Música nas escolas, conforme os postulados dos autores da Teoria Crítica, para que, assim, seja possível uma compreensão acerca da concepção teórica abordada neste trabalho, que servirá de aporte para a realização de análises no decorrer do mesmo. Na continuidade, realizou-se um histórico sobre o ensino de Arte no país, a fim de compreender e contextualizar a arte nas escolas brasileiras e assim ter a compreensão da mesma na atualidade. Por fim realizou-se uma pesquisa de campo em uma escola de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, da Rede Pública Municipal da cidade de Maringá-PR, em uma turma de quarto ano na disciplina de Arte – dentre as linguagens a música. A análise dos dados levantados no decorrer da pesquisa empírica foi realizada por meio da metodologia Hermenêutica Objetiva e apresentada na última seção. Ao final deste estudo, após a análise dos dados, à luz da Teoria Crítica, destaca algumas possibilidades de uma Educação para a Emancipação no ensino de Música, na contramão dos valores impostos pela sociedade capitalista.

Palavras-chave: Teoria Crítica. Formação Estética. Ensino de Arte. Música. Hermenêutica Objetiva. Escola Pública.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the teaching of music in the art discipline in the early years of elementary school, highlighting the formative and aesthetic aspects, based on the theoretical framework of the Critical Theory authors. To carry out the work, readings and fictions from bibliographic sources performed were, as well as the analysis of the data collected by an empirical research carried out through the Objective Hermeneutic methodology. In order to reach the proposed objective, based on the authors of the Critical Theory, a bibliographical survey on music in the history of men performed was. Characterizing it in the context of today's society, its formative and/or deforming potential in the development of the thinking and aesthetic feeling of individuals highlighted was. Following, it discussed was about Art and Philosophy, with emphasis on aesthetic experience, relating it to the teaching of Art and Music in schools. For this, we used the postulates of the Critical Theory authors, so that it was possible an understanding about the theoretical conception approached in this work, which served as a contribution to the analysis during its development. Following, a history of art teaching in the country made was in order to understand and contextualize art in Brazilian schools, focusing on laws and official documents that support the Curriculum, the Pedagogical Political Project and the School Planning. Finally, a field research was carried out in an Elementary School - Early Years, of the Municipal Public Network of the city of Maringa-PR, in a fourth year class in the discipline of Art - among languages, music. The analysis of the data collected during the empirical research performed was carried out using the Objective Hermeneutic methodology. The didactics adopted in the classroom by "Teacher A" and the formative aspects of music lessons, were defined how two major categories. At the end of the study, after analyzing the data in the light of Critical Theory, it highlights some possibilities of an education for Emancipation in the teaching of Music. It should directed be to develop the aesthetic feeling in the elementary school students, acting against the values imposed by the capitalist society.

Key words: Critical theory. Aesthetic formation. Art teaching. Music. Objective hermeneutics. Public school.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es discutir la enseñanza de la música en la disciplina del arte en los primeros años de la escuela primaria, destacando los aspectos formativos y estéticos, basados en el marco teórico de los autores de la teoría crítica. Para llevar a cabo el trabajo, se realizaron lecturas de fuentes bibliográficas, así como el análisis de los datos recopilados por una investigación empírica realizada a través de la metodología hermenéutica objetiva. Para alcanzar el objetivo propuesto, basado en los autores de la teoría crítica, se realizó una encuesta bibliográfica sobre música en la historia de los hombres. Caracterizándola en el contexto de la sociedad actual, se destacó su potencial formativo y/o deformante en el desarrollo del pensamiento y del sentimiento estético de los individuos. A continuación, se discutió sobre Arte y Filosofía, con énfasis en la experiencia estética, relacionándola con la enseñanza del Arte y de la Música en las escuelas. Para esto, utilizamos los postulados de los autores de la Teoría Crítica, de modo que fue posible una comprensión sobre la concepción teórica abordada en este trabajo, que sirvió como una contribución al análisis durante su desarrollo. A continuación, se hizo una historia de la enseñanza del arte en el país para comprender y contextualizar el arte en las escuelas brasileñas, centrándose en las leyes y en los documentos oficiales que respaldan el plan de estudios, el proyecto político pedagógico y la planificación escolar. Finalmente, se realizó una investigación de campo en una Escuela Primaria – años iniciales, de la Red Pública Municipal de la ciudad de Maringá-PR, en una clase de cuarto año en la disciplina de Arte – de entre los lenguajes, la música. El análisis de los datos recopilados durante la investigación empírica se realizó a través de la metodología objetiva hermenéutica. Se definieron dos categorías principales, a saber: la didáctica adoptada en el aula por el "maestro A"; y los aspectos formativos de las lecciones de música. Al final del estudio, después de analizar los datos a la luz de la teoría crítica, destaca algunas posibilidades de una educación para la emancipación en la enseñanza de la música. Esta debe dirigirse a desarrollar el sentimiento estético en los estudiantes de primaria, actuando en contra de los valores impuestos por la sociedad capitalista.

Palabras clave: Teoría crítica. Formación estética. Enseñanza de arte. Música. Hermenéutica objetiva. Escuela pública.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BM	–	Banco Mundial
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CEPAL	–	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CONAE	–	Conferência Nacional pela Educação
DCN's	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
FNE	–	Fórum Nacional de Educação
GAP	–	Grupo Parlamentar Pró-Música
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
PCN's	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	–	Projeto de Lei
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UFSCar	–	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A MÚSICA NA HISTÓRIA DO HOMEM: FORMAÇÃO E COOPTAÇÃO DA SENSIBILIDADE ESTÉTICA?	15
2.1	INDÚSTRIA CULTURAL, SOCIEDADE DE CONSUMO E A REGRESSÃO DA AUDIÇÃO.....	30
3	A ARTE, A MÚSICA E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: PRESSUPOSTOS FRANKFURTIANOS	47
3.1	CONCEITO DE ESTÉTICA: BREVES CONSIDERAÇÕES.....	48
3.2	A MÚSICA E A ESTÉTICA.....	59
4	A ESCOLA, O ENSINO DE ARTE E SUA LINGUAGEM: A MÚSICA	77
4.1	O ENSINO DA MÚSICA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO BRASIL.....	79
4.2	REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS E UM NOVO CENÁRIO POLÍTICO E ECONÔMICO: O ENSINO DE MÚSICA NESTE CONTEXTO.....	87
4.3	O CURRÍCULO, O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O PLANEJAMENTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA UM ENSINO ESTÉTICO.....	94
5	ESTUDO DE CASO SOBRE AS AULAS DE MÚSICA DE UM PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ NO ESTADO DO PARANÁ	101
5.1	A METODOLOGIA HERMENÊUTICA OBJETIVA: COMPREENDENDO OS SEUS PRESSUPOSTOS.....	102
5.1.1	Descrivendo a pesquisa	104
5.2	HERMENÊUTICA OBJETIVA: DA ESTRUTURA DO CASO, PARA UMA TEORIA DA AULA.....	108
5.2.1	Didática do ensino de música	109
5.2.2	Oba! Aula de música! Ou que chato! aula de música dentro da sala de aula	117
5.3	AULAS DE MÚSICA E A FORMAÇÃO ESTÉTICA.....	126
5.3.1	Professor! Eu quero ser um <i>youtuber!</i>	136

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
	REFERÊNCIAS.....	151
	APÊNDICE.....	159
	ANEXO.....	312

1 INTRODUÇÃO

Quando o tema é música, normalmente vem ao pensamento os sons, os ritmos e as melodias que embalam o dia a dia e que tocam o coração. Os sons trazem recordações, alegam as crianças, acompanham as pessoas em seu trabalho e dão origem a vários movimentos, dentre tantos outros aspectos que poderiam ser aqui mencionados. A música é uma das expressões artísticas mais utilizadas pelos homens e é ilimitada! Adentra vários espaços sociais, inclusive a escola, que não está isolada do contexto histórico e social do qual está inserida. Por sua vez, os alunos trazem estas experiências para a sala de aula, ou em outros espaços escolares – quando surge a oportunidade de ouvir, de cantar ou de tocar músicas.

No currículo escolar a música é uma das linguagens que compõe a disciplina de Arte, sendo obrigatória na Educação Básica. Mas é preciso questionar: como o ensino de Música vem acontecendo nas escolas? Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9.394/96, o ensino de Arte é componente curricular de base comum Nacional, sendo que a Música é uma das quatro linguagens (Música, Teatro, Dança e Artes Visuais) (BRASIL, 1996). Ocorre, tal como escrevem Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), que os professores têm autonomia para organizar e para planejar as suas aulas e, normalmente, o ensino de Artes Plásticas e Visuais prevalece sobre o ensino de Música. Pois, geralmente, o que ocorre é que uma boa parte dos professores não têm formação específica em música e sim em Arte. Outros fatores ainda podem ser apontados, como: a falta de materiais específicos (sobretudo na escola pública) para a iniciação musical dos alunos, um espaço adequado para as aulas, instrumentos musicais, equipamentos de áudio e som, dentre outros.

Outra questão importante salientada por Fusari (2001) é que as práticas educativas aplicadas em sala de aula vinculam-se a um contexto histórico e cultural, estando ligadas a uma determinada teoria de educação escolar. Estas por sua vez, estão impregnadas de concepções ideológicas e filosóficas, que influenciam o fazer docente. Isto também acontece com o ensino de Arte, que está relacionado ao processo histórico e social no qual está inserido, bem como com as relações pedagógicas que lhe são inerentes.

Adorno (1991), por sua vez, ao discorrer sobre a música na sociedade atual, alertava que: mais do que em qualquer outra época, os indivíduos tendem a obedecer a moda musical. Basta a mídia tocar alguma música várias vezes, que as pessoas assimilam a melodia e a canção vira sucesso. Geralmente, este tipo de música é conhecido por todos e é feita nos moldes industriais, pensada no ritmo que os ouvidos da população estão acostumados, para que logo se identifiquem com ela. Esse comportamento – centrado no consumo – tornou-se algo natural para quem se vê cercado de mercadorias padronizadas, inclusive os sons.

Adorno (1986b) destaca que a contradição entre a formação cultural e a sociedade de consumo acaba por proporcionar aos indivíduos a semicultura¹, ou seja a semiformação cultural. Os homens deveriam ter uma educação que lhes possibilitassem refletir, analisar, criticar, enfim, que observassem e refletissem sobre sua vida na sociedade em que estão inseridos. Essa formação não ocorreria necessariamente apenas na escola, mas o espaço escolar seria um local privilegiado para o desenvolvimento intelectual destas pessoas.

A Arte – e nela a música – possibilita a reflexão e a concretização dos sentimentos humanos que, muitas vezes, são passíveis de simbolização conceitual, sendo uma forma de despertar no indivíduo outras maneiras de pensar, de ver e ouvir, impostas pela sociedade de consumo. Mas será que as aulas de Arte e o ensino da música, como componente curricular, têm contribuído no desenvolvimento de um pensamento crítico ao padrão estabelecido pela mídia, e tem possibilitado a experiência estética aos alunos? Será que a educação oferecida nas escolas está voltada para a adaptação e para a formatação dos alunos, seguindo a lógica da sociedade capitalista? E os professores? Tendem a reproduzir o que está posto socialmente ou conseguem fazer uma leitura clara das condições sociais?

A tese apresentada e aqui defendida, é a de que a música e os seus elementos estéticos, ao serem trabalhados no Ensino Fundamental, podem contribuir para a formação do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, bem como

¹ “Adorno mostra que, com a universalização do mercado da indústria cultural, a contradição entre a formação cultural e a sociedade de consumo não apresenta como resultado a não-cultura, o não-saber e sim a semicultura. No não-saber há uma predisposição do homem para a busca do saber. No semisaber a pessoa se julga sabedora e se fecha às possibilidades da sabedoria. A não-cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e qualidades que se desenvolvem naqueles que não são inteiramente” (PUCCI, 1997, p. 164).

da sensibilidade estética. Por este motivo, o conteúdo da disciplina de Arte deve ser tratado com sua devida importância.

Diante do exposto, entende-se a necessidade deste estudo, que tem por objetivo analisar o Ensino de Música na disciplina de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando os aspectos formativos e estéticos, tendo como subsídio o referencial teórico dos autores da Teoria Crítica. O estudo de natureza teórica fundamentou-se em fontes bibliográficas para a discussão dos conceitos e das concepções pedagógicas do ensino de música, bem como de fontes empíricas (transcrições de gravações de aulas), que permitiram reconstruir, com o aporte epistemológico da Hermenêutica Objetiva, as situações de aulas, no confronto entre o que se postula e o que se materializa em ensino e formação na escola.

Para atingir o objetivo proposto, a segunda seção intitulada “A MÚSICA NA HISTÓRIA DO HOMEM: FORMAÇÃO E COOPTAÇÃO DA SENSIBILIDADE ESTÉTICA?” realiza um breve contexto histórico da música enfocando o seu papel na sociedade atual, pois assim como o homem, a música é uma criação histórica, sendo que em cada período existiu um estilo musical próprio. Conforme Marcuse (1967) o pensamento humano parte de determinadas condições históricas e não pode ser isolado da camada física, real, na qual o homem vive. Sendo assim, a música acompanhou o contexto histórico e social dos homens, e na sociedade industrial ela começou a sofrer interferências da tecnologia. Atualmente o avanço das tecnologias da informação permitem que a música esteja presente em quase todos os espaços sociais, mas isso não significa que essas tecnologias agregadas à música contribuam para a formação do pensamento e do sentimento das pessoas. Elas servem mais para entreter, para passar o tempo, do que para promover a fruição. Os consumidores, destaca Adorno (1991), concordam com os critérios ditados pelos produtores e não percebem que este tipo de música tem baixa qualidade artística. Mesmo tendo liberdade de escolha, são administrados porque, ainda que se possa escolher entre um e outro gênero musical, as músicas para as massas, seguem um padrão maior, o da indústria cultural. Este contexto contribuiu para modificar a estrutura da audição musical dos homens, pois a música popular, com o mesmo ritmo, a mesma melodia, e a mesma repetição incessante, se apresenta como a única e verdadeira música para os ouvintes.

Mas qual a importância da Arte e da Filosofia para desenvolver a estética nos indivíduos neste contexto? Para responder a esta pergunta, a terceira seção “A

ARTE, A MÚSICA E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: PRESSUPOSTOS FRANKFURTIANOS” aborda a questão da Filosofia e da Arte, pois estas, segundo Adorno (1970), se complementam. Ressalta a importância da experiência estética para os homens da sociedade atual, pois permite transcender a esta realidade, experimentar sensações, desenvolver a sensibilidade, possibilitando um pensamento elaborado, além dos padrões impostos pela racionalidade instrumental. De posse deste conhecimento, entende-se que é tarefa da educação desvendar as possibilidades dos sujeitos reeducarem suas faculdades perceptivas e intelectivas. Por esse motivo, esta seção elenca algumas reflexões acerca da potencialidade da música na educação.

Mas como trabalhar em sala de aula com o potencial formativo da música? Na verdade, a música acabou se integrando ao sistema industrial. Ela foi utilizada pela Indústria Cultural para formatar a audição dos indivíduos, mas o seu potencial formativo ainda existe e pode contribuir para a formação estética dos alunos do Ensino Fundamental. Desta forma, a quarta seção “A ESCOLA, O ENSINO DE ARTE E SUA LINGUAGEM: A MÚSICA” desenvolve um breve histórico sobre o ensino de Arte no país destacando os momentos históricos da educação no Brasil, e as leis que subsidiam esta disciplina. Enfoca em especial a Lei nº. 11.769/08, que dispõe sobre o ensino da música na disciplina de Arte no Ensino Fundamental (BRASIL, 2008). Além da lei, para que esta disciplina se concretize a escola possui um Currículo, um Projeto Político Pedagógico e um Planejamento. Esta seção destaca que estes documentos alicerçam a ação educativa e possibilitam que a disciplina de Arte se efetive.

Com o intuito de verificar o trabalho educativo realizado em sala de aula no que tange à estética na disciplina de Arte – conteúdo música –, a seção cinco intitulada “ESTUDO DE CASO SOBRE AS AULAS DE MÚSICA DE UM PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ NO ESTADO DO PARANÁ” analisa os dados da pesquisa empírica por meio da metodologia Hermenêutica Objetiva. A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, da Rede Pública Municipal da cidade de Maringá-PR, em uma turma de quarto ano na disciplina de Arte – dentre as linguagens, a música. Ao investigar as características do ensino de música em uma turma específica do Ensino Fundamental, com destaque nos elementos formativos e estéticos, foram elencadas duas grandes categorias de análise: a didática adotada

em sala de aula pelo “professor A” e nela a mediação dos conteúdos e a metodologia utilizada nas aulas; e os aspectos formativos das aulas de música, bem como a Indústria Cultural no contexto de sala de aula.

As indagações foram muitas e as reflexões realizadas no decorrer deste estudo permitem perceber como o ensino de música na disciplina de Arte se organiza empiricamente e como as categorias elencadas contribuem para os aspectos formativos e/ou deformativos na formação dos alunos. Analisando situações sociais, confrontando o aparente e o real, objetivando a realidade, pode-se desvelar a verdade, apontando possibilidades de transformação. Este foi o intuito deste estudo, que após a análise dos dados, à luz da Teoria Crítica, elencou algumas reflexões acerca da temática, destacando a possibilidade de uma Educação para a Emancipação no ensino de Música, na contramão dos valores impostos pela sociedade atual.

2 A MÚSICA NA HISTÓRIA DO HOMEM: FORMAÇÃO E COOPTAÇÃO DA SENSIBILIDADE ESTÉTICA?

A música faz parte do dia a dia das pessoas e cada cultura criou seu tipo específico de música e instrumentos musicais. Por exemplo: países distintos como a Índia, a África, o Japão, apresentam ritmos, instrumentos e características musicais bastante específicas. Isto significa que a produção musical tem como base a cultura de cada povo.

Proença (2002) escreve que os homens criaram instrumentos para o trabalho, que lhe permitiram dominar o mundo natural e como parte do processo civilizatório, estes foram sendo aperfeiçoados. Muitos objetos expostos em museus tinham utilidade evidente: instrumentos rudimentares para caçar, pescar, tecer. “Contudo, o ser humano também produz coisas que, apesar de não terem uma utilidade imediata, sempre estiveram presentes em sua vida” (PROENÇA, 2002, p. 6).

Este fato demonstra que os homens criaram objetos não apenas para serem usados em seu dia a dia, mas, também, para expressar seus sentimentos. Engels (1984) destaca que o homem criou instrumentos de trabalho conforme sua realidade histórica e social. Por exemplo, aqueles povos que se estabeleceram no litoral dos continentes desenvolveram a pesca, os que foram para o interior desenvolveram a agricultura.

Da mesma forma que os homens criaram a linguagem, o trabalho e os objetos de trabalho, assim aconteceu com a música e com os instrumentos musicais. Estudos demonstram que vários instrumentos surgiram em lugares distintos praticamente no mesmo período na história dos homens.

A consciência, destaca Leontiev (1978), é um produto histórico e só poderia se desenvolver em condições nas quais a relação do homem com a natureza fossem mediatizadas pelo trabalho, pela relação com outros homens. As representações humanas são sempre expressões conscientes das relações sociais.

Marx e Engels (1987) postulam que a consciência é fruto da experiência concreta dos homens, juntamente com a atividade material e com a linguagem (oral, gestual, escrita). Desta forma, estes se apropriam de instrumentos, de objetos disponíveis em uma cultura, estão apreendendo as experiências e o conhecimento

elaborado no decurso do trabalho coletivo. Assim como o homem, a música é uma criação histórica, e cada período histórico tem um estilo musical muito próprio.

Diante do exposto, o objetivo desta seção é discorrer sobre a música na história do desenvolvimento humano na sociedade ocidental, destacando o seu potencial formativo ou deformativo na atualidade, desvelando seu contexto político, econômico e social.

Beyer (1999, p. 34), destaca em seus escritos que a música em algumas sociedades, “[...] estava vinculada basicamente a rituais religiosos outras em que eram entendidas como elemento terapêutico e ainda outras em que possuía importantes funções relacionadas à educação e a formação dos indivíduos, bem como a construção de cidadania”.

A partir do supracitado, pode-se afirmar que a música deve ser entendida em seu contexto histórico e social. Estudos mostram que a música é conhecida e praticada desde a pré-história, mas sobre a sua história sabe-se muito pouco.

Uma possibilidade para detectar a música na vida dos homens primitivos é por meio da arqueologia, a partir da qual comprova-se a existência musical nos primeiros grupos humanos. “Pinturas e esculturas gravadas em vasos, túmulos; inscrições e documentos com desenhos de instrumentos e dançarinos: foi dessa forma que nos foram transmitidas as informações sobre as primeiras manifestações musicais” (CORRÊA, 1985, p. 74).

Este fato demonstra que nos primórdios mais remotos, os homens tentavam demonstrar seus sentimentos e suas emoções, por meio da pintura e da música. Prova disso é que os ancestrais humanos deixaram marcas nas cavernas, que nos permitem atualmente, entender sua cultura, sua maneira de pensar e de compreender o mundo que os rodeavam².

Pogue e Speck (1998), ao discutirem sobre essa questão, nos apresentam que a música nasceu no alvorecer da humanidade, a partir do qual o ritmo foi criado por meio dos sons emitidos pelas batidas dos pés e das mãos dos hominídeos.

Para esses estudiosos, a música nasceu da necessidade de os homens entenderem a própria natureza, imitando os sons que ouviam ao seu redor – o

² Um destes registros mais antigos da existência de aulas de música, que são encontrados entre os egípcios, provavelmente datados por volta de 2500 a.C. consiste na pintura de um sacerdote como pedagogo musical, onde dez damas de harém encontram-se cantando um ritual de culto à divindade acompanhando de palmas e calcanhar de pés (BEYER,1988).

vento, a chuva, o fogo, dentre outros. Aprenderam a reproduzir e a imitar esses sons como forma de compreender o mundo que tanto temiam.

Na visão de Contrim (1990) inicialmente o homem utilizava o som da natureza, dos animais e de sua voz. Mais tarde descobriu o som utilizando materiais da natureza como paus e pedras fabricando, assim, os primeiros instrumentos musicais da humanidade.

Com o seu desenvolvimento, a música foi utilizada para fins religiosos, artísticos e até para a dominação de alguns grupos sociais sobre os outros. Era manifestada de forma coletiva, isto é, o grupo participava juntamente com as crianças das atividades realizadas. O homem estava ligado muito mais aos interesses da coletividade, do que a interesses individualistas – prova disto, conforme postulam Marx e Engels (1987), por meio da vida em grupo, do trabalho e da linguagem foi possível a sobrevivência da espécie. Todos trabalhavam para atingir o mesmo objetivo: a sobrevivência.

[...] O saber musical assumiu variadas funções e facetas, modificando-se conforme o período histórico ou a cultura. Quanto às 'funções', vemos a Música ora desempenhando um importante papel nos rituais e cultos religiosos, ora assumindo funções de formar o caráter do aluno de música, ora servindo aos propósitos militares [...] (BEYER, 1999, p. 19).

A partir dessas reflexões, pode-se depreender que a música possibilitou aos homens um maior entendimento do mundo, tornando-se essencial em suas vidas. Por exemplo: cantavam para demonstrar alegria, lançava-se em agradecimento pela colheita, cantavam canções tristes para lembrar entes queridos que já haviam morrido. Percebe-se, portanto, por meio desses registros que a música realmente esteve presente na vida do homem primitivo e entre os povos da antiguidade.

Leontiev (1978), na mesma linha de raciocínio de Marx e Engels (1987), destaca que o trabalho é o processo que liga o homem à natureza; é o processo de ação do homem sobre a natureza. Quando o hominídeo começou a fabricar instrumentos para o seu proveito, modificando o estado natural tanto do objeto como de si mesmo, nasceu o trabalho. O processo de elaboração de tais instrumentos é partilhado pelos membros do grupo, bem como apreendido e transformado pelas gerações posteriores. De modo que o trabalho não afeta e transforma apenas quem o executa, mas também os que o presenciam.

A preparação de instrumentos (musicais ou de trabalho), demandou uma série de procedimentos que levaram a várias operações mentais auxiliares. Tais operações representaram uma nova estrutura na atividade consciente do homem, pois quando este se apropria de instrumentos, de objetos disponíveis em uma cultura, ele está se apropriando de experiência, de um conhecimento que foi elaborado no decurso do trabalho coletivo. Depreende-se, então, que o trabalho é a atividade vital dos homens, possibilitando a objetivação de produtos materiais ou simbólicos.

A Arte neste contexto é, também, a objetivação das relações materiais, possibilitando dar forma às funções psicológicas superiores. Por ser tipicamente humana, representa a humanidade contida em sua história. Desta forma, a música foi sendo desenvolvida, juntamente com os homens. Ganhou novos ritmos, outras melodias e harmonias. Sempre com a finalidade de expressão dos sentimentos, dentro da sua época e das suas necessidades. Esteve presente em vários momentos históricos, visto que na guerra, ou nos cultos religiosos os sentimentos de raiva ou de agradecimento, eram identificados pelos gritos e clamores em voz alta.

O conceito de música varia de cultura para cultura. Embora a linguagem verbal seja um conceito de comunicação e relacionamento entre os povos, constatamos que ela é universal, pois cada povo tem sua maneira de expressão através da palavra (JEANDOT, 1990, p. 12).

Com a evolução dos rudimentares instrumentos de trabalho, os hominídeos começaram a produzir os primeiros instrumentos musicais, utilizando restos de animais sacrificados nos cultos religiosos, faziam as flautas (dos ossos), tambor (da pele) e as trompas e cornetas (dos chifres). Percebe-se que, com a evolução humana, os homens encontraram na música uma forma de expressar seus sentimentos e se comunicarem.

Este desenvolvimento foi sendo aperfeiçoado e, segundo Zimermann (1996), no período denominado Pré-história é que a linguagem musical foi sendo modulada. O homem primitivo não fazia música como se conhece hoje, porque não existia a combinação do som, da harmonia e do ritmo naquele momento. Mas, com certeza, os primeiros arranjos, os primeiros batuques, as primeiras manifestações rítmicas, contribuíram para o nascimento da música como é conhecida no estágio atual da humanidade. Este fato vem de encontro aos postulados de Vygotsky e Luria (1996) que relacionam o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos ao desenvolvimento dos hominídeos.

Conforme entendem esses autores, a criança reproduz, em seus primeiros anos de vida, o estágio inicial de desenvolvimento humano, quando foram constituídos seu pensamento e sua linguagem³. Por exemplo, a música primitiva pode ser relacionada com a descoberta dos sons pelos bebês, onde a interação com o meio permite uma tomada de consciência de si mesmo e do mundo. Na busca de possíveis semelhanças entre uma forma de agir do bebê e a música primitiva, pode se observar em ambas a predominância do ritmo no nível corporal caracterizando pela repetição com a inclusão gradativa de objetos externos associando sempre a esquemas imitativos. “A música primitiva trata antes de mais nada uma relação com o corpo indiviso da terra” (WISNIK, 1991, p. 31).

Com o desenvolvimento das sociedades e, conseqüentemente, do homem, a música foi ganhando expressão, tomando forma, e passou a ser uma das linguagens que representa os sentimentos e as emoções dos seres humanos.

Nos ritmos repetitivos da música primitiva, a ameaça provém do próprio princípio da ordem. A antítese do arcaico está nele implicada; [...] O salto qualitativo da arte é uma transição mínima. Em virtude de semelhante dialéctica transforma-se a imagem do belo no movimento global da *Aufklärung* (ADORNO, 1970, p. 67).

Este desenvolvimento aconteceu de forma lenta, e cada transição, pela qual a música passou, representou a materialidade histórica dos homens, pois esta não é uma representação distante do contexto social. Cada momento histórico, tem apresentado a forma como a sociedade pensa, sente e manifesta a sua cultura, o seu momento socioeconômico e político. Percebe-se que, com a evolução humana, o homem utilizou diferentes formas de linguagem, inclusive a música, que contribuiu para este expressar e comunicar ao outro suas emoções, seus sentimentos e seu modo de pensar. Por meio dessa interação e convivência com o meio, o indivíduo adquiriu experiências e conhecimentos e com a música o homem pode inventar novas formas de sentir, de representar, de compreender e transformar o mundo.

Pari e passu com o desenvolvimento intelectual, o homem começa a cultivar terras e a criar gado, iniciando a divisão do trabalho. Este fato possibilita a diversificação das atividades socialmente desenvolvidas, formando um conjunto de camadas sociais, contribuindo para o acúmulo de riqueza e poder para alguns.

³ Para mais informações sobre essa questão, ler Silva (2004).

Schurmann (1990) escreve que com um estágio de evolução no qual as forças produtivas favoreceram o domínio da natureza pelo homem e o desenvolvimento de núcleos sociais, iniciou-se um processo de coletividade, no qual as assembleias eram convocadas para resolver problemas do grupo. Esse é o início da passagem do estado selvagem para a civilização. Nesse estágio, muitos povos da antiguidade contribuíram para o desenvolvimento de diversas linguagens artísticas, como a pintura, a escultura e, em especial, a música. Dentre estes, pode-se citar os gregos, pois sua música era muito valorizada. A própria palavra música teve sua origem nessa civilização.

De acordo com Ellmerich (1977), *Mousike* significava para o povo grego a arte das musas, possuindo, assim, uma importante função social, sendo que, inúmeras pessoas estudavam música e usufruíam dela nas horas de lazer. “A importância dos Gregos se deve à imensa contribuição que eles prestaram aos mais diversos ramos da arte e do saber humano. As realizações Gregas serviram de base para a nossa civilização” (CONTRIM, 1990, p. 78).

Na Grécia, por exemplo, a educação musical ocupava um lugar muito importante na formação das crianças e dos jovens. Era utilizada como uma das disciplinas que formariam os futuros cidadãos, sendo a música parte integrante de todo processo de educação do indivíduo. Como escreve Beyer (1988), desde o nível básico – que seria o primeiro nível de educação –, a criança recebia uma educação em música. “Platão defendia um equilíbrio entre as disciplinas, alertando sobre o perigo da supervalorização de uma em detrimento das outras. Para ele, toda criança seria capaz de ter uma educação em música” (BEYER, 1988, p. 6).

Essa educação tinha uma continuidade para os jovens que estudavam entre outras disciplinas, música em um nível mais avançado – os alunos se ocupavam em constatar relações de intervalos produzidos por um monocórdio⁴. A educação musical específica era ministrada, posteriormente, com, aproximadamente, uma duração de três anos visando ao Canto Recitativo de Canções e Poesias⁵. Esse canto era, provavelmente, acompanhado pelo educador na cítara⁶ e pelo educando da lira⁷.

⁴ Um monocórdio é um Instrumento musical de uma só corda (BEYER, 1988).

⁵ Conforme Menuhim e Davir (1981), música e poesia, nesse período, eram vistas como uma coisa só.

⁶ Cítara é um Instrumento de cordas, semelhante à lira (BEYER, 1988).

⁷ Lira é um antigo instrumento musical de cordas (SILVEIRA BUENO, 1992).

Beyer (1988) destaca que Creta foi a precursora na concepção educacional da música na Grécia⁸, sugerindo aos meninos uma unidade ideal entre ritmo e música, oferecendo aulas coordenadas de ginástica e música. Atenas, também, considerava a formação musical como uma influência positiva sobre a personalidade humana, pois o objetivo maior dos meninos livres era uma formação do ideal ético-político, viabilizada por aulas conjugadas de ginástica e música.

A abertura da escola para mais crianças e a obrigatoriedade do canto são características que surgiram da educação grega. Esta mudança trouxe a oportunidade para que mais crianças livres aprendessem o canto. Com a criação de escolas de música, a popularização da educação musical elementar se estendeu para uma quantidade maior de indivíduos. Surgiram os músicos, que se preocupavam com o valor e com os critérios científicos da música.

Conforme Beyer (1999), para os gregos o objetivo da educação era o de preparar os cidadãos para que eles pudessem participar ativamente da sociedade. Na Grécia antiga os homens e as mulheres recebiam treinamento físico, e a música era importante nesse processo, não tanto pelo aspecto estético, mas, principalmente, como meio de se desenvolver nos indivíduos lealdade ao Estado. Já em Esparta, além de ser utilizada como acompanhamento em atividades de guerra, a música era utilizada, também, como um acompanhamento em sacrifícios. Os festivais, que incluíam competições musicais, eram importantes acontecimentos na cidade, alcançando alto nível artístico. A música reforçava ideais e valores do Estado, como a fidelidade e a formação militar. “Outra coisa que enriquecia extraordinariamente a música grega era o ritmo. Como a música não era uma arte isolada, estava sempre unida à poesia e à dança, o compositor grego era ao mesmo tempo cantor, poeta e dançarino” (ANDRADE, 1980, p. 29).

É importante destacar que, a sociedade grega representou uma fase – na história do homem e da música – na qual mais se produziu culturalmente, mas, também, sua importância se deve ao fato de que a mesma era utilizada na

⁸ Segundo Ellmerich (1977, p. 19), “[...] dos povos da antiguidade, os gregos foram os mais adiantados em todas as Artes. A arte musical grega encontra-se na mitologia, sendo que a palavra música, significa a ‘arte das musas’”. O ensino da música e da ginástica aos jovens na Paidéia tinha a finalidade de que houvesse o equilíbrio entre a preparação física e a espiritual. A formação integral do homem se daria com a educação moral e estética reunidas compreendendo o cultivo do corpo, a beleza física, como o sentimento moral e social.

educação. Foi nesse momento histórico que surgiu a musicalização como suporte para o desenvolvimento dos indivíduos, especificamente com fins didáticos.

Para os gregos a educação visava preparar o cidadão para viver em sociedade, e em seu currículo destacavam-se duas disciplinas: a educação musical e a ginástica, que preparavam o indivíduo para viver em equilíbrio entre a mente e o corpo. “A educação ‘musical’ (no sentido de educação nas musas), mais ampla do que o atual conceito de música, visava à purificação da alma (mente) do indivíduo; a educação ‘ginástica’ por sua vez visava à depuração das paixões do corpo” (BEYER, 1999, p. 21).

Não há muita informação sobre a educação musical ministrada no Império Romano. Os escritos da época dão a entender que a ocupação com a dança ou com a música não era vista com bons olhos pelas pessoas das classes mais elevadas. As atividades musicais das mulheres – quase sempre amadoras – eram consideradas condenáveis, mas à medida que a cultura helenística começou a influenciar a latina, a música passou a ser mais valorizada, ocupando um lugar como ciência entre as artes liberais (BEYER, 1988).

Contrim (1990) registra que, os impérios grego e romano foram, aos poucos, se enfraquecendo com as invasões de povos vizinhos, até que desapareceram e começou a nascer uma nova cultura, ligada ao início do cristianismo, a princípio tímida, escondida nos subterrâneos da cidade. Os discípulos, inicialmente não gostavam da música, pois a relacionavam com o rufar dos tambores e as mortes na arena, ou com danças sensuais a deuses pagãos. Mas o cristianismo não podia dispensar a música e aos poucos foram entoados cânticos para louvar a Deus, que com o tempo foram utilizados para converter os pagãos.

Conforme Schurmann (1990), a evolução das forças produtivas, nesse momento, não possibilitavam transformações no modo de produção e na base material. Mas, o canto monódico apresentava-se adequado para evangelizar e persuadir, de forma que os povos bárbaros dominados aceitassem mais facilmente a cultura dos dominadores.

Esse autor comenta que, para os bárbaros a música era o oposto à civilização e à obediência de normas, por este motivo entregavam-se com entusiasmo a essa prática. “A unificação da monodia litúrgica ocorreria concomitantemente com o início do gradual estabelecimento da ordem social e econômica que conhecemos sob a denominação de feudalismo” (SCHURMANN, 1990, p. 55). Esse período caracteriza-se

pela economia ruralizada, pela supremacia da Igreja Católica, pelo sistema de produção feudal e da sociedade hierarquizada, período no qual o latifúndio se tornaria a base de sustentação desse sistema.

Com isso, a arte medieval foi fortemente marcada pelas forças da igreja católica e a música se caracterizava como sendo monódica, ou seja de uma única melodia. Segundo Contrim (1990), no século IV a Igreja Católica foi se afirmando, enquanto o império romano entrou em total decadência. Nesse período percebe-se a contradição entre a cultura dominante e popular, tomando forma a cultura profana – que ficava à margem da igreja, e a eclesiástica. Caberia à Igreja a reprodução das relações feudais, a fim de assegurar a estrutura de classes e justificar as relações feudais como necessárias e imutáveis. “[...] a Igreja, que de fato promovia a cultura dominante, julgando-se a única detentora da verdadeira cultura e considerando o povo como sendo inculto e ignorante, negava a própria existência da cultura popular” (SCHURMANN, 1990, p. 56).

Uma característica importante desse período de transição foi o início de uma divisão profissional, estabelecendo uma diferença entre os músicos e os cantores. Essa divisão gerou um novo direcionamento da formação musical, ligando a música e as disciplinas matemáticas. O cantor trabalhava com a prática musical, em especial com a música no serviço cristão dos cultos. Foi o primeiro passo no sentido de uma formação praticamente unilateral na música, cujas consequências são percebidas na educação musical até os dias de hoje⁹.

Ao longo da Idade Média sobrepujou o ideal do músico voltada a formação prática do cantor visando o serviço religioso nas igrejas. Segundo esse pensamento, as escolas em mosteiros e catedrais ensinavam aos alunos salmos, notas, canto e gramática entre as disciplinas aprovadas pelos livros monásticos católicos (BEYER, 1988, p. 7).

Apesar da nova doutrina religiosa, os primeiros cristãos derivaram sua música dos povos anteriores, sendo que suas letras não pregavam totalmente o cristianismo. Surgiu, assim, a necessidade de uma adaptação das letras musicais ao cristianismo. Por volta do ano de 340 d.C, surgiu um novo modelo musical na Igreja Católica, criado por Aurélio Ambrósio, bispo da cidade de Milão. Conhecido como

⁹ Como destaca Nieri (2004), a formação do profissional é direcionada para a execução musical, e a grade curricular não costuma contemplar conteúdos pedagógicos.

Santo Ambrósio¹⁰, introduziu na igreja hinos que viessem ao encontro apenas do catolicismo, e para atrair seguidores ao cristianismo compôs várias melodias e cantos litúrgicos.

Após passados dois séculos, São Gregório¹¹ deu continuidade ao trabalho de Santo Ambrósio levando sua música a todos os cristãos. Surgiu, então, o canto gregoriano, estilo musical cantado nas festas litúrgicas romanas, com sons sempre iguais como duração e intensidade, cantado a uma só voz, geralmente com texto em latim e, também, foi conhecido como cantochão por ter sua melodia monótona e com pouca extensão vocal. “São Gregório deu a música romântica uma organização tão convincente que se generalizou pela cristandade e fixou a melodia católica. Esta recebeu por isso o nome de gregoriano. Mais tarde foi também chamado de cantochão” (ANDRADE, 1980, p. 37).

A influência do catolicismo sobre a música durou por toda a Idade Média, sendo a única forma de música tocada na Europa por quase todo esse período¹². Conforme Pahlen (1965), foi isso que contribuiu para que acontecessem progressos importantes na música, iniciando com a escrita das notas e com os exercícios práticos de entonação, inventando o alfabeto musical foi o monge beneditino francês chamado Guido de Arezzo¹³. O alfabeto musical como é conhecido hoje, com as notas: Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si, usado em grande parte do mundo¹⁴. Ele percebeu

¹⁰ Santo Ambrósio nasceu em Tréveris em 339 e faleceu em 397. Estudou retórica e exerceu advocacia. Foi aclamado como bispo de Milão e no momento da sua consagração, distribuiu sua fortuna aos pobres entregou à Igreja e à irmã o usufruto. Algumas das suas obras foram: “Comentário ao Evangelho de S. Lucas”, “Os Mistérios e os Sacramentos”, “Comentário à criação” e o “*De Officiis*”. A exegese e a visão teológica de Santo Ambrósio foi profundamente marcado por Orígenes, o qual buscou, nas Escrituras, mais o sentido espiritual do que o literal. Ao mesmo tempo, Santo Ambrósio influenciou, sobremaneira, Santo Agostinho e foi dos Padres que maior contribuição deixou no terreno da moral cristã, inspirada nas virtudes estoicas. Entretanto, diz Häring (1960, p. 1), “Sua obra não é, quanto a êsse aspecto, uma transposição do ‘*De Officiis* de Cícero, por intermédio do qual, aliás, ele se utiliza de numerosos conceitos dos estoicos, animando-os com um novo sopro de vida, Assim, por exemplo, o esquema das quatro virtudes cardiais [...]”.

¹¹ São Gregório Magno, Papa desde 590 a 604. Coordenou os cânticos litúrgicos, hinos e responsórios, provavelmente agregando alguns novos, de sua autoria, em um livro chamado Antifonário (ELLMERICH, 1977).

¹² O canto gregoriano pode ser ouvido em sua forma pura na Capela Sistina do Vaticano e o mosteiro dos beneditinos de Solesmes (PAHLEN, 1965).

¹³ Guido de Arezzo viveu de 995 a 1050 na Idade Média, colaborou para organizar o sistema de notação musical onde os graus da escala eram representados por sílabas, conhecido até os dias de hoje aprimorando muitas questões do viés prático (FELLER; SBAFFI, 2018).

¹⁴ Observando as iniciais de cada um dos versos dispostos na versão em latim, o monge criou a grande maioria das notas musicais. Inicialmente, as notas musicais ficaram convencionadas como ‘ut’, ‘ré’, ‘mi’, ‘fá’, ‘sol’, ‘lá’ e ‘si’. O ‘si’ foi obtido da junção das iniciais de ‘Sanctelohannes’, o homenageado da canção que inspirou Guido de Arezzo. Já o ‘dó’ foi somente adotado no século XVII, quando uma revisão do sistema concebido originalmente acabou sendo convencionada (SOUSA, 2017).

que a construção de uma escala musical simplificada poderia facilitar o aprendizado de música pelos alunos, diminuindo os erros de interpretação de uma peça musical.

Com o passar do tempo os autores ou compositores queriam escrever música sem se preocupar com as práticas e as crenças da igreja. Diferente da música antiga que tinha apenas uma linha melódica, agora descobriu-se a polifonia¹⁵, e cada voz poderia ter sua própria linha melódica. Como diz Andrade (1980, p. 64-65), a música estava descobrindo um mundo novo: a harmonia.

Até que surge o século XVI. Estamos no período mais aventureiro da Renascença. Tempo de descobrimento variados e de mudanças profundas [...]. De primeiro se fazia arte sob o costume da tradição e do momento. Agora os problemas estéticos inundam o cenáculo principesco onde os artistas vivem e toda a gente discute como se deve fazer arte.

É um período de grandes transformações na sociedade (política, econômica e cultural). O surgimento da burguesia, a expansão marítima, e o mercantilismo, contribuíram para que acontecessem várias mudanças culturais. O homem, a natureza, a valorização da vida terrena, passaram a ser o centro do universo em oposição ao Teocentrismo da Idade Média. Com tantos avanços, a Igreja Católica, que só adotava o canto monódico¹⁶, precisava se adaptar à nova realidade. A harmonia musical vai, de forma implícita, ao encontro do cristianismo. Contudo, a música vocal polifônica passou a conviver com um novo estilo musical: o instrumental. Não obstante, o século XVI passou a ser considerado o século da canção.

Tanto o sentido individualista dos textos, como a evolução cada vez mais harmônica da polifonia, propunham desde já, o canto solista acompanhado por instrumento. E a canção avassala a criação artística do tempo (ANDRADE, 1980, p. 66).

¹⁵ Do termo grego *polyphōnos*: *poly*, muitos e *phōnē*, voz. Uma textura musical caracterizada pela presença de diversas vozes melódicas, ao contrário da monofonia – música com apenas uma voz – ou homofonia – música com uma voz dominante acompanhada por cordas. O termo é usado para referir-se inicialmente a mudanças que começam a aparecer na música do final da Idade Média (TUDELLA, 2017).

¹⁶ No século XVI, canto a uma só voz, com acompanhamento de alaúde ou de baixo contínuo, sem contraponto, sem acompanhamento. No sentido musical de melodia – canto – em uníssono. Depois de 1600, deu origem às formas do recitativo, da ária de corte, da cantata, da ópera, e ainda, ao Lied, à melodia, à canção artística em geral (TUDELLA, 2017).

Conforme Adorno (2007), a polifonia foi fundamental para a criação da nova música, e teve a sua origem na coletividade. “A música polifônica diz ‘nós’, mesmo quando viva unicamente da fantasia do compositor” (ADORNO, 2007, p. 24). Mesmo que não alcance nenhuma outra pessoa, a música ainda carrega em si a coletividade.

A partir do século XVI a música foi, aos poucos, se libertando da influência da Igreja Católica, pois o humano começou a ter mais valor e mais sentido do que o divino. A Europa, segundo Pahlen (1965), vê-se ameaçada por todos os lados: ao sul os muçulmanos, no norte e no leste os normandos e no oeste os hunos. Por essa razão, a igreja vai, aos poucos, perdendo o seu espaço. “A arte, e com ela a música, é em todas as épocas, imagem fiel da vida da qual nasceu. Assim é claro que esta transformação política fundamental teve como consequência uma completa mudança no terreno da arte e da música” (PAHLEN, 1965, p. 38).

A Europa inteira foi inundada pelo novo canto. Durante o século XVI, os trovadores eram encontrados no sul da França – em sua maioria cavaleiros. O culto à Maria logo se transformou em canções de amor mundano. As canções de cavalaria propagaram-se para as regiões denominadas hoje de Áustria, Alemanha, Suíça e Holanda.

Conforme escreveu Ellmerich (1977), nessa época surgiu um grande músico e compositor, Lutero¹⁷. Ele era frade e conhecia muito bem as fraquezas e os abusos de sua religião. Por conseguinte, tornou-se um de seus reformadores, e muitas foram as modificações realizadas por ele. Uma delas foi abolir o latim das cerimônias religiosas criando o canto coral com músicas cantadas na língua do país, trazendo, dessa forma, novos adeptos para o cristianismo. Novamente a sociedade começou uma transformação, na qual os trovadores decaem e inicia-se um novo espírito na Europa.

Pahlen (1965) destaca que as artes floresceram e, portanto, surgiu uma música voltada para a burguesia na cidade, mesmo com temas religiosos, a música sofreu uma significativa mudança: é a invenção da polifonia, como novas formas de

¹⁷ Martinho Lutero (1483-1546), monge da ordem de Santo Agostinho, inicia um movimento de reforma da Igreja Católica. Após tornar-se doutor em Teologia, Lutero passa a questionar o poder absoluto do papa e as práticas da própria Igreja em suas cobranças de indulgências, abusos e corrupções, defendendo o sacerdócio universal de todos os cristãos, o livre acesso às Escrituras, entre outros. Tornou-se um dos mais admiráveis historiologistas e um dos maiores músicos do seu tempo (BARBOSA, 2011).

escrever as notas musicais, tornando a música e as pessoas mais alegres. “A polifonia se desenvolveu em pouco tempo de tal maneira que o seu cuidado não pode mais ficar em mãos de leigos. O que os burgueses iniciaram a título de divertimento noturno tornou-se a mais elevada e complicada forma de toda a música” (PAHLEN, 1965, p. 47).

Formaram verdadeiras escolas de música, estipularam regras severas que dizem respeito ao texto bem como à melodia. Mudou, também, o *status* dos músicos que viviam com os vagabundos e mendigos, mas tornaram-se uma classe com até sindicato, passando a gozar de honras e rendas.

Com o passar do tempo, no século XVII, a música barroca substituiu o estilo renascentista, sendo uma melodia mais elaborada e emocional, surgindo, assim, um novo estilo musical: a ópera, que pode ser considerada como um divertimento poético, dramático e musical. “A manifestação principal de melodia acompanhada no século XVII é o ‘Estilo Recitativo’, que se apresentou nas formas de melodrama, oratório e cantata, inventadas na Itália e generalizadas pela Europa toda” (ANDRADE, 1980, p. 75).

A ópera atraiu a atenção de todas as camadas sociais. Sua influência invadiu a vida de todos e logo dominou o mundo. Durante quase um século, a ópera exerceu o predomínio musical. Em meados do século XVIII a Itália perdeu o seu domínio de país da ópera e Viena, na Áustria, encontrou todos os fatores que a fizeram um grande centro cultural e musical.

Para finalizar o registro da música no velho mundo é importante destacar grandes compositores da música harmônica, apreciada pelos nobres e pelo clero dessa época, citando como destaca Pahelen (1965): Antonio Vivaldi (1675-1741); Johann Sebastian Bach (1685-1750) e George Fiedrich Haendel (1685-1759), que muito contribuíram para a existência da música clássica.

Alguns instrumentos são utilizados para acompanhar a voz e com a criação do violino, do cravo e da flauta (que abrilhantavam mais a música) a voz humana foi dispensada formando, então, o que podemos chamar de orquestra. Desse modo se “[...] fixam o solo instrumental e o pequeno agrupamento de instrumentos com a função coreógrafa; e surge agora a prática do sinfonismo, isto é dos agrupamentos orquestrais” (ANDRADE, 1980, p. 76).

Em um período de transição econômica, rumo ao livre mercado musical, que se operou durante os séculos XVIII e XIX, a música clássica ganhou destaque

especial, e vários compositores (e suas obras) são conhecidos até os dias atuais, por este motivo são considerados clássicos. Pode-se citar: Beethoven¹⁸, Mozart¹⁹ e Schubert²⁰, como grandes exemplos de músicos que atuaram em uma época em que a música começou a ter fins artísticos e interesses econômicos.

Adorno (2007), ao discutir sobre essa questão, destaca que na música por encomenda o autor não tem nenhuma relação com a obra. Isto demonstra a neutralização da cultura, anulando a possibilidade desta ser emancipada.

Existe uma harmonia historicamente preestabelecida entre a necessidade material de compor por encomenda, necessidade que se deve à invendibilidade, e é esse relaxamento da tensão que torna o compositor capaz de levar a cabo [...] trabalhos heterônomos, relaxamento que ao mesmo tempo o separa da obra verdadeira (ADORNO, 2007, p. 27).

A obra de arte dissolve o estímulo criador do compositor, e a tensão entre sujeito e objeto, não existe mais. Diante desta nova realidade Adorno (1970, p. 85) conclui que,

[...] desde a emancipação burguesa em nome dos pretensos direitos naturais do homem, o mundo da experiência não está menos, mas mais, reificado do que no séc. XVIII. A experiência imediata da natureza liberta da sua intransigência crítica e subsumida na relação de troca – prova-o o termo da indústria turística –, tornou-se informalmente neutra e apologética: a natureza transforma-se em reserva natural e em álibi.

A sociedade capitalista impulsiona um novo período histórico. Inicia-se a industrialização, e a técnica aliada às forças produtivas impactam também na

¹⁸ Ludwig van Beethoven nasceu em 16 de dezembro de 1770. Queria musicar sentimentos e desejos da humanidade. Era livre e independente para criar e não servia o estilo musical do Feudalismo como Bach e Haydn. Os inspiradores das suas obras eram os problemas humanos da época e não as perucas empoadas (PAHLEN, 1965).

¹⁹ Mozart notou que o mercado musical vienense não era um mercado monolítico e sim um mercado social e musicalmente variado, abrindo possibilidades para a exploração de uma profusão de gêneros. Mozart, que era representante da burguesia, dedicou-se a criar obras musicais que pudessem atender a este amplo leque de gostos, aventurando-se nos mais diferentes estilos e gêneros. Lidando com uma ampla gama de gostos e classes, atingiu prestígio desde a alta corte vienense até frequentadores de concerto e salões de toda a espécie (GUERRA, 2017).

²⁰ Da mesma forma que Beethoven, Schubert é considerado um compositor de transição entre o Classicismo e o Romantismo. Quando nasceu, Mozart havia falecido e Beethoven era a sensação dos salões. Os historiadores da música costumam falar da existência de ‘dois Schuberts’. O primeiro, mais popular, autor de marchas, danças e canções ligeiras e sedutoras; um segundo, menos conhecido, autor de sinfonias ousadas, de composições mais elaboradas. Explorou consciente ou inconscientemente a alma do povo. Faleceu aos trinta e um anos (PAHLEN, 1965).

produção musical. Sobre esse aspecto, os filósofos da Teoria Crítica realizaram uma análise sobre a relação existente entre a indústria do consumo, sua produção artística e cultural, bem como sua influência nos ouvintes.

Diante do exposto, depreende-se que a música é uma atividade com potencial de transformar os indivíduos e a realidade na qual estão inseridos. Adorno (2011) descreve que, em cada momento histórico, ela se dobrou à apreciação dominante e ao tipo ouvinte predominante. Ocorre que, para promover níveis de pensamentos mais elaborados, é necessário que a música seja mediada por relações sociais planejadas para apreender a riqueza da história da humanidade, o que não aconteceu no decurso da sociedade capitalista.

Mediante os mecanismos normatizados, a música teve os seus acordes simplificados, até o seu controle verdadeiro. Segundo Adorno (1970), a música pode tornar-se um bom exemplo de como o processo histórico da categoria do Novo, dissolve a tradição e paradoxalmente fundamenta o moderno.

Seria vão constatar que ela é uma arte temporal; que o tempo musical, por pouco que coincida imediatamente com o tempo de experiência real, é como esse irreversível. Se, no entanto, quisesse ir-se além do mais vago e do geral, tendo a música a tarefa de articular a relação do seu 'conteúdo', dos seus momentos intratemporais, ao tempo, cair-se-ia imediatamente na estreiteza ou subreção. Com efeito a relação da música, ao tempo musical formal determina-se simplesmente na relação do acontecimento musical concreto com o tempo (ADORNO, 1970, p. 35).

Na sociedade capitalista, a arte em geral é transformada em mercadoria, e o potencial formativo, acaba sendo transformado no sempre igual, no repetitivo, com o intuito de reproduzir o já existente. É ilusória a crença de que a arte se tornaria verdadeiramente em-si, quando na verdade, ela apenas simula a realidade existente. A música, nesse contexto, também sofre influências técnicas e instrumentais, que necessitam de um espaço específico para sua discussão.

2.1 INDÚSTRIA CULTURAL, SOCIEDADE DE CONSUMO E A REGRESSÃO DA AUDIÇÃO

Com o desenvolvimento cultural, social e produtivo da sociedade capitalista, a música foi perdendo o seu caráter formativo e passou a ser utilizada como instrumento de dominação e de repressão de ordem ideológica e política. Conforme esclarece Marcuse (1967), acredita-se que o pensamento humano parte de condições históricas e não pode ser isolado da camada física, real, em que o homem vive. Sendo assim, faz-se necessário analisar os fatores supramencionados na conjuntura da sociedade atual. Se a mediação entre pessoas e entre pessoas e objetos é imprescindível ao desenvolvimento do pensamento, e mais, se a qualidade e o alcance deste último depende do conteúdo que permeia a linguagem, as interações, então, é preciso ter claro como tais condições se encontram hoje.

Em todos os seus gêneros, a arte está penetrada de momentos intelectivos. Basta dizer que as grandes formas musicais jamais se teriam constituído sem eles, sem a pré-audição, e a pós-audição, sem a expectativa e a lembrança, sem a síntese do dividido. Enquanto que tais funções se devem atribuir em certa medida à imediatidade sensível, portanto, que complexos parciais actuais suscitam as qualidades estruturais do passado e do futuro, as obras de arte, porém, atingem valores liminares onde semelhante imediatidade acaba, onde elas devem ser 'pensadas', não numa reflexão que lhes é exterior, mas a partir delas próprias: à sua congênita complexão sensível cabe a mediação intelectual que condiciona a sua percepção (ADORNO, 1970, p. 108).

Segundo autores clássicos da Escola de Frankfurt, como Adorno e Horkheimer (1990) e Marcuse (1967), a formação multilateral do homem é anulada no decurso da sociedade capitalista. O individual é subsumido pelo social, ocorrendo uma padronização do pensamento, dos gostos, dos valores, dos sentimentos e dos desejos que se voltam para o consumo.

O antagonismo no conceito de técnica como de algo intra-esteticamente determinado e de um desenvolvimento exterior às obras de arte não pode conceber-se de modo absoluto. Surgiu historicamente e pode desaparecer [...]. Toda a obra, enquanto destinada a uma pluralidade, é já, segundo a idéia, a sua reprodução (ADORNO, 1970, p. 46).

Desta forma, os elementos estéticos que contribuíram para a formação do pensamento humano, agora também se entregam à lógica do capital. Arzua (2001, p. 176), na mesma linha de raciocínio dos autores frankfurtianos destaca que “[...] a sociedade repressiva e uniformizada que já não pode participar de nenhuma experiência estética que não reafirme os mesmos grilhões sob os quais está organizada”. Com certeza, a lógica que impera na sociedade do consumo, é a do sempre igual, padronizada, sendo que as experiências formativas estão quase extintas. Dificilmente os indivíduos conseguem desvencilhar-se desta situação de massificação e realizar abstrações mais complexas, principalmente porque os ouvidos também estão condicionados aos sons repetitivos, não lançando desafios ao pensamento.

Diante das demais artes tradicionais, a música é a mais condizente com esse propósito devido a algumas de suas propriedades, das quais dificilmente se pode abstrair. A diferença antropológica entre o ouvido e o olho decorre de seu respectivo papel histórico enquanto ideologia. O ouvido é passivo. O olho é coberto de pálpebra; é preciso abri-lo. O ouvido acha-se aberto; não tem de dirigir-se tão atentamente a estímulos, senão que precisa antes do mais, deles se proteger. A atividade do ouvido, sua atenção, cresceu provavelmente mais tarde, com a intensidade do Eu; no interior das tendências gerais de regressão, as qualidades tardias do Eu; se perderam num piscar de olhos (ADORNO, 2011, p. 131).

Adorno (2011) explica a diferença entre o sentido da audição e da visão, e destaca que os sons e a linguagem que auxiliaram na formação do pensamento humano em sua história, atualmente, principalmente no que se refere à música, tem basicamente se restringido em clichês previamente fabricados, que por sua vez encerra conteúdo ideológico. “Desde a Revolução Industrial, a música inteira sofre com a não conciliação entre o universal e o particular” (ADORNO, 2011, p. 158).

No que se refere à música, somente depois que a técnica musical e seu uso social se transformou em força produtiva, a socialização racional da produção cultural foi sendo padronizada em seu todo: a atividade composicional, o trabalho artístico, a técnica composicional, faculdade interpretativa de seus reprodutores e os modos de proceder da reprodução mecânica. Estas relações de produção compreendem as condições econômicas e ideológicas da Indústria Cultural que por sua vez determinam o que irá para as paradas de sucesso ou não.

Por conseguinte, Adorno (2011) destaca a importância de se entender como a sociedade aparece na música e como esta pode interferir na sociedade, pois o gosto musical está muitas vezes condicionado pelas relações de produção e as relações de produção determinam as forças produtivas. Mesmo assim, é interessante observar que a negatividade desta situação pode desencadear as forças produtivas para alterar as relações de produção – inclusive criá-la²¹.

É importante entender este contexto, pois conforme Fabiano (2001), a cultura subsumida ao processo industrial, tem sua dimensão espiritual reduzida a uma dimensão integrativa e administrada. “A condição de lazer e distração acabam por desfigurar o sentido que a cultura sempre exerceu: civilizar e emancipar o homem dos limites da ignorância pelo aprimoramento da razão” (FABIANO, 2001, p. 136).

Conforme Adorno (1986b), a possibilidade de fruição e de experiência concentrada e consciente da arte só é possível para aqueles que escapam desta situação, pois para chegar no atual estágio, a produção musical – assim como as demais linguagens artísticas – foi sendo cooptada pela razão instrumental²². O processo de pensar mecânico determinado pela razão instrumental, contribuiu para naturalizar a alienação do homem em relação aos objetos, bem como a reificação do próprio espírito, ou seja, o indivíduo não se reconhece no processo de produção e se torna, ele mesmo, objeto do metabolismo do modo de produção capitalista (MOREIRA; SILVA, 2018). Segundo Adorno e Horkheimer (1985) o indivíduo precisa submeter-se ao trabalho alienante e consumir compulsivamente as mercadorias que estão para ele dispostas. E aqui, a mídia passa a exercer papel fundamental de manipulação do ser humano. O desenvolvimento científico e tecnológico que ocorreu no século XX, geraram uma mudança no modo de vida dos homens sem precedentes, especialmente no campo da linguagem e da imagem.

Dar-se bem equivale a ajustar-se ao aparato. Não há espaço para autonomia. A racionalidade individualista transformou-se em submissão eficiente à seqüência previamente dada de meios e fins. Esta absorve os efeitos libertadores do pensamento e as várias funções da razão convergem para a manutenção incondicional do aparato (MARCUSE, 1997, p. 119).

²¹ Esta questão será trabalhada na seção 3.

²² No início da sociedade burguesa – séculos XVI e XVIII – os indivíduos ainda tinham algum controle sobre seu tempo e seu espaço. Mas, com o desenvolvimento industrial, perdem essa liberdade em prol da eficiência no trabalho com as máquinas. A modernidade livra o homem do pensamento místico, porém a razão instrumental ajusta-o à obediência e à servidão (PALANGANA, 1998).

Os indivíduos, ao viverem sob o estigma da racionalidade instrumental, acabam por perder sua própria individualidade. Todavia, não percebem a realidade como castradora, principalmente porque o aparato que produz esta sociedade elimina o pensamento diferente. Ao perpetuar o modo de produção, a razão perpetua sua própria alienação. Ela não consegue fugir aos padrões impostos como normais. Arzua (2001) destaca que no século XVII inicia a aproximação da linguagem musical com a linguagem falada, sofisticando-se com o tempo, tanto em relação aos pontos de contato, como naqueles pontos onde ocorre o afastamento – caracterizado pelas dissonâncias.

[...] as investidas dissonantes ganharam cada vez mais espaço no século XIX – importância de Beethoven. Ocorre a progressiva perda da hegemonia da forma tonal na composição. Essa mudança se verifica com maior força no final do século XIX e início do século XX e encontrará sua radicalização em Schoenberg, com sua criação da série dodecafônica (ARZUA, 2001, p. 176).

Para este autor, na mesma linha de raciocínio de Adorno (2007), o dodecafonismo²³ não leva a música a lugar algum e não proporciona a fruição dos ouvintes, pois o feito musical se repete e por isso não tem nenhuma função, convertendo-se em um esforço inútil. A dificuldade do ouvinte encontra-se no fato de recusar o processo de reificação que sofre a cultura em um sentido estético generalizado.

Adorno (1970), explica ainda que a música deve apresentar o movimento dialético empreendido no momento de sua autonomia. Mas, neste instante ocorre uma contradição: ver sua própria expressão isolada da coletividade. A autonomia a obra de arte deve surgir de uma função social. A obra autônoma e autêntica é capaz de transcender tanto o sistema social como a si mesma. Capacidade de libertar-se

²³ O dodecafonismo utiliza, os doze graus da escala cromática, sem qualquer relação hierárquica entre eles, prescindindo das relações do sistema tonal. Os doze graus são apresentados em uma série de doze sons, dodecafônica, que constitui em um esquema formal básico que atua como princípio organizador do tema. Cada vez que a uma nota dada você acrescenta uma outra nota, você lança uma dúvida sobre o que queria dizer a primeira nota. Se, por exemplo, você faz seguir um Dó por um Sol, o ouvido pode se perguntar se você vai prosseguir em Dó Maior, ou em Sol Maior, ou mesmo em Fá Menor, em Mi Menor, etc., e a adição das notas seguintes ajudará ou não na solução desse problema. Você provocou assim uma impressão de incerteza, de desequilíbrio, que vai se acentuar com a sequência da peça e se encontrará reforçada por uma flutuação da mesma ordem, relativa ao ritmo. O método pelo qual você consegue restabelecer assim o equilíbrio comprometido é a meu ver a verdadeira 'ideia' de uma composição (SCHOENBERG, 1977 *apud* LOUREIRO, 2016).

de sua existência e, ao mesmo tempo, denunciar a falsa aparência da sociedade. Nessa acepção, “[...] a revolta humana é tão mais violenta à medida que vê a própria música sucumbir à espoliação afetiva empreendida pela técnica” (ARZUA, 2001, p. 177). A razão instrumental influenciou a produção artística e hoje a Indústria Cultural²⁴ em larga medida atua no psiquismo dos consumidores que são induzidos a gostar da música que lhe é oferecida pela mídia.

Foi no final século XIX e início do século XX, conforme Duarte (2001), que a Indústria Cultural foi apropriando-se do caráter estético da música como mercadoria, relacionando a existência de um aparato sensorial, capaz de seduzir o ouvinte que foi tratado como um comprador potencial.

A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores. Ela força a união dos domínios, separados há milênios, da arte superior e da arte inferior. Com prejuízo para ambos. A arte superior se vê frustrada de sua seriedade pela especulação sobre o efeito; a inferior perde, através de sua domesticação civilizadora, o elemento de natureza resistente e rude, que lhe era inerente enquanto o controle social não era total (ADORNO, 1986a, p. 92-93).

Isto aconteceu quando os meios de comunicação de massa começaram a direcionar a atenção, a audição e o pensamento das pessoas apenas ao que lhe interessa, ou seja: o consumo. “Desse modo, não é enfatizado o que convém ao sistema, mas suprimido [...] qualquer elemento que poderia conduzir seriamente a questionamentos acerca de sua natureza e pressupostos” (DUARTE, 2001, p. 35).

Os indivíduos, ao viverem sob o estigma da racionalidade instrumental, acabam por perder sua própria individualidade. Todavia, não percebem a realidade como castradora, principalmente porque o aparato que produz esta sociedade elimina o pensamento diferente. Ao perpetuar o modo de produção, a razão perpetua sua própria alienação. Ela não consegue fugir aos padrões impostos como normais. Diante da padronização e da fabricação da arte em grande escala. Paralelamente ocorre um trabalho de formatação dos gostos, sentimentos e desejos dos indivíduos, que se voltam cada vez mais para o consumo.

²⁴ Esta exploração comercial e cultural a que os indivíduos estão subjugados, Adorno e Horkheimer (1990) denominam de Indústria Cultural, para contrapor-se ao termo cultura de massa, como uma cultura surgindo das massas e formando a arte popular.

Em viva oposição à arte tradicional, a arte nova salienta o momento outrora oculto do fabricado, do produzido. A parte do que nele é [...] cresceu tanto que as tentativas para levar o processo de produção a perder-se na coisa estariam de antemão voltadas ao fracasso. Já a geração precedente tinha limitado a pura imanência das obras de arte, ao mesmo tempo que as impelia até ao extremo [...] É com razão que se constatou a convergência da obra de arte tecnicamente integral e totalmente fabricada com a obra absolutamente fortuita; sem dúvida o que aparentemente não parece fabricado é-o com maior razão (ADORNO, 1970, p. 39).

Na sociedade industrial avançada, tem-se uma identificação imediata e automática do indivíduo com a sociedade e seus produtos. Duarte (2001) destaca que a dominação pelo estético no capitalismo ocorre em função de dois elementos: 1. existência de meios tecnológicos; 2. utilização desses meios para produzir adesão àquilo que parece. “A arte não só entra no circuito das mercadorias, mas serve de veículo ideológico ao poder social. Não pode ser de outra maneira nesta sociedade onde tudo deve ser pesado, medido, rotulado, vendido e consumido imediatamente” (HARTMANN, 2001, p. 81).

O trabalho social, sem o qual não há vida, engendra o prazer do consumo. No entanto, o uso dos bens fabricados é um meio de o poder social manter a cadeia produtiva com o objetivo de lucro. Na esfera de consumo na qual a música está inserida, esta torna-se objeto social e mercadoria (ADORNO, 2011). Ao verificar as consequências sociais da tecnologia moderna, percebe-se a pouca capacidade de reflexão, de entendimento da sociedade de que os homens dispõem, o que facilita sobremaneira a dominação.

A tecnificação da arte é provocada tanto pelo sujeito, pela consciência desiludida e pela desconfiança contra a magia enquanto véu, como pelo objecto, isto é, pela maneira como as obras se devem obrigatoriamente organizar. A possibilidade de semelhante organização tornou-se problemática com o declínio dos processos técnicos tradicionais, que vigoraram até à época atual (ADORNO, 1970, p. 75).

Até atingir as massas, a música está sujeita a uma sequência de fabricação pré-determinada, onde o controle preordenado oferece liberdade de escolha aos indivíduos com pouca escuta, ou pouco estímulo auditivo, pois este, o gosto do ouvinte, foi padronizado neste processo. Tal capacidade foi sendo minada no e por meio do processo de trabalho capitalista – devido ao modo como essa atividade se

realiza –, bem como por meio da cultura engendrada nessas mesmas relações. Trata-se, aqui, de questionar como a tecnologia é produzida e utilizada na sociedade moderna, e não o seu potencial em si. Neste contexto, a arte oferece a felicidade que a sociedade existente nega aos homens, é só uma promessa, da qual a realização está distante. Isso faz oscilar a arte entre utopia e realidade.

Conforme Hartmann (2001), a arte está sujeita à lei da objetificação, ela não pode evitar uma espécie de fetichismo, pois, também, matam o que elas objetivam, arrancando-a do contexto e da vida real. O pensamento técnico infiltra-se na produção musical, que ao transformá-lo em objeto de dominação, elimina o próprio ser humano como sujeito dessa relação, coisificando-o também. A tecnologia, a serviço do mercado, disfarça as contradições sociais, desviando a atenção dos indivíduos, e se centra na aquisição, no consumo de supérfluos e não nas necessidades humanas fundamentais.

Adorno (1986a) afirma que, a dominação técnica é um engodo que tolhe a consciência das massas e impede a emancipação; quer dizer, impede os homens de se rebelarem contra o modo de ser estabelecido, de pensarem uma outra forma de organização, onde todo esse instrumental pudesse ser explorado na perspectiva da humanização.

Quando Adorno (1991) realizou sua análise sobre a Indústria Cultural, o rádio era essencial para o processo de padronização do gosto da população pelas músicas das paradas de sucesso. Com o intuito de tornar acessível a cultura superior e enfatizar a ideia de igualdade social, a Indústria Cultural facilitou a aquisição de obras de grandes clássicos da música e da literatura, reproduzindo-as em escala industrial. Atualmente a Indústria Cultural adentra os lares por meio da Internet, celulares e aplicativos como o *spotify*²⁵ que realizam a mesma função do rádio, mas de maneira muito mais abrangente e ampla. Ao serem popularizadas, essas obras perdem a dimensão formativa, o significado social e se tornam meros objetos comerciais, como outros quaisquer. Dessa forma, a cultura se reduz à comunicação esvaziada de sentido histórico. “Em nome dos consumidores, os que dispõem sobre a cultura reprimem e suprimem aquilo em que ela vai além, e só

²⁵ Spotify é um serviço de streaming de música, *podcast* e vídeo que foi lançado oficialmente em 7 de outubro de 2008. É o serviço de *streaming* mais popular e usado do mundo. Ele é desenvolvido pela startup Spotify AB em Estocolmo, Suécia (Disponível em: https://www.google.com.br/search?source=hp&ei=S-JZXd7AEvm55OUP0ry2uAw&q=o+que+%C3%A9+spotify&oq=o+que+%C3%A9+spotify&gs_l=psy-ab.1.0.0i1017j0i22i30i3.845.4590..7588...0.0..0.171.1960.0j15.....0....1..gws-wiz.....0i131j0j0i22i10i30.tlnEYh04IJY. Acesso em: 19 ago. 2019).

deixam sobrar aí o que preenche a sua finalidade indubitável” (ADORNO, 1986a, p. 83). A imediatividade das músicas oferecidas pela Indústria Cultural intensificam o lucro para alguns, e possibilitam a má consciência da população.

Como destaca Arzua (2001), a progressiva emancipação de elementos como a melodia, o ritmo, a harmonia, realizada pela música contemporânea, foi subjugada pela técnica.

A tecnificação, braço prolongado do sujeito dominador da natureza, aliena as obras de arte da sua linguagem imediata. A legalidade tecnológica recalca a contingência do simples indivíduo que reduz à obra de arte. O mesmo processo, com o qual enquanto morte da alma o tradicionalismo se escandaliza, traz à linguagem nos seus produtos mais elevados a obra de arte, em vez de a partir daí se declarar um elemento psicológico ou humano, como hoje com volubilidade se afirma (ADORNO, 1970, p. 76).

Por meio da técnica o compositor domina os componentes da música, mas ao mesmo tempo, limita a criatividade do artista. Não podendo ser realidade, a obra revela, em sua negação a aparência de sua existência. Adorno (1970) postula que, a verdadeira autonomia da música consiste em não se reduzir à categoria de porta voz de coisa alguma, daí a inutilidade de lançar à estética musical uma tarefa que não pode cumprir, simplesmente porque não é sua tarefa.

Por este motivo, Adorno (2007) desenvolve reflexões sobre a música de consumo. O mercado se encarrega de formar gostos e o consumo de música com fins lucrativos. A queixa de Adorno sobre a decadência musical em 1938, ainda é atual quando se observa o grande campeão de vendas “Acordando o prédio”, de Luan Santana²⁶.

É necessário refletir sobre a distância existente entre um sucesso musical e a sua qualidade estética. Conforme Adorno e Horkheimer (1985, p. 114) “[...] eles não precisam mais se apresentar como arte”, pois a indústria do consumo busca cifras altas. Para garantir o lucro, suprimem qualquer dúvida quanto à necessidade social de seus produtos. Neste contexto surge uma característica deste século: a música – e outros bens de consumo – torna-se descartável, e o ouvinte torna-se mais uma peça na engrenagem.

²⁶ “Luan Santana (1991) é um cantor e compositor brasileiro de música romântica, pop e sertaneja. Entre seus sucessos estão: Meteoro, ‘Cê Topa’, Tanto Faz, Tudo Que Você Quiser e Escreve Ai.” (Disponível em: https://www.ebiografia.com/luan_santana/. Acesso em: 5 out. 2017).

A cultura mercantil não surge das massas. Imposta de cima e com fins consumistas, é uma cultura que massifica, espalhando valores, regras de conduta, padrões de pensamento uniformizados. A arte inferior e a superior, do ponto de vista formativo, tornam-se uma só. A segunda perde os elementos de resistência que possuía e, ao invés de propiciar a emancipação, agora gera dependência e regressão.

Fabiano (2001) escreve que a reflexão em um universo tão limitado, reverte-se em conformismo. Evidentemente, podem ser encontrados filmes, músicas, obras de arte que formam no sentido *omnilatera*²⁷, porém essa não é a situação dominante. O consumidor tem sempre a impressão de estar ganhando, quando quem lucra são os produtores, as grandes indústrias que financiam os programas, as gravações, dentre outros.

É claro que a abolição do privilégio cultural por liquidação e venda a preços módicos, deixou mais democrática a produção artística para a maioria da população, mas há que se questionar se não contribui também para tornar as condições sociais atuais, à própria ruína da cultura? Egundo Adorno (1991) a música de consumo atualmente ao invés de elevar o sentimento, o gosto estético, parece contribuir ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação.

Na sociedade industrial, a música é feita para preencher o silêncio que se instala entre as pessoas. Quando chegam do trabalho, os indivíduos são tomados pelo cansaço e logo ligam o rádio ou a TV para se distraírem. As pessoas tendem a se afastar – estando na mesma casa – e os momentos de diálogo são cada vez menores. Por outro lado, o tempo que passam assistindo a TV ou ouvindo o rádio aumentou sensivelmente.

Adorno e Horkheimer (1990, p. 197) destacam que,

[...] A arte ainda mantinha o burguês dentro de certos limites, na medida em que era cara. Isto acabou. A sua proximidade absoluta já não mediada pelo dinheiro, para todos aqueles a quem é exibida, é o cume da alienação e aproxima uma à outra no signo da completa reificação.

²⁷ O modelo omnilateral de educação, segundo o pensamento marxista, devolve ao homem a possibilidade de revolucionar sua postura e o seu pensamento diante do sistema capitalista, podendo, desse modo, modificar o quadro de desigualdades inerentes à sociedade capitalista. Refere-se a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho (RIBEIRO; SOBRAL; JATAÍ, 2016).

O consumo e o caráter fetichista dos bens culturais devem ser entendidos na forma de organização social que os origina. A sociedade mercantil manipula e oculta os mecanismos de exploração e alienação de maneira tal que os indivíduos perpetuam e legitimam essa estrutura de produção, reprodução e consumo.

A Indústria Cultural não apenas se encarrega de configurar os desejos dos indivíduos, como difunde valores éticos e estéticos, gerando uma falsa experiência social nos homens à medida que não permite que os mesmos decidam, conscientemente, sobre seus desejos, valores, gostos, enfim sobre sua vida.

No contexto da sociedade do consumo, a introdução dos meios eletrônicos na vida diária do homem causa impactos que influenciam diretamente a maneira de perceber e compreender a realidade. As tecnologias de comunicação fazem parte da sociedade industrial, são gestadas e produzidas em função das necessidades do capital. Assim sendo, não podem ser tomadas independentemente dos interesses que se situam na base dessas produções. Tampouco pode-se ignorar a lógica que permeia esses recursos e que limita o uso dos mesmos a uma única dimensão.

As tecnologias de comunicação, ou *mass media*, desenvolvidas no início do século XX, têm como característica fundamental a comunicação de massa. Produzidos sob o modelo industrial, tais recursos visam promover o comércio. Não obstante, “[...] a comunicação de massa, com seu ruído orquestrado, incentiva a permanência do estado de coisificação” (PALANGANA, 1998, p. 168).

O consumidor não percebe que pode experimentar a música como algo em si, que possibilite não apenas um momento de lazer, mas sim que pode possibilitar a experiência estética e um ato formativo. Isto porque a música também está padronizada e formatada nos padrões do consumo. Em o “O fetichismo da música e a regressão da audição”, Adorno (1991) demonstra como a cultura foi apropriada deste caráter fetichista, que por sua vez se torna hegemônico diante da produção cultural. A arte ficou presa à rotina do sempre igual, repetitivo, cansativo, seguindo normas “[...] no sentido da repetição de modelos pré-fabricados” (ADORNO, 1991, p. 103). A compreensão dos enredos de grandes obras que são transcritos para a televisão e para o cinema ou de sinfonias musicais não requer esforço algum. O enquadramento das histórias e o tom artificial das gravações – sempre perfeitas e lineares – fazem desaparecer os espaços de tensão e os traços de protesto presentes no original.

Adorno (1991) já alertava, naquele momento histórico²⁸, mais do que em qualquer outra época, que todos tendiam a obedecer a moda musical. Atualmente as pessoas em geral não conseguem ter uma opinião própria, e nem decidir com liberdade quanto ao que lhe é apresentado, já que tudo o que lhe é oferecido é tão idêntico que a preferência quanto a esta ou aquela música, se refere apenas à situação concreta em que a mesma é ouvida.

Se objeta que a música ligeira e toda a música destinada ao consumo nunca foram experimentadas e apreciadas segundo as mencionadas categorias, não há como negar a verdade desta objeção, esta espécie de música é afetada pela mudança porque proporciona entretenimento, atrativo e prazer, porém, apenas para ao mesmo tempo recusar os valores que concede (ADORNO, 1991, p. 80).

A massificação da música, na concepção de Adorno (1991), leva à degeneração humana. Faz com que muitas pessoas sejam incapazes de refletir sobre a letra do que está ouvindo, apenas repetem mecanicamente os refrãos. O indivíduo passa a imitar a voz e a expressão dos artistas, inclusive na música. O prazer do momento e da fachada de variedade transforma-se em pretexto para desobrigar o ouvinte a pensar no todo. Muitas pessoas se convertem em simples compradores e consumidores passivos.

A nova etapa da consciência musical das massas se define pela negação e rejeição do prazer no próprio prazer. Assemelha-se tal fenômeno aos comportamentos que as pessoas soem manter face ao esporte ou a propaganda. A expressão 'prazer artístico' ou 'gosto artístico' assumiram um significado curioso e cômico (ADORNO, 1991, p. 83).

A música de consumo contribui para sujeitar a Arte aos processos de compra e venda destinando-se a um consumo não produtivo e qualificando-se, portando, sobretudo por seu valor de troca. Como mercadoria, pode ser consumida não somente por um público de elite, mas pelas grandes massas da população urbana.

²⁸ Adorno (1986a) descreve em Nova York, a música estandardizada nos Estados Unidos (que seria o sertanejo universitário brasileiro). Neste texto o autor diz que o consumidor desta música, se esforça ativamente para ser passivo. Ele sabe que a música é padronizada e que os acordes se repetem para que seja aceito pelo consumidor, que se esforça para continuar consumindo. Como se não tivesse outra possibilidade, acaba se conformando. Esta pesquisa foi fundamental para Adorno (1985) conceber a dialética do esclarecimento, e categorizar o consumidor da música popular.

Atualmente, com o advento da indústria do consumo, os bens culturais se estendem à toda sociedade com o rádio, todo o tipo de música chega até as pessoas, mas não significa que estas músicas contribuam para a formação das mesmas. Com isso as grandes empresas comerciais e industriais lucrariam muito com um rendoso mercado nas demandas culturais dessa população por meios de veiculação sonora como o rádio, Cd's, *pen drive*, celular, cinema e televisão. E não demorou muito para que as grandes empresas fonográficas monopolizassem a produção e a distribuição de tal mercadoria.

Adorno (1991, p. 84), discutindo sobre essas questões, escreve:

A música ligeira em relação à música clássica, tem como fundamento precisamente essa passividade das massas. Estas colocam o consumo da música ligeira como uma necessidade psicológica. É como se o ritmo do trabalho continuasse nos momentos de distração.

No dia a dia é comum observar que as pessoas em geral apreciam a música ligeira, e poucos conhecem a música clássica. Se a música estiver nas paradas de sucesso é o suficiente para que todos aceitem e aprovelem como uma música popular (feita especialmente para as massas). O que é pior: este tipo de arte é consumida como uma mercadoria, adquirida em qualquer mercado.

Diante dessas mercadorias de fácil acesso, os indivíduos acabam por consumir simplesmente pelo valor da mídia. Algumas pessoas transformam-se em consumidores acríticos, deixando-se levar totalmente pela mídia, sem o mínimo de questionamento em relação à letra da música que se está ouvindo. Os consumidores, destaca Adorno (1991, p. 93), concordam com os critérios ditados pelos produtores e não percebem que este tipo de música tem baixa qualidade artística.

As reações inconscientes do público, dos ouvintes, são ofuscadas com tal perfeição, a apreciação consciente dos ouvintes é teleguiado com tal exclusividade pelos critérios fetichistas dominantes, que toda e qualquer resposta concorda a *priore* com a superfície mais banal deste cultivo musical atacado pela teoria cuja validade precisamente se quer 'verificar'.

O ouvinte acaba sendo um dependente da máquina dirigente da propaganda. Sua audição em relação à música regride cada vez mais. Com isso as pessoas

tendem a demonstrar um comportamento conformista. As músicas de sucesso têm efeitos psicológicos sobre os ouvintes, que são influenciados constantemente pela mídia.

Adorno (1991) ressalta que, os meios de comunicação de massa, levam os ouvintes à regressão. Estes permanecem num estado infantil, porque ao invés de evoluir e refletir sobre o que estão ouvindo, tendem a regredir e a se acomodar, cada vez mais, em relação às músicas que são lançadas no mercado. Com isso os indivíduos perdem com a suposta liberdade de escolha. Isto porque se pode no máximo trocar de estação de rádio, pois as músicas que estão na parada de sucesso são as mesmas em todas as estações populares²⁹. A possibilidade de se enxergar esta realidade é quase nula.

Adorno (1991, p. 97) escreve que:

[...] os ouvintes que somente tem a capacidade de ouvir, naquilo que lhes é proporcionado, o que se lhes exige e que registram o atrativo sensorial abstrato, ao invés de levarem os momentos de encantamento à síntese, constituem ouvidos da má qualidade [...] Os ouvintes, vítimas da regressão, comportam-se como crianças. Exigem sempre de novo, com malícia e pertinácia, o mesmo alimento que uma vez foi oferecido.

Infelizmente, a audição regressiva está presente em nossa sociedade, fruto desta realidade musical que contribui para formatar a audição do homem atual, impedindo novas possibilidades e questionamentos sobre este tipo de música do consumo. Adorno (1991, p. 182) é totalmente contra essa dominação, pois ele entende que ela “[...] só presta para camuflar o processo de dominação cultural inerente a um tal tipo de produção. Música popular é um termo que, a nosso ver, deve ser reservado para referir às manifestações musicais das classes populares”.

Nos tempos atuais, a Indústria Cultural, enquanto produtora de música do consumo, não se importa em preservar a cultura brasileira, pois o que importa é o consumo. Evita-se, assim, toda e qualquer exigência de participação interpretativa por parte do ouvinte, pois segundo Adorno (1991) e uma sociedade administrada o consumo de música tende a processar-se em tempo integral, como se qualquer instante representasse tempo perdido. Neste sentido, a música do consumo,

²⁹ Atualmente existem rádios que fogem ao padrão da Indústria Cultural, mas poucos ouvintes tem interesse em ouvi-las.

contribuir para massificar os indivíduos, que tem horror ao silêncio e buscam preencher o vazio do dia com os produtos da Indústria Cultural.

Embora a audição regressiva não constitua sintoma de progresso na consciência da liberdade é possível que, inesperadamente, a situação se modifique. Para tanto, é necessário que a arte abandone a rotina do sempre igual. A semiformação (*'Halbbildung'*), auxiliada muito de perto por um determinado tipo de linguagem, acaba por condicionar o homem, no sentido de fazer com que ele aceite e reproduza a ordem social que está estabelecida. Ela reforça atitudes e comportamentos que estão de acordo com a estrutura de poder totalitário, que domina sem mostrar a face. Palangana (1998, p. 160), afirma que “[...] os homens educados por meias verdades, são impedidos de compreender a existência real”.

Nogueira (2001) atenta para um problema: o gosto musical. Assim como Luria (1979, p. 73), afirma que o homem, por intermédio das relações sociais é que se torna um ser humano distinto de outros animais.

Desde o momento em que nasce, a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história: senta-se à mesa, come com colher, bebe em xícara e mais tarde corta o pão com a faca. Ela assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. [...] A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações [...].

A apropriação dos elementos culturais, acontece por meio da mediação de adultos, ou de crianças, nas relações sociais, nas quais o indivíduo vai se apoderando da arte e de suas linguagens, como a música. Diante destas considerações, é preciso questionar, até que ponto pode-se entender o gosto por determinados estilos musicais, como uma opção pessoal e não como construção social? Adorno (1991), também escreve sobre o gostar do que se reconhece auditivamente. O que as pessoas apreciam hoje? Não seria o que escutam o dia todo no rádio, na novela, na internet, transportes coletivos, videoclipes, dentre outros?

Nesta perspectiva, Nogueira (2001) cita em seus estudos o exemplo da Sinfonia *Primavera* de Vivaldi. A autora percebeu que seus alunos conhecem e gostam desta obra, porque era tema de uma propaganda, ao contrário da Sinfonia

Verão, que não era conhecida dos alunos pesquisados e não demonstram uma preferência musical por ela.

Outro exemplo que a autora cita é a peça *Carmina Burana*³⁰, por fazer parte de uma trilha sonora, foi uma das peças mais procuradas em lojas, tocada em formaturas e solenidades. Percebe-se com este exemplo a lógica que perpassa as paradas de sucesso de uma determinada canção, que normalmente está ligada à sua estratégia de divulgação. Neste sentido, o gosto musical está sendo moldado, sendo necessário um olhar cauteloso sobre o papel preponderante que as mídias desempenham na “escolha musical da população” (NOGUEIRA, 2001, p. 189).

Estes exemplos confirmam as ideias de Penna (2012), que percebe que a sensibilidade e o gosto por determinado estilo musical, refere-se a uma sensibilidade adquirida em um processo e internalização dos ritmos e estilos que mais se escutam durante a vida das pessoas.

Na percepção de Adorno (1970) a arte só conseguiria recuperar a resistência em uma sociedade livre e se não estiver a serviço do poder. Neste contexto a arte estaria em estado de paralisia. O método crítico-dialético, que Adorno (1970) aplica à obra de arte, denuncia essa estrutura da sociedade pós-industrial, permitindo apreender o fenômeno artístico sob o aspecto do devir.

O homem contemporâneo, mais que em qualquer outra sociedade, tem a sua consciência moldada pela Indústria Cultural. A maneira como o trabalho está organizado e se realiza é, sem dúvida, a razão maior da alienação. Entretanto, há que se considerar o expressivo impacto dos veículos de comunicação de massa nesse processo deformativo da música.

Adorno e Horkheimer (1990, p. 165) escrevem: “A atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural de hoje não tem necessidade de ser explicada em termos psicológicos”, posto que ela está concretizada na sociedade.

³⁰ Sem dúvida um dos maiores hits da música clássica, *Carmina Burana* é de longe a obra mais conhecida do compositor alemão Carl Orff (1895-1982). Ela foi escrita em 1935 e estreada em junho de 1937 em Frankfurt. Obra que a princípio não agradou muito aos líderes nazistas mais à frente foi glorificada por eles, e sua estreia em Milão em 1942 foi saudada como uma gloriosa junção cultural dos dois países fascistas. Vale a pena lembrar que esta obra é a única produção artística da Alemanha nazista a permanecer conhecida sendo que nem os pintores, nem os compositores e nem os escritores que escreveram seguindo as regras do partido são hoje lembrados. Orff fez uma seleção dentre os mais de 300 textos escritos na idade média encontrados num mosteiro da Baviera. O nome *Carmina Burana* significa em latim Canções do mosteiro Benediktbeuern. Orff escolheu apenas 22 poemas e os agrupou em assunto para construir um tipo de enredo (COLARUSSO, 2013).

A sua verdade foi que era melhor não haver arte alguma do que existir uma arte falsa, mas a aparência da subjetividade absolutamente para si, mediatizada objetivamente, vingou-se neles sem que ela conseguisse esteticamente ir além da posição do ser-para-si. A estranheza do alienado expressa-a apenas no recurso a si própria. A mimese liga a arte à experiência humana individual a ela é apenas ainda a experiência do ser-para-si (ADORNO, 1970, p. 43).

Diante dessas constatações, percebe-se que a sociedade atual não favorece o desenvolvimento do pensamento do indivíduo a patamares superiores, pois objetivam a produção artística em mercadorias. Fazem-se necessárias e urgentes algumas reflexões sobre as relações que permeiam o dia a dia não só das crianças, mas de todos os homens.

A música contém justamente, nas suas grandes e afirmativas formas, complexos que só podem ser compreendidos mediante uma não-presença sensível, através da lembrança ou da expectativa, e que contém na sua estrutura as suas definições categoriais (ADORNO, 1970, p. 117).

Justamente o fator de maior peso no desenvolvimento do indivíduo – as relações socioculturais –, na atual conjuntura, sinalizam no sentido contrário ao desenvolvimento intelectual e à formação do pensamento analítico. Os educadores precisam primeiro, compreender e, depois, manter-se muito atentos ao caráter da Indústria Cultural. Para tanto, é necessário que o professor se aproprie de um referencial teórico que possibilite refletir sobre os mecanismos de manipulação dos quais se vale a cultura administrada e transmitida pela música, para que assim realizem um trabalho em sala de aula que possibilite o contraponto e a argumentação sobre esta realidade.

Por meio deste breve histórico, percebe-se que a música contribuiu para formar o pensamento humano, bem como a sua sensibilidade. Ela não possuía intenção educativa, mas com o desenvolver da humanidade ela foi inserida na educação das classes privilegiadas. Atualmente não é diferente, a maioria das pessoas tem acesso aos diversos gêneros musicais por intermédio dos meios de comunicação, mas, nos currículos escolares, o ensino da música pode ter a conotação formativa como os autores da Escola de Frankfurt propalam.

Examinadas as condições socioculturais de desenvolvimento da música na sociedade industrial, buscar-se-á discorrer especificamente sobre a Estética no ensino de Arte e da Música, pautado em autores da Teoria Crítica, bem como os principais pressupostos para uma educação que ultrapasse a lógica instrumental que tem perpassado as escolas brasileiras.

3 A ARTE, A MÚSICA E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: PRESSUPOSTOS FRANKFURTIANOS

Na seção anterior buscou-se contextualizar a arte e a música na história do homem e a sua contribuição para a formação do pensamento humano, bem como do sentimento estético. Dos estudos realizados anteriormente, depreende-se que a Arte materializa-se por meio de formas estáticas ou em movimento. Portanto, por intermédio das linguagens artísticas, os seres humanos podem materializar o seu pensamento, expressando, assim, os seus sentimentos.

Duarte Júnior (1981, p. 46), escreve que a arte não é um símbolo verdadeiro, quando explica que: “Ela é quase um símbolo já que simboliza apenas – e tão somente – os sentimentos que existem nela própria”. Assim sendo, o artista apreende os sentimentos e os externaliza em forma de linguagem artística, para que outras pessoas interpretem esses símbolos. Para que isso ocorra, todavia, é necessário que cada indivíduo tenha uma formação que lhe possibilite o desenvolvimento da estética, pois ela não é inerente ao ser humano. O senso estético é, portanto, algo que precisa ser adquirido por cada indivíduo, em especial durante o período de formação escolar.

Nesta linha de raciocínio, Castilho e Fernandes (2007) destacam que uma das finalidades do ensino de arte é a formação estética, desenvolvendo a percepção e a sensibilidade nos educandos. Não obstante, observa-se que existe um discurso sobre o ensino de arte e sobre o conceito estético em documentos oficiais da educação que, muitas vezes, não correspondem ao potencial formativo veiculado pelos autores da Teoria Crítica.

O que se pode perceber nesses discursos é que a arte ou o seu ensino possuem um potencial estético, mas quando são aplicados nas escolas, ficam desvinculados, ou fragmentados, pois os professores não conseguem compreender seu real potencial formador e emancipador.

Essa maneira de definir a arte a afasta de seu real objetivo quando ensinada nas escolas de educação fundamental, pois ela deixa de ser promotora de sensibilidade estética, perde o seu objetivo de formação e de emancipação humana, pois os professores, em sua maioria, não tem uma formação que possibilite um entendimento deste contexto.

Em função disso, o objetivo desta seção é discorrer sobre o conceito de estética, bem como sobre a experiência estética que a arte proporciona aos indivíduos, relacionando-o ao ensino de arte e da música nas escolas, conforme os postulados dos autores da Teoria Crítica, que servirá de aporte teórico e metodológico para a realização de análises na seção 5.

3.1 CONCEITO DE ESTÉTICA: BREVES CONSIDERAÇÕES

Sob a perspectiva dos autores da Teoria Crítica, depreende-se que a arte tanto pode contribuir para elevar o pensamento do homem a patamares superiores, como pode degradar-se no contexto da Indústria Cultural. Desta forma, quando não atinge essa transcendência, ela perde o seu caráter emancipador de arte.

Ao discutir sobre essa questão, Adorno (1970, p. 96) escreve: “[...] Um dos paradoxos das obras de arte é que elas não têm o direito de estabelecer o que estabelecem; por aí se mede a sua substancialidade”. Mas, antes de ser entendida em toda sua potencialidade para a formação estética nos indivíduos, o conceito de arte, bem como sua potencialidade para a formação humana, foi construído historicamente. Desse modo, se for tomada a partir de uma perspectiva histórica, percebe-se que a arte já era pensada na antiguidade. Platão (427 a 348 a.C.), por exemplo, entendia que não se separava arte da ciência, e a sua estética estava centrada na metafísica, sendo, para ele, impossível desvincular o belo do mundo das ideias.

Beyer (1999) explica que o belo representava para Platão o bem e a perfeição. Ainda na antiguidade, Aristóteles (384-382 a.C.) fazia uma separação entre a arte e a ciência, diferenciando as coisas geradas por obra da natureza, sendo a arte uma imitação dos objetos naturais e da própria natureza.

Adorno (1970, p. 228), ao discorrer sobre a estética de Platão e Aristóteles destaca:

Na Antiguidade, a concepção ontológica da arte, a que remonta a estética dos gêneros, era acompanhada por um pragmatismo estético de um modo já dificilmente realizável. Em Platão, a arte, como se sabe, é sempre avaliada por um olhar oblíquo, segundo a sua presumida utilidade política. A estética aristotélica permaneceu uma estética do efeito, sem dúvida da burguesia esclarecida e

humanizada, na medida em que busca o efeito da arte nas emoções dos indivíduos, em conformidade com as tendências helenísticas da privatização. Possivelmente, os efeitos postulados pelos dois eram já fictícios na época. Contudo, a aliança da estética dos gêneros e do pragmatismo não é tão absurda como aparece à primeira vista (ADORNO, 1970, p. 228).

Na visão desse autor, a estética dos gêneros não se afirmou apenas graças à autoridade de Aristóteles, mas – isso ocorreu mesmo na época nominalista³¹ e durante todo o idealismo alemão – por meio das condições pelas quais a arte ingressou na resistência à existência humana. Resistência esta que mascara-se à sua resistência social. Na arte antiga, os universais possuíam a sua força máxima quando estavam mais próximos da linguagem: ultrapassam o seu aqui e agora. Mas, é importante ressaltar que a transcendência só seria alcançada pela arte neste contexto, em virtude da sua tendência para a particularização radical, possibilitando formar o pensamento filosófico.

A despeito disso, outros filósofos também contribuíram para a construção de conceitos sobre a estética que se tem na atualidade, tais como: Kant³², Schiller³³ e Hegel³⁴. Adorno (1970) destaca que, em Kant a estética encontra-se sob o primado da lógica discursiva (o juízo estético sobrepõe o belo). O conceito de sentimento estético, resulta da objetividade, e não vice-versa. Ele explica que é por meio da experiência estética, que se entende o sentimento. “Kant atinge a objectividade da estética, a que aspira, como a objectividade da ética, mediante uma formalização conceptual universal” (ADORNO, 1970, p. 189). Quando o homem começa a dominar a natureza, seu espírito separa-se dela, reprimindo seus desejos, para construir a cultura e as riquezas.

³¹ “O nominalismo será a corrente de Roscelin, no século XI, ou de Guilherme de Ockham, no século XIV, mas também de Hobbes, Hume e Condillac, como em geral, até hoje, da maioria dos empiristas. Se as idéias não existem em si, resulta que só é possível conhecer alguma coisa pela experiência, e que a própria lógica não passa idéias apenas por ser, antes, ordenação de signos)” (SPONVILLE, 2003, p. 418).

³² Entendia o prazer como algo estético, portanto desinteressado de bens materiais. Refere-se ao sujeito, à sua subjetividade, à sensibilidade e ao experimentá-lo é expresso em forma de beleza.

³³ No século XIX Schiller escreve a obra “Cartas sobre a Educação estética do Homem”, onde a estética aparece como um suplemento da política e da nova moral. Segundo Beyer (1980) em sua tese, a virtude educadora da arte seria a junção do moralismo e do romantismo. Porém, o seu moralismo salva-o do romantismo.

³⁴ Em Hegel a estética combinaria a reflexão filosófica com a história da arte, defendendo o belo artístico como o único com interesse estético. O belo artístico seria um produto do espírito, desta forma só existiria nos seres humanos e nas obras que eles produzem (ADORNO, 1970).

Hartmann (2001) afirma que, para Hegel a arte, tanto em seu conteúdo como na sua forma, é uma maneira de elevar à compreensão consciente o que está dado na sociedade de uma época. Desta forma, ela contribui para formar o pensamento estético. Esse autor destaca ainda que, para Marx (1992) prevalece o poder da técnica em seu conjunto, diante do específico da arte, pode-se dizer que nele opera a concepção hegeliana de arte.

Adorno (1970) aprofunda o conceito de estética, até então disseminado por estes filósofos, pois a arte, conforme foi discutido na seção anterior, mudou no contexto da sociedade capitalista, sendo necessária uma reflexão que abrangesse toda esta complexidade. Para ele, a experiência subjetiva produz imagens que não são imagens de alguma coisa, mas são, justamente, imagens de natureza coletiva. Desta forma, a arte é mediatizada para a experiência, ou seja o momento subjetivo das obras de arte é mediatizado pelo seu ser-em-si.

A obra de arte não é só aparência enquanto antítese da existência à banalidade estética. Enquanto ente em-si, as obras de arte protestam em virtude da sua coerência de sentido que é, nelas, o órgão da aparência. [...] o sentido de uma obra de arte é ao mesmo tempo a essência que se oculta no fático; traduz em aparição o que esta de outro modo esconde (ADORNO, 1970, p. 124).

Diante do exposto, entende-se que, a arte está profundamente imbricada com o movimento histórico de antagonismos crescentes, pois ela traduz as relações sociais de produção da vida humana, uma vez que está relacionada com as formas de representações sociais e com a percepção e os sentimentos oriundos dessas relações³⁵. Desta forma, ela deve transcender o seu conceito a fim de o realizar, pois ao assemelhar-se às coisas reais, torna-se uma concessão estética. As contradições entre as forças produtivas explodem em conflitos internos, possibilitando descontinuidades e rupturas. Ou seja, uma descontinuidade no que deveria ser o sempre igual, o padronizado.

³⁵ Adorno (1970) concorda com Hegel e Marx, que na arte há tanto e tão pouco progresso como na sociedade, pois todo o desenvolvimento atingido nestes séculos, foram estagnados pela razão instrumental na sociedade administrada. Diante da padronização da sociedade capitalista, os homens pouco utilizam suas potencialidades psíquicas, e a capacidade de reflexão sobre a estética da arte quase não existe.

Conforme Adorno (1970, p. 151), a filosofia e a arte convergem, pois “[...] a verdade da obra de arte que se desdobra progressivamente é apenas a do conceito filosófico”. A obra de arte não é a reflexão filosófica, mas possibilita a reflexão da história imanente nela inserida, a negatividade e a dialética. No entanto, a obra de arte na atualidade reflete a imediatividade com que os bens culturais se identificam com a lógica do mercado. Mas é neste contexto que a arte pode proporcionar o movimento negativo, quando vai contra a mera aparência, retratando e desvelando a contradição existente na sociedade.

No espírito das obras é que a arte e a filosofia convergem. Enquanto o espírito é a arte da contradição da realidade empírica, negando a organização do mundo existente, a arte constitui-se dialeticamente – sendo ao mesmo tempo processo e instante. A sua objetivação, condição da autonomia estética, é plenamente expressiva quando, por meio dela, é subjetivamente mediatizado algo de objetivo, como: tristeza, energia, nostalgia. Ou seja, os sentimentos que a arte proporciona ao indivíduo, são transportados à uma linguagem conceitual.

As emoções ao transporem-se para as obras de arte que, em virtude da sua integração, as fazem suas emoções próprias, permanecem no *continuum* estético como representantes da natureza extra-estética deixando, porém, de figurar concretamente como suas cópias (ADORNO, 1970, p. 133).

A experiência mais profunda do homem com a arte é quando ela lhe proporciona a reflexão e a linguagem estética, possibilitando que ele compreenda a arte e o que está oculto nela, ou seja: o seu enigma. Esta experiência possibilita abstrações para além da percepção sensorial, porque não envolve apenas os órgãos dos sentidos, mas possibilita uma síntese de múltiplas determinações sociais e históricas. Assim, a Estética contribui para formar o indivíduo reflexivo, onde a natureza filosófica do fazer artístico converge no seu conteúdo de verdade, pois conforme Adorno (1970), a verdade da obra de arte que se desdobra progressivamente é apenas a do conceito filosófico.

Com a obra de arte, o homem transforma a si próprio e a natureza. Esta possibilidade se contrapõe pela sua aparência ao não fabricado – mesmo que os elementos naturais estejam ali transformados. “O que aparece na natureza é, através do seu desdobramento da arte, privado desse ser-em-si com que se sacia a experiência da natureza” (ADORNO, 1970, p. 84).

A arte é fiel à natureza apenas quando expressa da sua própria negatividade, pois em todas as suas manifestações, é uma tentativa de expor o sentimento humano.

O conteúdo de verdade das obras não é o que elas significam, mas o que decide da verdade ou falsidade da obra em si é o comensurável à interpretação filosófica e coincide, pelo menos segundo a idéia, com a verdade filosófica. [...] a verdadeira experiência estética deve tornar-se filosófica ou, então não existe. [...] Assim, o conteúdo de verdade apresenta-se na arte como uma pluralidade, não como termo genérico abstracto das obras de arte. A subordinação do conteúdo de verdade da arte às suas obras e a multiplicidade do que depende da identificação harmonizam-se entre si (ADORNO, 1970, p. 152).

Na mesma linha de raciocínio de Adorno (1970), Fabiano (2003, p. 498) escreve que a arte, como negação de si mesma, é expressão da realidade empírica na qual foi gerada. “Essa negatividade empírica é que a torna o ser que é e lhe confere a autonomia pela qual a realidade social é mediada”. Neste contexto, a obra de arte contribui para que o expectador vivencie uma experiência estética. Para exemplificar esta afirmação, pode-se mensurar que se tal relação: sujeito-obra de arte, for determinada pela função dos objetos que ela representa será apenas uma experiência. Mas quando é determinada pela sua forma, vive-se uma experiência maior, segundo sua vivência e os sentimentos que lhe são próprios, completando seu sentido.

Adorno (1970) acrescenta, ainda, que o conteúdo do objeto não pode separar-se do conceito de humanidade, pois são imagens transformadas. Com efeito, a obra de arte não existe sem o seu contexto que, por sua vez, tem a pretensão da objetividade do sentido. Desta forma entende-se que a relação dialética da arte à práxis do ser humano acontece de forma indireta, não sendo o efeito da obra, mas sim no seu conteúdo, onde o efeito social acontece de maneira interna, no sentimento das pessoas, ocorrendo por via da objetivação. A arte é mais do que a práxis, pois diante de todas as suas mediações, abstrações e negatividade, possibilita ao indivíduo entender a totalidade da sociedade na qual está inserido.

Outra questão importante, também apresentada por Adorno (1970), é que a obra de arte estimula a sensibilidade contra todos os momentos que nela reforçam tradicionalmente o sentido, possibilitando a autorreflexão crítica. Em função disso, o sentido imanente da obra de arte pode contribuir para estimular e para desenvolver

as suas categorias de sentido, ao apresentá-lo e ao produzi-lo esteticamente. A totalidade da obra reproduz o sentido, na medida em que ele é objetivamente mais do que o seu sentido próprio.

Se a gênese histórica das obras de arte remete para correlações de efeitos, estas não desaparecem sem nelas deixar vestígios; o processo que cada obra de arte em si realiza age retrospectivamente na sociedade como modelo de uma práxis possível em que se constitui alguma coisa como um sujeito global (ADORNO, 1970, p. 271).

Como foi discutido anteriormente, a arte é produzida por homens e o trabalho artístico é um trabalho social e historicamente situado. Desse modo, as forças produtivas sociais, tal como as relações de produção, retornam às obras de arte, segundo a sua forma pura. Ocorre que as forças produtivas nas obras de arte não são em si diferentes das forças sociais, mas unicamente o são mediante a sua situação de ausência da sociedade real. Dificilmente se poderia fazer ou produzir algo nas obras de arte que não tenha o seu modelo, na sociedade.

Adorno (1970), discutindo sobre essa questão, escreve que nenhuma obra de arte, pode ser verdadeira para o expectador, se não for também verdadeira em si mesma, ou tornar-se esteticamente autêntica. O verdadeiro conteúdo das obras – quando analisado na sua complexidade estética – vai além, pois possui sempre um valor social. Esta ambiguidade é impressa em cada obra, que torna-se, portanto, o elemento social mediante o seu em-si.

A dialéctica do elemento social e do em-si das obras de arte é uma dialéctica da sua própria natureza, na medida em que não toleram nenhum elemento interior que se não exteriorize, e nenhum elemento exterior que não seja portador da sua interioridade - do conteúdo de verdade (ADORNO, 1970, p. 277).

Não se pode esquecer que na sociedade industrial, os produtos manifestam o que lhes advém do sentido, sem consideração por si mesmos enquanto obras de arte, pois o trabalho da obra de arte é social, produto do trabalho do indivíduo, sem que este tenha consciência social desta práxis.

Na sociedade do consumo, muitas vezes, o conteúdo expresso nas obras de arte está ligado à ideologia e aos interesses de reprodução e de acumulação do capital, enquanto aparência socialmente necessária – a ideologia constitui também

sempre em tal necessidade a forma discordante do verdadeiro. “O fato de a estética refletir a crítica social do elemento ideológico das obras de arte em vez de a repetir mecanicamente, constitui o limiar da sua consciência social em relação ao pedantismo” (ADORNO, 1970, p. 261).

O problema é que a arte só pode realizar a sua função formativa, que é possibilitar a reflexão filosófica, desvencilhando-se dessa materialidade na qual está inserida, ao desvencilhar-se, torna-se, portanto, esteticamente autêntica. Adorno (1970) esclarece que o caráter burguês da sociedade capitalista tende profundamente a ater-se à mediocridade, moldando a consciência do consumidor. “Em tal consciência, ao mesmo tempo falsa e anti-artística, desenvolve-se o momento de ficção da arte, o seu carácter de aparência na sociedade burguesa” (ADORNO, 1970, p. 263). Por conseguinte, diante da rigorosa divisão do trabalho, a qual os indivíduos estão sujeitos, desenvolve-se a falsa consciência, pois até nos momentos livres, onde a arte deveria ser agradável, ela contribui para formatar o pensamento humano³⁶. Isto porque a monotonia do trabalho representa a submissão do homem à forma concreta de reprodução de sua vida material e espiritual em geral. Esta situação é tão complexa que apenas as cores mais brilhantes tem o poder de tirar o indivíduo desta rotina opaca que é sua vida e seu pensamento³⁷.

Diante deste contexto, tem-se uma inversão do conteúdo estético, e não imediatamente uma mudança da posição da arte relativamente à sociedade. Ao tornar-se mercadoria negociável, o ideal estético da arte foi recebido pela burguesia como meio de neutralização da mesma, onde a ideologia toma a arte como controle social. “Seria conveniente para a dominação, na sua lógica, se aquilo que fez das massas e a razão por que as condicionou se atribuísse às próprias massas” (ADORNO, 1970, p. 268).

Não obstante, do ponto de vista social, o que ocupa o lugar do que lhes deveria libertar, acaba por engendrar nas massas, uma adaptação ao que está degradado. Conforme os teóricos da Teoria Crítica, a arte pode tornar-se algo de melhor em si para a sua autoconsciência, reagindo esteticamente. Mas, para que isso ocorra, é necessário uma autocorreção neste momento ideológico,

³⁶ Para entender sobre a administração do tempo livre na sociedade capitalista ler Marcuse (1973).

³⁷ Adorno (1986a) em uma metáfora relata que os homens se assemelham às borboletas que procuram a luz da lâmpada e se queimam ao chegarem perto. Com isso acabam morrendo. E isto ocorre com os homens hoje, que buscam as luzes da mídia para alegrar sua vida rotineira e acabam mais iludidos ainda.

possibilitando a negação da essência prática. Assim, ao mesmo tempo que é práxis, e seu conteúdo se move em si mesmo, não permanece idêntico.

Quanto mais profundamente se decifram as obras de arte, tanto menos o seu antagonismo permanece absoluto em relação à práxis; também elas são um outro enquanto seu elemento primeiro, seu fundamento, a saber, esse antagonismo, e expõem a sua mediação. São menos e mais do que a práxis (ADORNO, 1970, p. 270).

Quando as obras de arte são objetivadas tornam-se históricas, mediatizadas pela totalidade social, no caso atual pela estrutura social dominante. Mas a sua história não se organiza linearmente, por isso possui uma capacidade potencializadora para a transformação. É impossível “[...] projetar uma teoria da história da arte sem contradições: a essência da história da arte é em si contraditória” (ADORNO, 1970, p. 237).

Vale destacar aqui que, a experiência estética – presente na obra de arte, na música, no cinema – é diferente para cada pessoa, pois essa experiência possibilita ao expectador sentir o objeto, conforme suas experiências e subjetividades e não pensar nele apenas como a coisa em si.

Sobre essa questão, Duarte Júnior (1981, p. 60) destaca que: “A obra de arte, assim, não é para ser pensada, traduzida em palavras, e sim sentida, vivenciada”. Pela arte os indivíduos conseguem entender seus sentimentos, reelaborar suas experiências. A arte contribui para desenvolver e para ampliar outros processos intelectivos que formam o pensamento. Quando isso ocorre, pode-se dizer que o indivíduo teve uma experiência estética.

Adorno (1970, p. 244) escreve que, a “[...] técnica é constitutiva para a arte, porque resume nela o fato de cada obra de arte ser feita por homens e ser seu produto o respectivo aspecto artístico”. É importante destacar que, a arte por ser criada por homens historicamente contextualizados, também absorveu os procedimentos técnicos da sociedade moderna. No contexto da reprodutibilidade em massa, e da industrialização radical da arte, esta recusa-se à integração quando possibilita um momento para contestação. Mesmo que as obras de arte sejam definidas como uma finalidade em si, esteticamente, mediante uma reflexão sobre as relações delas com a sociedade, pode-se pensar em uma arte que não seja guiada pelo valor da troca, ou pelo lucro. Desta forma, ela apresenta um caráter

ambíguo, pois o encantamento pode ser também o desencantamento, a depender da leitura realizada pelo apreciador.

Na percepção de Adorno (1970), a divisão burguesa do trabalho retirou o conhecimento de tudo o que transcende essa realidade. Tudo nas obras de arte está encadeado e a fantasia não consegue se subtrair ao existente, correndo o risco da fetichização, ao ser direcionada para o que não existe, ou seja, ao abstrato. Em sociedade, a obra de arte não está fora da dominação burguesa de sua funcionalidade. Enquanto produto da divisão social do trabalho, a objetivação da arte diverge do seu conteúdo social.

Ao abster-se da práxis, a arte torna-se esquema de uma práxis social: toda a obra de arte autêntica opera uma revolução em si. Porém, enquanto que a sociedade, em virtude da identidade das forças e também das relações, penetra na arte para aí desaparecer, a arte – mesmo a mais avançada – possui em si, inversamente, a tendência para a sua socialização e a sua integração social (ADORNO, 1970, p. 256).

Mas, se a técnica pode possibilitar a experiência estética, como isto seria possível em uma arte fetichizada? Adorno (1970) aponta para a negatividade desta situação que pode desencadear as forças produtivas para alterar as relações de produção – inclusive criá-la. Ou seja, a obra de arte ao realizar a mediação entre a sociedade e o objeto, e por meio de sua negatividade, possibilita que a experiência estética represente a possibilidade prometida pela sua impossibilidade.

Adorno (1970, p. 258) cita o exemplo da escultura de um carregador de carvão, que pode exprimir socialmente mais do que

[...] uma escultura sem heróis proletários só é propalado onde a arte, segundo o uso lingüístico das democracias populares, é integrada na realidade como factor «formador de opinião» e eficaz, e subsumida nos fins dessa realidade, quase sempre para incentivar a produção.

A obra de arte na sociedade industrial, ao se tornar um bem de consumo, objetiva-se refletindo uma situação de relação de expropriação de trabalho, enquanto totalmente fabricada. O caráter de aparência das obras de arte, demonstra que “[...] nenhuma obra de arte é somente o que quer, mas nenhuma é mais sem que ela queira alguma coisa” (ADORNO, 1970, p. 193). Neste sentido a obra de arte pode transcender ao existente?

Segundo Adorno (2011), se a obra de arte consegue transcender a esta situação, ainda assim fica impotente frente aos ditames sociais, políticos e econômicos³⁸, pois o processo de produção material, se manifesta na relação de troca entre os homens. Neste contexto a falsa consciência se materializa como uma ideologia, sendo um meio para a reprodução, a manutenção e a conservação da vida. A emancipação do sujeito pode dar-se por meio da arte, mas a depender da sua própria autonomia, transforma-se numa função do conteúdo, já socialmente aprovado e pré-formado para a reprodução social. “O aspecto ideológico da obra de arte radicalmente técnica e ideológica – denuncia a condição desumana mas está prestes a esquecê-la e tornar-se um fetiche de si mesmo” (ADORNO, 2011, p. 349). A crítica imanente possibilita a compreensão desta realidade, mediante as contradições da existência.

Diante do exposto, entende-se que a arte deve ser compreendida em relação ao todo social, podendo ser algo reverso ao processo material da vida, opondo-se à ideologia e à dominação social. Marcuse (1977) defende que a arte é absolutamente autônoma, diante das relações sociais existentes, pois ela transcende a sua determinação social e se emancipa a partir do universo real das condições materiais e ideológicas.

A obra de arte representa assim a realidade, ao mesmo tempo que a determina. A função crítica da arte, a sua contribuição para a luta de libertação, reside na forma estética. Uma obra de arte é autêntica ou verdadeira não pelo seu conteúdo [...], não pela ‘pureza’ da sua forma, mas pelo conteúdo tornado forma (MARCUSE, 1977, p. 21).

A arte, ao representar a realidade, pode possibilitar a percepção do mundo, transcender o conteúdo e a forma específica e contribuir para a emancipação da sensibilidade, da emoção e da razão. Nesta linha de pensamento,

³⁸ A questão é que se menciona a capacidade estética, o conhecimento estético, padrões estéticos. Esses conceitos podem ser compreendidos quando se discute o conhecimento artístico como produção e fruição, ou seja, como experiência estética direta da obra de arte. Esse conhecimento caracteriza-se: pela obra de arte situar-se entre o particular e o universal da experiência humana, revela a possibilidade da existência e comunicação para além da realidade e relações habitualmente conhecidos; pela criação artística que distingue-se das outras produções humanas pela qualidade da comunicação que ela propicia por meio das especificidades das linguagens artísticas, onde a forma artística fala por si mesma, indo além das intenções do artista; a percepção estética é a chave da comunicação artística, o processo de conhecimento artístico advém da percepção das qualidades da linha, texturas, cores, sons, movimentos, etc., onde o receptor deixe-se tocar sensivelmente para perceber os significados que emanam dessas qualidades; a personalidade do artista é ingrediente que se transforma em gesto criador; a imaginação criadora transforma a existência humana (CASTILHO; FERNANDES, 2007).

Vygotsky (2001) destaca que educar esteticamente significa criar um conduto permanente de necessidades úteis ao subconsciente. Ao estar em contato com a obra de arte, o indivíduo pode reconstruir suas emoções e sentimentos, possibilitando uma reação estética. Por conseguinte, a obra de arte não serve apenas para repetir no espectador o sentimento ou a percepção do autor, mas para superar e vencer o efeito por ela causado.

Vale lembrar que, conforme os estudos realizados na primeira seção, entende-se que a arte contribuiu para formar o pensamento humano e, atualmente, o contato com a mesma pode promover a experiência estética, que está presente nas funções psicológicas superiores – dentre elas as emoções.

É importante considerar que, como a educação não está desvinculada da sociedade, a experiência estética pode oportunizar a manifestação da sensibilidade no conjunto de relações significativas, rompendo as fronteiras da sua vida cotidiana, possibilitando a constituição de novos significados e de novos sentidos sociais e culturais.

Ao considerar os aspectos socioculturais da sociedade e da educação, pode-se compreender o pensamento do homem atual – pois a educação está situada num contexto histórico, social e cultural. O estilo de cada período histórico é a utilização de determinadas formas de expressão, ou de determinados códigos, pautados nesse ‘sentimento de época’. Desta forma, o pensamento do indivíduo na atualidade, sua compreensão sobre a Arte e a estética está permeada pela técnica, mas como destaca Marcuse (1977, p. 29):

[...] a sociedade continua presente no mundo autônomo da arte de várias maneiras: primeiramente, como ‘matéria-prima’ para a representação estética que, passada ou presente, se transforma nesta representação [...] em segundo lugar, como campo de possibilidades concretamente disponíveis de luta e libertação; em terceiro lugar, como a posição específica da arte na divisão social do trabalho, especialmente na separação do trabalho intelectual e manual, mediante a qual a actividade artística e, em grande medida, também a sua receptividade se tornam privilégio de uma ‘elite’ afastada do processo material de produção.

Se a arte, semelhante à filosofia, conhece uma lógica de continuidade e reproduz a sociedade à qual pertence, no mesmo grau que dela se liberta, sempre desponta de modo mais ou menos brutal uma possibilidade de libertação, por meio de sua negatividade.

Na perspectiva de Adorno (2011), a liquidação da arte na sociedade técnica, converte-se em um problema estético. Nesse caso, é necessário analisar a música problematizando-a no ensino da arte e da experiência estética. Isto porque a arte tem sua própria linguagem e interage com a realidade por meio de outras linguagens artísticas. Neste contexto, a música é uma das linguagens, dentre várias outras, que historicamente possibilitou a autonomia estética nos indivíduos; mas, na atualidade está em contradição com ela mesma, pois, diante da reprodução em massa ela foi coisificada e neutralizada. É relevante questionar, então: é possível entender a música como algo que possibilita o desenvolvimento da estética se, ao mesmo tempo, ela é utilizada pela Indústria Cultural para formatar a audição e o pensamento? Na próxima subseção, pretende-se refletir sobre essa questão imanente, tencionando algumas respostas.

3.2 A MÚSICA E A ESTÉTICA

Como toda arte, a música constitui-se como uma construção histórica, e sua independência estética aconteceu diante uma sociedade livre, que possibilitou a sua efetivação. Mas, com o desenvolvimento das forças produtivas, a música foi perdendo esta característica formativa, rendendo-se à cultura do consumo, sendo uma prolongação da reprodutibilidade.

A primeira seção deste estudo contribuiu com alguns fundamentos para a compreensão de como a arte e a música foram sendo padronizadas na sociedade industrial, passando a atender aos interesses da Indústria Cultural. Adorno (2011) ao discutir sobre essa temática registra que, a falta de liberdade de criação da música e da arte, acabou por padronizá-las, contribuindo para que esta repita sempre o mesmo acorde, o sempre idêntico. Conforme ele entende, “[...] o artesanato industrial considera a alma como mercadoria; conduz à negação da alma no protesto contra o caráter de mercadoria; música reduzida a uma aparência” (ADORNO, 2011, p. 113).

Na concepção desse autor, a música se priva de intenções e, portanto, de sua própria subjetividade, e os acordes vibram com o desejo de retornar à idade primitiva, sem amarras ou normas, pois é a possibilidade de reescrever a história ou mesmo o vir a ser.

Mas agora, com o olhar distanciado, percebe-se que a história escreveu o seu percurso, e a acomodação da música aos golpes rítmicos provenientes do exterior, é na verdade, um testemunho de que a suposta liberdade fracassou, levando à destruição do sujeito, que ficou transfigurado esteticamente. *“La ideología, que confirma la vida, se coloca en contradicción con la vida por la fuerza immanente del ideal”* (ADORNO, 1969, p. 219). Dessas afirmações, depreende-se que a estrutura musical se impõe da sociedade, e a lei imanente da música é quase impotente diante desta realidade, que seduz transformando a angústia da desumanização em algo alegre, para a diversão. A criação estética, nesse contexto, acalma a angústia e reforça a sedução.

Não obstante, Adorno (2011) esclarece que até o fim do século XIX, a música ainda apresentava uma integridade, mas o seu declínio estético coincide com a padronização dos bens culturais. Nesse momento, a regressão no contexto da racionalidade coisificante, tem a necessidade de ocultar do indivíduo a padronização dominante. Desse modo, a música apresentada nos meios de comunicação levam os ouvintes a uma apreciação mecânica, pois não estimula o desenvolvimento da audição, da estética, fixando apenas fragmentos da trama musical.

Por conseguinte, Adorno (2011) destaca que só é possível compreender a função da música na formação da consciência humana, quando já se perdeu sua função na sociedade na qual está inserida, ou seja, quando os homens já estão distanciados desta realidade, podem realizar a análise e perceber a importância da música em determinado contexto histórico e social. Na atualidade, em especial, ao analisar-se a música em seu processo histórico, entende-se que ela perdeu os elementos estéticos aos poucos, pois, com o desenvolvimento da técnica, formou-se uma segunda linguagem musical, na qual a ideologia dominante consegue, por meio da produção cultural, impedir que a consciência experiencie os nuances, os timbres, os ritmos diferentes. As músicas criadas para o consumo, seguem um padrão musical. Como consequência, foi perdendo aos poucos a possibilidade do desenvolvimento da estética e, atualmente, seu objetivo maior é a distração e a diversão.

Adorno (1986b) explica como ocorre o reconhecimento e a aceitação do ouvinte pelas músicas das paradas de sucesso. Basta repetir algo e torne-o reconhecível para que seja aceito. O reconhecer torna-se um fim, ao invés de tornar-se um meio. Mas para que ele se concretize na audição dos indivíduos, é

necessário os seguintes fatores: vaga recordação (cada tom é remanescente de outros idênticos que dão a sensação de já ter ouvido aquele som); identificação efetiva (a vaga recordação é iluminada por um súbito reconhecimento); subsunção por rotulação (reconhece *o hit* e sente-se inserido entre todos aqueles que ouviram a canção); autorreflexão no ato de reconhecer (domínio da melodia); transferência psicológica de autoridade de reconhecimento para o objeto (o objeto passa a ser gostado e o sujeito diz: É bom mesmo!).

Se objeto que a música ligeira e toda a música destinada ao consumo nunca foram experimentadas e apreciadas segundo as mencionadas categorias, não há como negar a verdade desta objeção, esta espécie de música é afetada pela mudança porque proporciona entretenimento, atrativo e prazer, porém, apenas para ao mesmo tempo recusar os valores que concede (ADORNO, 1991, p. 80).

Neste contexto de mudanças, os resultados desta interação entre o homem e a obra de arte para a formação estética dos indivíduos é apresentado como algo em si inútil, fechado e desnecessário aos seres humanos, pois não acrescentaria nada de formativo. A causa desse individualismo pode ser a separação entre o corpo do homem e os objetos, por um lado, e as forças da civilização técnica, por outro. Por essa razão, Adorno (2011, p. 114) postula que o fetichismo se consolida com o conformismo, encobrendo os bens culturais em geral, e, sobretudo, o bem musical.

Se estes já não conseguem discernir o que foi dito em tal linguagem, quer dizer, o conteúdo específico das obras musicais, as relações de superfície [...] lhes são familiares isso na medida em que o idioma original as produz automaticamente: o flutuar da corrente idiomática substitui a realização da própria coisa, mesmo não podendo ser separado em absoluto dela, tal como na relação do discurso comunicativo e o discurso próprio às obras de arte literárias e dos textos realizados.

Os ouvintes acostumados a meias verdades, não se dão conta de sua incompreensão, pois já não conseguem distinguir os conteúdos específicos da música, como a tonalidade e o timbre, por exemplo. Esta situação impacta o pensamento de forma direta, pois se a música deveria contribuir para desenvolver a sensibilidade, acaba por formatar a consciência e esvanece o conteúdo social da arte, haja vista que o momento estético não já existe mais.

A música na sociedade instrumental converteu-se no que há de mais vulgar: coloca-se uma escuta fácil, sem precisar de esforço para apreciá-la, pois a audição também é automática e inconscientemente. Como destaca Adorno (1986b), o todo da música é percebido em relação às partes, mas de forma superficial, distante, porque não é necessário nenhum conhecimento musical para apreciá-la. “O ouvinte acostumado ao sempre igual, leva a estandardização e a institucionalização do ouvido” (ADORNO, 1986b, p. 125). Para manter esta situação, a música popular precisa atender duas demandas: oferecer estímulos que provoquem a audição do ouvinte; oferecer material para os ouvidos sem conhecimento musical. A livre escolha, faz esquecer que o que se escuta, é sempre escutado por outros. O hit é repetido com tanta frequência que o indivíduo o recorda de primeira. Esta repetição tem um efeito psicológico.

Nessa concepção social da Indústria Cultural, o indivíduo é educado recebendo estímulos musicais que o tornam passivo, que por sua vez é transposto para o seu pensamento e comportamento, pois, “[...] a música ligeira tem de permanecer despercebida e não extrapolar aquela linguagem musical que permanece natural ao ouvinte médio” (ADORNO, 2011, p. 100).

Criado em uma sociedade onde a música de entretenimento, dia a dia massifica a audição e o pensamento, o indivíduo acaba por reconhecer os acordes e aceitá-los como naturais. Não se pode dizer que este é um processo determinado, pois seria simplista, mas, segundo o entendimento de Adorno (2011), para que a música da Indústria Cultural tenha êxito sob o ponto de vista técnico e administrado, deve satisfazer as regras do jogo na qual estão inseridos. “Os poucos *hits* verdadeiramente bons são uma acusação contra aquilo que a música artística perdeu ao tornar-se a si mesma como medida, mas em que estivesse em condições de compensar arbitrariamente essa perda” (ADORNO, 2011, p. 109).

A música atende aos interesses de seus planejadores e idealizadores, pois sendo ideológica determina uma falsa consciência. Ela contribui para formatar o pensamento, quando estimula o indivíduo a contentar-se com aquilo que é socialmente possível, assumindo o ponto de vista da realidade exterior. Mesmo existindo algumas possibilidades de mudança, a música veiculada pelos meios de comunicação é controlada do início ao fim, pois soa sempre repetitiva, onde o som dá a sensação de felicidade. “Não se trata apenas de amenizar o sofrimento, o vazio

interior, mas de colorir o mundo coisificado. O que a música colore é antes mais, o deserto do sentido interior” (ADORNO, 2011, p. 125).

Os indivíduos, segundo Adorno (1986a), diante da mecanização do trabalho, caem em uma monotonia tão grande que só as cores mais brilhantes é que tem o poder de destacar-se na opacidade da vida vazia de significado. E as músicas contribuem para colorir essa vida vazia³⁹, mas não colaboram para mudar a situação existente. A sociedade permanece igual, mas a grande variedade de gêneros musicais existentes dá a sensação nas pessoas de possuírem uma objetividade coletiva. Mas, quando se analisa com cuidado, percebe-se que é uma falsa promessa, pois esses gêneros musicais substituem a felicidade por momentos de consumo. A Indústria Cultural oferece uma música para todos, mas ao mesmo tempo é estranha e disciplinar, pois controla os comportamentos, criando a ilusão do imediatismo em um mundo totalmente mediatizado. *“La sumisión Del hombre a la forma concreta de reproducción de su vida. Toda cultura pura há sido molesta para los porta voces del poder”* (ADORNO, 1969, p. 218). Ocorre uma contradição: ao mesmo tempo que a maioria da sociedade ficaria indignada se lhe tirassem esta música oferecida democraticamente, ela contribui ideologicamente para formar o indivíduo sem nenhuma reflexão conceitual.

Adorno (1970) destaca que a arte é racionalidade. Não é algo de pré-racional ou irracional, como se estivesse condenada à inverdade. Mas apresenta a possibilidade da crítica, sem se lhe subtrair, perante o entrelaçamento da totalidade social, mesmo que o trabalho não possibilite nada de novo ao trabalhador, reprimindo e tornando-o vazio em seu tempo, com a repetição do sempre igual.

Atualmente, a filosofia da música só é possível como a filosofia da nova música. A única defesa consiste em denunciar a cultura oficial, já que essa cultura por si mesma só serve para fomentar precisamente a selvageria que se esforça em combater [...]. Os novos meios da música são contudo o resultado do movimento da música antiga, da qual se distingue também por um salto qualitativo. De maneira que a afirmação de que as obras-primas da música moderna são mais cerebrais e têm menos caráter sensível do que as tradicionais representa uma pura projeção da incapacidade de compreender (ADORNO, 2007, p. 19).

³⁹ Por exemplo as músicas típicas *“dance music”* dos anos 1990, cujas letras remetiam para uma fantasia, para a alegria de sonhos e cor. Pode-se citar: The Colour of my dreams (B.G The Prince of Rap); Everybody (DJ Bobo); Listen to your heart (Sonia); Are You Ready to Fly (Rozalla); Wanna Be the winner (Dlegation) e VivereColori (Alessandra Amoroso), música pop italiana. Estas incentivam a dança mecânica, ao mesmo tempo em que coloriam a vida dos adolescentes.

Neste contexto, como entender a música em seu potencial formativo e/ou fator de transformação da consciência, se a sua aparência ideológica acaba por ocultar a sua existência? Adorno (1970) esclarece que existem momentos de resistência e que algumas músicas possibilitam o contraponto, o pensar diferente, reorganizando as estruturas padronizadas da audição e do pensamento. Pode-se exemplificar os estilos que tem uma complexidade técnica, e que possibilitam contradições estéticas.

Na verdade, as mudanças pelas quais a música tem passado, ainda não foram consideradas até agora em todo o seu alcance. Neste sentido, destaca-se a importância de estudos que realizem esta análise e de seus impactos na sociedade e no pensamento dos homens. Diante da crise cultural, tem-se a falsa impressão de que ela – a música – não está paralisada, pois foi sendo ajustada nessa realidade tecnológica – mas entende-se que, mesmo que as forças de produção se oponham à esse estado, a música acabou se integrando ao sistema de produção capitalista para o consumo.

O interessante é que, mesmo assim, existem momentos nos quais a música parece devolver ao corpo do homem, algumas funções que lhe foram tolhidas no trabalho, bem como as suas capacidades intelectivas e as psicomotoras, ao lembrar o indivíduo – quando adentra em seu pensamento por meio da audição –, que ele tem um corpo, mesmo que o processo produtivo o tenha alienado. Essa situação traz a esperança de que o mundo não estaria totalmente racionalizado, coexistindo a irracionalidade na sociedade racional.

A possibilidade que Adorno (2011) aponta para superar a atual conjuntura é a Dialética Negativa⁴⁰, na qual as contradições contribuiriam para que os indivíduos percebessem os efeitos da música massificada. O elemento negativo da música pode possibilitar uma negação da sociedade e, como tal, algo concreto de acordo com o estado do que é negado. O consumo, por exemplo, pode contradizer a determinação objetiva do que é consumido. Possibilitariam, mas quando a maioria da população é educada para o consenso (pois o atrofiamento da percepção da música em seu sentido estético, coincide com a passividade humana), não se pode

⁴⁰ “Na Dialética Negativa, Adorno (2009) lança pistas para uma racionalidade emancipatória pela crítica dialética sem privilegiar a consciência e tampouco o objeto. A dialética negativa lembra ao intelecto que o conceito não é o objeto, que o conceito, por mais preciso e complexo que pareça ser, está condenado ao equívoco, ou seja, a dialética parece ser um alerta para a autorreflexão do equívoco” (ROMEIRO, 2015, p. 52).

esperar que esta situação se modifique sem um longo trabalho educativo. “A atual função da música se insere nessa tendência: ela adentra o inconsciente com vistas ao reflexo condicionado” (ADORNO, 2011, p. 134-135). Mas, ao mesmo tempo, pode ser uma possibilidade para que esta Dialética Negativa aconteça.

Este seria um desafio aos educadores que acreditam em uma possibilidade do contraponto, do pensar diferente ao que está posto e determinado, possibilitando supor que tudo o que foi esquecido, ou que deixou de vivenciar por meio da música até o momento, poderia ser resgatado e provocaria uma nova tensão, questionando a realidade.

Adorno (1970) destaca que a idiotice planejada dos conteúdos musicais atuais demonstra quão irrelevantes são os pensamentos e as reflexões das pessoas que têm contato com a música, pois até as funções corpóreas são reproduções do movimento do trabalho, lançando uma irracionalidade que não tem domínio sobre a existência. Contudo, o sentimento de que nada pode ser mudado, não pode recair sobre o ensino da música, pois assim estaria sendo decretado que não se pode mudar o existente, adotando uma posição de resiliência. “Cada vez menos ela experimenta a si mesma como processo, e cada vez mais se congela em uma posição estática” (ADORNO, 2011, p. 342).

Vale destacar que, é tão forte esta situação de entorpecimento nas pessoas, que a música oferece um estado de entropia⁴¹ ao ouvinte. Nesse estado, o que foi produzido historicamente é fadado à uma reprodução e a uma repetição do sempre igual. Prova disso é que alguns sucessos musicais são regravados constantemente, voltando às paradas de sucesso na mídia. Como destaca Adorno (2011), é uma proibição do vir-a-ser, e a situação social atual é incompatível com a música reificada. “A situação à qual a música se iguala esteticamente é contrariada justamente por meio de tal igualdade, sendo que nisto mesmo consiste sua verdade social (ADORNO, 2011, p. 343).

⁴¹ “Qualifica o ato de um sistema físico isolado (ou tido como tal) pela quantidade de transformação espontânea de que é capaz: a entropia é máxima quando o sistema se torna incapaz de se modificar – por ter alcançado seu estado, que também é do ponto de vista estatístico e no nível das partículas que o compõe, seu estado menos ordenado ou mais provável. Como ocorre, é o exemplo tradicional, numa xícara de café: é impossível que o café se aqueça ou se separe sozinho do açúcar posto (ele só pode esfriar e permanecer doce). O segundo princípio da termodinâmica estipula que a entropia, num sistema fechado, necessariamente cresce, o que supõe que, nesse sistema, a desordem tende ao máximo: é o que confirmam a história do universo (salvo a vida) e o quarto dos nossos filhos (salvo quando o arrumamos). O sol e os pais pagam a conta” (SPONVILLE, 2003, p. 194).

A música radical, por ser emancipada, reagiu contra o obstáculo colocado frente à expansão da Indústria Cultural em sua esfera. Esse processo pelo qual a música se tornou artigo de consumo demorou mais a desenvolver-se do que o processo verificado na literatura ou nas artes plásticas por exemplo. Adorno (2007) esclarece ainda que, somente na era do cinema sonoro, do rádio e das formas musicais de propaganda é que a música ficou presa à sua irracionalidade. A administração industrial do patrimônio cultural se fez totalitária, adquirindo poder sobre toda a arte (do ponto de vista estético) e formou-se um estilo musical no qual se destaca a imbecilidade – mesmo que propague sua modernidade.

Com o poder dos mecanismos de distribuição de que dispõem o mau gosto e os bens culturais já ultrapassados e com a predisposição dos ouvintes, determinada no processo social, não é possível ao interlocutor distinguir entre a música de boa qualidade e a música padronizada. Na visão de Adorno (1986b), a música de boa qualidade pode ser simples, mas tem alto um grau de complexidade em seus acordes. O ouvido acostumado à música ligeira é incapaz de perceber a diferença entre a boa música e a música de consumo, convertendo-se em algo idêntico à produção comercial em massa. “[...] Na realidade, na concepção que o público tem de música tradicional, permanece importante apenas o aspecto mais grosseiro, as ideias musicais fáceis de discernir, as passagens tragicamente belas, atmosferas e associações” (ADORNO, 2007, p. 18).

Isto porque, a Indústria Cultural tem educado os indivíduos para evitar-lhes todo esforço no tempo que destinam para apreciar os tons e os timbres que a música oferece ao espírito. No momento em que já não se pode reconhecer a expressão histórica de um acorde, o sentido histórico dos meios musicais ficam restritos à aparência que apaga a essência. “A arte em geral e a música em particular mostram-se hoje abalados justamente por esse processo de *Aufklärung*, em que eles mesmos tomam parte e com o qual coincide seu próprio progresso” (ADORNO, 2007, p. 20).

A partir do supracitado, é possível afirmar que a verdade ou a falsidade de qualquer elemento musical atual depende do estado total da técnica, pois esta tem estandardizado sua produção. Como destaca Adorno (1986b), a música popular precisa oferecer estímulos aos ouvidos sem conhecimento musical, pois o todo musical é percebido de maneira fortuita, e o detalhe não tem nenhuma influência específica. Já na música clássica por exemplo, os acordes se complementam e só

tem sentido se for ouvida por completa, em um contexto. Cada nota musical leva consigo toda a história do seu desenvolvimento, mas na música popular, a capacidade do ouvido humano de distinguir o legítimo ou o falso⁴², está irremediavelmente ligada a um determinado acorde, e não à reflexão abstrata que poderia realizar, para além do plano técnico geral. O *hit* é repetido com tanta frequência que o indivíduo o recorda de primeira, em um ato mecânico.

Diante dos efeitos da semiformação (*Halbbildung*), o ouvido permanece deformado, impedindo o homem de perceber os critérios concretos da falsidade musical. Neste contexto, a arte realmente substancial, pode possibilitar à reflexão e lança à superfície tudo o que se queria esquecer, tudo o que se foi moldando no seio da sociedade industrial. Isto porque, quanto mais a Indústria Cultural corrompe e manipula o humano (a fim de fazer prolongar o obscuro), tanto mais a arte pode se opor a ela.

Adorno (1986b) ao escrever sobre o glamour da música de consumo, ressalta que as cores brilhantes e luminosas que embalam os *hits* musicais, ajudam os indivíduos a esquecerem a sua vida cinza e opaca. A única alternativa para a emancipação seria a dialética negativa, que possibilitaria o contraponto, a resistência, a oposição, formando assim a consciência humana contra esta situação de estagnação. Não obstante, o esclarecimento tão propalado, fica ofuscado pela aparência luminosa, das luzes de neon, representando apenas configurações da obscuridade que se quer eliminar, mas ao mesmo tempo serve para reforçar as próprias trevas.

Na concepção de Adorno (2007), o ser em si das obras de arte, mesmo depois de alcançar uma autonomia real, não consegue, apesar de negar-se a servir de entretenimento ao público, isolar-se no contexto social. A arte por si mesma não pode superar o real para atingir sua própria realização, e a música tomada como um fim em si mesma, é afetada por sua própria inutilidade tanto quanto os bens de consumo são exaltados por sua própria utilidade.

Vale lembrar que, o perigo é que ela se converte em mera extensão da sociedade e não em estímulo ao contraponto para a mudança dessa sociedade, transformando a imagem espiritual em uma função simplista, na medida que existe apenas como um artigo de consumo.

⁴² No caso do ouvinte acostumado ao sempre igual, Adorno (1986a) escreve que ocorre o direcionamento do ouvido. A repetição confere ao hit um efeito psicológico, mesmo porque os ouvintes de música popular percebem o ritmo e melodia, e dificilmente a harmonia e forma.

A verdadeira estética das obras de Arte – que possibilita o *Aufklärung* – deve ser construída filosoficamente, mas é quase impossível fazê-lo, pois é difícil que o pensamento vá além do que se realiza aparentemente na obra de arte. Para tanto, é necessária uma formação consistente aos indivíduos, para conseguir a transcendência do imanente, qual seja: “[...] a exatidão do fenômeno, num sentido que se desenvolve somente no exame do próprio fenômeno, converte-se em garantia de sua verdade e em estímulo à sua falta de verdade” (ADORNO, 2007, p. 30).

A nova música se opõe a isto, pois é privilegiada frente às outras artes graças à falta de aparência, no sentido de que não apresenta imagens. Mas, a obra de arte não pode escapar esteticamente à cegueira ideológica de que socialmente faz parte. A obra de arte emancipada, não pode calar-se frente aos ditames econômicos, pois somente ela pode denunciar a limitação que existe entre o sujeito e o objeto. Ela representa o quanto há de verdadeiro na sociedade, e reconhece até que ponto ele mesmo é essa não verdade, conduzindo a totalidade. “A organização integral da obra de arte é precisamente o produto desta subjetividade que em virtude de sua ‘causalidade’ denuncia a tendência do artesanato musical” (ADORNO, 2007, p. 50).

Mas, é bom destacar que a música ficou privada desta subjetividade estética, da autonomia que aspirava organizar a obra de arte com inteira liberdade e por impulso próprio. Quanto mais totalitária é a sociedade, mais coisificado está o homem, sendo difícil para ele libertar-se desta situação. Pensando na superação dessa questão, Adorno (2007) propõe para cada sujeito social que ele seja o sujeito real, emancipado. Todavia, isto só será atingido diante da objetivação estética. Então, escreve o autor: “Uma vez mais a música submete ao tempo: não mais dominando-o depois de havê-lo preenchido com ela, mas negando-o, graças à construção onipresente, graças a uma suspensão de todos os momentos musicais” (ADORNO, 2007, p. 54). A dialética ajudaria na transcendência desta situação, quando possibilita que a fetichização seja desmascarada.

Diante do exposto, depreende-se que o fenômeno musical na atualidade já não se apresenta como um feito em evolução, pois passa a ser o resultado de processos aos quais a música está subordinada. Como consequência, já não há uma atração anárquica recíproca entre os sons e prevalece a relação planificadora da autoridade que os domina. A violência que a música de massa exerce sobre os homens continua subsistindo, no polo social oposto, na música que se subtrai aos homens, perdendo sua função estética.

Tudo o que não tem uma função na obra de arte – e em consequência tudo o que transcende à lei de sua mera existência – deixa-o subtraído. Sua função é precisamente superar a mera existência; [...] a obra de arte plenamente funcional se converte em algo completamente privado de função. E como a obra de arte não pode ser por certo realidade, a eliminação de todo caráter de aparência não faz senão pôr em maior relevo o caráter aparente de sua existência (ADORNO, 2007, p. 61).

Nesta linha de raciocínio, percebe-se que o que se tem de produção artística na atualidade, pode ser comparado a uma grosseira materialidade sonora, na qual sonoridade torna-se clara, limpa e lúcida como a lógica positivista. Um encadeamento da música por causa da sua liberação total, que lhe faz adquirir um domínio ilimitado sobre o material natural.

Desse modo, mesmo sendo um fenômeno universal, a luta entre a objetividade alienada e a subjetividade limitada não está concluída, pois a grande música se revela no instante de seu decurso. No momento em que uma obra se converte verdadeiramente em composição, põe-se em movimento graças ao próprio peso e transcende o concreto (o isto e o aquilo) de que procede.

O novo revela-se como a falsidade de sua cultura, como “[...] a incapacidade de afrontar a verdade, incapacidade que já não é somente individual” (ADORNO, 2011, p. 63). Diante desta realidade existe a possibilidade da música tornar-se incerta, pois ela perde o caráter anárquico, negativo, ao procurar pela ordem positivista a sociedade instrumental.

Sobre essa questão, Adorno (2011) destaca que nenhum artista está em condições de eliminar a contradição que há entre a arte não-acorrentada e a sociedade acorrentada, pois até isso pode ser percebido na música emancipada. Portanto, diante do caráter fetichista da música em série, o empobrecimento da música pode ser percebido na medida em que a arte constituída em categoria de produção de massas contribui para propalar a ideologia dominante, sendo que sua técnica é uma técnica de opressão. Por conseguinte: “A emancipação ocorrerá mediante a absorção desta por parte da composição livre – espontaneidade do ouvido crítico” (ADORNO, 2011, p. 94).

Dos postulados de Adorno (2011) entende-se que a música deve ser autônoma, e não pode render-se em sua completa alienação. Mas ao ser realizada pela técnica, o sujeito viu destruir, contra sua própria vontade, a totalidade estética. A razão objetiva do sistema não se pode integrar, segundo o modelo do fenômeno

físico da música, tal como se apresenta na experiência concreta, formando a consciência atrofiada dos consumidores.

A música reconhece o direito que a sociedade ainda possui, pois somente a obra de arte transformada, converte-se em objeto do pensamento e participa dele. Desta forma, a obra de arte com sentido estético é algo mais que a aparência e ao mesmo tempo não mais do que esta. “[...] a contraposição imediata de ‘coisa’ e reflexão espiritual se torna absoluta e confere assim ao produto do sujeito a dignidade do natural” (ADORNO, 2011, p. 112). Ou seja, a obra de arte, e nela a música, possibilita que o indivíduo eleve os seus sentimentos, desenvolva a estética, contribuindo para a elevação do pensamento a patamares superiores.

Ocorre que, a falta de relação entre o sujeito e o objeto e a objetividade negativa da obra de arte fazem pensar num fenômeno de regressão, onde “[...] a indiferença em relação ao mundo, termina na subtração de todos os efeitos do não-eu, na indiferença se celebra esteticamente como o próprio sentido do destino do homem” (ADORNO, 2011, p. 137). Tomemos por exemplo a música tocada nos bares e nos restaurantes, a música ser tocada como pano de fundo para o encontro de amigos, para as conversas, para beber, até mesmo para o consumo de drogas e de álcool. Já se espera a falta de atenção do ouvinte, sendo impossível a fruição cultural. Dificilmente alguém dedica seu tempo, especificamente para apreciar os componentes de uma obra de arte, indo para shows e eventos musicais, pois a esfera do divertimento, normalmente está ligada ao consumo que, por sua vez, está integrado à produção.

Esta situação representa a dominação deste momento da arte sobre o conjunto dos seus fenômenos. Adorno (1970) destaca que no estágio atual a música duvida de si mesma, do seu potencial formativo e teme, diante do incremento da técnica da sociedade atual, sucumbir regressivamente à sua própria oposição à esta situação. Assim, não existe nenhuma música que não tenha em si algo de violência do momento histórico, pois é guiada pela violência dominadora da sociedade que busca apenas por lucros.

A música objetiva apresenta-se como possibilidade de integração estética com o mundo. Conforme Adorno (1970), a autenticidade estética é socialmente necessária, mas nenhuma obra de arte pode prosperar em uma sociedade baseada na força. Assim, só pode ser autêntica a arte que consegue se libertar da ideia de autenticidade.

Coadunando com essas reflexões, Beyer (1988) destaca que a música visa ao acesso de todos à linguagem musical, como mais um código de expressão – entre outros – de uma forma que possa possibilitar a qualquer indivíduo a compreensão e a participação na cultura musical de seu meio. Esta educação busca levar as pessoas a perceberem a música em suas relações artísticas, possibilitando a reelaboração destas informações, efetivando sua expressão adequada na linguagem musical.

A mediação subjetiva da arte, tal como da música, necessita de um indivíduo forte e resistente, para objetivar-se como palavra de ordem, a essência das formas sociais de reação contrária à sociedade burguesa, constituindo a essência das formas de reação. “A oposição contra a sociedade, a substância individual que vigora de uma obra de arte, se constitui como crítica social, uma voz da sociedade” (ADORNO, 2011, p. 388). Para tanto é necessária uma formação consistente, que possibilite ao indivíduo ressignificar sua realidade e nela se contrapor.

Nenhuma obra de arte pode desembaraçar-se da existência e da materialidade que a definem como obra de arte. A qualidade estética das obras, seu conteúdo (que muitas vezes tem a ver com alguma verdade), converge com a verdade social, sendo mais do que a aparência imanente que a constitui. “Fundamentalmente, a música adquire seu conteúdo de verdade social tão só por meio da oposição, mediante a revogação de seu contrato social” (ADORNO, 2011, p. 405).

A sociedade adentra nas obras de arte a partir do estado da técnica, mas o aspecto organizado das obras é tomado de empréstimo da organização social. Elas podem transcender esta última, a depender da natureza interna e externa. “Já que a arte como aparência pode ser desmentida pela realidade social que nela aparece, isto a possibilita, inversamente, transpassar os limites de uma realidade cuja imperfeição dolorosa conjura a arte” (ADORNO, 2011, p. 396).

Esta suspensão da consciência sobre a estética e a arte corresponde à semiformação (*‘Halbbildung’*), que nega o próprio processo e sua utopia, e consiste na renúncia e na negação do indivíduo, que leva, tão somente, à adaptação do sujeito ao meio, que já está dado. Diante do exposto, pode-se entender a necessidade de um ensino que priorize a estética, desvelando esta situação à qual os indivíduos estão expostos diariamente. Desta forma, é preciso destacar a importância de um ensino que emancipe o indivíduo nesta sociedade, contrapondo-se à falta de experiência formativa a que estão submetidos nesse processo de semiformação cultural.

Diante da padronização da arte, da música, da estética, como entender a possibilidade de uma dialética da arte que contribua para a emancipação humana? Na compreensão de Adorno (2011), não existe uma dialética fechada, mas ela pode ficar paralisada por causa da realidade na qual está inserida, pois se adentra nas questões sociais de modo mediado e, em geral, por meio de constituintes bem disfarçados. Os gestos da arte são respostas objetivas das necessidades sociais, e esses gestos pressupõem sua própria dialética que, por sua vez, pode contribuir para desvelar a realidade, oferecendo elementos para o enfrentamento.

Fabiano (2003) na mesma linha de raciocínio de Adorno (1970), destaca que a arte deve ser potencializada como conhecimento crítico da sociedade, a partir do qual sua fruição não se daria por mero consumo mas, numa relação de apropriação de elementos pelos quais se dão as relações sociais que na obra de arte estão mediadas. O produto estético, portanto, expressa a realidade histórico-social que o produziu e, embora não seja a sua identidade total, com ela se identifica. Nesse sentido, as obras de arte refletem a violência e a dominação da realidade empírica na qual foram forjadas.

Em consonância com essas afirmações, Marcuse (1977) destaca que a arte deve romper com o monopólio da realidade estabelecida, atribuindo uma potencialidade política, de denúncia contra a perda da subjetividade na cultura do consumo, sendo inerente à estética como tal. Se no período atual o aparato de produção se funde com a ideologia dominante, as obras de arte tornam-se a própria coisa, dando sentido a um mundo sem sentido. Esta experiência, que a música cooptada pela técnica realiza, direciona para uma materialidade diferente: a experiência do esquecimento absoluto.

[...] o estatuto estético e o conteúdo de verdade social dos próprios objetos artísticos têm a ver essencialmente um com o outro, por menos que ambos sejam imediatamente idênticos. Na música não haveria nada esteticamente apropriado que também não fosse, ao mesmo tempo, socialmente verdadeiro, mesmo que seja enquanto negação do falso; nenhum conteúdo social da música tem valor se não se objetiva do ponto de vista estético (ADORNO, 2011, p. 366).

Em uma sociedade de bens de consumo plenamente formada e altamente racionalizada, o que deveria vir em primeiro lugar terminou por se transformar em apêndice, pois existe um distanciamento social em relação à própria sociedade.

Cabe à música reconhecer e, se possível, deduzir o falso imediatismo do mediado. A arte, mediante as suas formas autônomas, pode denunciar a dominação, mesmo aquela que dá testemunho de que tal dominação reprime e nega os indivíduos. Adorno (1970) cita o exemplo do músico que compreende a sua partitura, segue os seus mínimos matizes e, no entanto, em certo sentido, ignora o que toca, pois apenas imita os movimentos do representado. Sendo assim, a experiência imanente é a possibilidade para uma compreensão ampla e abrangente, mas, logo que a experiência das obras de arte se exaure, apresentam o seu enigma como caricatura, pois a música tem a possibilidade de comprimir o tempo, e o quadro de dobrar o espaço, assim concretiza-se a possibilidade de conseguir algo diverso.

[...] se alguns tipos de arte, como a peça de teatro e, até certo limite, a música, exigem ser executados, interpretados, para se tornarem no que são – uma norma da qual não se deve afastar o familiarizado com o teatro e com o pódio e que conhece a diferença qualitativa entre o que ali é exigido e os textos e as partituras -, tais tipos de obras apenas trazem à luz do dia o comportamento de toda e qualquer obra de arte, mesmo quando não é executada: a repetição do seu próprio comportamento. [...] se as obras de arte nada imitam a não ser a si mesmas, só pode compreendê-las quem as imita (ADORNO, 1970, p. 146).

Neste sentido, os indivíduos devem ter uma formação que possibilite a leitura da realidade social na qual estão inseridos, pois assim, conseguem perceber além da realidade imanente. Marcuse (1977) destaca que a arte deve contribuir para romper o monopólio da realidade estabelecida. O problema é que a transcendência que se espera não é algo para além do real, e “[...] a realidade que a arte pretende ser e não é confere-lhe o *status* de contradição por sua natureza mimética” (FABIANO, 2003, p. 501). A lógica das obras de arte pode derivar da lógica formal, e não se identificar com ela, pois existe a possibilidade de ela se aproximar do pensamento dialético, separando-se do mundo empírico.

Desta forma, as obras de arte testemunham que este mundo pode e deve tornar-se outro, e a música poderia integrar este elemento em devir e possibilitar uma estruturação concreta e total, aliada a sua condição social e histórica, a partir das quais a dialética possibilitaria o devir.

Ocorre que “A dialética do universal e do particular não faz, porém, desaparecer a sua diferença, como o conceito nebuloso de símbolo” (ADORNO, 1970, p. 226). Existe um paradoxo entre o que a arte diz e, no entanto, não diz, pois

se criticam no plano estético. Ora, a racionalidade e a irracionalidade estéticas são igualmente expressão da indústria governada pelo lucro. Mesmo que as obras de arte não sejam indiferentes à esta racionalidade, ainda existe a possibilidade do espanto provocado por obras importantes, que podem desencadear emoções próprias, transformando o momento de fruição em um instante de profunda emoção. Esta experiência subjetiva que a arte possibilita, segundo Adorno (2011, p. 273), é mais do que uma vivência subjetiva, “[...] é a irrupção da objectividade na consciência subjectiva”. Ela é mediatizada por aquela reação subjetiva intensa, provocando a emoção profunda, proporcionando a verdade sobre a falsidade.

É importante destacar que, se a música é um enigma, e ao mesmo tempo algo evidente, para decifrar a sua estrutura é preciso a compreensão da filosofia da arte. Pois, conhecendo a arte no seu contexto histórico e cultural é possível adquirir fundamentos que permitem uma compreensão das transformações artísticas ao longo da história.

Mas, é fundamental refletir sobre uma educação estética que busque suprir os limites de um ensino de arte fragmentado, que possibilite compreender os significados e os sentidos estéticos da arte. A questão é que existe uma fragmentação da compreensão sobre a estética no ensino de Arte, e em muitos documentos oficiais, a abordagem sobre educação estética, fica como um conteúdo de ensino restrito à educação do olhar, esquecendo-se de anunciar os seus fundamentos. Por consequência, na prática pedagógica, a dimensão estética está distante da sala de aula, pois a maioria dos professores não discutem o que é educação estética ou quando o fazem, ficam restritos a uma experiência pautada no fazer arte.

Mais uma vez, recorre-se aos postulados de Adorno (2011) para quem a estética deve ser compreendida em seu sentido mais amplo, como uma capacidade reflexiva sobre a arte, é a crítica social, por meio da crítica artística, que busca ultrapassar o existente, oportunizando capacidades de ter experiências formativas, alcançando o imanente.

No ensino de Arte, a educação estética deveria fundamentar e orientar seus princípios. Mas, no fazer docente existe um distanciamento desses fundamentos, havendo uma separação entre o fazer arte e o pensar arte, entre a teoria e a ação educativa. Isto ocorre pela ausência de uma discussão mais aprofundada dos próprios fundamentos do ensino de arte, pois a questão da educação estética, é

inerente ao ato de ensinar e de aprender arte, mas ocorre que esta deixa de ser estudada, e até mesmo de ser mencionada.

Fabiano (2003) explica que a dimensão estética, numa perspectiva educacional mais ampla, remete a análises dos elementos constitutivos da expressão estética no processo de formação cultural da sociedade atual. Pode-se citar como exemplo a obra “Criança Morta” (1944), de Portinari, que retrata a cena de uma família de retirantes nordestinos (seis pessoas), que abandonam suas terras em busca de uma vida melhor sem sucesso. Um quadro comovente que mostra o pai segurando uma criança morta nos braços, e toda a família chorando. A tela pode possibilitar o sentimento de tristeza, mas ao mesmo tempo, o expectador pode superar e vencer este sentimento, refletindo sobre as questões sociais, políticas e econômicas, que refletem na vida deste grupo representado na obra de arte.

É nesse sentido que é importante retomar aquilo que escreve Vygotsky (2001, p. 345), “[...] a arte implica em emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse”. A escola atual, todavia, não abre espaço para esta análise ampla da estética, e a ação educativa tem contribuído para formatar o pensamento dos alunos e não para pensar diferente. Duarte e Fonte (2010), registram que os professores não compreendem o que é a educação estética, pois sua formação não possibilita esta discussão e, como resultado, continuam ensinado o uso de técnicas, fixadas na lógica instrumental.

Mas, o que se pode fazer para reverter esta situação? Adorno (2011, p. 136) lança a resposta: por meio da “Relação qualificada e cognosciva da música exerçam sua função formativa em substituição ao consumo ideológico. Uma música que fosse diferente daquilo que é”.

Vale lembrar que, a música é, portanto, uma reconstrução imaterial e pode possibilitar a resistência, às relações de identificação e de padronização. Engelmann (2008, p. 24) expõe que, “Quando o homem se reconhece como um ser fazedor de cultura, ele tem condições de criar uma consciência filosófica que lhe permite recriar, repensar, elaborar novos questionamentos, atribuir novos significados às coisas e também desenvolver a arte”.

Conquanto, se pela arte o aluno pode expressar o que o inquieta e o preocupa, a consciência estética pode possibilitar uma atitude harmoniosa e equilibrada perante o mundo. Tais capacidades incluem não apenas os conhecimentos técnicos de leitura e de grafia musical, mas, também, a apreciação e a produção criativa. Talvez, por esse motivo, muitos professores têm dificuldades em

trabalhar de forma mais ampla a arte, a música e a estética, contribuindo para uma formação que leva à coisificação dos alunos, ao contrário da emancipação que eles poderiam proporcionar-lhes.

Adorno (2007) escreve que o fim da música como ideologia, seria também o fim da sociedade antagônica; ou seja, ele não apresenta muita esperança, e nem um caminho para mudar o existente, mas conclui que a tarefa da música como arte é revelar este antagonismo social.

O instante da expressão nas obras de arte não é, porém, a sua redução ao seu material enquanto algo de imediato, mas extremamente mediatizado. [...] Desse caráter imanente todas as obras de arte recebem, analogamente ao belo natural, a sua semelhança com a música, cujo nome evocava outrora o de musa. Perante a contemplação paciente, as obras de arte entram em movimento. [...] as obras de arte autênticas ocultam em si como o seu a priori secreto. Permanecem ao mesmo tempo sob o efeito da Aufklärung, porque gostariam de tornar comensurável aos homens este estremecimento relembrado, incomensurável na pré-história mágica (ADORNO, 1970, p. 97).

Isto é possível e pode ser pensado e posto em prática nas escolas, de maneira a possibilitar a compreensão da cultura e a socialização do saber em arte, estimulando o olhar, a audição e o sentimento, no sentido de apontar novos significados e novos sentidos. Para tanto, é fundamental que se ofereça aos alunos uma vasta gama de textos e de imagens, de sons e de movimentos, no espaço escolar, para que se modifique a estrutura de audição e de pensamento formatado do homem atual, com o qual Adorno (1970) tanto se preocupa. Nesta perspectiva Vygotsky (2006, p. 18), considera que, quanto mais a criança *“Cuanto más vea, oia y experiente, quanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales dispoga em su igualdad de lãs restantes circunstancias, la atividade de ssu imaginación”*.

Destarte, a Arte e a Estética ao serem trabalhadas em várias possibilidades (desenhos, esculturas, peças de teatro, dança, computador, televisão, filmes, imagens publicitárias) estarão contribuindo para a formação estética do homem. Essas atitudes parecem compor uma tarefa fácil. Mas, diante do quadro exposto na seção anterior, faz-se necessário contextualizar o ensino de música nas escolas brasileiras, para, assim, compreender como o ensino da Arte pode favorecer um espaço educativo. A intenção é contribuir, tanto para uma discussão sobre as questões expostas, destacando seu potencial formativo, bem como possibilitar a reflexão acerca da necessidade de uma Educação Musical de qualidade nas escolas.

4 A ESCOLA, O ENSINO DE ARTE E SUA LINGUAGEM: A MÚSICA

Nas seções anteriores foi possível compreender a importância da música na formação e na constituição do pensamento e do sentimento humano. Por ser uma construção histórica, está ligada ao desenvolvimento de cada sociedade. Ela acompanha *pari passu* o desenvolvimento do trabalho humano, como destaca Engels (1984, p. 8), “[...] o trabalho é o fundamento da vida humana [...]. O trabalho criou o próprio homem”.

Engels (1984) escreve que o trabalho foi a primeira condição para a atividade consciente do homem. Em sua visão, a segunda condição foi a linguagem que, por sua vez, se origina e se desenvolve devido às relações sociais experienciadas por meio do trabalho. Assim sendo, primeiro o trabalho e depois a linguagem são os fatores responsáveis pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do homem.

A partir do supracitado, percebe-se que a música como forma de linguagem, comunicação e expressão humanas, foi um dos fatores que contribuiu para formar o pensamento humano, bem como para desenvolver aspectos estéticos e emocionais na humanidade e, atualmente, também, pode auxiliar para formar capacidades intelectivas, possibilitando uma maneira de pensar diferente daquela que é propagada pela sociedade do consumo.

O indivíduo se apropria da Arte e de suas linguagens, inclusive a musical, por meio da vida em sociedade e da mediação entre as pessoas, que é feita predominantemente, pela via da linguagem. Ela organiza e expressa todas as funções psicológicas superiores, incluindo o pensamento (VYGOTSKY, 2000). A música é, todavia, uma linguagem essencialmente humana, assim como a oral, a escrita, a gestual e a fisionômica. É uma atividade intencional, de criação e de significações.

Na medida em que alguma forma de música está presente em todos os tempos e em todos os grupos sociais, podemos dizer que é um fenômeno universal. Contudo, a música realiza-se de modos diferenciados, concretiza-se diferentemente, conforme o momento da história de cada povo (PENNA, 2012, p. 22).

Verificou-se que a música na sociedade atual, conforme os pressupostos dos autores da Teoria Crítica, tem sido utilizada para atender fins econômicos e

mercantilistas. A música, que perpassa a sociedade, adentra a escola por meio dos alunos, pois estes estão em contato com a mesma no seu dia a dia e a trazem como experiências para a escola.

Não por acaso, a escola está inserida na sociedade, e não pode ser analisada fora de seu contexto histórico e social. O ensino de música está ligado aos conteúdos do currículo, que atendem às expectativas formativas da sociedade. Em função disso, o objetivo desta seção é compreender o ensino de música na educação brasileira, destacando seu potencial formativo estético, na contramão dos valores propalados na sociedade atual.

Até chegar a este momento histórico, o ensino de Arte e da música nas escolas passou por uma trajetória na educação brasileira. Neste contexto, é importante situar historicamente o ensino de Arte e suas linguagens no Brasil para compreensão e o posicionamento sobre a mesma na atualidade, lembrando que o ensino de Arte está vinculado ao modelo escolar de cada momento histórico e na maioria das vezes reproduz o existente.

Não obstante, é importante compreender que o ensino de Arte está relacionado ao processo histórico e social no qual está inserido, bem como, as suas relações com a educação escolar e com a sociedade da qual faz parte. Sobre o ensino, Fusari (2001) escreve que, as práticas educativas aplicadas em sala de aula vinculam-se a uma teoria de educação escolar, e estas estão impregnadas de concepções ideológicas, filosóficas, que influenciam tal fazer docente. Isto também acontece com o ensino da Arte.

Do mesmo modo, discutindo sobre arte, Hartmann (2001, p. 75) escreve que: “[...] a arte é, sem dúvida, uma dimensão social, ou seja, uma atividade humana que se relaciona com todas as demais atividades intersubjetivas do homem”. Mas para o autor existe um problema: será que na relação entre estética e sociedade, a estética oferece a essência daquilo que é o social?

Buscando esclarecimentos sobre essa questão, recorre-se ao pensamento de Adorno (2001a, p. 13) que contribui para responder ao questionamento e escreve que “[...] a arte, como forma de conhecimento, recebe todo seu material e suas formas da realidade – em especial da sociedade – para transformá-la, acaba embaraçando-se em contradições irremediáveis [...]”.

Esse autor vai mais adiante e explica que, somente pela transformação do contraditório como negativamente preservado é que a arte se realiza⁴³. Com esse critério deve ser analisada a obra de arte. Mesmo escapando da realidade, ela está imersa e vibra entre a seriedade e a alegria. Esta é a dialética da arte, e a relação entre o alegre e o sério submete-se a uma dinâmica histórica, pois no início da sociedade burguesa esta situação não existia, mas quando foi tomada pela Indústria Cultural sua alegria tornou-se sintética, falsa, enfeitada. “[...] A arte, que não é mais possível se não for reflexiva, deve renunciar por si mesma a alegria” (ADORNO, 2001a, p. 15).

A partir do exposto, é possível afirmar que para entender o ensino de Arte na atualidade, é necessário realizar uma breve retrospectiva histórica sobre as tendências educacionais que influenciaram o país. Pois, a educação organizou-se atendendo a determinados momentos históricos, políticos e sociais de cada época, e das leis promulgadas que amparavam os anseios e as necessidades sociais.

A próxima subseção, portanto, discorre sobre o histórico do Ensino da Arte, incluindo a música nas escolas brasileiras, destacando as políticas públicas que a fundamentaram, bem como seu potencial educativo na sociedade contemporânea, ou seja sobre a formação estética.

4.1 O ENSINO DA MÚSICA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO BRASIL

A História da educação Brasileira reflete as condições materiais da sociedade na qual está inserida, ou seja o contexto político e social, não podendo ser desvinculada de sua historicidade. Libâneo, Oliveira e Toshi (2005) destacam que a escola é uma organização política, ideológica e cultural, na qual grupos de diferentes interesses organizam pactos e enfrentamentos.

A legislação brasileira representa uma expressão importante para a compreensão da sociedade, pois desvela os embates da escola, da classe política e dos anseios da sociedade. O ensino de música acompanha estes momentos da História da Educação. No Brasil, as primeiras escolas foram criadas pelos Jesuítas, que chegaram em 1549.

⁴³ Segundo Adorno (2001b), a arte é glorificada como algo que ultrapassa o que existe, independentemente de seu contrário.

Os colégios jesuíticos eram missionários, isto é, pretendiam formar sacerdotes para atuar na nova terra e também buscavam catequizar e instruir o índio. Eram igualmente usados para formar jovens que realizariam estudos superiores na Europa. Em outras palavras, dedicavam-se à educação da elite nacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2005, p. 167).

Desta forma, o início do ensino de música no Brasil esteve relacionado com a catequização dos indígenas pelos padres Jesuítas. Esses missionários tinham o objetivo de catequizar – ou domesticar – novos servos a Deus. A música foi uma das maneiras que os religiosos encontraram para sensibilizar os indígenas. Estes utilizavam para a alfabetização músicas simples com base no canto-chão⁴⁴. “Os índios aprenderam músicas religiosas. Em São Paulo, no Colégio Piratininga, o Padre José de Anchieta escreveu pequenas peças teatrais para os índios interpretarem. Nessas peças a música era presença indispensável” (CONTRIM, 1990, p. 136).

A catequização dos indígenas foi tão forte que, conforme Penna (2012), desta música quase não sobrou nada – conforme a autora, a música dos grupos indígenas na atualidade precisa ser estudada e valorizada, pois quase não faz parte do repertório da música brasileira. No período pombalino com a expulsão dos Jesuítas do Brasil, o Marquês de Pombal, ao tentar reestruturar o reino, propõe outra forma de organização da educação, afetando também o ensino de música.

No período, ocorreu um total desligamento da música no ensino, passando a ser ensinada de forma mais técnica em academias especializadas. Assim, desde a saída dos Jesuítas do Brasil no século XVIII, até o início do século XX, pouco foi feito em relação ao ensino da música nas escolas brasileiras.

Fusari (2001), destaca que o ensino de Arte nos períodos que se seguiram, teve a influência das Tendências Idealista-Liberal de Educação Escolar que são: Escola Tradicional, Escola Nova e a Escola Tecnicista. Estas tendências influenciaram a forma de ensino no país e segundo Behrens (2005), visam à reprodução, à repetição e a uma visão mecanicista da prática educativa, mesmo se apresentando em épocas diferentes.

Por exemplo, no século XIX, na transição do Império para a República, o movimento educacional propalava:

⁴⁴ Canto tradicional da Igreja, também chamado canto gregoriano, por ter sido coordenado, completado e fixado por São Gregório, o Grande (Dicionário *online* de português, 2017).

[...] a expansão da rede escolar e a alfabetização da população que vivia um processo de urbanização pela expansão econômica. A adoção do trabalho assalariado, aliada a outras questões de modernização do País, fez com que a escolarização aparecesse como fator promotor da ascensão social (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2005, p. 143).

A Pedagogia Tradicional é a proposta de educação que fundamenta este momento histórico. Centrada no professor, cuja metodologia tem como princípio a transmissão dos conhecimentos por meio da aula expositiva, numa sequência predeterminada e fixa, enfatiza a repetição de exercícios com exigências de memorização. Valoriza o conteúdo livresco e a memorização. O professor apresenta o conteúdo, e o aluno deve ouvir e decorar, ou seja, ter uma memória bem desenvolvida. Não propicia, ao sujeito que aprende, um papel ativo na construção da memorização, que é aceita sem questionamentos. Muitas vezes, não leva em consideração o que a criança aprende fora da escola, os esforços espontâneos e a construção coletiva delas.

Behrens (2005) destaca que, na concepção tradicional de ensino, a figura do professor como detentor do saber é a força motriz nas escolas. A função primordial da escola, nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno. Na maioria das escolas, essa prática pedagógica caracteriza-se pela sobrecarga de informações que são veiculadas aos alunos, cumprindo a função de formar cidadãos que aplicassem essa formação em atividades produtivas, ou seja no mundo do trabalho.

Complementando essas informações, Fusari (2001) ressalta que nas aulas de Arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional está presente desde o século XIX, quando predominava uma teoria estética mimética; isto é, mais ligada às cópias do 'natural' e com a apresentação de 'modelos', que contribuem para a adoção de um padrão de beleza que se assemelhem aos objetos do ambiente, apresentando-se como cópias da realidade.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas de desenho, trabalhos manuais, músicas e canto orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes (BRASIL, 1998, p. 25).

Mas, com o advento do Estado Novo, nos anos de 1930 e 1940, ocorreu um momento de transição importante na educação musical brasileira. Pela primeira vez a música tornou-se obrigatória no ensino, por intermédio do canto orfeônico, onde o governo buscava proporcionar uma formação moral e cívica. Assim, “[...] o Canto Orfeônico, devido à laboriosa atuação do maestro Heitor Villa-Lobos, passou a ser feito e ensinado nas escolas, por força do Decreto nº 18.890 de 18 de abril de 1932” (BRESSAN, 1989, p. 22).

Relacionando este momento da História do Ensino de Música aos acontecimentos históricos, políticos e econômicos dos anos de 1930, tem-se um país que inicia um processo de industrialização em contraponto à estrutura oligárquica que se tinha até o momento. Neste contexto começa a ser necessário educar o cidadão para atuar em um cenário de industrialização emergente, ou seja, melhor qualificação do trabalhador.

Libâneo, Oliveira e Toshi (2005) destacam que após este período e nos próximos 20 anos seguintes, as escolas primárias dobraram de número e as escolas secundárias quadruplicaram. Mesmo assim a educação viveu um período centralizador, mas os ideais escolanovistas, começam a ser difundidos pelos educadores desse período histórico, que defendiam a descentralização do mesmo.

Embora a escola sofresse pressão social por um ensino mais democrático (numérica e qualitativamente falando) e inovador em suas metodologias, as elites no poder buscavam deter a pressão popular e manter a educação em um formato elitista e conservador⁴⁵.

Fusari (2001) escreve que, nessa nova concepção de ensino o centro da atividade escolar não é o professor, nem os conteúdos disciplinares, mas, sim, o aluno, considerado ativo no processo de aprendizagem. Behrens (2005) complementa essa ideia afirmando que, o mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem, que ocorre por descoberta, devendo acontecer por meio do interesse dos alunos, que, por sua vez, aprendem fundamentalmente pela experiência e descobrem por si mesmos. O professor é visto, então, como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno.

⁴⁵ Conforme destaca Fusari (2001), o movimento da Pedagogia Nova, teve suas origens na Europa e nos Estados Unidos, no final do século XIX, mas no Brasil inicia por volta de 1930, quando alguns educadores brasileiros, em oposição aos pressupostos da Escola Tradicional, começam a discutir um fazer docente dinâmico para os alunos, considerando-os ativos, no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme entende Behrens (2005), outro fator que contribuiu para a mudança de paradigma na educação e no ensino, foi a descoberta da natureza da criança que a Psicologia do final do século XIX começou a desvendar, ressaltando a necessidade de uma atenção maior, nos aspectos internos e subjetivos do processo didático. Neste contexto, cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver capacidades e habilidades intelectuais dos mesmos.

Nessa perspectiva, Fusari (2001) enfatiza que a importância da arte na educação desse período consiste em garantir uma aprendizagem que acompanhe o desenvolvimento natural do indivíduo não só em seus aspectos intelectuais mas, também, sociais. Cabe, então, ao professor utilizar diferentes métodos de ensino para desenvolver a sensibilidade e a conscientização de todos os sentidos do educando, bem como formas construtivas de auto expressão das emoções e dos pensamentos dos alunos, a partir de suas próprias experiências.

Neste contexto, no ensino de música tem-se a figura de Villa-Lobos, que objetivava a realização da orientação, do planejamento e do desenvolvimento do estudo da música nas escolas em todos os seus níveis. Com o crescimento do ensino do Canto Orfeônico em todo o Brasil, foi criado o Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico em 1942, com o intuito de formar os professores em nível de 2º grau, que eram responsáveis pelo ensino de música nas escolas. Em 1960 surgiram em nível superior os primeiros cursos de formação musical.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, o canto orfeônico estabeleceu:

[...] referência importante por ter pretendido levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o País. O Canto Orfeônico difundia idéias de coletividade e civismo, princípios condizentes com o momento político de então. [...] acabou transformando a aula de música numa teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical com a memorização de peças orfeônicas, que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação (BRASIL, 1998, p. 26).

Após 30 anos de efetivação, o Canto Orfeônico, por meio da Lei de Diretrizes e Bases nº. 4.024/61, foi substituído pela Educação Musical por intermédio do Conselho Federal da Educação, provocando grande modificação no cotidiano musical escolar (BRASIL, 1961).

Contra-pondo-se ao Canto Orfeônico, passa a existir um outro enfoque no ensino de música: ela pode ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Utilizando jogos, instrumento de percussão, rodas e brincadeiras, buscava-se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças que são estimuladas a experimentar, improvisar e criar (BRASIL, 1998, p. 27).

No período entre os anos de 1930 e 1970 os programas dos cursos de desenho abordam basicamente as seguintes modalidades: desenho do natural; desenho decorativo; desenho geométrico e desenho pedagógico (nas Escolas Normais).

Sobre essa discussão, Fusari (2001) acrescenta e explica que a metodologia tinha como objetivo a reprodução de modelos prontos. Além do Desenho, a partir dos anos 1950, passaram, também, a fazer parte do currículo escolar as matérias de Música, Canto Orfeônico⁴⁶ e Trabalhos Manuais.

Essa autora acrescenta também que, nesse período, o ensino de Arte recuperou a valorização da produção infantil e a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadora – sem intervenção do adulto. Na década de 1960 e 1970, por influência ainda da Psicologia, chegaram às aulas de Arte os exercícios de sensibilização destinados a desbloquear o aluno e desenvolver sua fluência criativa.

Fusari (2001) escreve que no Brasil, os professores de Arte que aderiram à concepção da Pedagogia Nova passaram a trabalhar com diferentes métodos e com atividades motivadoras das experiências artísticas, centradas nos interesses e em temas individuais dos alunos, que se transformavam depois em conteúdos de ensino.

Em 1964, com o golpe militar, teve início um momento político e econômico específico: o militarismo, que necessitava de uma política que formasse o cidadão para esta sociedade administrada. “Em 1964, o golpe dos militares provocou novamente o fortalecimento do executivo e a centralização das decisões no âmbito das políticas educacionais” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2005, p. 137).

Na concepção desses autores, a fragilidade do Legislativo impedia a participação social. Então, foi promulgada a LDB nº 5.692/71 e desenvolveu-se acentuadamente o que se chamou tecnicismo educacional na educação brasileira. Inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do

⁴⁶ Conforme Ahmed (2011), a prática de cantar o hino permanece até os dias atuais nas escolas.

ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas, inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes (BRASIL, 1971).

A música foi incorporada na disciplina de Educação Artística, considerada como atividade educativa. O novo currículo passou a compor-se de quatro áreas artísticas distintas, sendo: músicas, artes plásticas, artes cênicas e desenho. Assim, a Educação Artística foi instituída como atividade obrigatória no currículo escolar do primeiro e segundo graus, que hoje são equivalentes ao Ensino Fundamental e Médio.

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (BRASIL, 1998, p. 28).

Os profissionais demonstravam grande dificuldade em relacionar a teoria e a prática na Educação Artística, e em todas as linguagens artísticas, tornando dessa forma, a aula superficial, tentando ensinar o conjunto de artes todas juntas, independentemente de sua habilitação ou formação.

Ahmed (2011) enfatiza que o Parecer nº 540/77 orientava a prática pedagógica do professor, tido como polivalente, ficando claro que a Música integraria a Educação Artística, mas a ênfase maior era dada à reprodução de técnicas e de colagens das artes plásticas.

Aliada a esse fato, a supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe consequências: a escola revestiu-se de uma grande autossuficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando, assim, a falsa ideia de que a aprendizagem pode ser programada e condicionada por reforços positivos e negativos.

Destarte, o que é valorizado, nessa perspectiva, não é o educador, nem o aluno, mas a tecnologia. O professor passa a ser mero especialista na aplicação de manuais, e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. A função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar.

Seus interesses e seu processo particular não são considerados e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar.

Sobre essa questão Mizukami (1986) acrescenta que o professor nessa perspectiva é um planejador do ensino e da aprendizagem que procura conseguir maior eficiência e eficácia ao processo de aprendizagem e do desempenho do aluno.

De igual acordo, Saviani (2003, p. 24) esclarece que, nesse contexto:

[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e aluno posição secundária, relegados que são a condições de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais.

Não obstante, na escola de tendência tecnicista, o bom professor é aquele que planeja suas aulas utilizando os métodos de ensino com objetivos comportamentais, previstos no todo da organização do processo ensino-aprendizagem tecnicista.

No que concerne ao ensino de Música, o que se constata é uma prática diluída, pouco ou nada fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturaram, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte, “[...] as aulas de Educação Artística mostram-se dicotomizadas, superficiais, enfatizando ora um saber ‘construir’ artístico, ora um saber ‘exprimir-se’, mas necessitando de aprofundamentos teórico-metodológico” (FUSARI, 2001, p. 43).

Diante do exposto, percebe-se que as aulas de Arte no Brasil até os anos de 1980, foram influenciadas por essas três tendências pedagógicas enunciadas. Essas pedagogias descritas separadamente, se imbricam. Por isso é importante que os professores compreendam estes momentos pois refletem o contexto histórico, político e social do país, bem como os aspectos pedagógicos, ideológicos e filosóficos que marcam o ensino e a aprendizagem de Arte no país. Mesmo assim, o ensino de música não foi valorizado no âmbito educacional, onde muitos professores acabaram por utilizar a música apenas em datas festivas ou folclóricas, muitas vezes utilizando músicas que estão nas paradas de sucesso, sem conciliar no seu planejamento de ensino o aspecto estético.

Com o fim da ditadura militar, inicia-se na década de 1980 o movimento Arte-Educação, com o intento de conscientizar os profissionais da área sobre a importância desta disciplina no Currículo escolar.

O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área. As idéias e princípios que fundamentam a Arte-Educação multiplicam-se no País por meios de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Artes (BRASIL, 1998, p. 30).

Estas reflexões culminam no final dos anos de 1980 com a discussão acerca de uma nova lei para a educação, no período em que a ditadura militar começava a se esgotar. Iniciava-se um processo de redemocratização brasileira, com a reconquista dos espaços políticos perdidos no período anterior. Desta forma, é interessante destacar as transformações sociais, políticas e econômicas do período, que impactaram diretamente na educação e no ensino.

4.2 REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS E UM NOVO CENÁRIO POLÍTICO E ECONÔMICO: O ENSINO DE MÚSICA NESTE CONTEXTO

Com o fim do Regime Militar e a transição para o processo de democratização, o país necessitava de leis e políticas públicas que fundamentassem e embasassem o novo regime democrático. Conforme Libâneo, Oliveira e Toshi (2005), nos anos 80 do século passado, o panorama político e econômico seguia a tendência neoconservadora, propagando a ideia de um Estado mínimo, evitando os investimentos em saúde e educação.

A despeito das questões políticas, as mudanças no mundo do trabalho com a evolução tecnológica solicitavam que a escola formasse um novo homem, um trabalhador com maior qualificação. Nesta década, o país iniciou a reforma política do Estado, alinhando a nova política às exigências das agências internacionais (Banco Mundial – BM e o Fundo Monetário Internacional – FMI), com a proposta neoliberal, que sugeriam a garantia de Educação Básica para a maioria da população – atendendo às novas necessidades do capital.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

As principais mudanças foram: descentralização da administração, com formas de gestão democrática, escolas em tempo integral e organização dos professores em sindicatos. Um marco foi a Constituição Federal em 1988, que atendeu aos anseios social e político de um país recém saído do regime militar (BRASIL, 1988). Neste contexto histórico e político, Fonseca (2001) destaca que se intensificaram as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro.

As medidas adotadas no âmbito educacional, visavam adequar a escola ao novo contexto político, econômico e social que o país estava vivendo. Em 1990, no governo Collor, tem início a discussão de um Plano Decenal para os nove países mais populosos do mundo, proposto pela Unesco⁴⁷, Unicef⁴⁸, PNUD⁴⁹ e pelo BM⁵⁰, o Plano Decenal de Educação para Todos foi editado em 1993 (este não saiu do papel).

Libâneo, Oliveira e Toshi (2005) relatam que o governo Fernando Henrique Cardoso apresentou seu Plano Nacional de Educação como continuidade ao Plano Decenal. Na sequência foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, a nova LDB 9.394/96, que vigora até os dias atuais. Ao ser elaborada tinha caráter humanístico, mas após os debates foi aprovada com um caráter neoliberal, onde se incluíram impostas pelos agentes externos, conseqüentemente, a política educacional seguiu a cartilha dos organismos internacionais, como o BM e o FMI. Centraliza as questões sobre currículo e avaliação ao nível Federal e descentraliza da União a

⁴⁷ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Foi fundada logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações (Disponível em: <http://www.significados.com.br/unesco/>. Acesso em: 10 dez. 2018).

⁴⁸ Fundo das Nações Unidas para a Infância, em inglês "*United Nations Children's Fund*" e é uma agência das Nações Unidas. A UNICEF é a única organização mundial que se dedica especificamente às crianças. Disponível em: <http://www.significados.com.br/unicef/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

⁴⁹ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, a sigla refere-se a uma rede de desenvolvimento global das Nações Unidas que visa o desenvolvimento em várias áreas através de diferentes projetos (Disponível em: www.significados.com.br/pnud/. Acesso em: 10 dez. 2018).

⁵⁰ O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento. Disponível em: <http://www.significados.com.br/BM/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

responsabilidade do Ensino Fundamental. Neste contexto a avaliação institucional foi usada como uma estratégia de controle e de formalização da lógica privatista, contribuindo para a implantação de um Estado regulador e avaliador, pois deixa de controlar o processo e passa a centrar seu interesse nos resultados. Com o objetivo de realizar um ajuste de acordo com os interesses do mercado, a avaliação assumiu uma concepção de regulação hegemônica, de caráter somativo e punitivo, perdendo o caráter humanista, que possibilitaria um olhar qualitativo e não apenas quantitativo.

Ahmed (2011) escreve que, na LDB nº 9.394/96 o termo Educação Artística foi substituído por Artes, estabelecendo no artigo 26, § 2º que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Mas apenas a troca de nomenclatura não garante uma mudança no fazer docente em sala de aula. As escolas tiveram autonomia para elaborar suas propostas pedagógicas, ficando a seu critério como e quando desenvolver as linguagens: Música, Artes Visuais, Dança, Teatro.

Conforme a LDB nº 9.394/96, o ensino de Arte é componente curricular de base comum Nacional, sendo que a Música é uma das quatro linguagens (Música, Teatro, Dança e Artes Visuais). Entretanto, Penna (2004) alerta que não há a indicação de quais áreas deveriam ser incorporadas nesse ensino, nem que tipo de profissional deveria ser responsável pelo ensino das linguagens artísticas.

No primeiro ano de mandato do governo Fernando Henrique Cardoso, foi apresentado o programa Acorda Brasil. Destacam-se cinco pontos, dentre eles a Reforma Curricular (estabelecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s e Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s)⁵¹, cumprindo as orientações dos organismos internacionais. Desse modo, ficou determinado que, o Currículo nacional, definido pelo governo central, deveria ser seguido pelas escolas públicas e privadas.

⁵¹ As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União “[...] estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (TITULO IV) (BRASIL, 1996). São normas obrigatórias para a Educação Básica que para orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, nortearão seus currículos e conteúdos mínimos. As diretrizes asseguram a formação básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23209/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica, em seu art. 14, descreve que a parte comum deve especificar o desenvolvimento científico e tecnológico das linguagens, nas atividades esportivas e artísticas, para o pleno exercício da cidadania.

Libâneo, Oliveira e Toshi (2005) alertam que o governo de Fernando Henrique Cardoso assumiu dimensões centralizadoras, como sendo descentralizadoras. Os PCN's⁵² apresentam características centralizadoras, mesmo tendo sido discutidos com a sociedade civil, durante sua elaboração. Como um documento norteador de práticas pedagógicas, ele não pode divergir de nossa Lei maior, a Constituição Federal de 1988, nem tampouco da lei que direciona a educação brasileira, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96).

Desta forma é possível observar similaridade entre as propostas, já que foram criadas com o intuito de harmonizar o ensino brasileiro. Os PCN's foram organizados com o objetivo de respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas do país.

Vale destacar que embora se apresentem como não obrigatórios, os PCNs implicitamente trazem esta característica, uma vez que as avaliações os têm como referências, da mesma forma que a aquisição de livros didáticos pelo governo exige a contemplação dos conteúdos propostos nestes parâmetros (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2005, p. 178).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), documento distribuído em dez volumes, no seu sexto volume, chamado "PCN – Artes", tem o objetivo de mostrar como e o que trabalhar em relação às Artes nas escolas de Ensino Fundamental.

Ao discutir sobre os Parâmetros, Penna (2012) destaca que mesmo não tendo caráter obrigatório, esse documento tem sido utilizado pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura – como referência para a avaliação no ensino. Nos dois documentos para a área de Arte, são propostas quatro modalidades artísticas, a saber: artes visuais, música, dança e teatro⁵³.

⁵² Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. Os PCN's foram criados em 1997 e funcionaram para a renovação e a reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23209/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>. Acesso em: 8 dez. 2018.

⁵³ O texto deste documento, que seria o norteador do trabalho educativo, apresenta vários problemas de fundamentação e concepção de arte e música, apontados e discutidos por Penna (2001).

Com a predominância de temas como globalização, sociedade do conhecimento, educação para as tecnologias e multiculturalismo, desencadearam-se iniciativas em vários setores da educação visando um processo de reforma estrutural da política educacional do país, buscando adequá-las a reclames do mercado nessa nova fase do capitalismo globalizado (MARIANAYAGAM, 2013, p. 6).

Inicia-se o discurso desenvolvido por Organizações Internacionais, como a UNESCO, a CEPAL⁵⁴, o BM, que passaram a priorizar as séries iniciais da Educação Básica como fatores de desenvolvimento do capital humano, destacando a necessidade de prestação de contas dos países em desenvolvimento nas áreas de matemática, de leitura e escrita, ficando a Arte em segundo plano.

Conforme Ahmed (2011), existe o perigo das linguagens não serem integradas, mas ensinadas de maneira estanque e separadas, impossibilitando a interdisciplinaridade. Na falta de recursos, ausência de espaço físico, de profissionais capacitados, a escola desenvolve apenas atividades de artes visuais. Outra questão importante é que, cada estabelecimento de ensino pode organizar a forma como será realizado o trabalho com Artes, pois diante do contexto do país, seria muito difícil realizar um trabalho fechado com esta disciplina.

Profissionais preocupados com o esvaziamento do conteúdo de Artes na educação iniciaram um importante movimento de músicos, em 2004. Esse movimento culminou na elaboração de uma lei que refere a obrigatoriedade da música na Educação Básica. Por consequência, a música foi reorganizada por um movimento da sociedade civil: pesquisadores em educação musical e música, bem como músicos coordenadores do GAP – Grupo Parlamentar Pró-Música.

Nesse sentido, vale ressaltar que a

[...] legislação brasileira para o ensino de Artes, em especial da música, não pode ser explicada por si mesma, mas como resultante de um todo social nas suas determinações políticas e econômicas, pois essa legislação decorre das representações de uma sociedade num período histórico, com significações e com aspectos ideológicos do seu momento, expressando uma realidade social (DIAS, 2010, p. 16).

⁵⁴ A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe ou Comissão Econômica para a América Latina e Caraíbas (CEPAL) foi criada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas com o objetivo de incentivar a cooperação econômica entre os seus membros. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/cepal/5668/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

Em um contexto social de discussões e embates, começaram em 2004 alguns debates sobre a representatividade da música na sociedade brasileira. Aconteceram até 2006, audiências públicas entre músicos e especialistas em educação, preocupados com o esvaziamento do conteúdo de música no currículo escolar, bem como a inserção do ensino de música nas escolas.

Marianayagan (2013) destaca que em 2006 o Senado teve uma audiência pública para discutir o primeiro Projeto de Lei nº 330/2006, que tinha como pauta principal a inclusão da música no currículo da Educação Básica. Os argumentos utilizados deram destaque à importância da música na formação do cidadão.

Na segunda PL nº 343/2006 foram discutidos três artigos e dois incisos, mas, no momento que chegou ao Senado, verificou-se que havia outro projeto com o mesmo conteúdo, tramitando. Segundo Ahmed (2011), foi aprovado por unanimidade pelo Senado a PL nº 330/2006, com o número 2.732/2008, até o momento de sua aprovação.

Mais tarde, como lei, foi sancionada em agosto de 2008, pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sob o número 11.769/08, com veto na formação específica em música para atuar como professor em Arte. Todavia, dispõe que “[...] a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008). Esse parágrafo, altera o artigo 26 da LDB nº 9.394/96, em seu parágrafo 6º, destacando que “[...] a música é conteúdo obrigatório, porém não exclusivo do componente curricular” (BRASIL, 1996). Percebe-se que houve uma continuidade nas políticas públicas nos anos 1990, nos quais a Lei nº 11.769/08 representou um avanço legal e muito significativo sobre o ensino de música nas escolas de Ensino Fundamental (BRASIL, 2008). Muito recentemente, em 02 de maio de 2016, foi sancionada a Lei nº 13.278/16, que estabelece o prazo de 5 (cinco anos) para que os sistemas de ensino façam as adequações para esta nova lei, contemplando o ensino de artes nas escolas (BRASIL, 2016).

Os documentos oficiais discutidos até o momento, oferecem a base para subsidiar a formulação dos Currículos municipais, projetos e Propostas Pedagógicas das escolas e o plano de aula realizado pelos professores na disciplina de Artes.

Nogueira (2001), em seus estudos, alerta que a música, como conteúdo específico, tem sido pouco trabalhada na escola regular. “No entanto como música incidental ou como recurso didático de outras disciplinas, ela é encontrada com

relativa facilidade, principalmente em instituições de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental” (NOGUEIRA, 2001, p. 191).

Vale destacar aqui que, essa música não passa pela mesma seleção como alguns conteúdos do currículo. As músicas escolhidas simplesmente fazem parte de um ouvido coletivo das crianças, que estão em contato com músicas de pouca qualidade, em seu dia a dia.

Nesse sentido, percebe-se que, até o momento, o ensino de Arte e da música nas escolas brasileiras estão na contramão do projeto estético proposto por Adorno (1970), porque rompe com a identidade entre sujeito e objeto, com sua qualidade estética. Portanto, a contradição inerente ao lugar que ocupa esta disciplina, pois em sua condição crítica converte-se em conhecimento e emancipação, mas está presa à sua própria incoerência, na sociedade da qual faz parte. Para agravar a situação, no ano de 2018 foi homologado o documento BNCC – Base Nacional Comum Curricular⁵⁵ e já aprovada, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. As diretrizes deste documento estão sendo incorporadas nos currículos das escolas, por este motivo, esta pesquisa não se deteve em analisar esta proposta. Educadores mobilizaram-se para discutir os impactos da BNCC no ensino e na aprendizagem, e pode-se depreender que é um projeto neoliberal de educação, atendendo os interesses da elite dominante. Como destacam Branco, Branco e Iwasse (2018, p. 47):

[...] a partir das análises é notório que tais mudanças contribuem para a consolidação das políticas neoliberais em favor da hegemonia capitalista e atendem aos interesses mercadológicos. Além disso, indicam mais um retrocesso na qualidade e equidade da educação nacional, colaborando com o esvaziamento e a precarização do ensino público.

A sua elaboração já estava prevista na Constituição Federal de 1988, onde estabelece uma Base Nacional Comum: “[...] serão fixados Uma visão crítica sobre a

⁵⁵ A construção deste documento teve início nos dias 19 e 23 de novembro, na 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular. Foram várias etapas de discussões nas escolas brasileiras, até que o documento final fosse finalizado, A versão final da BNCC foi entregue em meados de 2017 e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro do mesmo ano, ficando pendente apenas a parte referente à etapa do Ensino Médio, publicada no primeiro semestre de 2018 (BRANCO; BRANCO; IWASSE, 2018).

implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (art. 20) (BRASIL, 1988), mas na atual conjuntura a formação que se propala é contrária à emancipação do sujeito, de tal modo que a formação crítica e emancipatória que já era pouca no contexto educacional brasileiro, tende a sair de cena. Esta situação está em consonância com Gruschka (2015, p. 1), que destaca “Poder-se-ia educar somente para, mas nunca contra a sociedade”, entende-se que a escola está em consonância com a sociedade na qual está inserida, apesar de que a pedagogia tem postulado sua autonomia em relação aos interesses sociais.

Gruschka (2015) destaca ainda que o que se deve ser decidido didaticamente não é mais realizado pelos professores, mas sim pelos gerentes de produção, que visam a auto-eficiência. Parece que Gruschka (2015) escreveu o texto para a realidade brasileira, quando na verdade está discorrendo sobre a realidade da Alemanha. Percebe-se que esta situação é mundial e não apenas no Brasil. Mas existem outros documentos que devem ser analisados, que permeiam as escolas e possibilitam compreender como se dá o processo educativo, bem como perceber que a educação é dinâmica e tem o potencial formativo, mesmo que as condições materiais digam que é impossível de acontecer. Diante do exposto, a próxima subseção discorrerá brevemente sobre os preceitos legais que direcionam a efetivação da disciplina Arte nas escolas: o Currículo, O Projeto Político Pedagógico e o Planejamento Escolar.

4.3 O CURRÍCULO, O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O PLANEJAMENTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA UM ENSINO ESTÉTICO

O Currículo, o Projeto Político Pedagógico e o planejamento do professor, não podem ser entendidos de maneira isolada, mas dentro das relações sociais, econômicas e políticas que norteiam a escola. Conforme os estudos realizados até o momento, percebe-se que a sociedade brasileira, bem como a educação, passaram por muitas transformações históricas que modificaram, aos poucos, a concepção de currículo que prevalece atualmente.

Sobre essa discussão, Sacristán (2000) acrescenta que o currículo não é neutro, nem tampouco desvinculado da realidade que o criou. Reflete o contexto histórico e social da escola e da sociedade em que está inserida. Por exemplo, no início do processo de redemocratização do país, após o fim do regime militar, a escola sofreu a influência destas transformações sociais que modificaram o modo de viver e de pensar dos indivíduos. Pois, uma escola que atenda aos interesses de uma sociedade pautada no autoritarismo e na repressão certamente é diferente de uma escola que forma para a cidadania.

A escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, a qual se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos, e eles se refletem no currículo. Esse sistema se compõe de níveis com finalidades diversas, e isso se modela em seus currículos diferenciados. As modalidades de educação num mesmo intervalo de idade acolhem diferentes tipos de alunos com diferentes origens e fim social, e isso se reflete nos conteúdos a serem cursados em um tipo ou outro de educação (SACRISTÁN, 2000, p. 91).

Percebe-se que o currículo está situado historicamente e reflete as políticas do governo no qual está inserido. Neste contexto é preciso questionar, qual a finalidade da disciplina de Arte do currículo do Ensino Fundamental? Se mais do que um documento norteador das práticas educativas, o currículo é a expressão da cultura de um povo, as aulas de música da Educação deveriam possibilitar que esta cultura fosse explorada e vivenciada, infiltrando-se em outros locais produtores de cultura e problematizando as relações culturais ali existentes.

Apesar de elaborado para direcionar a prática é, também, influenciado por ela, numa relação dialética com as instâncias sociais. Desta forma, a educação tem uma possibilidade de atuação muito maior do que os autores do século passado propalavam, pois na concepção de Giroux e Simon (2005, p. 115), “[...] boa parte do trabalho político da pedagogia consiste em articular práticas não somente dentro de determinados ambientes, mas também entre eles”. A eficácia didática consiste em articular diferentes formas de trabalho cultural.

Entretanto, se o currículo norteia as práticas pedagógicas da escola, e a escola, hoje, não está “[...] acompanhando as mudanças da sociedade atual e por isso deva ser questionada, criticada e modificada para enfrentar os novos desafios” (GASPARIN, 2005, p. 2), é preciso elaborar uma nova proposta que atenda a formação intelectual, política e humana dos alunos.

Sobre o Currículo da Educação Básica do Estado do Paraná, no que se refere à Arte,

A Arte é fonte de humanização e por meio dela o ser humano se torna consciente da sua existência individual e social; percebe-se e se interroga, é levado a interpretar o mundo e a si mesmo. A Arte ensina a desaprender os princípios das obviedades atribuídas aos objetos e às coisas, é desafiadora, expõe contradições, emoções e os sentidos de suas construções. Por isso, o ensino da Arte deve interferir e expandir os sentidos, a visão de mundo, aguçar o espírito crítico, para que o aluno possa situar-se como sujeito de sua realidade histórica (PARANÁ, 2008, p. 56).

A parte da leitura desses excertos, depreende-se que o documento ressalta a importância da Arte para formar a subjetividade humana, bem como possibilitar que o aluno se situe historicamente no mundo, observando as contradições nele existente. Mas para que estes objetivos sejam atingidos, é necessário um professor com a capacidade de planejar um ensino voltado para a emancipação, desafiador, que possibilite aos alunos a construção de sua subjetividade. Conforme Adorno (1970), a Arte possibilita muito mais do que a mera existência. Ela tem a capacidade e o poder de contribuir para a imanência humana.

Não cabe à arte decidir mediante sua existência se o não-ente que aparece existe ainda como aparecendo ou perseverando na aparência. As obras de arte possuem a sua autoridade por obrigarem à reflexão, a partir de onde elas poderiam, enquanto figuras do ente e incapazes de convocar o não-ente para o existente, tornar-se a sua imagem predominante, ainda mesmo se o não ente não existisse em si. [...] Incumbe às obras de arte perceber o universal no particular, que dita a coerência do ente e pelo ente é recoberto; não devem suprimir a universalidade dominante do mundo administrado, através da sua particularização (ADORNO, 1970, p. 101-102).

Se a Arte pode colaborar para que o indivíduo perceba as contradições do mundo administrado, bem como formar o senso estético nos alunos, a próxima sessão, buscará verificar, por meio da pesquisa empírica, como isto vem ocorrendo nas aulas de Arte em uma escola de Ensino Fundamental, especificamente no ensino de música. Sobre o currículo, é interessante destacar, ainda, que a presença da música na escola também pode estar nas atividades extracurriculares, como

danças variadas⁵⁶, práticas instrumentais, coral, dentre outras atividades integradas de música e dança. Ou seja, a Arte tem inúmeras possibilidades, não sendo possível em um documento enumerá-las. Por este motivo é importante observar na implementação dos currículos a escola real (turmas numerosas, sem instrumentos musicais, nem materiais específicos, falta de recursos humanos com qualificação); pois, vários fatores dificultam a efetivação da proposta do ensino de música.

Segundo Veiga (2004) o Projeto Político Pedagógico é um documento norteador nas escolas, sendo elaborado por gestores, professores e comunidade escolar, e se propõe a realizar uma prática curricular crítica em seu cotidiano escolar, dando direcionamento filosófico e metodológico que embasa a ação pedagógica em sala de aula.

A LDB nº 9.394/96, em seu artigo 12, deu a incumbência às escolas para “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Prevista como Proposta Pedagógica ou Projeto Pedagógico (art. 14), conforme Libâneo, Oliveira e Toshi (2005), o Projeto Político Pedagógico – PPP, foi proposto com o objetivo de descentralizar as decisões, bem como democratizar a gestão, buscando maior participação dos agentes escolares. Os autores supracitados acrescentam ainda: “Deve-se cuidar para que o PPP esteja em permanente avaliação em todas as suas etapas durante todo o processo, a fim de garantir o caráter dinâmico da vida escolar em todas as suas dimensões” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2005, p. 178).

O Projeto Político Pedagógico é um documento que expressa as aspirações da escola e inclui a proposta Curricular e concretiza-se no currículo e nas metodologias de ensino, ações de formação continuada, planejamento, dentre outros.

Sobre a organização do trabalho pedagógico na elaboração do Projeto, Penna (2012) escreve que, cada escola deve decidir como utilizar os recursos físicos e humanos, para atender seus alunos, e a Proposta Pedagógica é o melhor local para definir como será feito o encaminhamento da disciplina de Arte. Esta situação levaria a um trabalho diferenciado com Arte e com a música, a depender da integração dos sujeitos que contribuíram para a construção da proposta.

⁵⁶ Normalmente as aulas extracurriculares de dança são de Hip Hop. Na pesquisa, não analisamos esta prática escolar, mas percebe-se que as escolas dão prioridade a esta modalidade, porque os alunos se interessam pela mesma. Cabe aqui questionar, se a escola não deveria oferecer outros gêneros aos alunos para possibilitar a experiência formativa, já que este tipo de dança já faz parte do dia a dia dos alunos?

Na escola municipal na qual a pesquisa empírica foi realizada⁵⁷, consta na Proposta Pedagógica que,

A dimensão artística é fruto de uma relação específica do ser humano com o mundo e o conhecimento. Nas aulas de Arte, os conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica, abordados por meio do conhecimento estético e da produção artística, de maneira crítica, o que permitirá ao aluno uma percepção da arte em suas múltiplas dimensões (PPP, 2012)⁵⁸.

Estas reflexões podem servir de base para novas propostas pedagógicas, reivindicando e construindo alternativas, tornando-se objeto de questionamentos, contribuindo para as discussões para aprimorar as práticas educativas, pois conforme Adorno (1970, p. 103), a arte “[...] não é nenhum ser subtraído ao devir” mas encontra-se em processo. É preciso não esquecer, como destaca Penna (2012), que a concretização dessa possibilidade, demanda um conjunto de ações articuladas.

A efetivação do Currículo e dos conteúdos do Projeto Político Pedagógico dar-se-á por meio do trabalho do professor em sala de aula, pois este precisa ter compreendido de forma muito clara a dimensão política da escola, para que seu trabalho ultrapasse a mera transmissão de conteúdos. Só assim, poderá implementar uma proposta curricular de maneira diferenciada, realizando um trabalho que leve em consideração a produção cultural humana.

O planejamento é imprescindível para que o professor alcance seus objetivos quanto ao ensino e à aprendizagem dos alunos. Na proposta pedagógica da escola, consta que o planejamento do professor é o Histórico-Crítico, proposto por Gasparin (2005), pautado nas ideias de Saviani (2003)⁵⁹.

Com esta proposta, Gasparin (2005) busca demonstrar que os saberes escolares não podem ser ensinados de maneira fragmentada, desvinculados do

⁵⁷ A seção 5 discorrerá sobre a escola onde a pesquisa foi feita, bem como, alunos, professores, localização, espaço, bairro, dentre outros.

⁵⁸ Projeto Político Pedagógico da escola Lídia Ribeiro Dutra, aprovado em 2012.

⁵⁹ a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2008).

contexto social dos alunos, mas sim, devem partir do conhecimento prévio⁶⁰ que os educandos já tem sobre determinado conteúdo. Desta forma,

O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico (GASPARIN, 2005, p. 3-4).

Esse movimento de saída e retorno à realidade social é o diferencial da proposta mencionada, pois os conteúdos são apresentados de forma vinculada à realidade, ou seja, à materialidade das coisas, com o intuito de fazer sentido ao aluno e assim aplicá-lo em sua vida de forma consciente. Para tanto, é necessário realizar a etapa da instrumentalização, na qual o conhecimento científico é trabalhado de maneira sistematizada.

Ao ultrapassar a barreira do senso comum e entender os conteúdos em sua realidade, é possível ao aluno refletir sobre o mundo e conflitar seu conhecimento anterior com aquele de posse do conhecimento científico. Por isso, a necessidade de planejamento e muita convicção por parte do professor, já que é ele, em primeira instância, quem vai dar significado àquilo que o aluno já sabe de forma rudimentar. Em outras palavras, é ele quem vai lapidar o conhecimento que o aluno traz consigo à escola.

É importante destacar que, ao professor cabe o planejamento e a devida mediação dos conteúdos, instigando o aluno a pensar sobre o conteúdo ensinado buscando respostas embasadas no conhecimento científico, para seus questionamentos. Deve também instigar a curiosidade e interesse dos educandos, para o conhecimento científico.

Por fim, segundo Saviani (2008), a organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra. As mudanças dependem da forma como os educadores e gestores atuam nos espaços escolares diante das diversas instâncias educacionais. A escola é o espaço formativo, onde se pode realizar um trabalho de emancipação dos sentimentos estéticos dos alunos e professores.

⁶⁰ A valorização dos conhecimentos prévios da criança não deve ser encarada como um fim em si mesma. É a fase inicial do trabalho, que tem por objetivo transmitir o conhecimento sistematizado.

Como escreve Adorno (1970, p. 115),

A arte opõe-se tanto ao conceito como à dominação mas, para tal oposição, precisa, como a filosofia, dos conceitos. A sua pretensa intuição é uma construção aporética: ela gostaria de, por um golpe de varinha mágica, tratar as disparidades, os elementos entre si litigantes nas obras de arte, como identidades, e por esta razão é repelida pelas obras de arte, das quais nenhuma resulta em semelhante identidade.

Não é um trabalho fácil de realizar-se, mas é possível desenvolver um projeto educativo de qualidade, voltado para a formação estética. Neste contexto, a Música pode oferecer novas possibilidades educativas, por ser desafiadora, porque expõe contradições, desenvolve emoções e os sentidos de suas construções estéticas podem interferir e expandir os sentidos, e a visão de mundo, aguçando o espírito crítico, para que o aluno possa situar-se como sujeito de sua realidade histórica. Assim sendo, as obras de arte, graças à realização estética, mergulham na ideia de harmonia, do ser que aparece, do ponto de vista filosófico-histórico, se derivam de um desenvolvimento subjetivo, bem como a Arte em geral e a música.

Diante das discussões realizadas até o momento, é possível fundamentar a análise empírica de uma situação didática em uma aula de Arte, cujo conteúdo é a música em uma turma de Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Este será o objetivo de apresentação, análise e discussão da próxima seção.

5 ESTUDO DE CASO SOBRE AS AULAS DE MÚSICA DE UM PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ NO ESTADO DO PARANÁ

Os estudos realizados até o momento buscaram demonstrar que a escola, assim como a ação docente, estão historicamente situadas e são determinadas por fenômenos culturais, sociais e políticos. Nesse contexto, e em busca de compreender a estética no ensino de Arte em uma turma do Ensino Fundamental, compreende-se a necessidade de uma metodologia que siga os pressupostos da Teoria Crítica, mostrando como é possível fazer uma pesquisa dialética, pautada na Metodologia Hermenêutica Objetiva.

Por conseguinte, esta seção tem por objetivo reconstruir uma sequência de aulas por meio de pesquisa de campo empírica, que trata sobre o ensino de música na disciplina de Arte, em uma turma dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando-as por meio da metodologia Hermenêutica Objetiva, que prioriza a discussão teórica sobre os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem.

Para tanto, em um primeiro momento discorre-se sobre a metodologia Hermenêutica Objetiva, sobre os seus pressupostos e orientações, descrevendo a pesquisa empírica. Por fim, realiza-se a análise das aulas, que conforme Gomes (2017), trata-se de um exercício crítico interpretativo, orientado por um processo de reconstrução empírica da situação social determinada. Por último, demonstra-se como é possível realizar uma discussão teórica sobre o processo pedagógico da aula, utilizando a Teoria Crítica, tendo como ponto de partida a análise da situação pesquisada.

Segundo Pflugmacher (2012, p. 135), a Hermenêutica Objetiva⁶¹ “[...] é hoje a tendência mais importante no campo da pesquisa empírica social crítica na Alemanha”, sendo uma das mais reconhecidas abordagens de pesquisas das situações que envolvem as relações sociais, sobretudo no âmbito da família, escola e mídia.

Essa metodologia busca fazer um contraponto à metodologia de natureza positivista, superando a limitação instrumental e normativa, pois, muitas vezes, os

⁶¹ “A aplicação do método de análise sociológica hermenêutica objetiva no grupo de pesquisa liderado pelo professor Andreas Gruschka, no Departamento de educação da Universidade de Frankfurt, permite conduzir uma análise macro com demonstração empírica da teoria crítica da sociedade, de Theodor Adorno” (PFLUGMACHER, 2012, p. 135).

pesquisadores projetam a ideologia na realidade, conduzindo suas conclusões também como ideológicas, ou seja, o pesquisador estaria enquadrando os dados a um parâmetro teórico estabelecido.

Na contramão desta visão, a pesquisa pautada na Hermenêutica Objetiva deve ser orientada pela dialética entre a teoria e a prática, que ampliam a percepção dos fenômenos sociais contemporâneos. A análise clara da reconstrução de um caso contribui para o entendimento da aula, pois segundo Vilela (2012), pautado em Adorno (2009), o método deseja trazer elementos estruturais que operam por detrás da aparência, ou seja uma situação social real e, a partir da análise da racionalidade imanente nas instituições sociais, se vai compondo a interpretação crítica.

Gomes (2017) esclarece que os estudos desenvolvidos pela Teoria Crítica, potencializados por estudos empíricos, possibilitam a compreensão dos fenômenos sociais contemporâneos e no que tange à sala de aula, consiste em formular uma teoria pedagógica da aula com base na experiência, buscando interpretar o sentido pedagógico da aula com base empírica. Dessa forma, justifica-se a opção metodológica e os seus pressupostos.

5.1 A METODOLOGIA HERMENÊUTICA OBJETIVA: COMPREENDENDO OS SEUS PRESSUPOSTOS

A Hermenêutica Objetiva foi desenvolvida por Ulrich Oevermann (1996) e adaptada à situação empírica da sala de aula por Andreas Gruschka (ambos pesquisadores da Universidade de Frankfurt), tendo como desafio “[...] desvendar situações da vida social, reconstruindo o processo de interação estabelecido para captar nele os aspectos subjetivos e imanentes” (VILELA, 2012, p. 158).

Essa metodologia revela a identificação com duas tradições epistemológicas: a hermenêutica⁶² e a Teoria Crítica. A pesquisa tem como ponto de partida alguns elementos centrais do processo pedagógico: educação, didática e formação do professor. Neste contexto, a educação deve ser entendida, conforme Pflugmacher (2012), como um processo que visa educar a criança para a vida escolar, ensinando

⁶² O método desenvolve a análise de textos segundo a lógica da ciência hermenêutica: compreender o texto a partir das partes e a partir do todo. Busca entender a materialidade por meio da reconstrução empírica e a reconstrução dos sentidos (por meio das relações sociais) (VILELA, 2012).

as normas de conduta da escola. Mas, também, deve contribuir para formar a autonomia do aluno, para que este chegue à categoria de sujeito social, pois “[...] a educação reflete um jogo entre disciplinar e viabilizar a autonomia” (PFLUGMACHER, 2012, p. 137). Já a Didática não se refere apenas ao ato de ensinar, mas a todo o processo de mediação docente entre o aluno e o conhecimento científico, fazendo com que o aluno tenha interesse em aprender.

Destaca-se, portanto, o papel do professor nesse processo, pois é ele o responsável por sensibilizar a aprendizagem, tornando o conteúdo visível para o aluno, criando situações de acesso ao domínio do conhecimento (instrumentalização). Por sua vez, a formação deve proporcionar ao aluno o desenvolvimento pleno, e depende dos dois processos citados: educação e didática. Estas três dimensões não ocorrem de forma harmoniosa ou isolada, mas acontecem em um processo de tensão, por exemplo quando o professor quer ensinar o conteúdo, mas precisa desenvolver nos alunos primeiro a atenção e a concentração no momento das aulas, ou pode acontecer quando os alunos buscam mais subsídios para aprender o conteúdo científico e o professor não dá elementos para que isto aconteça, pois precisa cumprir o programa.

Se a relação *Erziehung – Didaktik – Bildung* (educação – ensino – formação) é determinada historicamente, dando sentido à escola, entendê-la é condição para o conhecimento daquilo que a escola é e isso só se torna possível no desvelamento das contradições entre suas aspirações e possibilidades (VILELA, 2012, p. 168).

Ao analisar o material empírico, pode-se compreender as contradições que acontecem na escola real, e como essas dimensões acontecem dentro da aula e suas contradições, chega-se ao conhecimento crítico e verdadeiro da realidade da escola e um conhecimento verdadeiro, pois a “[...] aula é sempre uma forma específica de práxis social e tem uma lógica pedagógica própria, com suas regras, por isso se diferencia de outras práticas” (PFLUGMACHER, 2012, p. 138).

Diante dos estudos realizados por Gruschka (2014), em sala de aula, normalmente, o que se promete pelo professor não é cumprido. Desta forma, com a base empírica, pretende-se demonstrar porque as aspirações da educação de educar, ensinar e formar, não se realizam. Este processo é denominado segundo Pflugmacher (2012), de pesquisa dialética, pautada na dialética negativa de Adorno (2009), que demonstra a contradição do que é com relação com aquilo que pretende

ser, desvelando os conceitos que estão fora do objeto, em conceitos que expressam o que está dentro dele, substituindo o aparente pelo objeto em si mesmo.

Este método busca “[...] colocar o mundo em suspeição, desafiar o aparente e revelar o real” (VILELA, 2011, p. 8), com a finalidade de desvelar a lógica entre as estruturas de reprodução social e de transformação social. Ao elaborar a análise da investigação realizada em sala de aula, a Hermenêutica Objetiva ajuda a reconstruir a estrutura situacional, compreendendo que todo resultado da práxis social é estruturado segundo normas, mas também, quais os determinantes possibilitaram a realização destas regras. “O esclarecimento desse motivo de ruptura, entre o que é pensado subjetivamente e o seu significado objetivo, é o que faz da hermenêutica objetiva um método da pesquisa social dialética” (PFLUGMACHER, 2012, p. 139).

Vilela (2012), pautando os seus estudos em Oevermann (1996), explica que a pista metodológica da Teoria Crítica, na obra de Adorno (2009), está na maneira crítica-reflexiva com que ele analisou as situações sociais de seu tempo. Essa maneira de análise possibilita revelar o sentido contido naquilo que estava aparente. Por intermédio desse exercício crítico-interpretativo, por meio da dialética negativa, pode-se chegar ao desvendamento da verdadeira realidade.

O método tem algumas regras, pois é preciso reduzir ao máximo a subjetividade do pesquisador. Na visão de Vilela (2012), o texto a ser analisado deve ser fidedigno e não pode ser editado posteriormente; a análise deve ser realizada em equipe para controlar a subjetividade, dentre outras orientações.

Partindo dessa perspectiva, o procedimento de análise deve seguir cinco regras: sequencialidade, independência do contexto, literalidade, substancialidade da informação, parcimônia. Ao respeitar-se esses passos, o pesquisador conseguirá uma explicação revelada pela estrutura do caso analisado, revelando a tensão do que estava aparente ao que de fato existe.

5.1.1 Descrevendo a pesquisa

Antes de apresentar a pesquisa, é importante explicar como ela foi desenvolvida, seguindo a metodologia Hermenêutica Objetiva propõe os passos da investigação que serão descritos a seguir. Para dar início à coleta de dados, a pesquisadora entrou em contato com a Secretaria de Educação do Município de

Maringá-PR (no ano de 2018), que autorizou a realização das observações e das gravações das aulas pela pesquisadora e selecionou uma escola da periferia da cidade para a realização das mesmas⁶³.

A Escola onde a pesquisa foi realizada, está localizada na Av. João Pereira, 3564 – Parque das Laranjeiras, Maringá-PR, foi fundada em 1990. Hoje a unidade conta com 50 profissionais que atuam na área administrativa, professores, auxiliares, entre outros e atende cerca de 560 alunos no período matutino e vespertino de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Os alunos que frequentam a escola são moradores do Parque das Laranjeiras e região Leste da cidade de Maringá. Os pais, em sua maioria, tem uma renda de três salários mínimos e o Ensino Médio de escolaridade⁶⁴.

O Professor A, é formado em Arte pela Universidade Estadual de Maringá, no ano de 2013. Atua na rede municipal há três anos e meio, e nesta escola à dois anos e meio com 7 turmas, ministrando 2 aulas seguidas por turma, para cobrir a hora atividade das professoras.

A Professora Auxiliar é formada em Pedagogia e tem especialização em Educação Especial. Nesta turma trabalha com uma aluna de inclusão que teve complicação motora, pois passou da hora do nascimento.

A Turma é composta de 30 alunos, sendo 17 do sexo feminino (dentre estas uma aluna de inclusão) e 13 do sexo masculino. Os alunos do sexo masculino participam mais nas aulas, tanto oralmente como nas atividades propostas pelo professor. Existem poucos conflitos entre os mesmos, mas vez ou outra acontecem casos de falta de respeito como por exemplo, ofensas verbais.

Foram gravadas 04 (quatro) aulas de Arte em uma turma de 4º ano de Ensino Fundamental vespertino de uma Escola Municipal, no primeiro semestre de 2018. Cada aula tem a duração de 1h 20min. e tem como conteúdo a música.

Antes do início das gravações a pesquisadora frequentou algumas aulas como observadora, para conhecer o professor e os alunos e na sequência realizou a gravação das mesmas, utilizando um gravador de áudio e uma câmera de vídeo, para evitar qualquer distorção das transcrições. Buscou-se o máximo de fidedignidade das aulas gravadas e das situações observadas; pois, como dito

⁶³ A pesquisa foi autorizada pelo Conselho de Ética, sob o parecer de número 2.235.023 (vide Anexo A).

⁶⁴ Os dados foram coletados no ano em que a pesquisa empírica foi realizada.

anteriormente, um dos elementos da hermenêutica objetiva é controlar o excesso de subjetividade. Esta transcrição deu origem ao texto chamado “Protocolo” de pesquisa, que foi produzido especialmente para fins de análise, decorrentes da pesquisa empírica. As mesmas foram apresentadas ao professor da turma para que autorizasse a análise do material empírico.

Dando continuidade aos estudos, foi realizada uma segunda etapa da pesquisa, na mesma turma, no segundo semestre de 2018, onde foram gravadas mais 4 (quatro) aulas de Arte, mas com o conteúdo de Teatro e Artes Visuais – obtendo assim um material empírico que contemplasse as outras linguagens e a totalidade do conteúdo (evitando a fragmentação). A transcrição das aulas gravadas nesta segunda etapa, seguiram os passos da primeira fase, sendo apresentada ao professor da turma que após a leitura e análise, autorizou a utilização do material.

As aulas transcritas foram analisadas seguindo os passos propostos por Vilela (2012) pautada em Oevermann (1996), já citados no início desta seção e, conseqüentemente, seguiu a interpretação das situações registradas, não sendo possível modificá-las. Portanto a análise sequencial é uma exigência do método e, conforme Vilela (2011), deverá fazer emergir o que está oculto, ou encoberto pela ideologia.

Sobre essa questão, Gomes (2017) salienta que a análise do material deve ocorrer de modo contínuo, lentamente, passo a passo, pois o que se manifestou foi registrado no protocolo e não pode ser ignorado.

Desta forma, na condução da análise sequencial, em vários pontos do texto do protocolo, ao se reconhecer a rotina identificada no início da análise, bem como sua regularidade, pode-se então dizer que há uma determinação objetiva desse tipo de rotina (PFLUGMACHER, 2012, p. 139).

Na análise, pergunta-se por que motivo a ação se dá desta e não de outra forma. Questiona-se também, quais são as possibilidades de reação que poderiam ser adequadas naquela situação. O objetivo da análise é encontrar e acompanhar a reprodução das rotinas, pois existem regras que definem certas práticas sociais específicas em sala de aula, tais como: repetição de saudações, cumprimentos e outros. Estas devem ser explicadas e fundamentadas teoricamente.

Em um primeiro momento da análise, foi necessário situar sociologicamente o material empírico e sua caracterização, pois ao olhar para a estrutura social, os pesquisadores podem verificar a contradição do que é com o que se pretende ser (ADORNO, 1991). Assim, com este referencial durante todo o andamento da fundamentação e da pesquisa de campo busca-se analisar o contexto histórico, social e cultural, bem como as peculiaridades, e a realidade vivenciada no momento, para dar significado plausível ao tema estudado, controlando o excesso de subjetividade na comunicação de situações do campo de estudo, compreendendo que em uma práxis social, as estruturas não variam acidentalmente – pois são frutos das relações sociais.

Com este intuito alguns membros do grupo de pesquisa Teoria Crítica, coordenado pelo professor Doutor Luiz Roberto Gomes da Universidade Federal de São Carlos, reuniram-se durante o segundo semestre do ano de 2018, a cada 20 (vinte) dias, na UFSCar – Universidade Federal de São Carlos e realizaram a leitura sequencial e pausada das aulas transcritas, buscando a interpretação da situação empírica do protocolo, procurando manter a objetividade.

É importante destacar, que em outubro de 2018, uma aula transcrita foi analisada pelo grupo de pesquisa, com a presença do professor Andreas Gruschka, possibilitando um momento de grande relevância para este estudo, pois a metodologia Hermenêutica Objetiva, foi colocada em prática por um professor pesquisador que lidera este estudo no Departamento de Educação da Universidade de Frankfurt. O professor Doutor Antonio Álvaro Soares Zuim também contribui neste momento, além do professor orientador Dr. Luiz Roberto Gomes. Por meio desta perspectiva foi possível compreender como estão associados os dados empíricos e a reflexão teórica, confrontando o aparente e o real e, a partir desse confronto, objetivar a realidade.

A seguir serão apresentadas as categorias de análise que foram elencadas após a reconstrução das aulas empíricas, buscando evidenciar algumas questões educativas e formativas sobre as aulas de Arte com o conteúdo música e nela a estética, bem como situações didáticas do professor. Vale ressaltar, que as categorias de análise só foram delimitadas após a análise do material empírico.

5.2 HERMENÊUTICA OBJETIVA: DA ESTRUTURA DO CASO, PARA UMA TEORIA DA AULA

Para que a pesquisa não se limitasse aos procedimentos formais contendo apenas o aspecto tradicional de análise, como alerta Vilela (2011, p. 6) pautada em Adorno (2009), foi preciso “[...] libertar o método da lógica da subordinação dos dados à uma referência teórica ou de parâmetro explicativo produzida de fora ou anterior à pesquisa”.

Ao desenvolver a análise da investigação realizada em sala de aula, algumas questões nortearam o processo de análise, tais como: Qual a relevância da metodologia Hermenêutica Objetiva para a compreensão da relação educação-ensino-formação em uma situação didática? Qual a formação estética que as aulas de arte possibilitam aos alunos de Ensino Fundamental? Estas indagações ajudaram a reconstruir a estrutura situacional, e compreender que todo resultado da práxis social é estruturado segundo normas e regras.

Inicialmente foi necessário estabelecer a relação entre a parte e o todo, ou seja, as aulas gravadas demonstraram realmente como é a aula do professor A, bem como as situações de sala de aula. Na sequência buscou-se compreender como o professor trabalhava os conceitos para que estes possibilitassem o desenvolvimento estético nos alunos.

Após a análise empírica das aulas transcritas, foram delimitadas algumas categorias. Para fins didáticos, a primeira parte será destinada às questões de ensino e aprendizagem, pois conforme Vygotsky (2000), entende-se que no dia a dia escolar, o principal responsável por esse desenvolvimento é o professor, por ser o adulto mais experiente do grupo, devendo tornar acessível aos alunos o patrimônio científico-cultural. Nos processos de interação, compete ao educador demonstrar, estabelecer relações, explicar, questionar, dar espaço para que os educandos elaborem hipóteses e, com base nos elementos dispostos pelo professor e nas atividades realizadas, cheguem a conclusões que elevem o pensamento a patamares superiores.

Diante do material coletado na pesquisa empírica, entende-se que existem muitas possibilidades de análise, mas para atender o objetivo desta pesquisa, delimitou-se as seguintes categorias: a didática e a mediação do professor em sala, pois são fundamentais para a aprendizagem dos alunos. Desta forma, em um

primeiro momento serão trabalhadas questões pertinentes à ação docente do professor, e algumas características de sua aula: a mediação, a metodologia, o planejamento e a disciplina. Estas são questões didáticas, como foi destacado anteriormente, e representam a chave para esta análise, pois não se refere apenas ao ato de ensinar, mas a todo o processo de mediação docente entre o aluno e o conhecimento científico, e o interesse em aprender.

Estas categorias serão descritas no próximo item. Na sequência a análise centra-se nas questões formativas das aulas e na Indústria Cultural que permeia todo o material analisado. Outras pesquisas podem ser feitas, utilizando o material em apêndice, pois constata-se que novas questões podem ser elencadas e discutidas, como por exemplo a Formação do professor que está atuando com os alunos na disciplina de Arte, que não é objeto desta pesquisa, mas percebe-se que causa impactos na didática das aulas.

5.2.1 Didática do ensino de música

O primeiro item elencado na pesquisa a ser analisada pela pesquisa é a Didática utilizada pelo professor, pois depreende-se que ele é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, sendo o principal responsável para que isto aconteça. E o elemento chave para o ensino e a aprendizagem é a Didática. Conforme Vygotsky (2001), é função da escola promover no aluno novos níveis de desenvolvimento. A aprendizagem que não se adianta ao desenvolvimento, empurrando-o para frente, está se apoiando em funções prontas portanto, não se justifica. O processo de ensino e aprendizagem precisa visar as funções que ainda estão em vias de se completarem. Não se trata de ampliar o pensamento em qualquer perspectiva, mas no caso desta pesquisa, na perspectiva da estética, principalmente quando se trata de aulas de Arte.

Nesta linha de raciocínio, diante da análise realizada, entende-se que a mediação realizada em sala de aula, é fundamental para que os alunos entendam o conteúdo. Ou seja, cabe a ele estabelecer a mediação entre os conteúdos, quer dizer, os saberes e os alunos e isto acontece pela fala. “[...] por meio da linguagem, o aluno assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade [...]” (LURIA, 1979, p. 73).

Sobre a mediação do professor A em suas aulas, pode-se depreender que ele ensinou poucos conceitos científicos apesar de falar muito. Isto significa que sua aula é pouco objetiva, e ele acaba perdendo o foco da aula, desviando do assunto proposto. Sua linguagem tem algumas características marcantes, como por exemplo, utiliza-se com muita frequência de perguntas retóricas. Segundo Santos, Araújo e Freitag (2012), a pergunta retórica é aquela formulada para não ser respondida, pois o educador ao perguntar não quer a resposta do educando, já que ele mesmo dá a resposta, mas serve sim, para manter contato com a turma. No exemplo a seguir, percebe-se que o professor conversa consigo mesmo, não existindo diálogo com a turma ou com algum aluno em específico.

Professor – Pessoal, ó, hoje, presta atenção, mais do que nunca, nós vamos vivenciar que música, olha o que eu vou dizer para vocês. Música acima de tudo, é organização dos sons. Por que eu tô falando isso? Ô professor, pra mim a música, eu vejo ela mais como uma questão religiosa, perfeito, ah eu canto ela lá na minha igreja, na minha religião.

ALM 11 – Professor...

Professor – Pera, pera aí um pouquinho! Perfeito gente, mas tem como você fazer desorganizado lá? Então já começa por aí. Ah não professor, a música pra mim, é pra eu dançar, a música sertanejaa, eu boto ela pra dançar. Ok, você consegue dançar uma música que não tem tempo, não tem organização alguma?

Alunos em coro – Nãoo (Aula 1, Linhas 78-86)⁶⁵.

Nesta fala, pode-se depreender vários elementos sobre a didática do professor. No início da conversa, ele pede atenção para os alunos – fato que acontece sempre nas aulas e será destacado em outras partes da análise. Será que aula não está sendo interessante, e a metodologia é adequada para estes? Na sequência diz que eles irão vivenciar música, criando uma expectativa, quando na verdade essa vivência musical a que o educador se refere, seriam momentos onde ele trabalhou ritmo e pausa, pois nesta aula, a música não foi vivenciada, muito menos questões formativas e estéticas desenvolvidas. Em sua fala, ele destaca que música é acima de tudo a organização dos sons, mas é uma definição muito superficial que não abrange realmente o significado. Não destacou elementos como combinação de ritmo, harmonia, melodia, organização temporal de sons e silêncios (pausas), sem contar a harmonia e a estética. Fala sobre a organização da música e

⁶⁵ A transcrição foi realizada conforme o método, de maneira fidedigna, por este motivo, as frases foram digitadas da maneira como o professor e os alunos conversaram (vide Apêndice A).

sua importância para dançar, mas ao final, percebe-se que não conseguiu abranger a complexidade da temática.

Depois destaca onde a música é vivenciada pelos alunos na sociedade. Por exemplo, cita a igreja, tentando aproximar o conteúdo ao conhecimento prévio dos educandos. Quando um aluno pede para falar, ele pede para que espere e continua seu raciocínio. Com certeza se em toda intervenção o professor deixar as crianças falarem, ele não consegue ministrar sua aula, mas talvez neste caso o aluno poderia contribuir com outros exemplos sobre onde ele ouviu música fora da escola. Este tipo de fala é constante no material analisado.

O professor até realiza questionamentos sobre o conteúdo, mas por não esperar as respostas, acaba se tornando um monólogo. Alguns autores defendem que esta é uma estratégia para envolver os sujeitos na aula, contribuindo para construção e organização do conceito que está sendo trabalhado, mas conforme Santos, Araújo e Freitag (2012), quando um professor pergunta e em seguida responde, está comprometendo o desenvolvimento crítico do aluno, e estes acabam se acomodando, não tendo autonomia do pensamento.

Outro fato que aparece em várias situações, é que o professor é repetitivo, fala muitas vezes a mesma informação e acaba fugindo do tema da aula, não trabalhando o conteúdo científico. Desenvolve vários assuntos, mas fala sobre a aula passada mas sem fazer gancho com o objetivo da aula do dia, prometendo apresentações, ensaios e não cumprindo. Isto gera expectativa nos alunos:

Professor – Pessoal é o seguinte ó, atenção. Éé. Na nossa última aula, presta atenção um pouquinho. Na nossa última aula nós listamos lá, alguns dos diversos gêneros e ritmos brasileiros né?

ALM27 – Conhecidos.

Professor – Isso, pelo menos destacamos os mais conhecidos. Éé, nossa intenção só pra eu fazer um fechamento. Nós vamos voltar a tratar, por exemplo, os gêneros ou ritmos, até porque vai tá entrando um pouco o repertório das músicas que a gente vai tá trabalhando e até tocando os instrumentos. Aí a gente retoma ok, principalmente o samba e o baião. Vamos retomar. De repente, de repente, se planejar, a gente pode até bolar uma apresentação aqui na escola né, para os colegas de vocês. Vamo ver o que a gente consegue. Isso no próximo bimestre. Mas só pra vocês, só pra gente éé ter uma amarração, é, um fechamento do que foi a aula passada. Nosso objetivo foi listar pra ampliar pessoal, ó, pra ampliar um pouco do que nós conhecemos sobre música no Brasil, porque olha, eu fiquei muito feliz, muito contente em conversar com alguns alunos no corredor, e perceber o seguinte, e perceber o seguinte, nossa professor, eu, eu só, na minha cabeça eu, eu só achava que tinha só 4 ou 5 ritmos no

Brasil. Eu não sabia que tinha tanto assim. Então a nossa intenção foi essa, ampliar. E olha pessoal, que eu tentei resumir ao máximo, e ainda assim ficou bem extenso. Né, foi cansativo, eu sei, mas assim só para vocês terem uma noção. Nossa! Não é pouquinho gênero que tem aqui no Brasil não. E os mais conhecidos né, o samba, é aí a gente vai um pouco nos ritmos sertanejo universitário, sertanejo é raiz, a música caipira né (Aula 3, Linhas 15-34) .

No início deste diálogo, o professor pede a atenção dos alunos novamente. Percebe-se que esta é uma situação recorrente em outras aulas. É normal que professores peçam atenção aos estudantes, pois sem ela não é possível aprender, mas neste caso, será que a aula é interessante aos alunos? Por este motivo eles estariam tão dispersos? Nesta fala percebe-se que ele demonstra novamente a tentativa de controlar os alunos, porque a fala ocorre no momento em que os mesmos começam a dispersar, conversando entre si. É uma forma de tentar manter a ordem, e não de chamar a atenção para o conteúdo da aula.

Em outra fala, quando o aluno quer conversar sobre um filme, o professor responde: “*Não. Então depois. É sério. Senão vai dispersaa. Não é nada da aula. No finalzinho você pergunta*” (Aula 1, Linhas 36-37). É comum na sala de aula, os alunos falarem sobre um assunto que não condiz com o que está sendo tratado. Mas como na sequência da aula o professor faz menção à retomar um filme, não se sabe se esta intervenção poderia ser uma ponte entre o conhecimento prévio do aluno e o conhecimento científico a ser ensinado.

Na situação acima, pode-se depreender que novamente o professor assume o controle da aula, dizendo que no final retoma o que foi pontuado, mas se ele estivesse adotando uma didática Histórico-Crítica⁶⁶ (como consta no PPP da escola), deveria ter um espaço no início das aulas para o levantamento do conhecimento prévio dos alunos – o que não acontece nas aulas analisadas. Está claro que este momento demonstrou uma preocupação de controlar a aula, conduzir – seja para chegar ao seu objetivo, ou para disciplinar seus alunos, e não de relacionar o tema da aula, aos conhecimentos que os alunos tem sobre o assunto.

⁶⁶ Didática desenvolvida pelo professor João Luiz Gasparin (Universidade Estadual de Maringá – UEM), pautado na teoria Histórico- crítica é atualmente adotada nas escolas de Maringá e região vizinha do Estado do Paraná, onde o ponto de partida e chegada da aula é o conhecimento do aluno.

Fica claro que ele adota a postura de Plural Majestade⁶⁷: característica imanente do professor ao lidar com os alunos para conseguir o controle. Ele é legal, os alunos gostam dele, mas no final entende-se que, O rei fala em nome de todos, mas faz sua vontade! Ou seja, o professor é o detentor do saber e do controle em sala. Mas quando deve mediar o conhecimento científico, percebe-se que ele faz de forma superficial – como é o caso deste exemplo. Diz que a intenção é fazer um fechamento do que estudaram, mas a didática utilizada não possibilitou a realização do mesmo, acabou se perdendo no discurso e não pontuou os conceitos trabalhados anteriormente. Não perguntou para os alunos quais os gêneros trabalhados para resgatar, apenas destacou alguns.

Relata a conversa com alunos de outras turmas no corredor, onde estes dizem que não sabiam que haviam tantos ritmos no país. Por isso ele justifica que precisou resumir os gêneros para apenas dar alguns exemplos. Na aula em questão, o professor trabalhou 9 (nove) ritmos: maracatu, baião, forró, sertanejo, bossa nova, carimbo, samba, sertanejo raiz e brega pop. Percebe-se que estes gêneros foram ouvidos com os alunos, mas a forma como a aula foi planejada, as crianças apenas ouviram a música, mas não tiveram momentos de fruição, ou que se trabalhasse aspectos instrumentais ou estéticos⁶⁸. Entende-se que este momento, foi utilizado para o professor realizar a prática social inicial, como sugere o planejamento Histórico-Crítico, adotado na escola, mas ficaram faltando as questões de instrumentalização⁶⁹, onde o conteúdo científico seria explorado.

Além da falta de atenção, tem-se uma questão importante nas escolas: a disciplina. Como controlar os alunos? A fala do professor: “Tá vendo! Quem estiver em pé vai ser o último” (Aula 5), está presente em várias situações: “*Vamo, vamo. Ó! Ó! vocês tão conversando igual lá no hino heim*” (Aula 1, Linha 30). Sobre a mediação da disciplina, percebe-se que na fala: “*Por favor, essas brigas que eu falo, essas brigas que eu falo*” (Aula 2, Linha 44), aparecem as questões de conflito entre alunos (o aluno reclama que o colega quebrou sua régua). Neste momento, o professor só chama a atenção e retoma a aula, não dando importância para o fato.

⁶⁷ Termo utilizado por Gruschka durante a análise do material empírico no mês de outubro de 2018 na Universidade Federal de São Carlos.

⁶⁸ Os elementos estéticos desta aula serão explorados no próximo item da análise.

⁶⁹ Conforme Gasparin (2005) a instrumentalização é o momento onde o professor ensina o conhecimento científico, sendo o ponto mais importante da didática, pois é aqui que o aluno irá avançar em seu conhecimento, elevando o nível de seu conhecimento.

Este relato vem ao encontro das considerações de Gruschka (2014), ao destacar que durante a interação socializadora a frieza foi engendrada na prática educativa, de modo extremamente elaborado, contribuindo para os sujeitos construírem capacidades de tornarem-se frios no transcorrer dos conflitos com o mundo em sociedade e na escola esta é uma característica muito forte e atual.

Como se engendra a capacidade de tornar-se insensível à desgraça e à injustiça que ocorrem com os outros? Como se originam o motivo e a força de não se deixar influenciar em relação ao fato de que a própria pessoa tem participação nisso? Frieza significa desempenhos estruturais significativos do sujeito, bem como o fato de que essa capacidade deve ser adquirida no transcorrer de sua história de vida (GRUSCHKA, 2014, p. 332).

Pode-se depreender que se o professor der atenção para cada conflito, a aula não acontece, mas até que ponto esta situação não é importante para a reflexão dos alunos sobre regras de convivência e respeito ao próximo? Nesse caso o aluno quebrou a régua do colega. Com Gruschka (2014) compreende-se como as contradições se concretizam na escola e percebe-se que desde criança, praticam-se comportamentos frios (ativos ou passivos), e a escola por ser um local formativo, não pode deixar passar estes momentos despercebidos, pois pode-se perpetuar a frieza que já está engendrada na sociedade.

De acordo com Vygotsky (2000), o professor, especialmente o que lida com as séries iniciais, precisa estabelecer uma relação próxima e intensa com o aluno, a fim de acompanhar cada um em particular. Há que atentar para as dificuldades, pois a ele compete intervir para que o mesmo efetue aprendizagens mais complexas. A plasticidade dos processos psíquicos superiores depende, em boa medida, da qualidade de mediação estabelecida em sala de aula. Com o ensino, o aluno pode passar do nível de desenvolvimento potencial, para o nível de desenvolvimento real, isto é, fazer, hoje, com a ajuda do professor o que amanhã conseguirá fazer sozinho. Ou seja, como a escola pode trabalhar na contramão da frieza, e o professor adotar a cultura onde o respeito ao outro predomine?

Na sequência destaca: “[...] até porque vai tá entrando um pouco o repertório das músicas que a gente vai tá trabalhando e até tocando os instrumentos” e “[...] a gente pode até bolar uma apresentação aqui na escola né, para os colegas de vocês” (Aula 3, Linhas 20-23). Isto acontece em outras aulas, quando o professor

anuncia atividades diferenciadas que os alunos irão fazer, tentando sair da metodologia tradicional, mas estas não se efetivam. Por exemplo, ele anuncia uma atividade, mas logo em seguida diz que farão em aulas futuras, ou seja, esta situação vai de encontro ao que diz Gruschka (2014), quando destaca que a aula torna-se um engodo para os alunos, pois o professor anuncia algo que não se efetiva (diante da coleta dos dados empíricos, percebeu-se que a metodologia do professor, mesmo que mude a posição das carteiras e faça trabalho em grupo, permanece tradicional).

Nas aulas, aparece claramente uma crise no movimento formativo, um conflito entre o velho conhecimento com o novo. Os alunos querem aprender, mas o professor rebaixa esta vontade. Como no exemplo da Aula 3, quando o professor destaca:

Professor – Então a nossa intenção foi essa, ampliar. E olha pessoal, que eu tentei resumir ao máximo, e ainda assim ficou bem extenso. Né, foi cansativo, eu sei, mas assim só para vocês terem uma noção. Nossa! Não é pouquinho gênero que tem aqui no Brasil não. E os mais conhecidos né, o samba, éé aí a gente vai um pouco nos ritmos sertanejo universitário, sertanejo éé raiz, a música caipira né realiza.

Percebe-se que o professor pressupõe o que os alunos sabem sobre os gêneros musicais, não pergunta em nenhum momento o que significa gênero musical, ou lista os gêneros que os alunos já conhecem, para depois selecionar os que serão trabalhados. Nas aulas analisadas, foram poucos os momentos desta aula que levou em consideração o conhecimento prévio dos alunos, ou que fez um fechamento dos conceitos ensinados. Nas aulas analisadas, no geral ele não fez o fechamento do conteúdo e sempre acabam de forma abrupta, vaga e solta! Assim fica vago o entendimento se os alunos apreenderam os conteúdos ou não.

Entende-se que existe a falta didática para o professor, pois este não deixa claro o objetivo da aula, nem como a aula irá se desenvolver, esta situação reflete-se na aprendizagem dos alunos. Ele tem planejamento mas não é adequado à cada turma, como ele demonstra em sua fala na Aula 2:

Professor – Shiii. Começa a música instrumental e para. Professor para e chama a atenção: Pessoal, pessoal, tá acontecendo a mesma coisa da outra turma. Eu vi vocês dançando e se divertindo. Pessoal é pra ouvir. Professor, você acha errado? Não, mas eu não escuto. Eu preciso que vocês escutem. É pra curtir assim. Coloca novamente a música. Ah lá (Aula 2, Linhas 228-231).

Novamente ele pede atenção para a turma, que está empolgada ouvindo as músicas, mas o professor espera silêncio, apreciação musical. Mas os alunos querem se expressar com a música. Observe-se que esta situação já havia acontecido na outra turma, como ele relata. No mínimo ele deveria avaliar a aula anterior e mudar a estratégia com os alunos desta turma. Se na aula anterior, a forma como ele planejou, gerou tumulto, deveria ter repensado sua metodologia para esta turma, e assim atingir seu objetivo, proporcionando a aprendizagem, e desenvolvendo a apreciação musical.

Vygotsky (2000) postula que o bom ensino deve se adiantar ao que o aluno já sabe. Ao ampliar o conhecimento que o aluno traz, induzir o questionamento, propor situações problemas e explicitar relações, o professor atinge a zona de desenvolvimento proximal⁷⁰ e, desse modo, promove as funções intelectivas do aluno. Ao invés disso, as aulas analisadas evidenciam que se trabalha a música de forma resumida, não se conversa sobre os conhecimentos prévios, ressaltam-se elementos técnicos, mas os elementos estéticos não aparecem. As aulas são limitadas, e não se possibilita extrair algo do sentimento, das emoções! O aluno é privado do estabelecimento de novas relações, de elementos que lhe permitam formas de pensamento e sentimento estético.

Ao contrário da mediação proposta por Vygotsky (2000), o verbalismo total do professor em sala de aula é improdutivo, porque não contribui para a aprendizagem. É claro que existem situações onde o professor precisa repetir alguma informação, ou retomar algum conceito, pois alguns alunos precisam de um tempo maior para absorver o conteúdo, mas não é este o caso. Como dito anteriormente, percebe-se que muitos momentos da aula são monólogos do professor, onde ele conversa consigo mesmo (lança a pergunta e responde como se fosse o aluno). Esta é uma estratégia pedagógica adotada por ele, mas quando ele repete a mesma informação várias vezes, parece que os alunos não estão prestando a atenção. Ele dialoga mais com ele mesmo do que com os alunos⁷¹.

⁷⁰ É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, em que a criança realiza atividades com ajuda de outros. O que hoje se encontra na Zona de Desenvolvimento Proximal, amanhã poderá ser nível de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 2000).

⁷¹ Este fato comprova-se, pois enquanto a maioria dos alunos ainda estava copiando, o professor estava falando para alguns, introduzindo o tema.

Seria importante repensar o ambiente em que essas aulas acontecem, como se percebe abaixo. A aula já começa tumultuada, sem silêncio, sem calma e tranquilidade. Poderia ser proposto um clima mais acolhedor, uma música calma onde os alunos começassem a relaxar e realmente internalizar este momento educativo.

Então olha, por favor, eu gostaria de pedir pra vocês. A medida que a gente for ouvindo, é primeiro vamos escutar algum tempo aquele trecho do som, por favor, não comente nada, não faça piadinha, a outra turma foi difícil. Gente é uma vez ou outra é legal, é engraçado, é gostoso. Não precisamos ser o tempo todo sério, mas gente eu não consegui dar aula lá (Aula 2, Linhas 123-126).

Neste trecho pode-se reforçar o que foi dito anteriormente, sobre repensar a metodologia que está sendo utilizada, pois o professor a todo momento pede atenção e concentração. Em uma aula de fruição, onde a proposta é que os alunos escutem e sintam a música, é difícil ter esta experiência formativa sem um clima agradável. Ele destacou que na outra turma foi difícil aplicar esta aula, no mínimo deveria repensar o que foi feito e propor uma nova metodologia, para não repetir o mesmo erro. É preciso questionar: como uma aula pode trabalhar questões formativas, se impera um clima de falta de atenção, de piadinhas, ou se os alunos estão sem atenção e concentração? O que poderia ser feito para modificar esta forma de ensinar? Conforme destacado, existe um problema de didática nas aulas do professor, principalmente no que concerne à metodologia adotada. Por este motivo elencou-se um tópico especialmente para esta questão.

5.2.2 Oba! Aula de música! Ou que chato: aula de música dentro da sala de aula!

Após as reflexões realizadas, pode-se depreender que o professor fundamenta seu planejamento na Pedagogia Tradicional, sendo muito forte esta tendência em suas aulas. Esta afirmação embasa-se em alguns fatos como por exemplo, os primeiros momentos das aulas analisadas, existe uma sequência metódica: fez a chamada, entrega o caderno de Arte (cartografia) aos alunos, escreve o cabeçalho no quadro, com o conteúdo do dia, para que o mesmo seja

registrado pelos alunos⁷². “*Pessoal é o seguinte. Ééé. Vou fazer o seguinte. Vou chamando bem rapidinho aqui o nome, vem buscar o caderno, já faz a margem e escreve a data. Tá bom?*” (Aula 2, Linha 45). Esta sequência acontece em todas as aulas observadas.

Sabe-se da exigência da Secretaria de Educação do Município em questão, de se registrar o conteúdo no caderno, mas questiona-se aqui se a aula não poderia começar com uma didática diferente. Será que é necessário começar a aula da mesma forma sempre? Percebe-se que com esta burocracia inicial o professor demonstra a preocupação em manter a ordem, o controle e a disciplina da turma. Por exemplo, a chamada já pressupõe que os alunos prestem atenção e fiquem em silêncio, pois caso contrário podem ficar com falta.

Conforme Behrens (2005), na pedagogia Tradicional a metodologia tem como princípio a transmissão dos conhecimentos por meio da aula expositiva, numa sequência predeterminada e fixa, enfatiza a repetição de exercícios com exigências de memorização. As aulas são centradas no professor e este é o detentor do saber, desconsiderando o conhecimento que os alunos trazem de sua realidade. Nas aulas analisadas foi possível perceber que a todo momento, o professor conduz os educandos e o conteúdo, tentando verificar quem terminou e quem ainda está copiando a matéria do quadro. Este ritmo de aprendizagem dos alunos é sempre um dilema no ensino e aprendizagem. Como conciliar aqueles que terminam antes a atividade com aqueles que demoram mais para copiar? Neste sentido é tarefa do professor acompanhar o nível de desenvolvimento de cada um, mas percebe-se que no exemplo abaixo, que o que prevaleceu foi a competição.

ALM 11 – Quem já acabou?

ALF 17 – Eu também já terminei.

ALM 7 – Estou fazendo os retoques finais.

ALM 22 – Estou no lápis agora!

ALM 16 – Agora? Ainda?

ALM 13 – Terminei o lápis (Aula 1, Linhas 51- 56).

Os alunos querem saber quem foi o mais rápido na cópia, sendo que o *ALM 11* pergunta quem já acabou? E *ALM 16* destaca você ainda está no lápis?

⁷² Ressalta-se o fato de que a necessidade do registro é muito forte nesta aula, pois os alunos não tem um material didático e a Secretaria de Educação orienta para que os alunos escrevam no caderno a aula do dia, ou seja, é uma forma de controlar o trabalho do professor.

Desdenhando do colega que estava no início da atividade enquanto outros já estavam terminando. O professor poderia ter destacado que cada um tem um ritmo, mas não intervém neste momento, não tomando para si o papel de mediador das falas dos alunos.

Durante o processo de cópia ele passa nas carteiras olhando os cadernos e os desenhos, elogiando o capricho de alguns alunos. Nesta situação didática existe uma contradição na fala do professor, pois no início da aula ele ressalta que não é importante o desenho, mas quando passa olhando os cadernos ele elogia: “*Legal! Capricho né*” (Aula 1, Linha 44). Do ponto de vista didático esta situação ambígua pode representar uma quebra no fato dos alunos interessarem-se pelo conteúdo, pois no início da aula ele destaca que não será criterioso com o desenho: “Não é o desenho em si. Esse desenho é só pra gente ter uma referência. É para desenhar. O que eu estou dizendo é que não vou ser tão criterioso com o desenho” (Aula 1, Linhas 11-13).

Mas depois da atividade feita, ele elogia alguns, isto demonstra uma certa dubiedade em sua fala. O elogio pode ser um reforço positivo⁷³ que pode contribuir para aqueles que receberam, para terem motivação para aprender, ao mesmo tempo reforçar negativamente aqueles que não se empenharam em fazer o desenho, porque julgavam que o professor não iria cobrar, já que em sua fala ele destaca que não seria criterioso.

Quando o professor pede para os alunos só copiarem e não criarem, pode-se fazer um paralelo com as ideias de Fusari (2001), que ressalta que nas aulas de Arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional está presente desde o século XIX, quando predominava uma teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do ‘natural’ e com a apresentação de ‘modelos’. Estes contribuem para a adoção de um padrão de beleza que se assemelhem aos objetos do ambiente, apresentando-se como cópias da realidade. Sem contar que acaba limitando a criatividade dos alunos. O professor faz o modelo do desenho no quadro, e os alunos podem copiar igual em seu caderno. Sobre a criatividade Vygotsky e Luria (1990) ressaltam que, resulta em complexos processos psíquicos, e depende de vários fatores para desenvolver-se, sendo diferente em adultos e em crianças. Este processo vai atingindo níveis elaborados até a idade adulta, para tanto o professor é de extrema

⁷³ Sobre reforço positivo e negativo, ver SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, 1972.

relevância para que o aluno atinja níveis mais elaborados de criatividade, pois a depender da atividade realizada em sala ele pode adotar uma atitude passiva, de receptor e reproduzidor, ou ativa, tendo a possibilidade de criar.

Mesmo assim, com este momento de cópia, destaca-se uma sincronia entre a aula de Música e de Artes Visuais, ao unir o desenho com a música, mesmo que esteja em uma perspectiva tradicional. Como escreve Penna (2010), a extrema liberdade encontrada na área de Arte, permite todo tipo de prática educativa, onde o professor pode ensinar as áreas fragmentadas⁷⁴ ou de maneira interdisciplinar. Neste caso o professor uniu as duas linguagens artísticas, mas pode-se questionar: será que o educando não pode fazer a sua interpretação do lápis ou da mão batendo na carteira? Ou deve copiar em seu caderno o modelo feito do professor? Será que a cópia do desenho contribui para estimular a sensibilidade em uma aula de música? Ou neste contexto está incentivando a competição e a reprodução?

Outra questão importante a ser elencada, é que neste momento, ao utilizar o desenho como recurso didático para representar os instrumentos alternativos que serão trabalhados na sequência, mesmo sendo uma aula tradicional, ele acabou despertando a imaginação dos alunos, não na forma de criar um desenho diferente ao que ele propôs, mas sim olhar o desenho e imaginar uma situação lúdica. Isto aconteceu quando ele representou no quadro o som se propagando da mão quando esta bate na carteira. Mas os alunos entram na situação lúdica e a imaginação (que é uma capacidade intelectual) é estimulada – os alunos dizem ser o movimento do Saiyajin⁷⁵, e gerou um pouco de tumulto, pois começam a bater a mão na mesa imitando o desenho do professor.

Parece que a intenção do professor neste momento é trazer um desenho diferente, mas acabou criando uma expectativa para a atividade que seria desenvolvida na sequência. Outro ponto importante sobre a metodologia, o professor ressalta que iria fazer uma aula diferente, pois os alunos estavam pedindo, mas o que impede é a indisciplina (como já foi tratado no item anterior),

Professor – Por favor. Pare. Pare. Eu disse pra outra turma, que não é uma reclamação só minha. A diretora veio conversar com vocês. A

⁷⁴ A autora está referindo-se às linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

⁷⁵ Refere-se ao desenho Dragon Ball, onde o personagem evolui para uma forma mais poderosa (Disponível em: http://ptbr.dragonball.wikia.com/wiki/Super_Saiyajin_4). Será explorado novamente no item 5.4.1 desta seção sobre a Indústria Cultural.

diretora chamou toda escola. Gente vocês não tão conseguindo se controlar. Vocês estão brigando demais entre vocês. Todo dia! Professor ela mexeu, ele mexeu no meu cabelo! Ela não sei o que. Todo dia! Vocês estão chegando na sala de aula e não estão respeitando o professor. Vocês, nem professor. Parou gente, a gente tenta trazer coisa diferente pra vocês, vocês precisam valorizar. Ah! Professor. Isso são palavras de vocês. Ah! Professor. A gente quer uma aula diferente. Sei lá professor, trás umas músicas diferentes, faz umas brincadeiras professor. Pra sair da rotina. Eu faço, mas vocês não estão sabendo valorizar. Não estão. Porque não sabem? Não precisa levar na brincadeira. Gente vocês não concentram, não concentram, se ficar na brincadeira. A única coisa que eu peço pra vocês. Vão no ritmo do professor. Eu ... eu gosto. Eu gosto, sabe, de fazer uma aula diferente, eu chego, faço vocês estudarem em sala, tem hora que eu chego, mas gente, tem que estar no ritmo do professor. O professor chega e fala pra vocês, pessoal hoje preciso de atenção, concentração, não brinca, concentra. Preciso da colaboração de vocês. Vamos fazer uma dança! Beleza gente, beleza. Mas cada dia, cada hora, cada coisa no seu lugar. Ééé (Aula 2, Linhas 27-42).

Esta fala demonstra alguns itens já discutidos no tópico anterior, como indisciplina, falta de respeito, de atenção e concentração: a indisciplina chegou no extremo, pois o professor faz um desabafo, dizendo que os alunos não conseguem se controlar. Todo dia acontecem brigas e desrespeito entre os alunos e até com o professor e o destaque aqui é que ele culpa o comportamento dos alunos em sala para que não utilize metodologias diferenciadas. É como se fosse uma troca, se os alunos se comportarem ele fará brincadeiras e colocará músicas diferentes, para sair da rotina. Levam na brincadeira. Em alguns momentos existe um conflito com o conteúdo e alguns valores que ele considera importante, mas sempre que acontece o desrespeito entre os alunos ele se omite. Esta situação demonstra que existe um descontentamento com a forma como as aulas vem sendo ministradas. O que os alunos entendem por aula diferente e com o que eles estão descontentes? Com a metodologia das aulas? Ou será que ele não faz estas atividades justamente porque causam indisciplina?

Cabe a uma educação musical sintonizada com o mundo contemporâneo reconhecer e acolher a multiplicidade tanto de manifestações musicais, quanto de formas de experienciar a música na vida cotidiana, foram estas que tem se renovado com bastante rapidez nos últimos anos, inclusive em decorrência dos avanços tecnológicos e dos avanços das novas mídias (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 21).

Mesmo com estudos dizendo sobre a importância de uma metodologia ativa, as escolas ainda adotam uma metodologia tradicional. Vive-se em uma sociedade com um grande avanço tecnológico, os alunos estão em contato diariamente com as novas tecnologias da informação, e a escola ainda continua no formato do século passado. Neste contexto existe a necessidade de avanços, pois os alunos de hoje não são os mesmos do século XX e a escola sente o reflexo desta situação no comportamento dos mesmos.

Percebe-se claramente que o professor demonstra ser o detentor do saber, e o responsável por direcionar didaticamente o processo de ensino, bem como a disciplina, mas instaura-se um conflito: os alunos querem aula diferente e o professor quer a concentração, por este motivo as aulas continuam tradicionais!

Neste sentido, ao constatar o problema da falta de atenção, ele pede a colaboração dos alunos, reforçando que cada coisa deve estar no seu lugar, como por exemplo hora de estudar, hora de brincar. Nesta fala aparece a conotação de que a dança, o jogo são atividades lúdicas desvinculadas do processo ensino e aprendizagem, quando na verdade a aprendizagem acontece de forma significativa, quando o professor se utiliza de metodologias diferenciadas. Quanto ao autoritarismo, percebe-se, como dito anteriormente, que apresenta o perfil de Plural Majestade, onde o aluno o obedece sem se impor, mas pelo simples fato de ele estar no comando e ser a pessoa mais experiente no processo de aprendizagem. Esta fala confirma o que foi dito: “*ALM 24*. Por favor *ALM 24!* Gosta tanto do professor. Fala que gosta tanto. Quando eu gosto de alguma coisa, eu, eu não vejo a hora de ficar perto. Ó professor, gosto tanto de você! Gosta né! Demonstra!” (Aula 3, Linhas 273-275). Aqui a fala está direcionada à afetividade, eu obedeço porque gosto do professor, não vou decepcioná-lo. Por isso eu fico no time dos que escutam e obedecem.

Por meio da pesquisa empírica pode-se perceber o caráter disciplinador da escola, onde até a ida ao banheiro é direcionada:

Professor – Isso. Então vamo fazer assim. Senta lá. Começando daqui, ééé *ALF 13*, você pode ir no banheiro tá. Começando de lá, os meninos *ALM 7*. Então ó, quem é que depois do *ALM 7*? [...] Não a fila dos meninos começa aqui. Mas vocês não precisa nem perguntar. Chegou sua vez já sai (Aula 3, Linhas 255-260).

Os alunos vão ao banheiro na sequência da fila, as perguntas também são feitas pela ordem da fila, e durante as aulas foram poucas vezes em que a posição das carteiras foram alteradas – sempre em filas. Isto possibilita o controle do professor sobre os alunos. Neste sentido, que tipo de formação esta aula promove? É um aspecto muito importante a ser pensado e analisado, pois pode-se perceber claramente como se reproduz a frieza na escola. O professor quer agir diferente mas está engessado com a metodologia tradicional, não consegue perceber alternativas para seu fazer docente. Se não tiver o silêncio, se a atenção não estiver no professor, a aula não está se efetivando e a frieza de como as situações são reproduzidas na escola acaba por prevalecer. O professor se indigna com a situação mas a reproduz pois, é o que conhece: os alunos devem permanecer em fileiras, obedientes.

Os alunos por sua vez, podem pedir para ir ao banheiro para saírem da sala, fugindo de uma situação enfadonha e monótona, porque a aula não está interessante. Neste sentido reforça-se a importância da formação dos educadores, para que tenham um referencial teórico sólido e uma boa formação pedagógica, para que assim seja possível refletir sobre algo, além do superficial, da aparência. Isto só ocorre quando se tem o conhecimento necessário para tal e consciência da importância das interações pedagógicas possíveis, para que se tenha um ensino de qualidade. É esta a interferência que se espera do professor, no intuito de fazer com que os processos mentais dos alunos transcendam o imediato.

Durante as interações que ocorrem entre professor, conhecimento-aluno, as possibilidades de aprendizagem podem ser ampliadas de maneira a fazer frente à força da Indústria Cultural. Se o intento é proporcionar uma educação com um ensino e uma aprendizagem direcionados para a formação do pensamento crítico-reflexivo, da estética, da sensibilidade, a mera reprodução de metodologias tradicionais e o ensino de conteúdos desconectados não basta. É preciso que se inicie, em sala de aula, um processo inverso ao que domina na atualidade. Em lugar da educação para a adaptação, para o “conformismo onipresente”, como escreve Adorno (2000, p. 144), a educação para a transformação.

Ao escrever sobre a forma do ensino, Vygotsky (2000) insiste na necessidade de o mesmo ser despido do caráter enciclopédico, revestir-se, portanto, de sentido histórico. Há que ser um saber que proponha desafios, que leve o aluno a entender e a refazer conceitos e relações indo além do que poderia adquirir sozinho. Ao

contrário, percebe-se que nestas aulas o professor assume uma postura tradicional, sendo que em uma aula de Arte, ele deveria primar por uma metodologia que proporcionasse a experiência estética, indo na direção inversa à do Currículo do estado da Paraná que destaca que a Arte “ [...] deve interferir e expandir os sentidos, a visão de mundo, aguçar o espírito crítico, para que o aluno possa situar-se como sujeito de sua realidade histórica” (PARANÁ, 2008, p. 56) .

Falta uma compreensão mais ampliada da Arte, transformar o conteúdo em conhecimento significativo aos alunos. Para tanto, é necessário uma didática mais coerente, o que não ocorre, pois as aulas se encaixam em uma estrutura tradicional, de transmissão de conhecimento. Ensinam-se os conteúdos de Arte, mas de forma fragmentada, como se fossem mecânicos, destituídos de sentido, que por sua vez, não promovem uma experiência estética. Neste sentido ao observar a aula do professor, percebe-se muitas contradições sobre a Arte, por exemplo, os elementos sobre ensino e aprendizagem precisariam de uma compreensão diferente da apresentada, para que a aula ultrapassasse o ensino fragmentado.

Também existem pontos positivos apresentados na metodologia das aulas analisadas. Estas foram planejadas, o professor organizou os recursos audiovisuais, editando um DVD que seria passado. Procurou desenvolver na medida do possível os conceitos de forma prática, por exemplo, percussão corporal ele pede aos alunos que façam os movimentos e produz um ritmo. Mas é limitador, porque sua metodologia prioriza a sala de aula, não leva os alunos para outros espaços que possibilitariam unir a música e a dança. Por que estas duas linguagens não poderiam acontecer juntas, por que separa o movimento com som e dança? Ele mesmo sinaliza,

Começa a tocar a música. ‘Seu delegado digo a vossa senhoria que sou filho de uma família.’ Alunos batendo palmas no ritmo do baião.

Professor – Ó pessoal, só um pouquinho, mesmo que já saiba.

ALF 13 – Não dá pra ouvir.

Professor – Isso que eu ia falar. Gente eu sei. É difícil a gente conseguir ficar parado.

Alunos – Verdade! (Aula 3, Linhas 291-296).

Nesta aula o professor levou alguns gêneros musicais, os alunos puderam ouvir e tentar identificar qual é. Mas eles ficaram empolgados, queriam dançar ao ritmo das músicas e gerou tumulto. Ele admite que é difícil ficar parado, enquanto se

escuta as músicas, mas insiste em continuar com o mesmo formato da aula, com o mesmo planejamento, não apontando outra possibilidade para sua didática. Em termos de aprendizagem, boa parte das aulas analisadas são dedicadas a instruções e disciplina – quando os alunos tem a oportunidade de vivenciar a atividade em grupo o que eles experienciaram? Os ritmos individuais são desconsiderados, a questão da consciência corporal e o fato de ter uma aluna de inclusão também chamam a atenção.

Outro exemplo interessante, diante do tema da aula: Manipulação de Instrumentos alternativos, o professor, após ter realizado a rotina inicial, utiliza um instrumento alternativo para trabalhar a pausa: a tesoura. Mas da maneira que realizou a atividade, entende-se que ele utilizou a tesoura como um recurso didático. A pausa não foi explorada, foi apenas um exemplo, uma ilustração de uma manipulação de instrumento alternativo. Uma questão importante é que o professor chama a atenção dos alunos pelo fato de não ter os instrumentos musicais na sala de aula. Ausência de materiais na escola pública é motivo de estudos de Penna (2010), que destaca a necessidade de recursos físicos para a implementação da Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008). Neste contexto de falta de materiais, o professor precisa se adequar, e uma aula como esta demonstra a escola real, com instrumentos alternativos que devem ser explorados quando não se tem os recursos físicos – no caso instrumentos musicais⁷⁶.

De fato, a escola de educação básica – especialmente a escola pública – apresenta inúmeros desafios para o educador musical, na medida em que oferece condições de trabalho distintas da escola especializada em música (quanto ao tamanho das turmas, recursos, instalações, etc.), e seus alunos trazem para a sala de aula vivências musicais diferenciadas e variadas expectativas em relação à aula de música (PENNA, 2012, p. 150).

O conteúdo: Instrumentos alternativos é um conteúdo que está no currículo, mas é preciso se perguntar quais os impactos que a ausência dos instrumentos musicais na escola tem na formação estética? Entende-se que este conteúdo é uma

⁷⁶ No Currículo da Educação Básica do município consta como objetivo da Linguagem Música, 4º. ano: “Manipular os diferentes instrumentos musicais, tais como: teclado, flauta, violão, bandinha rítmica para exercício auditivo de grave e agudo; Exercitar a flauta doce como instrumento melódico para desenvolver a acuidade musical” (MARINGÁ, 2010, p. 191-192). No que se refere a instrumentos alternativos: “Fazer com o corpo ou objetos, jogos de ritmos para o desenvolvimento motor; Produzir instrumentos musicais para o manuseio em sala de aula; Desenvolver atividades rítmica com brincadeiras de copos e latas” (MARINGÁ, 2010, p.191-193).

forma de justificar a grade curricular, sem que o poder público faça os investimentos necessários. A gestão valoriza este tipo de ação, pois justificaria a falta de investimentos, ou seja, por que o professor quer instrumentos musicais, se ele pode utilizar instrumentos alternativos? É uma situação recorrente em várias escolas do país e deve ser levada em consideração.

No geral o professor demonstra ser conteudista em uma aula de Arte, onde deveria priorizar os aspectos estéticos. Ele não planeja momentos que possibilitem a oportunidade de uma experiência estética. O que esperar dos alunos que estão sendo formados nesta perspectiva? Para tentar responder a esta pergunta, o próximo item analisará a categoria Estética nas aulas de Música, principalmente por ser o objeto deste estudo.

5.3 AULAS DE MÚSICA E A FORMAÇÃO ESTÉTICA

As aulas analisadas são de música na disciplina de Arte. com certeza um dos objetivos do professor é despertar a sensibilidade nos alunos. Chama a atenção a contradição apresentada no item anterior, pois esperava-se outra metodologia de ensino e não uma aula tradicional. Ele poderia seguir um roteiro de aula diferente, ou inverter a sequência inicial, ou a rotina adotada. Entende-se que existem várias metodologias para uma mesma aula e a opção por este ou aquele caminho, depende do referencial teórico do educador. Mas diante da perspectiva adotada neste estudo, o intuito agora é verificar a formação estética que as aulas proporcionaram aos alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental

Conforme destacado anteriormente, na segunda aula, em termos formativos o professor percebeu que a didática utilizada não deu bons resultados na outra turma, mas continuou com a mesma dinâmica: trouxe uma atividade com música que incentivava manifestações corporais e conversas paralelas. A dinâmica proposta na aula possibilitou que os alunos acompanhassem o ritmo das músicas com o corpo, batessem palmas e dançassem. Nestes momentos o professor parava a música e pedia atenção:

Professor – Isso que eu ia falar. Gente eu sei. É difícil a gente conseguir ficar parado. *Alunos* – Verdade! *Professor* – Mas pessoal. Às vezes é necessário. Existe algo chamado pausa. Nós já falamos

um pouco sobre isso. A *ALF 13* reclamou, o *ALM 16* reclamou! O que que eles questionaram. *Professor... ALM 20* – Tum, tum, tum, fazendo barulho na carteira. *Professor* – Fica olhando o aluno até parar. Ô professor, eu gostaria de ouvir. Pessoal, nós vamos tocar isso. Fiquem tranquilos. Nós vamos estudar o ano inteiro. Juntos. Nós vamos. Mas eu não consigo tocar uma música, um estilo se eu não escuto primeiro pra aprender a fazer. Só um pouquinho, só um pouquinho... Vocês estão me entendendo. Então é um momento de apreciação. A professor eu queria acompanhar. Bate então baixinho na coxa. Sabe ó. Pode balançar o corpo. Mas respeite o colega. O colega quer ouvir. Prestar atenção o que está cantando. Que instrumento está tocando. É muito importante e saudável isso (Aula 2, Linhas 295-308).

Nesta fala o professor admite ser difícil ficar parado ouvindo música, mas pede calma e silêncio, cita o exemplo da pausa (assunto que já estudaram), mas não aproveita esse conhecimento para explorar aqui com uma atividade prática, ou poderia ter usado a pausa em uma atividade para acalmá-los, por exemplo. Como destaca Novais (2015), os sinais podem ser usados para que as crianças interpretem o que já sabem, mas não como forma de cobrança. Ao contrário ele chama a atenção, pedindo respeito com os colegas que querem ouvir. Mas se contradiz: se é um momento de apreciação musical, deveria proporcionar atividades onde os alunos aprendessem a escutar, pois o ouvir conforme Novais (2015, p. 1), refere-se à mera vibração sonora que chega aos ouvidos. Já escutar é

[...] trazer o som para um plano mais significativo. É onde acontece a emoção e também a compreensão. Diferenciar instrumentos e perceber o caráter expressivo de cada um. Notar repetições, variações e assim por diante. Escutar é usar o ouvido como instrumento para um propósito maior. Por exemplo: posso ouvir alguém falando horas e não prestar atenção em nada. Escutar de fato requer uma boa atenção.

É preciso um local preparado para que isto ocorra, por exemplo, uma luz mais fraca, almofadas no chão, ou mesmo retirar as carteiras do centro da sala, ou a disposição das carteiras poderia ser diferente, mas da maneira como estavam (em fila, um atrás do outro) demonstra uma estrutura voltada para o controle. Novais (2015) destaca ser importante escutar apenas uma música na aula, pois é preciso ter uma reverência àquilo que se ouve, para evitar perder o que foi conquistado, o que não corre nesta aula, pois os alunos escutam diversos gêneros musicais. Os gêneros não foram ouvidos inteiros. Cada música foi colocada apenas alguns minutos. Seria um momento de apreciação, por isso insiste que os alunos escutem. Mas, quando se entende que o professor é o adulto mais experiente em sala de

aula, que teve uma formação para estar ministrando esta disciplina, espera-se que ele planeje o ensino, observando como esta escuta pode ser estimulada, para que estes aprendam a ter essa apreciação musical.

Percebe-se que as crianças tem a necessidade de acompanhar o ritmo e interagir com as músicas que estão sendo tocadas, conforme fala do aluno ALM 7, *“Ô professor, parece assim, quando a gente não tá ouvindo a gente fica assim (parado). Aí quando a gente ouve fica assim ó, a gente fica assim ó, fica tudo doido!”* (Aula 2, Linha 359). Ao contrário da expectativa do professor os alunos não param para ouvir e refletir. Falavam rápido nomes de cantores, aleatoriamente, e das músicas, pois queriam acertar, causando um certo desapontamento ao docente. Os alunos por sua vez protestavam, queriam continuar ouvindo as músicas e acompanhando o ritmo com o corpo. É uma atividade lúdica, que possibilita desenvolver a estética e o sentimento, oferecendo aos indivíduos em cada momento específico, determinadas sensações, que permanecem ao sentido humano, não se encerrando porque a música acabou. O corpo – mesmo sem o estímulo auditivo – continua vibrando, sentindo, elaborando, pensando e criando, sobre as sensações que os estímulos causaram.

Neste sentido o professor poderia ter integrado as duas linguagens artísticas, a música e a dança, como foi ressaltado no item anterior, levar os alunos para outro espaço, pedir que acompanhassem o ritmo com o corpo trabalhando a corporalidade, pois não tem como desvincular os dois momentos. Neste caso este aspecto foi sonegado e se a aula de arte poderia ser um momento de liberdade, foi tolhido.

Uma das possibilidades estéticas da Arte apontada por Adorno (1970), é abrir espaço para a liberdade que o indivíduo perdeu com a sociedade industrial, sendo emancipadora, capaz de tirar o sujeito de sua situação de submissão a uma realidade predeterminada. A música oferece esta alternativa, ir além do sempre idêntico, mas para tanto é preciso que seja oferecidas experiências diferentes nas aulas de musicalização na escola. Esta é a tarefa do professor e nesta aula, ele procurou mostrar que existem outras possibilidades musicais e os alunos devem estar abertos a isso. As músicas possuem elementos estéticos, e as atividades em sala de aula podem possibilitar a apreciação musical, desenvolvendo a escuta em um plano mais consciente. Por exemplo, quanto a questão formativa, o professor

pensou que os alunos não gostariam dos gêneros apresentados, e ele preparou as crianças para ouvirem as músicas:

[...] Então assim gente, vamos respeitar a música que é um pouco mais antiga, vamos respeitar. Eu dei esse exemplo pra eles. Olha, éé.. Talvez um dia vocês vão crescer, casar, vão ter filhos, netos. Talvez os netos de vocês vão ouvir a música que vocês escutam hoje e vão falar assim: Nossa vô! Que música veia é essa? (Aula 2, Linhas 129-132).

Ele fala das músicas antigas e do respeito que devem ter ao ouvi-las. Apesar de não ter destacado as questões históricas da evolução da música, contextualizado a sociedade e suas transformações para que os alunos entendessem porque existem tantos gêneros musicais. Como escreve Penna (2012, p. 93), a concepção de música e de arte que embasa as práticas pedagógicas, se forem amplas, podem contribuir para o trabalho com a diversidade da produção artística.

Se as linguagens artísticas – e suas diversas poéticas – são historicamente construídas, essa construção histórica não se encontra apenas atrás de nós, em algum momento passado, mas se processa também no momento presente, através das nossas escolhas em relação às produções artísticas e a seu consumo.

Sobre as questões históricas, Adorno (1970), ressalta que no desenvolvimento da sociedade capitalista o processo de racionalização, distanciou o sujeito do objeto. Percebe-se que as músicas conhecidas pelos alunos e que fazem parte da mídia são as preferidas. O professor partiu da realidade dos alunos, das músicas conhecidas. Apresentou o funk, mas não explorou os aspectos estéticos deste gênero que são importantes para a reflexão dos estudantes. Na segunda aula buscou ampliar o conhecimento musical, destacando que no Brasil existem outros gêneros que as crianças não conhecem ainda:

Professor – Gêneros e ritmos musicais brasileiros. Hoje a intenção nossa é o seguinte pessoal. Ééé. Nosso desejo é ampliar um pouco, ou seja aumentar, expandir, o tanto que vocês conhecem sobre a música brasileira. Ou seja, eu já perguntei pra outras turmas, outros alunos, o que vocês conhecem por música brasileira. A resposta é sempre. Presta atenção! Pessoal levanta a mão para perguntar, vamos tentar seguir uma ordem, senão não consegue responder! Eles sempre dizem, sertanejo universitário e funk carioca. Professor

por que? O que você tem contra isso? Nada! Só estou dizendo que na música brasileira não tem só isso. Ok (Aula 2, Linhas 102-109).

Novamente o professor pede que os alunos prestem atenção e levantem a mão para perguntar e assim organizar sua resposta. Sua fala demonstra que ele sabe quais são os conhecimentos prévios dos alunos: o sertanejo universitário e o funk, mas não significa que não tenham contato com outros gêneros. Prova disso, que na contramão da Indústria Cultural, ele apresentou o Baião⁷⁷ e um aluno reconheceu o cantor da música Luiz Gonzaga, fato interessante ao se considerar a idade das crianças. Neste momento, o professor trouxe aspectos da cultura nordestina como a roupa de cangaceiro e alguns aspectos técnicos e históricos do cantor. Não perdeu o foco didático: a escuta da música, chamando a atenção para os instrumentos musicais que estão presentes: a zabumba, o triângulo, e pede que escutem o som destes instrumentos na música. Quando um aluno pergunta o que é zabumba, ele pede atenção novamente e explica (mesmo sendo abstrata a explicação), ampliando o conhecimento sobre instrumentos musicais. Lógico que ele poderia ter levado o instrumento para a sala de aula, pois teria mais significado, poderia ter mostrado imagens de Luiz Gonzaga, suas roupas, mas neste momento conseguiu sensibilizar os alunos para um novo ritmo musical, bem como despertar a audição para um novo gênero musical.

Neste sentido Penna (2012, p. 27) destaca:

[...] a música em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. Cabe, portanto, pensar a música na escola dentro de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura.

Conforme a autora, objetivo do ensino da Arte na Educação Básica, é ampliar o alcance e a qualidade da experiência artística dos alunos, contribuindo para uma participação mais ampla e significativa na cultura socialmente produzida. O efeito é um ensino que vai além dos muros da escola, modificando o modo do aluno relacionar-se com a música e a arte. Adorno (1970), escreve que a arte possibilita uma experiência de liberdade desta sociedade formatada, quando coloca-se como crítica da cultura de massas.

⁷⁷ Música apresentada “Seu Delegado” (1967).

Percebe-se que nesta aula o professor tentou despertar a possibilidade e percepção musical de vários gêneros, sem pré-julgamentos. Não disse se esse ou aquele é bom ou ruim, foi apresentando os mesmos, incentivando para que os alunos tivessem interesse. No início explorou com calma os gêneros – mesmo que as crianças não estivessem calmas para experienciar o sentimento estético –, mas ao final da aula ele foi passando rapidamente os gêneros, mostrando seu lado conteudista (o intuito é cumprir o programado no currículo escolar). Por exemplo, não explorou bem a Bossa Nova, passando para o próximo gênero. Explicou as diferenças do sertanejo, sertanejo raiz e sertanejo universitário, trazendo questões da Indústria Cultural quando relata que cantores do sertanejo raiz, agora cantam sertanejo universitário e enfatiza o figurino que estes usam e que fazem sucesso entre as meninas como Luan Santana, destacando seu estilo: cabelo longo, não usa chapéu, dentre outros aspectos. Não chamou a atenção para o lado da Indústria Cultural que vislumbra o comércio deste tipo de gênero. Esta questão poderia ser tratada, mas percebe-se que o professor não possui este referencial teórico, que possibilite refletir sobre a música na sociedade atual.

Mostrou que o sertanejo é diferente da Bossa Nova, do Baião, do Samba (chamou a atenção para a cuíca). Conforme Marcuse (1977), a arte deve romper com o monopólio da realidade estabelecida, tendo uma potencialidade política, sendo inerente à estética como tal. Neste sentido esta aula contribuiu para enfrentar a negatividade⁷⁸ entre as músicas da Indústria Cultural e de outros gêneros não tão conhecidos, contribuindo para amenizar – mesmo sem ser o objetivo dele – a perda da subjetividade existente na cultura do consumo.

Professor – Tem muita música que vocês escutam, que muitas vezes vocês não sabem a origem, ou não sabem ahh, nem o nome do estilo. Então o que que acontece. Hoje nós não nos aprofundaremos. O objetivo aqui não é pegar cada um e estudar um. Nós faremos isso em aulas futuras. Mas hoje, olha aqui, hoje nós faremos o que? Faremos uma lista e algumas observações em cima do que nós escutarmos. Ok? Ok, Então na próxima aula a gente vai escolher,

⁷⁸ Conforme Fabiano (2003), contrariamente, a forma pela qual uma obra artística é estruturada acaba por estabelecer a negação de si mesma como expressão imediata da realidade empírica na qual fora gerada. Essa negatividade empírica é que a torna o ser que é e lhe confere a autonomia pela qual a realidade social é mediada. O caráter de negatividade e de não-identidade da obra artística como negação plena do conteúdo social. A fruição da arte não se dá por mero consumo ou por ser coisa desfrutável, mas numa relação de apropriação da sua lógica interna, da sua lei formal, elementos pelos quais se dão as injunções sociais que na obra de arte estão mediadas.

selecionar um e nós vamos pesquisar mais a fundo. Tá? (Aula 2, Linhas 117-122).

O professor destaca questões da Indústria Cultural, quando fala sobre as músicas que eles escutam no dia a dia e não sabe a origem. O exemplo reforça o que foi discutido no item anterior: os alunos recebem uma promessa que não se confirma, pois lhe é prometido que estudariam um gênero mais profundamente, o que não ocorre. Vygotsky (2000) ressalta que, a depender da qualidade da mediação estabelecida pelo professor entre os conteúdos, quer dizer, o conhecimento e os alunos, esses podem memorizar mecanicamente os conceitos como constructos abstratos ou internalizá-los em seu sentido histórico social, o que permite, inclusive, refletir sobre relações entre os conceitos e situações experienciadas na vida diária, como é o caso da música.

Adorno (2000, p. 183) orienta que a educação deve possibilitar a contradição e a resistência, citando alguns exemplos de como isto poderia ser concretizado nas situações educativas:

[...] houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes [...] imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num 'mundo feliz', embora ele seja um verdadeiro horror [...] então que um professor de música [...] proceda a análise dos sucessos musicais, mostrando-lhes porque um hit da parada de sucessos é tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart [...].

A consciência dos alunos em torno destas questões, estaria sendo formada para fazer uma crítica imanente, e com certeza este trabalho continuaria nas séries seguintes. No que tange aos Gêneros apresentados, será uma forma de ampliar o repertório dos alunos, não implicando que as crianças deixem de gostar das músicas da Indústria Cultural, mas estimularia o gosto por outros gêneros, treinando o ouvido e aprendendo a ouvir notas musicais diferentes daquelas propaladas pela mídia. Teria impactos no conhecimento musical e estético dos alunos, pois é tarefa da educação possibilitar ao aluno.

[...] o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com

música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (HENTSCHKE, 2003, p. 179).

Do ponto de vista formativo – pensando na faixa etária dos alunos e na realidade da escola pública – a aula possibilitou ainda que de forma simples, a formação estética, pois o professor ofereceu gêneros musicais que se contrapõe à Indústria Cultural. Mesmo sendo uma aula tradicional, o professor apresentou diferentes gêneros, contribuindo para criar o gosto musical. Mas no que tange à experiência formativa, percebe-se que pouco ou quase nada foi desenvolvido. Poderia ser revitalizada por outros gêneros musicais, a antítese da semiformação musical, que é fragmentada, padronizada, onde escutam-se as músicas idênticas ao padrão colocado.

Adorno (1986b) escreve que as pessoas estão acostumadas a ouvir músicas estandardizadas, como músicas para dançar, para ninar, para lamentar a perda de uma garota. Os pilares harmônicos de cada parte (começo e o final), precisam reiterar o esquema-padrão, ou seja, nenhuma experiência nova será proporcionada ao ouvinte, que tenderá a perceber as partes em detrimento ao todo, sendo que seu ouvido fica acostumado ao mero automatismo musical. Este padrão é reproduzido na Aula 3, onde o tema foi Percussão Corporal, e percebe-se claramente que o professor propõe uma ação docente pautada na racionalidade instrumental, mesmo que tenha levado para a sala de aula dois vídeos do grupo Stomp⁷⁹ e proposto uma atividade de percussão corporal (depois de assistirem as músicas), o que poderia ser utilizado contra a formatação acaba tolhendo os aspectos formativos, porque os alunos imitaram os movimentos que viram no vídeo (não conseguiram sair do padrão apresentado e criar seus próprios movimentos).

Professor – Ó, vocês já sabem, começa a bater palmas e os alunos acompanham: clap, clap, clap. Agora vamos fazer com este lado aqui do grupo. Vocês vão fazer isso daqui ó, um: bate os pés, de novo: batem os pés junto com o professor. De novo: mesmo movimento. Vai fazer o seguinte, olha. Depois deste um, com o pé direito, tum, tumtum, tumtumtum, começa a sonoridade (batem pé e mãos). De

⁷⁹ Stomp é um famoso grupo de dança oriundo de Brighton, Reino Unido, que usa o corpo e objetos comuns para criar performances teatrais físicas percussivas. Suas origens musicais remontam ao trabalho do Einstürzende Neubauten e Savage Aural Hotbed. A palavra stomp pode se referir a um subgênero distinto de teatro físico, onde o corpo incorpora-se a outros objetos como meio de produzir percussão e movimento que ecoa as danças tribais (Disponível em: <https://www.last.fm/pt/music/Stomp/+wiki>. Acesso em: 2 maio 2018).

novo, ó: tum, tumtum,clap. Tum, tumtum, clap. Legal! Vamos fazer um pouquinho mais rápido? *ALM 11* – Aii não, não... *Professor* – Ó lá. *ALM 20* – Professor, posso ficar aqui no corredor? *Professor* – Pode. A gente só tem que buscar o mesmo som para toca juntos. Á lá. Um, dois, três e ... clap, tumtum, clap, tumtutm. Clap ... mais rápido... clap, tumtum, clap, tumtutm. clap O professor canta com o ritmo – Quando olhei a terra ardendo... que música que é essa? *Alunos* – Não sei! Não sei! *Professor* – Asa Branca! Lembra que um, lembra que um dos gêneros que nós vimos na aula passada, tipo... era o Baião, Luiz Gonzaga. Tá vendo, com a percussão corporal, com o nosso corpo, nós conseguimos tocar um ritmo (Aula 3, Linhas 203-214).

Aqui os alunos seguem o ritmo do professor, acompanham com as batidas de palmas e pés, mesmo sem saber qual música ele está tocando, e quando começa a cantar Asa Branca, quando todos estão na mesma cadência. Percebe-se que os alunos não conhecem esta música, desta forma o trabalho que segue, a partir deste momento poderia seguir outro caminho, explorando o Baião. Mas ele separa os alunos em grupo e pede que criem sons com seu corpo, fazendo movimentos sincronizados, criando uma apresentação musical para os colegas. A aula fica fragmentada novamente.

Este poderia ser um momento de uma experiência nova para os alunos, um momento de aproximação entre sujeito e o objeto. Conforme Adorno (1970), no capitalismo, não há espaço para uma nova experiência dos indivíduos, para que este extrapole os moldes da sociedade administrada, pois ele está formatado nos padrões da Indústria Cultural. A música poderia contribuir para mudar as estruturas de uma audição mecânica, o afastamento do sujeito com a obra de arte.

Percebe-se que nas aulas analisadas, as questões formativas estão longe daquela discutida por Adorno (1970, p. 70-71), que entendia a Arte como a possibilidade de complementar a formação do homem, podendo ampliar o pensamento, aguçando o espírito crítico, situando-o como sujeito de sua realidade histórica.

A arte completa o conhecimento naquilo que dele é excluído prejudica também, desta maneira, o seu caráter de conhecimento, a sua univocidade, a qual ameaça desmembrar-se porque a magia que ela seculariza, a isso se recusa, enquanto a essência mágica, sem plena secularização, se degrada em resquício mitológico, em superstição [...] A arte é racionalidade que critica esta sem se lhe subtrair, não é algo de pré-racional ou irracional, como se estivesse antecipadamente condenado à inverdade perante o entrelaçamento de qualquer actividade humana na totalidade social.

Todo o potencial filosófico da Arte e da música não é discutido em sala de aula, ao contrário, o que se percebeu foi o reforço ao sempre igual, não havendo espaço para a contradição, o contraponto ou argumentos reflexivos. No geral a Arte que está sendo trabalhada em sala de aula tem uma visão instrumentalizada, pautada na lógica do mercado, e as questões formativas ficaram em segundo plano.

Interessante destacar a aula do dia 08 de novembro de 2017, foi trabalhado o tema Retrato, onde foi possível perceber que alguns alunos apresentaram a possibilidade do contraponto, da argumentação, do pensar diferente do que se analisou nas aulas com o conteúdo música. Neste dia o professor dialogou mais com os alunos, deixou que eles explorassem seus sentimentos e percepções.

Professor – Pessoal. Cândido Portinari é um dos grandes é artistas brasileiro. Pessoal, ele foi muito, ele ficou muito reconhecido, exatamente por esta técnica abstrata sabe. Ele tem várias obras, né, ele tem várias obras aonde ele trazia o abstrato de fazer uma pessoa, e não necessariamente, definir o rosto desta pessoa. Definindo olhos, o nariz ali com o mesmo detalhe, com a mesma estética de por exemplo uma fotografia. Essa é a diferença da pintura e da fotografia. Eu posso não fazer exatamente o que eu estou vendo. Por exemplo, o *ALM 25* está ali com o dedo levantado, não é sério. Ele está olhando para cá, eu posso representar ele com o olho fechado. Eu posso representar ele, ele está com o olho aberto. Eu posso representar ele com o olho fechado.

ALF 11 – Você pode pegar os detalhes e fazer algo inverso.

Professor – Exagerado.

ALF 11 – Você pode pegar uma cor da pele dela. Você pode pegar uma pessoa de verdade e fazer uma coisa legal. Pegar ele de pipoqueiro, com uma cara sabe.

Professor – Poderia. Ótimo. E agora vou pegar a fala que a *ALF 11*, olha só. Vou pegar isso que a *ALF 11* disse agora e o que ela disse lá trás. Lembra que eu falei que ia fazer um gancho? A respeito da sua fala aqui. O artista muitas ele quer, muitas vezes retratar o momento.

ALF 11 – Que ele tem uma necessidade.

Professor – Isso é muito comum dentro da arte, da cultura né.

ALF 11 – É às vezes, quer representar uma pessoa, uma coisa tão simples.

Professor – Tem gente que não está ouvindo.

ALF 11 – Um gesto tão simples daquele, pode fazer algo famoso. Não é porque algo tão simples que não é importante (Aula 7, Linhas 577-579).

O professor estava trabalhando com o livro didático⁸⁰ e nesta aula, analisaram uma Obra do artista Cândido Portinari “Menino com Carneiro” de 1954. No início da fala ele destacou o potencial do retrato (onde o artista pode fazer diferente da realidade), diferenciando da fotografia que é a imagem real do que se tem no momento. A aluna *ALF 11* se envolveu na discussão. Percebe-se que ela argumenta e demonstra que está pensando sobre as possibilidades do retrato enquanto artista, podendo fazer algo diferente da realidade estabelecida, sair dos padrões impostos, modificar a cor, os traços, a cor da roupa, dentre outros elementos. Em sua opinião poderia retratar algo simples, corriqueiro, mas ao mesmo tempo tão importante, por ser um fato histórico.

Nem todos os alunos tiveram o mesmo interesse que *ALF 11*, mas como destacado, o desenvolvimento da estética é um trabalho lento, que ocorre em vários níveis e depende principalmente do interesse do aluno e das experiências prévias de cada um. Conforme Adorno (1970, p. 89), “[...] a arte necessita da filosofia, que a interprete, para dizer o que ela não consegue dizer, enquanto que, porém, só pela arte pode ser dito, ao não dizê-lo”. Quando a aluna *ALF 11* realiza suas reflexões acerca da obra apresentada, está iniciando um processo autônomo de pensamento abstrato, demonstrando ter em seu pensamento, a negatividade que possibilita abstrações mais elaboradas.

Rocha (2012) escreve que a escola deve ampliar o repertório estético dos alunos e os ajudar a posicionar-se criticamente sobre questões da vida artística e social do cidadão, dentre outros elementos. A sociedade forma as crianças mediante inúmeros canais, mas o potencial formativo da educação, que Adorno (2000) destaca não pode ser esquecido. A escola é o local para reflexão sobre as contradições sociais e neste contexto destaca-se o potencial formativo da arte, mas para tanto é preciso que os professores pensem e reflitam sobre as possibilidades das questões pontuadas até aqui e não apenas reproduzam o que está no currículo oficial.

Para finalizar a análise, não poderia ficar de fora um elemento importantíssimo que permeou a fala das crianças e do professor em todas as aulas: a Indústria Cultural. Sabe-se que a escola está inserida no contexto amplo da sociedade e que nas aulas os alunos reproduzem o que vêem e escutam nos meio

⁸⁰ Nesta aula o professor utilizou: IAVELBERG, Rosa; ARSLAN, Luciana Mourão; TATIT SAPIENZA, Tarcísio. **Projeto Presente** – Arte (4º Ano). 3. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

de comunicação. Desta forma, na sequência, pode-se compreender um pouco do contexto educativo, da vida dos educandos e do pensamento do professor.

5.3.1 Professor! Eu quero ser um *youtuber*!

Se a sala de aula é um espaço formativo, também pode ser um espaço deformativo, pois o professor pode tanto utilizar as situações cotidianas para reflexão, quanto pode contribuir para formatar o pensamento dos alunos para o sempre igual. Neste sentido, é importante destacar as questões que se referem a Indústria Cultural, que aparecem nas falas tanto do professor quanto dos alunos. Muitos dos exemplos usados na aula referem-se à personagens da televisão ou do cinema, ou músicas que são tema de determinado programa televisivo ou filmes. É interessante destacar estas situações, pois demonstram a importância do referencial teórico dos autores da Teoria Crítica utilizado nesta pesquisa, pois entende-se que só assim é possível compreender os determinantes sociais e se trabalhar para a emancipação humana.

Como o professor pode trabalhar os elementos estéticos, diante dos exemplos que serão discutidos a seguir? Será que é possível? Já na primeira aula analisada, os alunos falaram sobre o desenho animado Dragon Ball e seu personagem, o Super Sayiajin, destacando os *games* que eles jogam, que são elementos da Indústria Cultural. Nota-se que o professor não intervém nem incentiva, mas ignora as falas. Novamente ele perde uma oportunidade de mediação, de discussão sobre os elementos culturais da vida de seus alunos, pois este desenho animado tem sido relançado a cada década desde os anos de 1990, com novas versões e é uma das franquias mais comercializadas em todos os tempos e demonstra o impacto da mídia no pensamento infantil.

As reflexões dos autores da Teoria Crítica demonstram a importância dos educadores perceberem como os meios de comunicação criam o gosto pelo consumo de determinados produtos, promovendo a aceitação do mesmo, aumentando sua venda. O consumo e o caráter fetichista dos bens culturais devem ser entendidos na forma de organização social que os origina. A Indústria Cultural não apenas se encarrega de configurar os desejos dos indivíduos, como manipula e oculta os mecanismos de exploração e alienação de maneira tal que os indivíduos

perpetuam e legitimam essa estrutura de produção, reprodução e consumo. Esta situação que está integrada ao cotidiano dos alunos adentra os muros escolares, e um momento que poderia ser formativo e emancipatório, promovendo discussão e reflexão no grupo, acaba sendo reproduzido e perpetuado na conduta didática do professor. Na melhor das hipóteses é melhor que o aluno faça a mão Super Sayiajin do que gere tumulto na aula.

Na Aula 3, o professor apresenta um vídeo do grupo STOMP, aos alunos, onde explorou os aspectos da percussão corporal: os dançarinos fizeram e criaram os sons com os objetos do dia a dia: bola de basquete, panelas, jornais e o corpo dos dançarinos. O professor demonstrou com o vídeo que não são necessários instrumentos musicais para fazer música, as pessoas podem usar o que tem à volta. Conforme Adorno (1986a), a cultura mercantil não surge das massas. Imposta de cima e com fins consumistas, é uma cultura que massifica, espalhando valores, regras de conduta, padrões de pensamento uniformizados. A arte inferior e a superior, do ponto de vista formativo, tornam-se uma só. A segunda perde os elementos de resistência que possuía e, ao invés de propiciar a emancipação, agora gera dependência e regressão.

A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores. Ela força a união dos domínios, separados há milênios, da arte superior e da arte inferior. Com prejuízo para ambos. A arte superior se vê frustrada de sua seriedade pela especulação sobre o efeito; a inferior perde, através de sua domesticação civilizadora, o elemento de natureza resistente e rude, que lhe era inerente enquanto o controle social não era total (ADORNO, 1986a, p. 92-93).

Os vídeos apresentados prenderam a atenção dos alunos. Eles ficaram concentrados, apreciando o grupo. É importante questionar: por que os alunos gostaram tanto? Será que o grupo STOMP é excepcional, ou as crianças se identificaram pela relação de espetáculo, do impacto do vídeo, pelo estímulo visual, que se relaciona com o estímulo visual presente na sociedade digital.

Vive-se no “[...] século da imagem, o que se apreende pelo olhar se torna determinante para a formulação do real [...]” (COSTA, 1997, p. 187). Ao longo do processo de desenvolvimento, o sujeito está em contato com mensagens, imagens, sons, movimentos, que podem acomodar-lhe os sentidos, reduzindo as faculdades mentais, ou podem, ao contrário, promover os sentidos, as capacidades cognitivas.

A consecução de uma ou outra perspectiva depende da qualidade do conteúdo apreendido. Na conjuntura social da atualidade, as imagens sintéticas, programadas conforme as leis do mercado, invadem a vida das pessoas, limitando a faculdade do entendimento, porque a promove com vistas a tais leis.

A superabundância de imagens a que o indivíduo está submetido diariamente também contribui para a fragmentação das capacidades psíquicas, pois são rápidas e curtas. Com estas características, forçam o desenvolvimento de um determinado tipo de atenção e de memória. Para conseguir apreender e lidar com o máximo possível de mensagens e imagens que se mostram descartáveis, a atenção se torna profundamente seletiva, teleguiada e a memória fotográfica, mecânica, desprovida da compreensão (RUBINSTEIN, 1973). A atenção e a memória não são faculdades isoladas das demais, de modo que essas limitações não se restringem a elas.

Abaixo seguem dois exemplos de como os elementos da Indústria Cultural permeiam a sala de aula:

Professor – Eu quero trocar algumas ideias, para vocês explorarem vários tipos de sonoridades com a régua. O caderno tem um som. A lá. Faz uma batida e pergunta onde eles ouviram esse som? É num filme bem emocionante.

Alunos – Titanic, Velozes e Furiosos, Titanic, Velozes e Furiosos.

Professor – Quem falou Velozes e Furiosos:

ALM 3 – Eu

Professor – Quem lembra daquela música – faz a batida e canta – ÔÔÔ-Ô, ÔÔÔ-Ô,

Alunos levantam começam a dançar e bater as mãos.

ALF 17 – Professor! Éé...

Professor – Pessoal tá vendo! Se eu trouxesse um microfone aqui! Olha só! Pera, pera. Eu vou dar mais alguns avisos, mas só pra gente fechar esse assunto, se eu, seu eu trouxesse ó, se eu trouxesse, trouxesse um par de microfones pra gravar aqui. *ALM 20*, quer vim tocar aqui?

ALM 20 – Eu quero!

Professor – Daqui a pouco você vai vir aqui. Ó. Se eu coloca um microfone aqui perto para gravar isso tudo. Colocar outro microfone para gravar esse som aqui, e eu manipulasse isso no computador. O que é manipular professor? Jogar efeito, é ... melhorar a equalização, o volume pra deixar mais forte, mais fraco. O que que aconteceria? E deixasse junto com a música, garanto que daria pra representar tranquilamente o som que queremos... Precisa de uma bateria gente?

ALM 7 – Não! (Aula 1, Linhas 303-323).

Neste contexto é importante ressaltar que o papel do professor como mediador dos conteúdos propalados pelos meios de comunicação é imprescindível,

pois como dito anteriormente, é na escola que se pode começar a despertar a consciência de uma crítica imanente. No diálogo tem-se vários aspectos a serem analisados, como por exemplo que os objetos fazem sons (régua, caderno), pois está trabalhando instrumentos alternativos (já foi discutido no item anterior). Ele trouxe o exemplo da música do filme “Velozes e Furiosos”⁸¹ em sua batida, pois sabia que os alunos iriam reconhecer a mesma, e estaria trabalhando com o conhecimento prévio. Ainda sobre instrumentos alternativos, na sua fala percebe-se que no exemplo dado, não é necessário uma bateria, se eles tivessem microfones e gravadores para manipular o som. Aqui destaca-se o efeito das tecnologias na produção artística, que também impacta os aspectos da produção artística. Os alunos se empolgam e dizem que gostariam de participar da gravação, mas é apenas uma suposição.

Diante do exposto, entende-se que é preciso oportunizar discussões e debates sobre os temas apresentados pela mídia, explicitando seus limites, incoerências e contradições. Quando a educação permanece passiva diante do que é veiculado, sobretudo pelo rádio e televisão, ela reforça o ajustamento, a adaptação pura e simplesmente. No exemplo abaixo, o professor busca um personagem conhecido dos alunos para exemplificar uma fala enfática de uma fala sem ênfase!

ALM 9 – Da Ladybug⁸².

ALM 10 – Que nojo!

ALM 15 – Guerra nas Estrelas.

Professor – Vamos pegar, só que também tem pessoas que não viram ainda esse file. Vamos pegar um clássico, a Era do gelo⁸³. Vamo pegar uma cena, em que por exemplo eles estão correndo, éé, e que o gelo está derretendo, todo mundo está em perigo. Alguns vão morrer afogados, porque alguns personagens não são aquáticos ou não voam, o que acontece. Aí na cena, o personagem lá do filme, o Sid⁸⁴, está desesperado, vai dizendo vamo, vamo correr! A Pessoa

⁸¹ Filme número VII – See you again. Se tornou a música de homenagem para Paul Walker que faleceu em novembro de 2013, antes da estréia do longa metragem.

⁸² A animação “Miraculous: As Aventuras de Ladybug”, exibida diariamente no Gloob há menos de um ano, caiu no gosto das meninas, que já esgotam as dezenas de produtos licenciados da personagem nas lojas (Disponível em: <https://tvefamosos.uol.com.br/listas/veja-10-curiosidades-do-desenho-ladybug-fenomeno-entre-as-criancas.htm>. Acesso em: 28 ago. 2017).

⁸³ Desenho animado do estúdio Fox. Lançado há 15 anos, com aventuras na Pré-história. Foram lançados 5 filmes (Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/especiais/especial-a-era-do-gelo>. Acesso em: 28 dez. 2017).

⁸⁴ Personagem do filme a Era do gelo. Uma preguiça cheia de boas intenções, mas que sempre causa confusão (Disponível em: https://www.google.com.br/search?rlz=1C1OKWM_pt-BRBR770BR770&ei=k3dFWtXyK8L4wgTsnpi4BA&q=filme+a+era+do+gelo+personagem+sid&oq=filme+a+era+do+gelo+personagem+sid&gs_l=psy-ab.3.0i8i30k1.29187.29382.0.32528.2.2.0.0.0.133.252.0j2.2.0....0...1c.1.64.psy-ab.0.1.132....0.wZOHfRw2RDE. Acesso em: 28 dez. 2017).

não pode dublar: Vamos, vamos correr, senão nós vamos morrer (fala bem devagar sem ênfase) (Aula 5, Linhas 166-175).

Os alunos dão exemplos dos desenhos e filmes que assistem. Quando a Aluna 9 cita Ladybug, o Aluno 10, do sexo masculino se expressa de forma a entender que não gosta do desenho, pois fala de uma forma repulsiva, e por ser a protagonista uma menina, pode-se perceber que aqui existem preferências por gênero. O professor cita um filme que agrada ambos os sexos. Os exemplos dados são interessantes, a narrativa envolve as crianças, principalmente por ser um filme de ação. Mas percebe-se que o mesmo não compreende seu papel como mediador dos conteúdos propalados pelos meios de comunicação, pois simplesmente utiliza os exemplos, demonstrando que ele é um consumidor passivo dos produtos da Indústria Cultural. Além deste aspecto, o professor ainda destaca vários exemplos de *youtubers*, para que os alunos se interessem pelo conteúdo.

Professor – Não é os Trapalhões. Os Espartalhões. Procurem lá. Tem vários filmes que eles fazem tirando sarro.

ALF 9 – Professor, eu e minha prima fizemos tipo um filme. Aí a gente escolheu do Frozen. A minha rima ficou assim: levantou e imitou a prima cantando Lary Go, fazendo os gestos lentos.

Alunos riem.

Professor – É porque ela tava bem congelada. O que que acontece, só uma coisinha pêra aí. O Teatro está mais próximo, do que a gente. Ele está mais próximo da vida e vocês do que vocês imaginam. De pouquinho em pouquinho a gente vai chegar dentro da casa de vocês. O teatro está lá. Ah professor, você está brincando. Vocês são ótimos atores e atrizes. Vocês vão ver. Olha só. Calma lá. Vamos entrar em um universo onde há bastante atuação hoje. Hoje é a era desta forma de atuação. É a galera do *youtube*. Por exemplo, vamos falar de alguns *youtubers* que vocês conhecem.

ALM 15 – Felipe Neto.

Professor – Vamos pegar Felipe Neto.

Alunos – Eeeee (Aula 5, Linhas 193-208).

Nesta situação, a aluna demonstrou que os personagens dos filmes estão presentes nas brincadeiras das crianças. Hoje, crianças estão interagindo não apenas com brinquedos, como algumas décadas atrás, mas com os frutos da tecnologia da informação e da comunicação. Esse turbilhão de imagens e sons que preenchem o seu cotidiano e de suas famílias, passando-lhes a forma de compreender a realidade que convém ao continuísmo do modo de ser vigente. As

imagens e linguagens que invadem o universo infantil, especialmente por meio dos meios de comunicação, nem sempre fazem sentido para as crianças.

Os programas voltados para o público infantil são de um atrativo singular. Sempre com novos modismos, que geram muito lucro quando os logotipos dos desenhos da moda são estampados em roupas, sapatos, brinquedos, comidas, dentre outros. Esses produtos estão inseridos no sistema de produção, venda e consumo e são regidos pelas relações econômicas que regem toda a sociedade capitalista, gerando a felicidade e a satisfação pessoal no processo de consumo.

Participando dessas relações, a criança cresce em um ambiente desprovido de reflexão sobre os fatos, desprovido de questionamentos e debates profícuos. Assim concebida e consumida, a técnica, ao invés de gerar esclarecimento, cria obstáculos à formação do pensamento autônomo, à formação de indivíduos independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente. A imitação dos personagens, das falas e das músicas não contribuem para a formação da capacidade intelectual dos alunos, mas simplesmente para formatar o pensamento.

Desse modo, o espaço escolar que poderia ser dedicado a outras atividades, mais elaboradas, capazes de promover a capacidade analítica, estimula a mesma situação. Por exemplo, o professor vem destacando que o teatro está na vida das pessoas, dentro da casa dos alunos, e os exemplos de *youtubers* em sala de aula, demonstram como o mundo virtual está presente na imaginação das crianças. O fato do professor citar Felipe Neto⁸⁵ em seu exemplo é preocupante. Este *youtuber* tem um público gigantesco, as crianças gostam muito, mas o conteúdo veiculado por ele é repleto de comentários racistas, machistas e preconceituosos. Ele fala sobre assuntos variados, mas o conteúdo está pautado no senso comum, de forma agressiva. Percebe-se que o mesmo comportamento é reproduzido na escola.

Vygotsky (2000), fala sobre a importância da imitação para a aprendizagem das crianças, mas não é o caso deste exemplo, pois os alunos estão filmando a sua rotina e colocando na internet. Cabe ao professor alertar os educandos sobre os perigos desta situação, fazer o contraponto, aproveitar o momento e discutir o egoísmo das falas deste *youtuber*, ressaltando que ele quer vender sua imagem. Ocorre que os pais e os educadores, com frequência, se encantam quando a criança

⁸⁵ Felipe Neto Rodrigues Vieira (Rio de Janeiro, 21 de janeiro de 1988) é um empresário, vlogger, ator, comediante e escritor luso-brasileiro. É conhecido por ter um dos maiores canais brasileiros de *Youtube* em números de inscritos (Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Felipe_Neto).

imita as falas e gestos repetidos, incansavelmente, destes personagens virtuais, reforçando o feito. Ocorre que essa espécie de imitação não favorece o desenvolvimento do pensamento.

Com base na teoria de Vygotsky (2000), pode-se inferir que a imitação só cumpre esse papel quando, por meio dela, a criança exercita e interioriza conceitos, valores, princípios que requerem um nível de reflexão, de abstração, superior ao que ela se encontra. O que, decididamente, não é o caso. Ao imitar o *youtuber* (ou outros personagens da mídia), ou personagens do cinema e séries de televisão, a criança repete palavras e gestos mecânicos, ideologizados.

Reforçando esta análise, em uma cena de teatro inventada pelos alunos, percebe-se que eles não criam um roteiro novo, apenas copiam os elementos que assistem em uma série de Tv, “*The Walking Dead*”⁸⁶,

Cena 2 – Dois cientistas manipulando um líquido, quando o experimento cai. Um cientista cai no chão e vira um zumbi, grunidos) (se contorce e faz sons . Mata o outro cientista e sai atrás das duas meninas. Pega uma e transforma em Zumbi. A outra consegue fugir. Todos riem muito. No final batem palmas.

Professor – Só porque voltou *The Walking Dead*, né.

Alunos empolgados, falando sobre monstros e zumbis.

Professor – Pessoal. Só um pouquinho. Algumas questões. Quantos personagens nós tínhamos? (Aula 5, Linhas 339-346).

ALM 8 – Sabe porque professor? Porque no *The Walking Dead*, eles demoram três dias pra infecção transformar você.

ALF 9 – É.

ALM 8 – Professor teve aquela temporada que o carinha morreu, eles cortam a perna dele. E eles comem a perna dele.

Professor – Meu Deus. Ó o que aconteceu. Teve uma personagem que sobreviveu. A *ALF 13* sobreviveu né *ALF 13* (Aula 5, Linhas 372-378).

Estes dois exemplos mostram situações existentes na mídia, que impactam o pensamento das crianças. O que eles criaram? Nada de diferente do que se está veiculando na mídia. O pensamento fica abreviado e superficial. A expressividade, a construção da cena, os aspectos técnicos, a interpretação do texto do enredo, ficam reduzidos a uma dimensão simplista. Os alunos poderiam criar enredos novos, com

⁸⁶ Baseada na série de quadrinhos homônima criada por Robert Kirkman. No seriado, descobriremos como é a vida na Terra após um apocalipse zumbi, em que a enorme maioria da população da terra foi infectada por um vírus misterioso que os transforma em mortos-vivos. Os poucos humanos que sobreviveram à epidemia agora devem se unir para encontrar um novo lar, longe dos zumbis (Disponível em: <http://www.minhaserie.com.br/serie/488-the-walking-dead>. Acesso em: 27 set. 2018).

estruturas diferentes, mas para que isto acontecesse, seria necessário a mediação e o planejamento do professor.

Nas falas dos alunos percebe-se que o roteiro criado, reproduz o que eles assistem na televisão, o imaginário é estimulado para as cenas de suspense, onde ressaltam que o zumbi comeu a perna de uma pessoa. E estas cenas de violência se repetiram em outros grupos, retratando situações de lutas, tiros, morte. Depreende-se que a barbárie instaurada na sociedade, está presente no imaginário das crianças, e uma aula que poderia servir para o contraponto destas questões, acabam por reforçá-las.

Em síntese, o potencial formativo das aulas analisadas, é praticamente nulo. Em especial, as crianças estão submetidas a uma atividade diária que vai no sentido contrário à formação estética que deveria ser o objeto das aulas de Arte. A mediação do professor não possibilita aos alunos a possibilidade do exercício da reflexão, capaz de promover o pensamento emancipado. Mediante essa constatação, é preciso voltar as atenções à educação escolar, já que, nesse âmbito, se pode demonstrar e, então, contra-argumentar.

A análise das mediações experienciadas em sala de aula pelos alunos, demonstra que estas se limitam ao que a sociedade industrial determina e reproduzem o modo de ser da sociedade, que privilegia um saber positivizado, uma linguagem que impossibilita o confronto de idéias, a argumentação, o pensamento transcendente. O professor reforça a concepção vigente na sociedade e a oportunidade que os alunos teriam para ter uma experiência formativa, estética passa despercebido – ou nem acontece – fica nas questões técnicas ou na vida, na sociedade, no cotidiano, sem refletir sobre o impacto da violência na sociedade e na vida das pessoas. Esta situação reflete o que acontece na Indústria Cultural, onde as crianças imitam as situações propaladas nas tecnologias da informação, sem refletirem sobre como estas acontecem na vida cotidiana.

A arte pode contribuir para libertar o pensamento humano desta situação de atrofiamento que se vive cotidianamente. A tarefa da estética segundo Adorno (1970), seria de compreender a filosofia em relação à arte, possibilitando uma relação crítica sobre os elementos da Indústria Cultural, bem como a compreensão da racionalidade instrumental na vida, no dia a dia, nos meios de comunicação, na música, no consumo, dentre tantos outros elementos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos efetuados permitem compreender que a música é produto de um longo processo de transformação histórica que contribuiu para o desenvolvimento do pensamento e da sensibilidade humana. O passo inicial, nesse sentido, foi dado quando os antepassados mais remotos do homem começaram a ouvir os sons da natureza e tentaram reproduzi-los com sua voz e com objetos que encontravam na própria natureza. Agindo sobre o meio, o hominídeo agiu, igualmente, sobre si. Nessa relação, ele adquiriu capacidades – mentais e afetivas – antes inexistentes. O trabalho (compreendido aqui como a transformação dos objetos naturais em objetos de uso social) está na base da formação da consciência e da linguagem. Sendo a música, desde o princípio, uma atividade social, ela possibilitou ao homem comunicar e expressar seus sentimentos.

A música não está dissociada das condições objetivas de vida (MARCUSE, 1967). Na sociedade industrial, as transformações ocorridas no modo de produção repercutem não apenas na maneira como os homens vivem, mas, também, na forma de ser e de pensar, nos seus sentimentos, nas suas capacidades físicas, dentre outras. A música produzida industrialmente, por meio do uso da racionalidade técnico-instrumental, com melodias calculadas e progressões harmônicas semelhantes, contribui para direcionar a audição dos indivíduos. Ela os prepara para reconhecerem os acordes e as tonalidades sempre iguais, em um processo de padronização dos pensamentos e dos sentimentos humanos.

Adorno, no texto Teoria da Semiformação, destaca com riqueza de detalhes, o processo de expropriação a que os homens se encontram submetidos: os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas e o indivíduo é subsumido pelo social. Ocorre uma padronização dos gostos, dos valores, dos sentimentos e dos desejos, que se voltam para o consumo. A música, como alerta Adorno (1986a), tornou-se uma poderosa aliada do capital, constituindo-se num dos principais veículos de consecução de seus interesses. A linguagem musical padronizada influencia, de maneira discreta e decisiva, o comportamento humano, reforçando estereótipos de conduta que atuam na consciência. A

superabundância de sons e de melodias às quais os indivíduos estão expostos diariamente, orientam a audição e o pensamento para uma única direção.

A música que contribuiu para a formação do pensamento e do sentimento, nos moldes industriais, é gestada para o entretenimento, atuando sobre os indivíduos unilateralmente. Tem contribuído para o emudecimento dos homens, para a incapacidade de comunicação, na medida em que forma para o sempre igual, para o idêntico. A massificação da música, segundo Adorno (1991), leva à degeneração humana. Faz com que muitas pessoas sejam incapazes de refletir sobre a letra da composição, pois repetem mecanicamente os refrãos, e o prazer do momento transforma-se em pretexto para desobrigar o ouvinte a pensar no todo.

Conforme Adorno (1991), a Filosofia e a Arte possibilitam ao indivíduo a emancipação da realidade alienada por meio de sua negatividade. A música neste contexto, sendo uma das linguagens artísticas, possibilita esta negatividade, pois ao mesmo tempo em que é um dos elementos da Indústria Cultural, possui esta contradição: também desenvolve a experiência estética. Mas para que isto ocorra é necessário uma formação que busque a emancipação do homem. Neste sentido a Teoria Crítica, especialmente a partir do pensamento de Adorno, dá a conhecer aos problemas que resultam no processo de conversão da Formação em Semiformação. Um deles, senão o maior, consiste na expropriação da experiência formativa. Nesse prisma, a educação crítica é a base da formação emancipadora. Com ela, elucidam-se e, por conseguinte, denunciam-se a reprodução e a repetição de conceitos vazios, de valores e de hábitos sociais que mantêm atrofiada a consciência dos indivíduos.

O produto estético das obras de arte expressa a realidade histórico-social que o produziu e refletem a violência e a dominação da realidade. Mas, ela pode romper com esta situação estabelecida, atribuindo uma potencialidade política, de denúncia contra a perda da subjetividade na cultura do consumo.

Por outro lado, a educação e a escola são, predominantemente, impactadas pela sociedade na qual estão inseridas. A escola pertence à sociedade capitalista, conseqüentemente é determinada pela estrutura desta sociedade. Portanto, alunos e professores estão formando e sendo formados para reproduzir tal estrutura. Não se pode simplesmente postular a educação para a emancipação, posto que as condições sociais reais e os elementos da Indústria Cultural não permitem tais possibilidades. Depreende-se que os documentos oficiais que embasaram este

estudo, demonstram que as aulas de música têm um potencial formativo, mas a escola, conforme destaca Gruschka (2018)⁸⁷, nega o que poderia emancipar, uma vez que foi criada pela sociedade capitalista com a finalidade de condicionar os homens e serem submissos. Apesar de não assumir claramente, a educação escolar tem visado apenas à adaptação dos indivíduos à ordem estabelecida. Quando se educa simplesmente para adaptar o homem à sociedade, está se executando as relações que produzem um ensino pautado na racionalidade técnica e instrumental.

Mesmo assim, Adorno (2000) destaca a importância da educação para a emancipação cultural. A disciplina de Arte, e nela a música, tem um potencial formativo, mas diante da análise do material coletado na pesquisa empírica, conclui-se que a didática do professor, a mediação e a forma como ele explora os conteúdos, não contribuem para que os alunos alcancem níveis mais elaborados de pensamento e, em especial, de experiência estética.

Quanto à mediação pedagógica nas aulas de música, conclui-se que ela é pouco instrutiva e quase não fomenta a experiência estética. O professor faz perguntas retóricas, que não possibilitam a reflexão dos alunos, apenas enfatiza o conhecimento que ele quer ministrar. Os conceitos pertinentes à disciplina, que deveriam ganhar uma nova dimensão no pensamento dos alunos, são ensinados de maneira superficial.

Das observações e análises realizadas no decorrer dos estudos é possível afirmar que a metodologia adotada nas aulas é Tradicional, formatada, formal, a partir da qual os alunos não têm a possibilidade de realização de uma experiência estética com a música. Em todas as aulas, a rotina foi a mesma (chamada, calendário, organização dos alunos nas carteiras em fila, saída ao banheiro e água), mudando, é claro, algumas dinâmicas e alguns recursos utilizados. Uma sala de aula entregue a rotinas, com tarefas que não estimulam o desenvolvimento do pensamento, da autonomia e da experiência estética. A música é utilizada em sala sem mudanças no espaço, nas posições das carteiras, fazendo com que as crianças não consigam se movimentar. Elas expressam que estão sentindo a música, que o seu corpo quer acompanhar o ritmo, mas o professor entende essa forma de expressão como indisciplina.

⁸⁷ Em análise do material empírico na UFSCAR.

O professor enfatizou, várias vezes, as situações de indisciplina, a falta de controle e de concentração da turma durante as aulas. Foram constantes as suas chamadas de atenção para estabelecer o silêncio e a disposição dos alunos para ouvirem a música. Os argumentos utilizados por ele justificam a sua opção metodológica, que é mais tradicional e autoritária e pouco motivadora. Ao contrário de uma propensão para o conhecimento, percebeu-se que esse contexto prejudicou a aprendizagem dos conteúdos e impossibilitou um ambiente calmo onde os alunos pudessem ter experiências formativas e estéticas.

Conclui-se que as aulas não proporcionaram experiências estéticas aos alunos, e mesmo que a música possibilitasse esta alternativa, seria preciso que o professor ensinasse com estas preocupações, o que não ocorreu. Entende-se que a racionalidade que permeia a forma de ensinar do professor é a mesma que perpassa a sociedade, não havendo espaço para a contradição, ou seja, para o potencial crítico e estético da música.

Durante as observações, um aspecto que chamou a atenção foram os relacionados à mídia e à Indústria Cultural que estiveram presentes durante as aulas. Evidencia-se que os alunos trazem para a escola o que eles vivenciam em sociedade, pois nas aulas analisadas sempre apareceram exemplos de filmes, *games*, séries de televisão e *youtubers*. O professor utilizou estes elementos em seus exemplos, como meio de aproximar o conteúdo à realidade das crianças, mas de forma acrítica. Conclui-se, portanto, que a mediação do professor não permitiu reflexões acerca dos exemplos. Não foi realizada nenhuma reflexão sobre os elementos da Indústria Cultural, apenas enfatizou-se nas aulas, o consumo e a reprodução dos clichês musicais.

Vygotsky (2000) explica que a criança, desde o seu nascimento, apropria-se das formas sociais e culturais presentes na sociedade na qual convive. A criança aprende a falar por meio da mediação linguística das pessoas. Assim acontece com a música, ela apreende os sons, os ritmos, as melodias, que estão a sua volta, e que fazem parte de seu convívio social. Conforme as crianças vão crescendo, vão ampliando os seus modos de expressão e de percepção musical. Elas reproduzem algumas letras simples de músicas e os seus mais importantes refrãos e, também, integram a música em suas brincadeiras, em seus jogos e faz de conta. Esta é uma aquisição essencialmente cultural.

Neste sentido, as crianças se identificam com o que vêem e com o que ouvem nas mídias, e reproduzem as músicas e as coreografias, muitas vezes impróprias para a sua idade. As aulas demonstraram que os alunos, quando solicitados, não conseguem criar além dos elementos que assistem na televisão ou na internet. Todos os enredos possuem as mesmas cenas e personagens. A educação por sua vez deveria possibilitar a criatividade e não a reprodução do existente. Inclusive o professor incentiva os alunos a fazerem filmagens para colocar no *youtube*.

Dessa forma, é possível afirmar que o que é proposto nos documentos oficiais não se concretiza em sala de aula. Sob o jugo da sociedade capitalista, não há quase espaço para as experiências estéticas. Apesar de todo o potencial formativo que as aulas de música poderiam proporcionar aos alunos, a perspectiva da emancipação fica subsumida pelas formas predominantes de adaptação incondicional aos estilos musicais veiculados pela mídia.

Outros aspectos poderiam ter sido analisados, pois o material coletado e transcrito é rico, oferecendo outras categorias de análise, mas defende-se aqui a educação como uma possibilidade para resistir à semiformação. Não obstante, somente pela crítica é que se pode chegar à esta compreensão, à reflexão. Conforme esclarece Adorno (1970), pensar é o contrário de servir, é contrapor-se àquilo que não é. Por conseguinte, vale destacar que existem outras possibilidades para ampliar este estudo, mas não foi possível analisar todos os aspectos do material empírico produzido.

Uma categoria que poderia ser aprofundada em um próximo estudo, seria a deseducação dos sentidos, pois o material empírico ao ser analisado mostraria como a música e a arte contribuem para o ouvir-ver-sentir-perceber e pensar. O Aprofundamento do estudo desvelaria a necessidade de desenvolver os sentidos para usufruir criticamente a arte, resgatando o estranhamento à admiração e possivelmente este será o foco para o desdobramento desta pesquisa.

Por este motivo, ressalta-se a importância das reflexões realizadas nesta pesquisa e a necessidade de um trabalho pedagógico na disciplina de Arte, com conteúdos de música que possibilitem a compreensão das contradições que permeiam a sociedade capitalista. O papel do professor é fundamental nesse contexto, pois a depender da qualidade, do alcance da mediação, por intermédio dos conteúdos escolares, dos conceitos científicos, ele pode desautorizar aqueles veiculados pela mídia.

Este é um dos cuidados que os educadores devem ter ao realizar o trabalho com a música nas escolas: precisam observar e elencar em seu planejamento, atividades capazes de realizar um ensino crítico, emancipatório, que rompa com os processos de instrumentalização da razão e da experiência estética.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Crítica Cultural y Sociedad**. Barcelona: Edições Ariel, 1969.
- ADORNO, T. W. **Teoria Estética**. Frankfurt: Edições 70, 1970.
- ADORNO, T. W. Sociologia. *In*: COHN, G. (Org.). **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ática, 1986a. p. 81-98.
- ADORNO, T. W. Sobre Música Popular. *In*: COHN, G. (Org.). **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ática, 1986b. p. 115-146.
- ADORNO, T. W. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. *In*: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 79-185 (Os Pensadores).
- ADORNO, T. W. Televisão e Formação. *In*: _____ . **Educação e Emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 75-95.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, T. W. A Arte é Alegre? *In*: OLIVEIRA, N. R.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001a. p.11 - 18
- ADORNO, T. W. Teses sobre Religião e Arte Hoje. *In*: OLIVEIRA, N. R.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.
- ADORNO, T. W. **Filosofia da Nova Música**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ADORNO, T. W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- ADORNO, T. W. **Introdução à Sociologia da Música**. São Paulo: Unesp, 2011.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. A Indústria Cultural: O Iluminismo como Mistificação das Massas. *In*: LIMA, C. L. **Teoria da Cultura de Massa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 159-206.
- AHMED, L. A. S. **Música no Ensino Fundamental**: Lei nº. 11.769/08 e a Situação de Escolas Municipais de Santa Maria. Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- ANDRADE, M. **Pequena História da Música**. 8. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

ARZUA, G. Reificação e Autonomia: A Dupla Face da Razão na Estética Musical de Adorno. *In*: OLIVEIRA, N. R.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Org.) **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 175-184.

BANCO MUNDIAL. Disponível em: <http://www.significados.com.br/BM>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BARBOSA, L. M. R. Estado e Educação em Martinho Lutero: A Origem do Direito à Educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 866-885, set./dez. 2011.

BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BEYER, E. **A abordagem Cognitiva em Música**: uma Crítica ao Ensino da Música, a partir da Teoria de Piaget. Porto Alegre: Mediação, 1988.

BEYER, E. **Ideias para a Educação Musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A. Uma Visão Crítica sobre a Implantação da Base Nacional Comum Curricular em Consonância com a Reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, Maceió, v. 10, n. 21, p. 47- 70, maio/ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>. Acesso em: 25 jan. 2010.

BRASIL. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1971.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Ministério da Administração e da Reforma de Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: MARE, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil da Presidência da República, Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Casa Civil da Presidência da República. Brasília, DF: 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em 15 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº. 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>. Acesso em: 5 ago. 2018.

BRESSAN, W. J. **A Função Educativa da Música Popular.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

CASTILHO, A. L.; FERNANDES, V. L. P. Questão Estética no Ensino de Artes no Ensino Fundamental. *In: JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRICA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 7., 2007, Campo Grande. Anais...* Campo Grande: HISTEDBR, 2007. p. 144-145. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/QUEST%C3O%20EST%C9TICA%20NO%20ENSINO%20DE%20ARTES%20NO%20ENSINO.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

COLARUSSO, O. Carmine Burana. Os Segredos de um dos Hits da Música Clássica. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 17 jul. 2013. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/falando-de-musica/carmina-burana-os-segredos-de-um-dos-hit-s-da-musica-classica/>. Acesso em: 8 nov. 2017.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. CEPAL. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/cepal/5668/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CONTRIM, G. V. **Trabalho Dirigido de Educação Musical.** 4. ed. São Paulo: Fermata do Brasil, 1990.

CORRÊA, S. R. S. **Ouvido Consciente:** Arte Musical-Comunicação e Expressão. 48. ed. São Paulo: Casa Manon, 1985.

COSTA, B. C. G. Comunicação Mediática no Processo de Mundialização da Cultura. *In: ZUIN, A. A. S. (Org.). A Educação Danificada: Contribuições à Teoria Crítica.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 181-194.

DIAS, S. G. A. **A Política de Ensino para a Arte no Brasil:** A Musicalização na Educação Infantil e o Ensino da Música nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Orientadora: Ângela Mara de Barros Lara. 2010. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos Estéticos da Educação.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

DUARTE, N.; FONTE, S. S. D. **Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana:** Sete Ensaios de Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DUARTE, R. Mundo “Globalizado” e Estetização da Vida. *In*: OLIVEIRA, N. R.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 27-42.

ELLMERICH, L. **História da Música**. São Paulo: Fermata do Brasil, 1977.

ENGELMANN, A. A. **Filosofia da Arte**. Curitiba: Ibpex, 2008.

ENGELS, F. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. 2. ed. São Paulo: Universidade Popular; Global, 1984.

FABIANO, L. H. Bufonices Culturais e Degradação Ética: Adorno na Contramão da Alegria. *In*: OLIVEIRA, N. R.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 135-146.

FABIANO, L. H. Adorno, Arte e Educação: Negócio da Arte como Negação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 495-505, ago. 2003.

FELLER, Mônia; SBAFFI, Edoardo. (2018) Musicum versus Cantor: uma perspectiva histórica acerca da dicotomia entre o Músico Teórico e o Músico Prático. **Per Musi**. Belo Horizonte: UFMG. p.1-19.

FONSECA, F. do N. Parâmetros Curriculares Nacionais: Possibilidades e Limites. *In*: PENNA, M. (Org.). **É Este o Ensino de Arte que Queremos?** Uma Análise das Propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001. p. 19-30.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. UNICEF. Disponível em: <http://www.significados.com.br/unicef/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

FUSARI, M. F. R. e. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GIROUX, H. A.; SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: A Vida Cotidiana como Base para o Conhecimento Curricular. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2005. p. 93-124.

GOMES, L. R. Hermenêutica Objetiva e Pesquisa Empírica em Educação: A Experiência com os Estudos de Sala de Aula em Frankfurt AM Main. **Rev. Educ.**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 352-367, jun./ago. 2017.

GUERRA, P. **Norbert Elias**: criação artística, aura e carisma em Mozart. Projeto Pedagógico da Unidade Curricular. Correntes Atuais da Sociologia II; 2012-2017. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. ISBN978-989-99966-1-8.

GRUSCHKA, A. **Frieza Burguesa e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GRUSCHKA, A. Adeus Pedagogia? O Fim das Fronteiras da Relação Pedagógica e a Perda da Função da Pedagogia. *In*: LASTÓRIA, L. A. C. N.; ZUIN, A. A. S.; GOMES, L. R.; GRUSCHKA, A. (Org.). **Teoria Crítica**: Escritos sobre Educação: Contribuições do Brasil e Alemanha. São Paulo: Nankin, 2015. p. 1-19.

HÄRING, B. C. S.S. R. A Lei de Cristo: Teologia Moral para Sacerdotes e Leigos. Tomo I. **Teologia Moral Geral**. São Paulo: Herder, 1960. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_Santo_Ambrosio_de_Milao.htm. Acesso em: 22 set. 2018.

HARTMANN, H. R. Adorno: Arte e Utopia. Entre o Pessimismo Político e o Otimismo Estético. *In*: OLIVEIRA, N. R.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p.75-92.

HENTSCHKE, L. A Aula de Música: do Planejamento e Avaliação à Prática Educativa. *In*: HENTSCHKE, L.; DEL BEM, L. (Org.). **Ensino de Música**: Propostas para Pensar e Agir em Sala de Aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 155 – 185.

JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1990.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSHI, M. S. **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LOUREIRO, E. C. V. Schoenberg/Boulez: Ideia/Sistema. **Per musí**, Belo Horizonte, n. 33, p. 25-58, jan./abr. 2016.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARCUSE, H. **A Dimensão Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARCUSE, H. Algumas Implicações Sociais da Tecnologia Moderna. **Praga – Revista de Estudos Marxistas**, São Paulo: Boitempo, n. 1, p. 113-140, 1997.

MARIANAYAGAM, C. A. S. **A Materialização da Implementação do Ensino de Música nas Escolas Municipais de Cascavel-PR**. Orientadora: Edaguimar Orquizas Viriato. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

MARINGÁ. **Currículo do Ensino Fundamental**. Maringá: PMM, 2010.

MARX, K. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1987.

MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MENUHIM, Y. DAVIS, C. W. **A Música do Homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: As Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, P. L.; SILVA, R. T. M. **Teoria Crítica e Indústria Cultural: Apontamentos sobre Educação e Cinema**. Goiânia: Novas Edições Acadêmicas, 2018.

NIERI, D. **Pianista-Professor: Refletindo a Prática**. Orientadora: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. 2004. 158 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2004.

NOGUEIRA, M. A. Música, Consumo e Escola: Reflexões Possíveis e Necessárias. *In*: OLIVEIRA, N. R.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 185- 195.

NOVAIS, R. Apreciação Musical: Como Trabalhá-la em Casa. **Três Amigos Ead**, 10 dez. 2015. Disponível em: <http://tresamigosead.com.br/blog/apreciacao-musical/>. Acesso em: 20 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO. UNESCO. Disponível em: <http://www.significados.com.br/unesco/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

PAHLEN, K. **História Universal da Música**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

PALANGANA, I. C. **Individualidade: Afirmção e Negação na Sociedade Capitalista**. São Paulo: Plexus/EDUC, 1998.

PARANÁ. Secretaria do Estado do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Arte**. Curitiba: SEED, 2008.

PENNA, M. A Dupla Dimensão da Política Educacional e a Música na Escola: II – da Legislação à Prática Escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 7-16, set. 2004.

PENNA, M. **Música(s) e Seu Ensino**. Porto Alegre: Sulinas, 2012.

PFLUGMACHER, T. Reconstrução Empírica da Aula a Relação Dialética Presente no Processo Pedagógico. *In*: PUCCI, B.; COSTA, B. C. G. (Org.). **Teoria Crítica e Crises: Reflexões sobre Cultura, Estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 135-156.

POGUE, D.; SPECK, S. **Música Clássica para Dumies: o Jeito Divertido de Aprender**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

PROENÇA, G. **História da Arte**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. PNUD. Disponível em: <http://www.significados.com.br/pnud/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

PUCCI, B. Filosofia Negativa e Educação: Adorno. **Filosofia, Sociedade e Educação**, Marília, v. 1, n. 1, p. 163-192, 1997.

RIBEIRO, E. C. S. R.; SOBRAL, K. M.; JATAÍ, R. P. Omnilateralidade, Politecnia, escola unitária e educação tecnológica: uma análise marxista. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, 1.; JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SEM ANTONIO GRAMSCI, Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia. 7., 2016. Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará; JOINGG, 2016. p. 1-11.

ROCHA, R. F. **Trabalhando Portinari no 5º ano do Ensino Fundamental em Posse – Goiás**. Orientadora: Vera Marisa Pugliese de Castro. 2012. 32 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Artes Visuais) – Instituto de Artes da Universidade de Brasília, Posse, 2012.

ROMEIRO, A. E. **Dialética Negativa, Teoria Estética e Educação**: Experiência Formativa e Racionalidade Estética em Theodor W. Adorno. Orientador: Luiz Roberto Gomes. 2015. 138 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**. Lisboa: Estampa, 1973.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: Uma Reflexão sobre a Prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, L. Cantor brasileiro. **e-biografia**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/luan_santana/. Acesso em: 5 out. 2017.

SANTOS, J. C. L.; ARAÚJO, A. S.; FREITAG, R. M. K. Perguntas na Sala de Aula: Uma Classificação Textual-Interativa. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 45, p. 373-397, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHURMANN, E. **A Música como Linguagem**: Uma Abordagem Histórica. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

SILVA, R. T. M. **Impactos de Programas Televisados na Formação do Pensamento Infantil**. Orientadora: Isilda Campaner Palangana. 2004. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

SILVEIRA BUENO, F. da. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 6. ed. atual. São Paulo: Lisa, 1992.

SOUSA, R. G. A origem das notas musicais. **Brasil Escola**. 2017. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/a-origem-das-notas-musicais.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

SPONVILLE, A. C. **Dicionário Filosófico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

STOMP. Disponível em: <https://www.last.fm/pt/music/Stomp/+wiki>. Acesso em: 2 maio 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que são e para que servem as Diretrizes Curriculares?** 8 jan. 2018. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23209/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

TUDELLA, E. **A Luz na Gênese do Espetáculo**. Salvador: Edufba, 2017.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político Pedagógico e a Escola**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VILELA, R. A. T. A Análise Sociológica “Hermenêutica Objetiva”: Novas Perspectivas na Pesquisa Qualitativa. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15., 2011. Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2011. p. 1-19.

VILELA, R. A. T. A Pesquisa Empírica da Sala de Aula na Perspectiva da Teoria Crítica: Aportes Metodológicos da Hermenêutica Objetiva de Ulrich Oevermann. *In*: PUCCI, B.; COSTA, B. C. G. (Org.). **Teoria Crítica e Crises: Reflexões sobre Cultura, Estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 157-180.

VITORINO, L. F.; MORAES, A. C. M.; RIBEIRO, S. T. da S. A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia- MG: reflexões para a educação musical e a pedagogia teatral. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003. p. 464-491.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **La Imaginación y el Arte en la Infancia**. 6. ed. Madri: Akal, 2006.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA A. R. **A História do Comportamento: o Macaco, o Primitivo e a Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WISNIK, J. M. **O Som e o Sentido: Uma Outra História das Músicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ZIMMERMANN, N. **A Música através dos Tempos**. São Paulo: Paulinas, 1996.

APÊNDICE

APÊNDICE A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

A MÚSICA, A ESCOLA E A SOCIEDADE CAPITALISTA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA À EMANCIPAÇÃO HUMANA

Rosangela Trabuco Malvestio da Silva

Este estudo realiza a transcrição de 09 (nove) aulas de Arte de duas escolas de Ensino Fundamental da cidade de Maringá-PR. As 04 (quatro) primeiras aulas apresentadas são de uma turma de 4º ano de Ensino Fundamental vespertino de uma Escola Municipal. Cada aula tem a duração de 1h20min e tem como conteúdo Música. A primeira aula do professor A tem a duração de 27 minutos, pois foi a primeira aula a ser gravada. As 05 (cinco) aulas seguintes, foram ministradas em turma uma turma integral de 4º. e 5º. ano do Ensino Fundamental, de uma escola particular, com a duração de 50 minutos (1h/a).

Antes do início das gravações a pesquisadora frequentou algumas aulas como observadora, para conhecer os professores e os alunos. Na sequência as aulas foram gravadas com um gravador de áudio e uma câmera de vídeo, para evitar qualquer distorção das transcrições, mantendo a fidedignidade. Estes participantes, garantem seus direitos, como de acompanhar o estudo ou desistir, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como solicitado e aprovado pela Comitê de Ética, através do parecer 2.235.023.

Desta forma as aulas transcritas foram apresentadas aos professores para que autorizassem a análise do material empírico. A metodologia utilizada para a análise das transcrições seguirá os passos da Metodologia hermenêutica objetiva, cujo princípio está assentado na dialética negativa, proposta por Adorno (2009) e Horkheimer (1986). Esta perspectiva permite compreender como estão associados os dados empíricos e a reflexão teórica, confrontando o aparente e o real e, a partir desse confronto, objetivar a realidade.

Este método busca “[...] colocar o mundo em suspeição, desafiar o aparente e revelar o real” (VILELA, 2011, p. 8), com a finalidade de desvelar a lógica entre as estruturas de reprodução social e de transformação social. Ao realizar a análise da investigação realizada em sala de aula, a “hermenêutica objetiva” ajudará a reconstruir a estrutura situacional, compreendendo que todo resultado da práxis social é estruturado segundo normas, mas também, quais os determinantes que possibilitaram a realização destas regras.

SUMÁRIO

Professor A – Aula 1.....	160
Professor A – Aula 2.....	172
Professor A – Aula 3.....	192
Professor A – Aula 4.....	202
Professor A – Aula 5.....	217
Professor A – Aula 6.....	235
Professor A – Aula 7.....	259
Professor A – Aula 8.....	283

- 26 Tem falas de alunos paralelos e com a pesquisadora.
- 27 ALM20 pergunta para a pesquisadora – Você tem borracha?
- 28 Pesquisadora - Não trouxe.
- 29 ALM20: empresta a borracha ALM26.
- 30 Professor - Vamo, vamo. Ó! Ó! vocês tão conversando igual lá no hino hem.
- 31 ALM11: Que?
- 32 ALM3: Professor!
- 33 ALM20: Figaro! Figaro! Figaro!
- 34 ALF5- Professor! Professor! Posso perguntar uma coisa? É sobre um filme. Não sei se
35 você assistiu.
- 36 Professor: Não. Então depois. É sério. Senão vai dispersaa. Não é nada da aula. No
37 finalzinho você pergunta. Acho que eu sei até qual filme que é. Já terminaram?
- 38 Alunos em coro: Nãooooo.
- 39 Professor: Ó, tem gente quase terminando.
- 40 ALF10– Eu também tô!
- 41 ALM16– Eu também.
- 42 ALF15 – Eu também tô.
- 43 ALM20 – Empresta a borracha de novo?
- 44 Professor – Olhando caderno do aluno. Legal! Capricho né.
- 45 ALM11 – Professor, minha mão é de Sayiajin 4¹.
- 46 Professor – É! Ela é muito forte! Quem, ó, quem está no lápis?
- 47 Vários alunos – Euuuu!
- 48 Professor – Quem está na régua? Quem está com a mão na carteira?
- 49 ALF9 – Ah! Tá! Entendi!
- 50 Professor – Quem já está na pausa?
- 51 ALM11 – Quem já acabou?
- 52 ALF17– Eu também já terminei.
- 53 ALM7– Estou fazendo os retoques finais.
- 54 ALM22– Estou no lápis agora!

¹ Refere-e ao desenho Dragon Ball Wiki, onde o personagem evolui para uma forma mais poderosa (http://pt-br.dragonball.wikia.com/wiki/Super_Saiyajin_4).

- 55 *ALM16*– Agora? Ainda?
- 56 *ALM13*– Terminei o lápis.
- 57 *Professor* – Olhando os cadernos nas filas de alunos. Pergunta: Quem está no lápis?
58 (ninguém responde). Quem está na régua?
- 59 *ALM16* – Eu!
- 60 *Professor* – Quem está na mão? Na carteira?
- 61 *ALF23* – Eu
- 62 *Professor* – Quem está no, na pausa?
- 63 *ALF15* – Eu terminei!
- 64 *Professor* –Você terminou? Olha lá, já tem um que terminou, *ALM26* também, dois que
65 terminaram. Pode escrever os nomes. Ah lá! Quase três terminaram.
- 66 *ALF9* – Aqui ó. Professor, agora eu tô na régua.
- 67 *ALF6* – Eu tô na pausa.
- 68 *Professor* – Terminou? Quatro! Quatro terminaram. Quem dá mais, quem dá mais.
- 69 *ALM3* – Eu dô mil, três mil! Quarenta mil! Cinquenta mil.
- 70 *Professor*– Ó quase cinco. Terminou? Falta só os nomes. A lá, quase seis.
- 71 *ALM20*– *ALM26*, empresta a borracha.
- 72 *ALM27* – Professor! O pro, eu tô na mão super Sayiajin.
- 73 *Professor*– Quê?
- 74 *ALM27*– Eu tô na mão Super Sayiajin
- 75 *Professor*– Se tá na mão Super Sayiajim.
- 76 *ALM11*– Eu queria que fosse Super Dragon Bool².
- 77 *ALM7*– Professor, professor, joguei um joguinho super Sayiajin.
- 78 *Professor*– Pessoal, ó, hoje, presta atenção, mais do que nunca, nós vamos vivenciar que
79 música, olha o que eu vou dizer para vocês. Música acima de tudo, é organização dos
80 sons. Por que eu tô falando isso? Ô professor, pra mim a música, eu vejo ela mais como
81 uma questão religiosa, perfeito, ah eu canto ela lá na minha igreja, na minha religião.
- 82 *ALM11*– Professor...
- 83 *Professor* – Pera, pera aí um pouquinho! Perfeito gente, mas tem como você fazer
84 desorganizado lá? Então já começa por aí. Ah não professor, a música pra mim, é pra

² Desenho animado dos anos 90, onde o personagem principal evolui, e a cada década o desenho tem sido relançado, com novas versões. Em 2014, Dragon Ball foi uma das franquias mais comercializadas em todos os tempos (Disponível em: <https://www.kamisama.com.br/?p=976>. Acesso em: 10 out. 2017).

85 eu dançar, a música sertanejaa, eu boto ela pra dançar. Ok, você consegue dançar
86 uma música que não tem tempo, não tem organização alguma?

87 *Alunos em coro* – Nãoo.

88 *Professor* - Já começa por aí. Então o que eu quero dizer pra vocês, que o princípio pra gente
89 conseguir fazer as outras coisas, né muitos vêm como o princípio para a Arte, outros como
90 fundo só pra dançar, outros como uma questão religiosa, como uma forma de expressar
91 sentimento. Seja qual for a forma como você vê a música, nós precisamos sempre, organizá-
92 la. Entendeu. Ah, eu quero fazer uma música que eu quero expressar através dessa música,
93 um pouco de tristeza, eu quero compartilhar um pouco de coisas difíceis que eu passei na
94 minha infância, ou coisa alegres. Eu tenho que fazer uma certa organização, ordenar o som.
95 Eu não posso chegar aqui, ah eu quero passar aqui, eu quero compartilhar aqui um
96 sentimento de calma. Aí eu chego, sento na bateria e burm bum bum (gestos de baterista).

97 *ALM11* – Nossa!

98 *Professor* – Burmm, pego a guitarra e bémbe, eu tô passando algo relacionado a calma
99 com isso?

100 *ALF5* – Nãooo.

101 *Professor* – Então nós temos que saber fazer boas, é, escolhas corretas, dentro desta
102 aglutinação sonora. Podemos começar?

103 *Alunos em coro* – Nãoo! Outros: simmm

104 *Professor* – Ééé, só uma coisa pra ir adiantando. A primeira coisa que é, eu gostaria só
105 de destaca aqui pessoal, é que, para o primeiro exemplo que eu vou dar aqui. Quem for
106 terminando, ó deixa o caderno ali parado.

107 *ALM16* – Professor!

108 *Professor* - Quem for terminando, deixa o caderno ali parado. Olha só, eu vou dar o
109 primeiro exemplo, usando o quadro ao invés, ao invés, da carteira. Depois vamos, eu
110 vou adaptando tá, primeiro porque a primeira vez vocês vão só ou...

111 *Alunos* – Vir

112 *Professor* – Isso, só vão escutar a primeira vez, as outras vamos fazer todos juntos de
113 forma organizada. Então, eu já vou começando explorando algumas coisas. Éééeu
114 preciso de uma régua, e muita paciência do dono da régua. Obrigado, vamo lá, ééé.
115 Qual, qual foi, o que que eu peguei aqui em mãos?

116 *Alunos* – Régua;

117 *Professor* – Régua. O que acontece? Na nossa sala não temos instrumentos musicais. Eu tô
118 falando que nesse exato momento, que nós não temos instrumentos musicais aqui. Correto?

119 *ALF5* – Sim. Professor a gente tem instrumentos.

120 *Professor* – Mãos na carteira. Concentrem-se. Como nós não temos um violão, uma
121 flauta, ou de repente éé alguns tambores, né, então nós vamos explorar o que nós
122 temos, porque isso que nós vamos tentar descobrir hoje. Professor! Será que eu
123 preciso? Será que eu consigo fazer música só com instrumento musical na minha mão?
124 Será que tem outro jeito de fazer música? Vamo tenta isso. Bom, agora eu quero pedir

- 125 para todo mundo parar um pouco. Professor eu não terminei! Eu sei, mas já deu pra ó,
126 já deu pra adiantar bastante. Eu vou depois deixar um tempo...
- 127 *ALF10* – Eu já terminei.
- 128 *ALF15* – Eu já terminei.
- 129 *Professor* – Pessoal, pessoal, eu vou deixar vocês depois um tempinho terminando. Essa
130 parte do desenho vai ficar no quadro. Eu não vou apagar. Então vamo lá! Coloca o lápis
131 pra descansar. Os olhinhos aqui em mim, por favor. Fecha essa garrafa ALM7. Senão vai
132 derrubar, fica uma lama aí. Os pais de vocês vem hoje aqui né. Vai escorregar.
- 133 *Alunos* – Comentam juntos sobre a reunião de pais.
- 134 *Professor* – Então vamo lá. Éééé, Eu vou começar aqui. Olha só! Eu vou fazer deste
135 lado aqui. Eu vou começar. Eu tenho aqui, vamos dizer assim, os meus instrumeeentos.
136 Né, sonoros, meus instrumentos alternativos. Eu vou escolher alguns deles, vou
137 recombiná-los a ordem. Olha só como é que vai ficar. Bom eu vou usar primeiro. Não é
138 MCI é M C (escreve no quadro).
- 139 *ALM7* – MCI
- 140 *Professor* – Então vou usa o M C
- 141 *Alunos* – MCI
- 142 *Professor* – Que na verdade, olha só. Pessoal. Presta atenção. Que na verdade eu até quero
143 fazer uma adaptação aqui olha. Já que eu vou tocar aqui eu vou tocar no quadro. Isso daqui,
- 144 *ALM3* – MQ
- 145 *Professor* – Isso daqui, isso, é aqui que eu quero chegar. MQ, vamos lá, outro MQ.
146 Professor, mas o que é MQ professor (voz mais grossa)?
- 147 *Alunos em coro* – Mão no quadrooo.
- 148 *Professor* – Mão no quadro.
- 149 *Alunos* – Riem
- 150 *Professor* – Eu vou jogar agora, vou colocar o R. E por último vou colocar o P. Ah lá,
151 essa é minha primeira sequência. Tudo bem? Professor, mas esse R, essa, essa régua
152 você vai tocar aonde? Bom, eu vou tocar no caderno, pode ser? Ah professor, então
153 tinha que tá RC, régua no caderno. Tudo bem, mas é que estamos tocando de última
154 hora. Então a régua vai ser aqui ó (bate na carteira).
- 155 *Alunos* – Começam a bater a régua na carteira.
- 156 *Professor* – Pessoal, pessoal só escuta, como que eu posso aprender se eu não escuto.
157 Ah como que faz? Tem que ouvir. Primeiro passo tem que ouvir. Vamo lá, ó, ó. Só
158 escuta. Eu vou usar o R, Mão no quadro e o P?
- 159 *Alunos* – Pausa.
- 160 *Professor* – O que que eu faço com o P?
- 161 *Alunos* – Naaada

- 162 *Professor* – Ahh?
- 163 *Alunos* – Nada.
- 164 *Professor* – Faço nada.
- 165 *ALM4* – Pro..., professor? Como é que a gente vai pôr a mão no quadro?
- 166 *Professor* – Vocês não. Só eu, Esse é pra mim.
- 167 *Alunos* – Ahhh...
- 168 *Professor* – Calma, tô fazendo o meu, depois faço o de vocês. (*) Então vamo lá. Som
169 ao vivo. Quantas vezes vamos tocar o MQ?
- 170 *Alunos* – Duuuuaas.
- 171 *Professor* – Ah lá, só eu. Todo mundo escutando. Bate a mão duas vezes no quadro –
172 tum, tum. Depois do MQ eu tenho o que?
- 173 *Alunos* – R.
- 174 *Professor* – Ah lá, bate régua. Depois eu tenho?
- 175 *ALM7* – Pausa
- 176 *Professor* – Pera um pouquinho, depois eu tenho uma?
- 177 *Alunos* – Pausa
- 178 *Professor* – Depois eu tenho uma?
- 179 *Alunos* – Pausa
- 180 *Professor* – Olha como ficaria, eu vou fazer uma vez: tum, tum, tá – pausa. Vou fazer
181 duas vezes: tum, tum, tá – pausa, tum, tum, tá – pausa.
- 182 *ALM7* – Canta We will Rock you³
- 183 *Professor* – Calma, é...
- 184 *ALF5* – Professor, professor...
- 185 *Alunos* se agitam.
- 186 *Professor* – Como é que vocês fazem: RRRRR faz gesto de roqueiro. Cácácá.... calma.
187 Olha a pergunta da colega. Olha a pergunta da colega.
- 188 *ALF5* – É assim, você tá querendo dizer que cada música tem um tempo pra você tocar,
189 você tem que, que escutar pra saber. Eu tô tocando duas vezes, toco mais uma. Se a
190 música falar pare eu tenho que para?
- 191 *Professor* – Sempre. Lembra que eu falei que música primeiro é organização?
- 192 *ALF5* – É uma regra.

³ Música do Queen.

- 193 *Professor* – Por que se eu fizesse assim: êêê (bate desordenado para exemplificar).
- 194 *Alunos* – Riem.
- 195 *Professor* – Ô, ao invés, ao invés da pessoa falar veeerr, viu que ele se animou para
196 cantar uma música? Lembrou de uma música. Senão a pessoa vai ficar assim, olhando
197 pra você! Encena
- 198 *Alunos* – riem.
- 199 *Professor* – Agora se você tocar assim organizado.
- 200 *ALM11* – Tá bom! Para de bater!
- 201 *Professor* – Ó, ó, quantas vezes, calma, eu não tô caduco, calma. Professor, quantas
202 vezes eu toco? Que força, qual a velocidade? Você tem isso aí. A or-ga-ni-zação.
- 203 *ALF5* – Quem tá batendo? Para!
- 204 *Professor* – Então vamo lá! Pessoal (pausa), eu vou criar mais uma variação, e eu vou
205 tocar. Aí eu vou pedir para vocês fazerem na mesa de vocês. Calma, calma. MQ, pausa,
206 aí eu vou tocar...
- 207 *ALF9* – Professor.
- 208 *Professor* – Não, não, não é para copiar isso. Olhem, só olhem, olhem. Aí eu vou colocar...
- 209 *ALF5* – R
- 210 *Professor* – Deixa eu ver, aí eu vou colocar R, boa ideia!
- 211 *ALF13* – Não MQ
- 212 *Professor*– Aí eu vou colocar P aqui, e o R de novo. Olha só, vou fazer uma vez! Calma,
213 calma! A lá, ó. Qual que eu faço mesmo?
- 214 *Alunos* – MQ
- 215 *Professor* – Depois?
- 216 *ALF10* – R. Para!
- 217 *Professor*– Psiu, de novo, aqui.
- 218 *ALM7* – Pausa. Pssor..
- 219 *Professor* – Agora vou fazer os dois, calma, ó: tum, tum, plat (pausa), tum, tum, plat
220 (pausa) tum, tum, plat (pausa) Mais rápdo: tum, tum, plat, tum, tum, plat.. (alunos
221 acompanham o ritmo com palmas). Vamos fazer juntos? Vamos fazer juntos?
- 222 *ALF6* – Simmm, Tumulto.
- 223 *Professor* – Ó, presta atenção. Atenção, todo mundo vai tocar duas vezes na carteira,
224 junto comigo, ó: Três e quatro e
- 225 *Alunos* – Tum, tum, plat
- 226 *Professor* – Era só o que?

- 227 *ALF9* – Carteira!
- 228 *Professor* – Só a mão na carteira. Quantas vezes?
- 229 *Alunos* – Duas.
- 230 *Professor* – Três e quatro e
- 231 *Alunos* – Tum, tum, plat. (Um aluno bateu com a régua depois de todos).
- 232 *ALF16* – Quem bateu?
- 233 *Professor* – Professor vai seguir aqui ó. Três e quatro e
- 234 *Alunos* – Tum, tum, pausa. Plat (som da régua)
- 235 *ALF5* – Sem régua!
- 236 *Professor* – Sem régua. Coloca a régua aqui ó. Só uma mão. Três e quatro e
- 237 *Alunos* – Tum, tum, pausa
- 238 *Professor* – Três e quatro e
- 239 *Alunos* – Tum, tum, pausa
- 240 *Professor* – Três e quatro e
- 241 *Alunos* – Tum, tum, pausa.
- 242 *ALM7* – Ele tá batendo a régua!
- 243 *ALM27* – luhu!
- 244 *Professor* – Só essa fila – aponta a primeira. Três e quatro e
- 245 *Alunos* – Tum, tum, pausa, Há, há, há (Risos).
- 246 *Professor* – Junto com a minha mão: Três e quatro e
- 247 *Alunos* – Tum, tum, pausa.
- 248 *Professor* – ALM7, ALM7, olha pra mim ALM7, três e quatro e pum, pum (crianças batem
- 249 na carteira). Três e quatro e pum, pum (crianças batem na carteira). Mais devagar. Três e
- 250 quatro e pum, pum (crianças batem na carteira). Só duas vezes. Conta dois: um, dois, um
- 251 dois, Todo mundo: um, dois, um, dois (os alunos contam e batem as mãos nas carteira
- 252 juntos). Ó. Tem que respirar! Como assim? Tem que ter um momento de calma ó! Um,
- 253 dois, parou! Um, dois, parou! Um, dois, parou. Um dois, um dois, um dois, de novo!
- 254 *ALM12* – Ó, Ó, Ó (acompanhando o ritmo com a voz).
- 255 *Professor* – Um dois, um dois,
- 256 *ALM12* – Ó (continua acompanhando com a voz).
- 257 *Professor* – Um dois, um dois, de novo! Calma, agora régua
- 258 *ALM27* – Eu não tenho régua! (Foi procurar nos materiais da sala)

- 259 *Professor* – A régua vai ter um tempo. Ó! Um, dois ...
- 260 *Alunos* – Plat.
- 261 *Professor* – Um, dois.
- 262 *Alunos* – Plat.
- 263 *Professor* – Agora ó, não pode falar agora! Bate no caderno gente!
- 264 *Alunos* – Todos batendo juntos.
- 265 *Professor* – Tá organizado o som? É música?
- 266 *Alunos* – Nãoooo!
- 267 *Professor* – Então, vamo fazer organizado. Três e quatro e,
- 268 *Alunos* – Plat
- 269 *Professor* – Tum, tum, plat
- 270 Alunos seguem no ritmo e começam a cantar Wewill Rock you.... Professor dá sinal para
271 parar. Alunos batem palmas e gritam.
- 272 *Professor* – EEE, agora.
- 273 *ALM27* – Uuuu.
- 274 *Professor* – Ó, este aqui é mais chato. Este daqui é um pouquinho mais chato. Que vê
275 ó, Calma que vamos fazer. Três e o quatro, tumplat
- 276 *Alunos* – Três e o quatro, tumplat, três e o quatro.
- 277 *Professor* – Mas não pode falar né. O professor, mas você falou professor. É claro né, ó
278 vamos fazer assim, a lá três e quatro.
- 279 Alunos acompanham.
- 280 *Professor* – Olhem pra mim, olhem pra mim. Ó vamos fazer mais devagar. Tem que
281 bater e olhar.
- 282 Alunos – Batendo desordenado
- 283 *Professor* – Vou esperar terminar.
- 284 *ALM20* – Professor, não tenho régua! (Levanta e pega nos materiais coletivos).
- 285 *Professor* – A lá, três e quatro: tum, tum. Mais devagar: mão, régua.
- 286 *Alunos* – Fazem a batida.
- 287 *Professor* – De novo, de novo. Mão, régua, parou. Vamo lá: mão, régua, pausa. Mão,
288 régua, pausa. Mão, régua. Olha só, eu poderia criar muito mais, pera aí um pouquinho,
289 nós poderíamos criar muito mais. Isso aqui é só uma base, pra gente sentir, que não
290 precisa... Ah professor, não tem bateria aqui. Como é que vou tocar o hino? Não tem
291 como! Será? Será que não tem como? Olha só, existe uma música,
- 292 *ALM11* – Professor existe uma música...

- 293 *ALM3* – Para, deixa ele fala.
- 294 *Professor* – *ALM20*, psiu. Olha lá, poderia fazer esse ritmo aqui, que é um dos mais
295 usados, pessoal gringo que nós chamamos os americanos.
- 296 *ALF4* – Que?
- 297 *Professor* – Faz uma batida de rap no quadro.
- 298 *ALF15* – Eu não consigo fazer isso!
- 299 *Professor* – É só ouvir,
- 300 *ALF5* – Silêncio
- 301 *Professor* – Eu quero trocar algumas ideias, para vocês explorarem vários tipos de
302 sonoridades com a régua. O caderno tem um som. A lá. Faz uma batida e pergunta
303 onde eles ouviram esse som? É num filme bem emocionante.
- 304 *Alunos* – Titanic, Velozes e Furiosos, Titanic, Velozes e Furiosos.
- 305 *Professor* – Quem falou Velozes e Furiosos:
- 306 *ALM3* – Eu
- 307 *Professor* – Quem lembra daquela música – faz a batida e canta – ÔÔÔ-Ô, ÔÔÔ-Ô,
308 Alunos levantam começam a dançar e bater as mãos.
- 309 *ALF17* – Professor! Éé...
- 310 *Professor* – Pessoal tá vendo! Se eu trouxesse um microfone aqui! Olha só! Pera, pera.
311 Eu vou dar mais alguns avisos, mas só pra gente fechar esse assunto, se eu, seu eu
312 trouxesse ó, se eu trouxesse, trouxesse um par de microfones pra gravar aqui. *ALM20*,
313 *ALM20*, que vim tocar aqui?
- 314 *ALM20* – Eu quero!
- 315 *Professor* – Daqui a pouco você vai vir aqui. Ó. Se eu coloca um microfone aqui perto
316 para gravar isso tudo. Colocar outro microfone para gravar esse som aqui, e eu
317 manipulasse isso no computador. O que é manipular professor? Jogar efeito, é ...
318 melhorar a equalização, o volume pra deixar mais forte, mais fraco. O que que
319 aconteceria? E deixasse junto com a música, garanto que daria pra representar
320 tranquilamente o som que queremos... Precisa de uma bateria gente?
- 321 *ALM7* – Não!
- 322 *Professor* – Precisa de uma bateria gente? Agora professor, você está dizendo então,
323 que num, que eu não preciso mais de instrumento nenhum? Não é issooo, eu só estou
324 dizendo que nós podemos fazer música aonde nós estivermos. Professor, mas se eu
325 estiver no meio da rua, eu não vou ter quadro, não vou ter régua.
- 326 *ALM12* – Bate na lata!
- 327 *Professor* – Posso usar o corpo. Posso usar o corpo. Ééé... Deixa eu ouvir algumas
328 perguntas agora. Ó! Antes da gente prosseguir, eu vou ouvir só algumas. Quatro
329 perguntas. Depois eu vou prosseguir, tá!

- 330 *Alunos* – Batem mãos e réguas.
- 331 *Professor* – Ó, você vai perguntar, você, você, tá bom? Aponta para os alunos. Pode
332 perguntar.
- 333 *ALF4* – Eu descobri também dois tons: esse e esse – batendo a régua na carteira.
- 334 *Professor* – Ela descobriu que a mesa, vai ter sons diferentes.
- 335 Ao final fez uma simulação com o apontador, improvisando um chocalho. Pediu para
336 que cada aluno criasse a sua sequência, como foi feito no início da aula.

- 20 *ALM11* – Tô fazendo Poltergeist¹ (fingindo movimentar a carteira com gestos com as
21 mãos). Alunos riem.
- 22 *ALF10* – Engraçadinho você. Professor, professor!
- 23 *Professor* – É vamo ver aqui! Aproveitar! *ALM11!* Olha lá. Vamo lá. Pessoal, presta
24 atenção! Pessoal, pessoal. Ó. Deixa eu dizer uma coisa pra vocês. A mesma coisa
25 que eu disse pra outra turma viu.
- 26 *Alunos* – Que?
- 27 *Professor* – Por favor. Pare. Pare. Eu disse pra outra turma, que não é uma reclamação só
28 minha. A diretora veio conversar com vocês. A diretora chamou toda escola. Gente vocês
29 não tão conseguindo se controlar. Vocês estão brigando demais entre vocês. Todo dia!
30 Professor ela mexeu, ele mexeu no meu cabelo! Ela não sei o que. Todo dia! Vocês estão
31 chegando na sala de aula e não estão respeitando o professor. Vocês, nem professor.
32 Parou gente, a gente tenta trazer coisa diferente pra vocês, vocês precisam valorizar. Ah!
33 Professor. Isso são palavras de vocês. Ah! Professor. A gente quer uma aula diferente.
34 Sei lá professor, trás umas músicas diferentes, faz umas brincadeiras professor. Pra sair
35 da rotina. Eu faço, mas vocês não estão sabendo valorizar. Não estão. Porque não
36 sabem? Não precisa levar na brincadeira. Gente vocês não concentram, não concentram,
37 se ficar na brincadeira. A única coisa que eu peço pra vocês. Vão no ritmo do professor.
38 Eu ... eu gosto. Eu gosto, sabe, de fazer uma aula diferente, eu chego, faço vocês
39 estudarem em sala, tem hora que eu chego, mas gente, tem que estar no ritmo do
40 professor. O professor chega e fala pra vocês, pessoal hoje preciso de atenção,
41 concentração, não brinca, concentra. Preciso da colaboração de vocês. Vamos fazer
42 uma dança! Beleza gente, beleza. Mas cada dia, cada hora, cada coisa no seu lugar. Ééé
- 43 *ALF9* reclama para o professor do colega, que quebrou sua régua.
- 44 *Professor* – Por favor, essas brigas que eu falo, essas brigas que eu falo. Pessoal é o
45 seguinte. Ééé. Vou fazer o seguinte. Vou chamando bem rapidinho aqui o nome, vem
46 buscar o caderno, já faz a margem e escreve a data. Tá bom?
- 47 *ALM7* – Só a data?
- 48 *Professor* – Só a data.
- 49 *ALM7* – Brigado.
- 50 *Professor* – Ééé, Pessoal, perdão, deixa eu. Queria apresentar pra vocês. A
51 Professora², vocês já conhecem.
- 52 *ALM27* – Ela é muito legal!
- 53 *Professor* – Ela tem acompanhado, ela tem nos acompanhado nosso trabalho.
- 54 Professora 2 – Obrigado.
- 55 *Professor* – Hoje nós temos a honra de ter a presença do professor 3.

¹ Filme de 2012, que conta a história de uma família que se muda para um novo lar, até começarem a perceber estranhas manifestações em casa, atingindo principalmente a filha pequena. Um dia, ela é sequestrada pelas forças malignas, fazendo com que os pais procurem a ajuda em especialistas no assunto, para recuperar a criança antes que seja tarde demais

- 56 *ALM20* – Ele é meu irmão? Todos riem....
- 57 *Professor* – O nome é parecido né. O que acontece. Pessoal, aaaa a área de atuação
58 dele. Se vocês estão precisando aí pessoal, olha, nós temos aí o *ALM20* que
59 desenha muito bem né. Pessoal. Isso.
- 60 *Alunos* – Professor, professor.
- 61 *Professor* – Calma, calma, só um pouquinho. É isso que eu vou dizer pra vocês. Se vocês
62 tiverem, olha, uma pessoa que é muito boa nessa área. Se vocês precisarem, é uma pessoa
63 que pode ajudar muito vocês também. Estou falando isso porque, é uma boa oportunidade,
64 é uma boa oportunidade nós temos que aproveitar as pessoas que passam pela nossa
65 vida. Né. Ele ficará algumas aulas conosco, então assim. Ah professor, hora que acabar a
66 aula, ou até mesmo né, durante a aula, algum assunto pertinente, professor, poderia
67 responder tal coisa pra gente. Pode ter a liberdade de pedir. Vai estar nos ajudando também.
- 68 *ALF6* – Professor....
- 69 *Professor* – Só um pouquinho. *ALF10*, *ALF1*, *ALF15*, *ALF23*, continua a entregar os
70 cadernos de desenho.
- 71 *Alunos* – Conversando. Ô professor...
- 72 *Professor* – Ahhh... *ALM20*, *ALM30*.
- 73 *ALM7* – Conversando e rindo...
- 74 *Professor* – *ALM7*. Gente bem rápido, vamo lá! *ALF13*. Pessoal, eu não vou chamar
75 quem está em pé.
- 76 *Alunos* – conversando....
- 77 *Professor* – Continua chamando os alunos.
- 78 *ALM3*– Ô professor, eu tô sentado.
- 79 *Professor* – *ALM11*, *ALM28*. Só um pouco. *ALF9*, *ALM29*.
- 80 *ALM21* – Professor! Posso ir no banheiro?
- 81 *Professor* – Claro. *ALF2*, *ALF16*.
- 82 *ALF16* – Obrigado!
- 83 *Professor* – Alguém ficou sem? Alguém ficou sem?
- 84 *Alunos* – Conversam.
- 85 *ALF15* – Não me olhe!
- 86 *ALF9* – Eu tô olhando.
- 87 *Professor* – É o seguinte turma!
- 88 *ALM25* – Quê?
- 89 *Professor* – Aaaa. Pessoal.

- 90 *Alunos – Conversas.*
- 91 *ALF4 – Professor!*
- 92 *Professor – Pessoal, presta atenção, olha! Isso! Caderno assim (desenha na vertical).*
93 *Data. Em baixo da data vocês vão colocar o seguinte, olha:*
- 94 *ALF10 – Pode colocar letra de mão?*
- 95 *Professor – Pode.*
- 96 *ALM7 – É pra fazer letra normal ou de forma?*
- 97 *Professor – Qual você consegue fazer?*
- 98 *ALM7 – As duas*
- 99 *Professor – Pode escolher então. Ééé, escreve no quadro.*
- 100 *Alunos – Conversando.*
- 101 *Professor – Escreve no quadro: Gêneros e ritmos musicais brasileiros.*
- 102 *Professor – Gêneros e ritmos musicais brasileiros. Hoje a intenção nossa é o*
103 *seguinte pessoal. Ééé. Nosso desejo é ampliar um pouco, ou seja aumentar,*
104 *expandir, o tanto que vocês conhecem sobre a música brasileira. Ou seja, eu já*
105 *perguntei pra outras turmas, outros alunos, o que vocês conhecem por música*
106 *brasileira. A resposta é sempre. Presta atenção! Pessoal levanta a mão para*
107 *perguntar, vamos tentar seguir uma ordem, senão não consegue responder! Eles*
108 *sempre dizem, sertanejo universitário e funk carioca. Professor por que? O que você*
109 *tem contra isso? Nada! Só estou dizendo que na música brasileira não tem só isso. Ok.*
- 110 *Alunos – Pagode, pagode.*
- 111 *ALF15 – Eu gosto.*
- 112 *Professor – Não existe somente, né. Esses dois segmentos, esses dois estilos Nós*
113 *temos muito mais. Tem muita coisa que vocês escutam.*
- 114 *Alunos ALM11 e ALF12 conversando.*
- 115 *Professor – Para e olha sério. Tem muita coisa que vocês escutam....*
- 116 *ALM9 – Ô meu Deus!*
- 117 *Professor – Tem muita música que vocês escutam, que muitas vezes vocês não sabem a*
118 *origem, ou não sabem ahh, nem o nome do estilo. Então o que que acontece. Hoje nós*
119 *não nos aprofundaremos. O objetivo aqui não é pegar cada um e estudar um. Nós faremos*
120 *isso em aulas futuras. Mas hoje, olha aqui, hoje nós faremos o que? Faremos uma lista e*
121 *algumas observações em cima do que nós escutarmos. Ok? Ok, Então na próxima aula a*
122 *gente vai escolher, selecionar um e nós vamos pesquisar mais a fundo. Tá? Então olha,*
123 *por favor, eu gostaria de pedir pra vocês. A medida que a gente for ouvindo, é primeiro*
124 *vamos escutar algum tempo aquele trecho do som, por favor, não comente nada, não faça*
125 *piadinha, a outra turma foi difícil. Gente é uma vez ou outra é legal, é engraçado, é*
126 *gostoso. Não precisamos ser o tempo todo sério, mas gente eu não consegui dar aula lá.*

127 ALF14 – É!

128 *Professor* - Eu tocava, ah! parece não sei o que do meu vô. O tempo todo fazendo
129 piada. Não dava. Então assim gente, vamos respeitar a música que é um pouco mais
130 antiga, vamos respeitar. Eu dei esse exemplo pra eles. Olha, éé.. Talvez um dia vocês
131 vão crescer, casar, vão ter filhos, netos. Talvez os netos de vocês vão ouvir a música
132 que vocês escutam hoje e vão falar assim: Nossa vô! Que música veia é essa?

133 *Alunos* – Risos

134 *Professor* – Isso é bom, mas tem que ter o respeito. Senta por favor (aluno ALM29).
135 Tem que ter o respeito pessoal, por que? Ah não é porque eu não gosto, não é porque
136 eu não entendo, não é porque ah, eu não escuto que aquilo lá é feio ou é bonito, ou é
137 chato, ou não é legal, não é bom, não presta. Não gente! Vamos simplesmente ouvir e
138 perceber o que está acontecendo. Só isso. Ah, qual instrumento tem ali, é uma pessoa
139 só que canta, Então vamo lá, em baixo deste título aqui ó, viu, em baixo deste título
140 aqui, vocês vão listar o seguinte, vão colocar o número 1 (um). Número 1 (um) e só.

141 ALF18 – Pode colocar colorido?

142 *Professor* – Pode.

143 ALM7 – Professor? Éééé, nas outras aulas o Professor 3 vai estar com a gente?

144 *Professor* – Vai.

145 ALF17 – Então ele é seu auxiliar?

146 *Professor* – Vai estar me ajudando. Ó, vamos lá. Posso falar? Vai segurar um pouco,
147 depois eu vou soltar. Aí vou fazer uma pergunta. Vocês vão responder de acordo com
148 as pergunta que eu estou fazendo. Se conhecer. Calma, Vamos esperar um pouco. Se
149 conhecer pode falar. Número um. Vamo ouvir a primeira. Solta a música, os alunos
150 acompanham o ritmo com o corpo (Música do Gilberto Gil, Esperando na Janela).

151 ALM3 – Huhuhu

152 *Professor* – No lugar, no lugar.

153 *Alunos* – Dançando e rindo.
154 Ainda me lembro do seu caminhar
155 Seu jeito de olhar eu me lembro bem
156 Fiquei querendo sentir o seu cheiro
157 E daquele jeito que ela tem

158 *Alunos* – Batendo palmas e dançando.

159 *Professor* – Pessoal, ó,ó.
160 O tempo todo eu fico feito tonto
161 Sempre procurando mais ela não vem
162 E esse aperto no fundo do peito
163 Desses que o sujeito não pode aguentar
164 Esse aperto aumenta o meu desejo
165 E eu não vejo a hora de poder lhe falar
166 Por isso eu vou na casa dela ai, ai
167 Falar do meu amor pra ela vai

- 168 *Alunos* – Batendo palmas, rindo. Dançando.
- 169 *Professor* – Pessoal. Ó.Ó. Para a música.
- 170 *ALM20* – Ahhhh
- 171 *Professor* – Lembrem-se ó, nós temos que refletir sobre, sobre o que nós estamos ouvindo.
- 172 Vamo lá, Alguém poderia dizer que tipo de música é esta?
- 173 *Alunos* – Sertanejo, pagode, sertanejo... A maioria: forró.
- 174 *Professor* – Eu não estou ouvindo. Não estou escutando ninguém. Vamos fazer o
175 seguinte. Vai levantar a mão daquela fila quem sabe. Aponte o dedo fala. Se eu não
176 aponte o dedo pra você, você não fala.
- 177 *ALM29* – Forró.
- 178 *Professor* – Quem mais? Ó. Quem acha que é forró levanta a mão. Todo mundo acha
179 que é forró?
- 180 *Alunos* – Simmm, é forró.
- 181 *Professor* – Não, Deixa eu esclarecer uma coisa. Deixa eu esclarecer uma coisa ééé.
182 Existe vários tipos de forró. Não tem só um. Nós vamos ver. No caso esse forró é
183 conhecido como forró xote.
- 184 *Alunos comentando.* Ahhh... Forró xote, forróóró.... xote....
- 185 *Professor* – Senta lá (*ALM27*). Este é o forró xote. Pessoal.... shiiii....
- 186 *Professor* escreve no quadro nome da música. *Alunos* começam a dizer: é funk
187 menina... começam a cantar... levanta a mão... tá, tá, tá,....
- 188 *Professor* – Vamo lá, ó. Olha lá. Forró xote. Pessoal eu também gostaria de anotar o
189 nome das música, é uma referência, é uma referência, é uma referência que nós
190 temos. Por exemplo, se alguém perguntar: ah você tem algum exemplo o forró xote?
191 Escreve no quadro e pergunta: como que é o nome?
- 192 *Alunos* – Esperando na janela. Alguns fazem piadinhas dizendo ao colega (*ALM11*):
193 está apaixonado! Está apaixonado. Batem palmas.
- 194 *Professor* – Ok, ok. Pessoal, vocês estão perdendo o foco.
- 195 *ALF9* – Shiiii. Coitado.
- 196 *ALF5* – Professor eu poso falar uma coisa?
- 197 *Professor* – Pessoal, eu quero só fazer uma observação sobre isso. O que acontece.
198 Alguns instrumentos que são utilizados né aqui, são muitos característicos do gênero
199 baião. Quais esses instrumentos professor? Nós temos o triângulo,
- 200 *ALM7* – Tim, tim, tim....
- 201 *Professor* – Olha nós temos o triângulo, nós temos zabumba.
- 202 *Alunos* – O que? Zabumba.

- 203 *Professor* – Presta atenção. Se vocês... Pessoal, se vocês perguntaram tem que
 204 prestar atenção! Não adianta eu perguntar e ficar conversando. Zabumba é da família
 205 da percussão, é como se. É como não, é um tambor, parece com o surdo, onde a
 206 pessoa faz uma batida, deste ritmo: bate no quadro: tum,tumtum, tum.
- 207 *ALM21* – Ah! Eu já vi. Timmm.
- 208 *Professor* – É um pouco diferente do baião. A ideia é isso aqui ó (interrompe e coloca
 209 a música novamente): “Tô esperando na janela ai ai, não sei se vou me segurar.”
- 210 *Alunos* – Batendo palma no ritmo. O professor desliga o som.
- 211 Todos falam: Ahhhh
- 212 *Professor* – Pessoal, bom, bom ééé, nós falamos sobre o triângulo,
- 213 *ALM21* – Tim, tim, tim.
- 214 *Professor* – Por favor, vou chamar sua mãe tá. Nós falamos da zabumba e nós não
 215 poderíamos esquecer é claro, do instrumento mais característico né deste ritmo
- 216 *ALM16* – Violão!
- 217 *Professor* – Que é o acordeom, mais conhecido como sanfona. Basicamente nós
 218 temos estes três instrumentos. É claro, hoje por causa da mistura né, dos estilos, dos
 219 ritmos, é acrescentado o violão. Mas só para genteeee, se familiarizando com esse
 220 ritmo, que vamos trabalhar mais pra frente.
- 221 *ALF9* – Minha mãe, ela faz qualquer coisa, ela tem que ligar o rádio.
- 222 Comentário dos outros alunos sobre isso.
- 223 *Professor* – a, a, ok. Isso é muito legal, gostaria que vocês anotassem isso, para
 224 depois a gente conversar sobre isso. A questão da escuta da família de vocês é pra
 225 outra aula a? Nós precisamos ter organização. Segundo,
- 226 *Alunos* – Conversando.
- 227 *ALF5* – Gente silêncio.
- 228 *Professor* – Shiii. Começa a música instrumental e para. Professor para e chama a atenção:
 229 Pessoal, pessoal, a acontecendo a mesma coisa da outra turma. Eu vi vocês dançando e
 230 se divertindo. Pessoal é pra ouvir. Professor, você acha errado? Não, mas eu não escuto.
 231 Eu preciso que vocês escutem. É pra curtir assim. Coloca novamente a música. Ah lá.
- 232 Ritmo de tambores...
 233 “Manmauê, aua, auê. O bico do beija-flor, beija a flor, beija a flor,
 234 Toda fauna flora grita de amor,
 235 Quem segura o porta-estandarte, Tem a arte, tem a arte,
 236 E aqui passa com raça eletrônico maracatu atômico”.
- 237 *Professor* – Para a música e pergunta: Ninguém ouviu? tá vendo porque eu peço pra
 238 prestar atenção. O nome foi falado.
- 239 *ALM20* – Samba. Samba.

- 240 *ALM11* – Não eu sei, acho que é, sertanejo.
- 241 *Alunos* – Volta, volta.
- 242 *Professor* – Pessoal, ó, eu vou colocar, só que assim, presta atenção. Quantas vezes
243 a gente tá de forma desnecessária, ó presta atenção agora. Coloca a música
244 novamente: “[...] maracatú atômico [...] manamauêauêaaauê.” Pausa!
- 245 *ALF17* – Maracatu... risos
- 246 *Professor* – Pessoal.
- 247 *Alunos* – Risos...
- 248 *Professor* – Ó vamo lá. Olha lá. Então o nome
- 249 *Alunos* – É maracatu, achando graça.
- 250 *Professor* – É o ritmo. E o nome da música? Pessoal!
- 251 *ALM29* – Maracatú. Outros cantam. Beija-flor, beija flor. Cantam a música.
- 252 *Professor* – Ó, o que que acontece, pessoal Maracatú tem um pouquinho, eu tenho
253 certeza de que vocês devem ter ouviram falar, mas deve ter passado pela mente de vocês
254 mas ninguém aqui falou, capoeira, porque Maracatu lembra muito a música de capoeira.
- 255 *ALM21* – Ô...
- 256 *Professor* – Espera eu terminar de falar. Você nem sabe o que eu estou dizendo. Deixa
257 eu fala. Deve ter passado na mente. Porque Maracatu tem um pouco de semelhança
258 com a música de capoeira, a célula dos instrumentos percussivos. É muito comum
259 pessoas misturarem os ritmos com capoeira. Não quer dizer que seja o mesmo ritmo.
260 Não. É como eu disse pra vocês hoje em dia é muito complicado a gente definir um
261 ritmo, porque. Porque hoje em dia está muito difundido, nós vamos perceber aqui, é
262 muito comum misturar. Por exemplo é muito comum a gente misturar....
- 263 *ALM8* – Tipo o forró xote...
- 264 *Alunos* – O que?
- 265 *Professor* – É uma possibilidade. Mas é uma possibilidade.
- 266 *Alunos* – Conversando entre si.
- 267 *Professor* - Ah tá! É só uma coisa. Eu vou ter que apresentar uma música que não
268 está nesta lista, neste vídeo. Eu não poderia deixar de tocar uma música deste
269 grande compositor. Vamos ver se vocês sabem...
- 270 *ALF15* – Professor, deixa a música acabar!
- 271 *Professor* – Não dá tempo! É! Ó! Lembra, hoje. Escuta, hoje vamos conhecer, ampliar,
272 conhecer várias músicas. Pra que. Eu fiquei muito feliz que uma aluna de uma sala... Ô
273 *ALM24*. Por favor *ALM24*! Gosta tanto do professor. Fala que gosta tanto. Quando eu
274 gosto de alguma coisa, eu, eu não vejo a hora de ficar perto. Ó professor, gosto tanto de
275 você! Gosta né! Demonstra! Olha só uma coisa. Fiquei tão feliz com uma garota, uma
276 aluna da outra sala. Disse ó professor, estava na lista samba. Professor eu já ouvi esse

277 ritmo em uma propaganda. Não foi professor que ela comentou? (Perguntou para o
 278 estagiário), Eu já ouvi esse ritmo em uma propaganda. Era outra música. Mas era esse
 279 ritmo aí ó: toca com as mãos o ritmo. Era esse ritmo. Eu fiquei feliz, porque ela
 280 reconheceu. Esse é o objetivo. Se vocês ouvirem aí fora, um ritmo e pensar: eu acho que
 281 é o forró xote. Eu acho que já ouvi isso aí! Eu acho que isso aí é maracatu. Vocês estão
 282 me entendendo? Porque gente, se nós ouvirmos só o que nós gostamos e nenhum
 283 momento escutamos e nenhum momento alguma coisa diferente, ééé, a nossa, a nossa
 284 compreensão, o nosso conhecimento de música fica limitada. Então vamo lá.

285 *ALF17* – Professor você vai tocar Lucas Lucco?

286 *Alunos* – Ahh?? O que? Matheus e Kauã! Lucas Lucco. Matheus e Kauã.

287 *Professor* – Então vamo lá.

288 Começa a música com instrumental.

289 *Alunos* – Baião [...] é sambaaa [...] é baião [...] é samba.

290 *Professor* – Espera. Não. Não!! Vamos ouvir primeiro.

291 Começa a tocar a música. “Seu delegado digo a vossa senhoria que sou filho de uma
 292 família.” Alunos batendo palmas no ritmo do baião.

293 *Professor* – Ó pessoal, só um pouquinho, mesmo que já saiba.

294 *ALF13* – Não dá pra ouvir.

295 *Professor* – Isso que eu ia falar. Gente eu sei . É difícil a gente conseguir ficar parado.

296 *Alunos* – Verdade!

297 *Professor* - Mas pessoal. Às vezes é necessário. Existe algo chamado pausa. Nós já
 298 falamos um pouco sobre isso. A ALF13 reclamou, o ALM16 reclamou! O que que eles
 299 questionaram. Professor...

300 *ALM20* – Tum, tum, tum, fazendo barulho na carteira.

301 *Professor* – Fica olhando o aluno até parar. Ô professor, eu gostaria de ouvir. Pessoal, nós
 302 vamos tocar isso. Fiquem tranquilos. Nós vamos estudar o ano inteiro. Juntos. Nós vamos.
 303 Mas eu não consigo tocar uma música, um estilo se eu não escuto primeiro pra aprender a
 304 fazer. Só um pouquinho, só um pouquinho... Vocês estão me entendendo. Então é um
 305 momento de apreciação. A professor eu queria acompanhar. Bate então baixinho na coxa.
 306 Sabe ó. Pode balançar o corpo. Mas respeite o colega. O colega quer ouvir. Prestar atenção
 307 o que está cantando. Que instrumento está tocando. É muito importante e saudável isso.

308 *ALF14* – É música de igreja professor.

309 *Professor* – Ah é? Tocou lá? Pessoal, rapidinho, rapidinho.

310 Continua a música:

311 Seu delegado, digo a vossa senhoria,
 312 Eu sou fio de uma família Que não gosta de fuá
 313 Mas tresantontem No forró de Mané Vito
 314 Tive que fazer bonito A razão vou lhe explicar

- 315 Bitola no Ganzá Preá no reco-reco
 316 Na sanfona de Zé Marreco
 317 Se danaram pra tocar
 318 Praqui, prali, pra lá.
- 319 *Professor* – Olha lá. Não é muito parecido com o forró xote?
- 320 *ALM3* – Sim. É forró. Parecido.
- 321 *ALF6* – Professor essa música que tá tocando, acho que eu conheço.
- 322 *Professor* – Olha pessoal a colega tá falando. Você quer lembrar o nome do cantor né?
 323 Vamo lá. Olha só que legal! Ela reconheceu. Gente vamo vê. Que cantor será que é?
- 324 Alunos tentam adivinhar. Falam Baião.
- 325 *ALM21* – Você não sabe menina!
- 326 *Professor* – Quem que é o rei do Baião?
- 327 *ALM26* – Luiz Gonzaga!
- 328 *Professor* – Aí *ALM26*!
- 329 *Alunos* – Palmas...uhu..uhu. Assobios. Colega *ALM27* levanta e vai dar parabéns ao
 330 colega!
- 331 *Professor* – Senta lá *ALM27*.
- 332 *ALF23* – Professor, professor. Depois eu posso ir? Referindo-se ao banheiro.
- 333 *Professor* – Depois dela. Então o nome. Olha só que legal. Gênero baião. Inclusive
 334 Luiz Gonzaga gostava muito de tocar e cantar baião. Até porque a estrutura básica é
 335 dos instrumentos utilizados é a mesma dos dois. Né no Baião a gente tem, ah o
 336 violão depois acrescentado, muitos estudos aqui no Brasil. Ééé mais o Luiz Gonzaga
 337 foi o criador, ele que inventou ali, ahhh senão me engano a primeira música foi num
 338 programa ali de calouros, foi ahh, Mexe que mexe², uma coisa assim a música. Foi
 339 onde, antes ele não cantava, pelo menos não em público. Ele tocava de terno. Daí
 340 ele falou eu vou investir num instrumento típico, né que é utilizado lá na nana minha
 341 terra. Né aquela roupa de, ééé como é como é que chama aquele pessoal que ...
- 342 *ALM7* – Aquele pessoal que usa aquela roupa ...
- 343 *Professor 3* – Cangaceiro.
- 344 *Professor* – Cangaceiro. Obrigado professor. Cangaceiro. Então ele foi vestido desta
 345 forma, no caso essa roupa. Ele investiu nessa roupa típica, característica ele usava para
 346 se apresentar, e juntamente com sua sanfona sua companheira, o acordeom né ele cantou
 347 essa música que foi um sucesso. Então essa canção aqui se chama *Seu delegado*.
- 348 *ALM11* – Ô professor. Eu ia, eu ia falar professor...
- 349 *Professor* – Oi.

² Nome correto, Vira e mexe.

- 350 *ALM20* – Ô professor! Desde o começo eu tava achando que era outra música.
- 351 *Professor* – Mas ó, isso é comum.
- 352 *ALM25* – Posso ir no banheiro?
- 353 *Professor* – Não demora muito para não perder a!
- 354 *ALF10* – Eu quero beber água! Outros se manifestam.
- 355 *Professor* – Ó! Daí se for todo mundo vamo para a aula então. Não gente. Espera um
356 pouquinho. Vamo lá. Agora continuando aquela lista.
- 357 *ALM7* – Ô professor, parece assim, quando a gente não a ouvindo a gente fica assim
358 (parado). Aí quando a gente ouve fica assim ó, a gente fica assim ó, fica tudo doido!
- 359 *Professor* – É mais ó, deixa eu dizer uma coisa, é verdade. Música é organização.
360 Música não é só sentimento. Ô professor, mas eu não posso me empolgar, sabe,
361 ficar contente. É mas música também tem que ter ordem.
- 362 *ALF10* – Tem que ter ordem senão fica tudo embarçado.
- 363 *Professor* – É ruim, heim. Vamo lá então.
- 364 *ALF8* – Professor, deixa eu fala!
- 365 *Professor* – Falar o que?
- 366 *ALF8* – Sabe essa música
- 367 *Professor* – Sei.
- 368 *ALF8* – Ééé, no Carrossel tem um ... o malvado lá...
- 369 *Professor* – Ah! Eu sei. Não é o malvado. No Carrossel tem uma personagem que é do
370 nordeste e sempre que aparece toca uma música do nordeste né. Como é o nome dela?
- 371 *ALF12* – Ah! Eu sei, eu sei. A Graça. Eu sei, eu sei.
- 372 *Professor* – Isso. Então ó. Eu vou soltar agora a quarta. A quinta? Peraí!
- 373 *Alunos* – Quarta!
- 374 *Professor* – Já é a quarta? A lá!
- 375 Tocando música, primeiro instrumental:
376 Vou te contar, Os olhos já não podem ver
377 Coisas que só o coração pode entender.
378 Fundamental é mesmo o amor, É impossível ser feliz sozinho.
- 379 *Professor* – Essa música, essa música ela é muito forte?
- 380 *ALF18* – Não, ela é de romance. Essa música é romântica.
381 Continua tocando: “Fundamental é mesmo amor, é impossível ser feliz sozinho”
- 382 *Professor* – Para a música. Olha lá! Olha o que que ela falou! Tá vendo. Nós temos
383 memória auditiva. É o que? Às vezes a gente reconhece. Eu ouvi em algum lugar.

- 384 *ALF23* – Pede para ir no banheiro.
- 385 *Professor* – Depois dela você vai. Pessoal quando alguém tiver indo no banheiro não
 386 pode ir junto. Não pode ir junto. Olha o que ela disse pra mim (*ALF15*), que bacana!
 387 Olha o que ela disse! Pode falar. Você quer falar? Fique à vontade. Ela disse pra
 388 mim, ô professor, essa música, é do Rio de Janeiro essa música? Ó teve algumas
 389 novelas que utilizaram ela. Algumas até em abertura.
- 390 *Alunos* – Concordam.
- 391 *Professor* – Porque realmente esse ah, esse estilo que a gente vai falar agora dele.
 392 Ele foi muito tocado no Rio de Janeiro.
- 393 *ALF19* – A minha avó...
- 394 *ALF26* – Professor, ele nem foi no banheiro.
- 395 *ALM25* – Professor, professor...
- 396 *Professor* – Ó, o nome pessoal.
- 397 *ALM12* – Pagode.
- 398 *Professor* – Não. Ó, olha o nome. Vamo ver se alguém já ouviu falar. Escreve no quadro.
- 399 *Alunos* – Bossa – lendo em voz alta. Falam: Ah! Já, já, já.
- 400 *Professor* – O nome da canção!
- 401 *ALF10* – É Bossa, Bossa Nova.
- 402 *Professor* – Bossa Nova. Ah, lá ó.
- 403 *ALM20* – Bossa Nova.
- 404 *Professor* – Pera um pouquinho gente, pera um pouquinho gente, senta, senta.
 405 Chegô. Desliga do automático e para. Olha só, a colega fez um comentário muito
 406 interessante. Ela disse, professor, me parece que essa música, ela é, assim fica
 407 legal, ééé legal de tocar ela de cantar em restaurante, em lugar. Realmente, é muito
 408 comum a gente, é muito comum ouvir o pessoal.
- 409 *Alunos* discutem.
- 410 *Professor* – Para com isso. Peraí. Só um pouquinho ó. *ALM17*, *ALM17*. *ALM11* por favor.
 411 O que que acontece, nessa música calma, suave. Né. Inclusive esta música é conhecida
 412 no mundo inteiro. Shiii. Olha para os alunos e diz: Pode terminar de conversar.
- 413 *ALM17* – Estava perguntando.
- 414 *Professor* – Por que agora? Aluno argumenta. Então, quando eu tava falando você tava
 415 conversando. Agora eu parei. Pergunta longa vocês dois. Essa música ela, ela, ela se
 416 propagou, ela é conhecida no mundo inteiro. Pessoas no mundo inteiro. Aluno levanta
 417 a mão. Agora não. Por favor. Eu quero falar. Vocês não me deixam falar. Se propagou
 418 no mundo inteiro. Ouve regravações dela em outros idiomas. Né. Então assim. O
 419 Brasil, éé ficou bastante conhecido, né a Bossa Nova, através dessa canção aí. Tem
 420 também Garota de Ipanema, tem várias aí que ficaram conhecidas pelo mundo afora.

- 421 Éé, em um outro momento nós vamos falar de forma mais aprofundada dela. Mas nós
 422 podemos dizer o seguinte, foi um dos primeiros, né gêneros que surgiu no Brasil. Na
 423 época a gente tinha a modinha ou canções desse gênero musical. Vamo pro próximo.
- 424 *ALM7* – Levanta a mão.
- 425 *Professor* – Agora não! Agora eu vou [...], vamo lá!
- 426 Toca a música – “Mas nunca consegui tirar você do pensamento [...]”
- 427 *Alunos* – Eu sei, eu sei! Todos falando ao mesmo tempo. Eduardo Costa. Eduardo Costa.
- 428 *Professor* – Vamo lá. No lugar. Pessoal, vamo ouvi. Eu sei que vocês sabem.
- 429 Tocando a música – “Eu sempre fiz de tudo pra me apaixonar, até um dia alguém
 430 deixar saudade no meu peito. Agora eu tenho medo, Agora eu tenho medo.”
- 431 *Alunos* cantam em coro.
- 432 *ALM16* – É Eduardo Costa!
- 433 Tocando a música – “Você chegou, me deixou sem saída, Me fez te querer quando
 434 eu não mais queria.”
- 435 *ALF22* – Eduardo Costa. Não é!
- 436 *Professor* – Olha essa voz. Pessoal.
- 437 *ALF9* – Zezé Di Camargo e Luciano. Zezé Di Camargo e Luciano; Zezé Di Camargo e
 438 Luciano
- 439 *Professor* – Aqui nós temos uma questão. Ó. Aqui nós temos uma questão!
- 440 *Professora Auxiliar* – Siii.
- 441 *Professor* – Tá bom. É o Zezé Di Camargo e o Luciano. Ok. Aqui nós temo uma
 442 questão polêmica, uma grande questão. Porque. Muitos chamam de sertanejo.
 443 Sertanejo ponto. Muitos dizem ah, não. Eu prefiro.
- 444 *ALF10* – Vai pro seu lugar!
- 445 *Professor* – Pausa a música. Não agora ninguém vai sair. Ninguém vai tomar água.
 446 Ninguém. Ninguém. Vocês vão assim na aula da outra professora?
- 447 *ALM27* – Não.
- 448 *Professor* – Então tá respondido. O que acontece? Ninguém vai mais. Não vai. Não vai
 449 (levanta o tom da voz). Vamos lá. Esta canção aqui que nós temos, o que que acontece. Há
 450 uma grande polêmica porque nós temos três ritmos, três ritmos, que o pessoal fica
 451 constantemente debatendo, não, é, não, não é. Não, isso eu não considero sertanejo, que é
 452 o que. Nós temos o sertanejo que é esse aqui, que provavelmente os pais de vocês
 453 escutaram. Temos o sertanejo raiz, ou música caipira, que provavelmente os avós de vocês
 454 escutaram. E hoje nós temos o sertanejo universitário, que provavelmente vocês escutam.
- 455 *Alunos* – Siimmm.

456 *Professor* – Né. Então só pra gente entender um pouco aí a diferença. Esse sertanejo
 457 aqui, eu posso chamar simplesmente de sertanejo. Ok. Simplesmente Nós temos aí o
 458 violão, bateria. Raramente é tocado a viola, no sertanejo.

459 *ALF8* – Prô, por que é raiz?

460 *Professor* – Raiz nós temos viola, é muito comum aquelas moda né de viola. Aí nós
 461 vamos ver depois um pouquinho, mas só pra.... Porque senão, professor esse aí é o
 462 sertanejo universitário. Ah professor sertanejo não é no sentido de ouvir moda do
 463 sertão? Pois é, eles cantavam isso daqui lá no sertão. Eles cantavam isso daqui lá no
 464 sertão. Ah professor ele tem um estilo mais antigo. Ok, mas ela tem uma outra
 465 roupagem. Uma organização diferente. Tem som de viola. Na verdade essa música
 466 mesmo não tem o som da viola. Na verdade essa música mesmo não tem nem a
 467 viola. Vamo prosseguir. Essa é muito interessante porque ela tem origem indígena.

468 *ALM11* – Professor você não escreveu. O nome?

469 *Professor* – Oi. Sertanejo é o nome dela tá.

470 *ALM16* – O professor, o nome do cantor é Eduardo Costa?

471 *Professor* – Não.

472 *Alunos* – Nãooo. É Zezé Di Camargo e Luciano – em coro.

473 *Professor* – Zezé Di Camargo e Luciano. Ó tá, boa pergunta, olha a pergunta que ela fez.
 474 Professor, qual, qual é a diferença do sertanejo para o sertanejo universitário? Bom
 475 pessoal. Como eu falei, o nosso objetivo não é aprofundar, mas vamo tentar responder
 476 de forma mais rápida possível, essa questão sertanejo universitário. Eu vou dizer pra
 477 você em primeira instância, que é uma questão primeiramente de geração. Hoje, hoje, tá
 478 fazendo bastante sucesso o sertanejo universitário inclusive o Zezé Di Camargo e o
 479 Luciano que é da geração do sertanejo, a uns dez ou quinze anos atrás, é da geração do
 480 sertanejo. Eles estão cantando o sertanejo universitário também. Por que? Para essa
 481 nova geração também escutar eles, mas é por exemplo, esse sertanejo aqui é um pouco
 482 mais calmo. Ele fala, ele começa a falar também por exemplo, de relacionamento de, de,
 483 éé, homem e mulher, né, aquela coisa meio algo romântico vamo dizer assim, uma
 484 poesia, uma declaração, começa. Coisa que a música caipira não tem. A música caipira
 485 que é o sertanejo raiz, ele é para relatar a vida do campo, do sertão. Aqui o sertanejo ele
 486 canta também, como eu disse o Zezé Di Camargo cantava, mas o foco principal ah! É
 487 fazer uma poesia, uma declaração de amor, entendeu. No sertanejo universitário isso
 488 acontece, isso acontece... não é sertanejo. Nós vamos ver aqui.

489 *ALF5* – Posso falar uma coisa? Luan Santana.

490 *Professor* – Luan Santana já é o Sertanejo Universitário, só que ele é pop. Mas assim, o que
 491 eu posso adiantar é isso. É uma questão de geração. O sertanejo universitário é uma
 492 questão de geração. Né! Pode-se dizer que saiu do sertanejo. Entendeu. É um sertanejo só
 493 que bem modificado. Né, a forma de cantar, o estilo de se cantar. Por exemplo, o sertanejo,
 494 esse sertanejo aqui, o pessoal ainda cantava, éé eles ainda tinham uma questão do chapéu.

495 *ALF5* – Bota.

496 *Professor* – Hoje até eles mudaram um pouco isso. Coisa que o sertanejo
 497 universitário, se vê cantor, por exemplo o Luan Santana não tem nada de sertanejo.

- 498 ALF5 – Ele tem cabelo longo.
- 499 Professor – Aí. Ele usa chapéu? Luan Santana?
- 500 Alunos – Nãoooo.
- 501 Professor – Então, vamos lá.
- 502 ALM7 – Professor, eu posso falar?
- 503 Professor – Pera aí.
- 504 ALF17 – Você não marcou o nome da música?
- 505 Professor – Calma, calma, vou colocar pra tocar a próxima e vou escrever essa daí. A
506 próxima é essa daqui.
- 507 Começa com som instrumental. Quando a música começa a tocar as crianças riem.
- 508 Era a índia da tribo saterê maué
509 Professor para a música – Shiii – continua
510 Conta a lenda, conta a história
511 Da índia formosa mulher
512 Foi numa noite de festa
513 A tribo cantava ao luar
514 O índio inimigo seduziu
515 Serêsaporanga para amar – bis
516 Maués, maués, auê, auá
517 Onde morreu serêsaporanga
518 Nasceu um pé de guaraná - bis
- 519 Professor para e pede silêncio.
- 520 ALM21 – Guaraná.
- 521 Alunos riem.
- 522 ALM21 – É, é Italiano!
- 523 Professor – Escuta. Não é Italiano gente. Eu tô falando que essa música é do Brasil.
524 Atenção. Ó esse, esse eu não vou, senta lá um pouquinho, esse eu não vou tocar muito,
525 porque realmente, esse é um pouco mais desconheciiido né. Ninguém? Última chance!
- 526 ALM3 – Ééé professor, é da Espanha.
- 527 Professor – Não.
- 528 ALF15 – Pro ... fessor... Indígena,
- 529 ALF17 – Estados Unidos!
- 530 Professor – Não.
- 531 ALM29 – Professor... China! Itália! China!

- 532 *Professor* – Ó, é o que eu disse. É muito parecido com outros ritmos, é que a gente
533 toca aqui né... Carimbó! Alguém já ouviu falar?
- 534 *ALF11* – Carioca?
- 535 *Professor* – Não, Ca rim bó!
- 536 *ALF11* – Ahhh! rindo: Ca rim bó!
- 537 *Professor* – Já ouviu falar? Carimbó tem origem... Nome da música é... Lenda do guaraná.
- 538 *ALM3* – Professor, coloca um sertanejo aí!
- 539 *Professor* – A gente vai chegar lá. Lenda do guaraná é o nome da música tá.
- 540 *Alunos* – Conversam.
- 541 *ALF8* – Professor.
- 542 *Professor* – Oi. Pessoal, segura um pouquinho.
- 543 *ALF8* – Eu queria falar um negócio.
- 544 *Professor* – Coloca outra música. Toca instrumental.
- 545 *Alunos* – Na hora os alunos falam samba, samba. Inicia a letra.
546 “Canta, canta minha gente, canta forte canta alto que a vida vai melhorar!”
- 547 *Professor* – Quem tá cantando?
- 548 *ALF12* – Éééuuu Zéca
- 549 *Professor* – Martinho da Vila. Ó, ó, é muito comum, é muito comum, a gente escutar o
550 som da cuíca. Imita o som: uuuuuuu
- 551 Coloca a música novamente e imita a cuíca.
- 552 *Alunos* - Imitam o professor.
- 553 *Professor* – Como é o nome deste?
- 554 *ALM7* – Samba!
- 555 *Professor* – Pessoal, escuta a percussão! Deixa tocar mais um pouco.
- 556 *Alunos* conversam
- 557 *Professor* – Canta, canta minha gente! Próximo!
- 558 *ALF14* – Professor, o senhor não falou o nome...
- 559 *ALM16* – Falou sim, você que não ouviu. Eeerrr.
- 560 *ALF22* – Verdade.
- 561 *Professor* – Nós vamos voltar outra hora. Este eu preciso mostrar.
- 562 *ALF5* – Senta!

- 563 *Professor* – Já escreveram?
- 564 *Alunos* – Nãoooo, simmm.
- 565 *ALM21* – Tô falando que não! E o cê garoto?
- 566 *Professor* – Lá vai! Coloca a música:
- 567 “Vai até o chão e faz bum bum mecher.”
- 568 *Alunos* – Uuuuu. Funk, funk. Uuuuu. Agitados
- 569 *Professor* – Ó. Não vou tocar de novo.
- 570 *Alunos* – Funk.
- 571 *ALM29* – Professor, eu nem ouvi. Coloca de novo professor!
- 572 *Professor* – Ó. Pessoal, pessoal, pessooa!!!. Eu não vou por de novo! O ritmo que
573 estava sendo executado. O ritmo que estava sendo executado.
- 574 *ALF14* – Silêncio
- 575 *Professor* – Esse ritmo que estava tocando agora, ele pode ser considerado o Funk
576 Paulista. No caso tem o Funk pessoal. Senta. No caso tem o Funk. Tem a batida
577 assim ó – bate no quadro o ritmo. O que estava tocando agora. Outro exemplo de
578 Funk Paulista, podemos dizer do Funk Paulista “Eu conto as horas pra poder te ver,
579 mas o relógio tá de mal comigo...”
- 580 Começa a cantar e os alunos cantam juntos.
- 581 *Professor* – Esse nós podemos dizer que é o Funk Paulista. No caso tem o Funk,
582 tem o Funk pessoal, que vocês escutam bastante que é o Funk Carioca – chachacha
583 (faz com a boca).
- 584 *Alunos* – Comentam sobre a música.
- 585 *Professor* – Isso! Importante, pessoal,
- 586 *ALF17* – Minha mãe canta bastante,
- 587 *Professor* – Pessoal, eu ainda quero trazer pra vocês, o que, o primeiro, atenção, eu
588 ainda quero trazer pra vocês, o primeiro. Isso é o que o Brasil chama, conhece como
589 Funk. Só que eu vou trazer pra vocês que é o Funk americano. Ok. Próximo.
- 590 *ALF10* – Professor!
- 591 *Professor* – Olha lá!
- 592 *ALF10* – Professor!
- 593 Toca música: “Ueueue boi... olhe na janela ueueue boi..”
- 594 *Professor* – Sii. Ó! Ela aqui do lado tá reclamando pra mim que não tá ouvindo! Aqui
595 do lado!

- 596 Toque o berrante com capricho, Zé Vicente,
 597 mostre para essa gente
 598 o clarim das alterosas.
 599 Pegue no laço,
 600 não se entregue companheiro,
 601 chame o cachorro campeiro que essa rez é perigosa!
- 602 *Professor* – Lembra que eu falei pra vocês que nós tínhamos o sertanejo, sertanejo
 603 universitário e o sertanejo raiz? Lembra, a música caipira?
- 604 *Alunos* – Sim. Sertanejo caipira, sertanejo raiz, capiraaa.
- 605 *Professor* – Né aqui dá pra ouvir bem a voz né.
- 606 *ALM11* – Ô pssor.. pssor.. Esse aí vai ser o nove.
- 607 *Professor* – Então primeiro que nós vimos, anteriormente, o primeiro que nós vimos.
 608 Para e escreve no quadro.
- 609 *ALM11* – Pssor, ô pssor.
- 610 Conversas.
- 611 *Professor* – Pessoal, pessoal.
- 612 *Alunos* – Conversando.
- 613 *Professor* – Posso apagar este lado aqui?
- 614 *Alunos* – Pode. Em coro – siimmm. Alguns, Não!
- 615 *Professor* – O nome da canção é “Boiadeiro errante”.
- 616 *ALM20* – O que?
- 617 *Professor* – Bo iadeiro erranti (puxando o som de i no final).
- 618 *ALF22* – Boiadeiro!
- 619 *Professor* – Vou colocar a próxima tá? Siii. Ah lá!
- 620 *ALF10* – Professor
- 621 *Professor* – Próximo. Ah lá! Este aqui. Este aqui, vocês estão cansados de ouvir, mas
 622 eu quero ver quem acerta o nome. Certo. Vamo lá!
- 623 Coloca a música “A lua me traiu”
- 624 *Alunos* – Conversando. Falando ao mesmo tempo tentando acertar: Joelma, Joelma.
- 625 *Professor* – Joelma é o nome da cantora. Escuta bem! Escuta bem!
- 626 *Alunos* – Calipso, Joelma.
- 627 *Professor* – Não é a música que eu quero saber. Eu quero saber se vocês sabem o
 628 nome do estilo.

- 629 Continua tocando.
- 630 *ALM21* – Cantor, meu Deus!
- 631 *Professor* – Pessoal. Vou colocar de novo! Pessoal! Não tá dando para ouvir por que?
- 632 *Alunos* – Por causa do barulho!
- 633 *Professor* – Mas o que tem que fazer então? Silêncio. Então cada um cuida da sua,
634 se ficar pulando. Cada um na sua. Vou começar de novo, de novo!
- 635 “A lua me traiu...”
- 636 *Alunos* – Eu sei, Joelma, Joelma.
- 637 *Professor* – Ó. Primeiro. Lembra que eu disse, pessoal, que uma coisa é o nome do
638 cantor, a outra é o nome da música, outra é o estilo. Vocês tão falando Calipso, Joelma,
639 mas não. Não é isso que eu estou perguntando. Vamo lá. Você que falou primeiro.
- 640 *ALF9* – É, é Joelma?
- 641 *Professor* – Não.
- 642 *ALF15*– Calipso?
- 643 *Professor* – Não. Bem rápido. Só mais uma. Você já falou. Só mais duas.
- 644 *ALM20* – A lua me traiu. Não é? Professor, Professor.
- 645 *Professor* – Ó. Esse é o nome correto. Escreve no quadro.
- 646 *Alunos* – Eca, égua. Eca, égua!
- 647 *Professor* – Fala em voz alta: Brega Pop.
- 648 *Alunos* – Brega Pop?
- 649 *Professor* – Apesar do pop, é como eu disse, nós vamos escutar muito, escutar
650 muito, escutar muito, né se for ver. Mas pessoal, mas o brega, pessoal, o brega e o
651 pop são elementos comuns, pessoal, talvez, espere um pouquinho, talvez na
652 sonoridade dos instrumentos, naquela batida assim *ALM20*! A música, o nome né, A
653 lua – para e escreve no quadro.
- 654 *Alunos* – Me traiu – complementam.
- 655 *ALF9* – A lua me traiu, como assim, a lua me traiu?
- 656 Conversam entre si. Continuam cantando o refrão.
- 657 Aluna fala com o professor (*).
- 658 *Professor* – Pessoal, ó ela tem uma questão aqui. Vamo ouvi. Como assim? É, cada
659 momento? Cada época? Ah entendi! Entendi, é elaaa, ela, ela está se referindo assim ó,
660 vamos ver se eu entendi, que existe músicas, por exemplo, que são adequadas para certas
661 situações, claro. Por exemplo, por exemplo, o padre vai lá fazer a missa aí chega umm...
- 662 *ALM26* – O que?

- 663 *Professor* – Uma pessoa que canta lá na frente, pausa, troca de roupa e começa a
664 dançar Funk, lá na igreja.
- 665 *Alunos* – Tum tumtum – imitando.
- 666 *Professor* – Talvez! Pera lá. Escuta o que eu estou falando. Talvez não seja o ambiente,
667 né adequado pra este tipo de música. Ou seja, normalmente, né, não se faz isso. Da
668 mesma forma que você vai, num baile Funk numa boate, né, isssooo, vaiii cantar uma
669 música gospel. Né. Apesar que tem pessoas aí que em muitas situações fazendo...
- 670 *ALM26* – Professor tem uma pergunta aqui!
- 671 *ALM20* – Professor o que é boate, professor?
- 672 *Professor* – Outra hora a gente fala disso. Apesar que tem pessoas que muitas vezes
673 quebram essas ideias.
- 674 Muita conversa.
- 675 *Professor* – Pessoal, pessoaallll, pessoal, por favor. O que acontece. Existe sim um
676 ambiente adequado para cantar alguns tipos de música, que eu não acho, né, minha
677 opinião, eu não acho adequado né. Por exemplo, uma música em velório. É raro, porque
678 em velório a gente não pode falar nada. Mas tem sim, alguns hinos, alguma coisa do tipo.
679 Ou por exemplo, ééé eu tô lá no restaurante, fazendo uma música ambiente, é uma
680 música que vai ser tranquila. Olha para os alunos e exclama: Nossa! Que legal isso!
- 681 *ALF5* – Professor depende do restaurante se for italiano.
- 682 *Professor* – Isso, fora a cultura. Aqui naaa, Maringá, é existem os lugares, por exemplo
683 uma pizzeria tem um tipo de música. Você vai na discoteca tem outro, você vai no
684 restaurante, então tem um restaurante italiano aqui, alguma coisa, lá na Cerro Azul, é um
685 restaurante que toca música ao vivo. Então existe sim lugares adequados...
- 686 Alunos conversando. Toca o sino.
- 687 *Professor* – Pessoal, ó. Continuaremos.
- 688 *ALM7* – Professor... Saem conversando.

Professor A – Aula 3

Título da aula: Percussão Corporal

Ensino Fundamental Anos Iniciais

Data – 24 de maio de 2017

Turma 4º. ano

29 alunos (18 Meninas – 10 Meninos – 01 aluna de inclusão)

01 Professora Auxiliar

Professor Convidado

Início da aula – 16h 10min

Término da aula – 17h 30min

Duração da gravação – 1h 23min

Tempo de transcrição – 19h

Legenda (*) Inaudível.

- 1 *Professora Auxiliar* – Ô Jhonatan, eu vou ficar lá na sala da diretora só um pouquinho,
- 2 mas eu vou voltar tá. E segue o combinado nosso né!
- 3 Alunos – Simmm.
- 4 *ALF15* – O que é o combinado?
- 5 *ALF16* – Eu sei.
- 6 Professor arrumando Datashow.
- 7 *ALFM7* – Reclama para o professor.
- 8 *Professor* – Você bateu o braço? O que foi? Pera aí que eu vou aí. Vai olhar o braço do
- 9 aluno. Pessoal, eu posicionei ali porque ali é onde pega (se refere ao Datashow e parede
- 10 do fundo da sala), dentro do possível. Ô, no caso do ALM3.
- 11 *ALM3* – Oi.
- 12 *Professor* – Você pode pegar a cadeira e vir aqui prá cá. Consegue ver daí meninas?
- 13 *Alunas* – Mais ou menos.
- 14 *Professor* – Ó, pode virar pra cá... Crianças arrumando as cadeiras e conversando.
- 15 Pessoal é o seguinte ó, atenção. Éé. Na nossa última aula, presta atenção um pouquinho.
- 16 Na nossa última aula nós listamos lá, alguns dos diversos gêneros e ritmos brasileiros né
- 17 *ALM27* – Conhecidos.
- 18 *Professor* – Isso, pelo menos destacamos os mais conhecidos. Éé, a nossa intenção só
- 19 pra eu fazer um fechamento. Nós vamos voltar a tratar, por exemplo, os gêneros ou
- 20 ritmos, até porque vai tá entrando um pouco o repertório das músicas que a gente vai tá
- 21 trabalhando e até tocando os instrumentos. Aí a gente retoma ok, principalmente o
- 22 samba e o baião. Vamos retomar. De repente, de repente, se planejar, a gente pode até
- 23 bolar uma apresentação aqui na escola né, para os colegas de vocês. Vamo ver o que a
- 24 gente consegue. Isso no próximo bimestre. Mas só pra vocês, só pra gente éé ter uma
- 25 amarração, é, um fechamento do que foi a aula passada. Nosso objetivo foi listar pra
- 26 ampliar pessoal, ó, pra ampliar um pouco do que nós conhecemos sobre música no
- 27 Brasil, porque olha, eu fiquei muito feliz, muito contente em conversar com alguns alunos
- 28 no corredor, e perceber o seguinte, e perceber o seguinte, nossa professor, eu, eu só, na
- 29 minha cabeça eu, eu só achava que tinha só 4 ou 5 ritmos no Brasil. Eu não sabia que

30 tinha tanto assim. Então a nossa intenção foi essa, ampliar. E olha pessoal, que eu tentei
 31 resumir ao máximo, e ainda assim ficou bem extenso. Né, foi cansativo, eu sei, mas
 32 assim só para vocês terem uma noção. Nossa! Não é pouquinho gênero que tem aqui no
 33 Brasil não. E os mais conhecidos né, o samba, éé aí a gente vai um pouco nos ritmos
 34 sertanejo universitário, sertanejo éé raiz, a música caipira né.

35 *ALM16* – Rap. Rap né.

36 *Professor* – Isso, nós temos também o rap nacional, que apesar do rap né, não nascer aqui,
 37 importa que muitas tem o ritmo brasileiro. Da mesma forma que as pessoas tentavam ligar
 38 aquela Wave, aquela música, a Bossa Nova, pra é é, por exemplo americanos já tocaram,
 39 músicos famosos tocaram aquela música, do jeito deles né, brasileiro tem um pouco de,
 40 vamos dizer assim, aquela ginga. Se nós pegarmos por exemplo um samba enredo, que é
 41 aquele samba do carnaval, thicutum, , thicutum, , thicutum (faz o ritmo com a boca), né, um
 42 pouco mais acelerado. Um pouco mais ééé dançante, vamos dizer assim. Ééé

43 *ALF6* – O professor....

44 *Professor* – Eu trouxe para vocês então hoje. Hoje nosso assunto é percussão
 45 corporal. Hoje eu trouxe então. Eu quero começar nossa aula com dois vídeos, só um
 46 pouquinho, só um pouquinho. Eu quero começar com dois vídeos de um grupo
 47 chamado STOMP¹. Presta atenção. Começa a arrumar o Datashow.

48 *Alunos* – Se agitam.

49 *Professor* – Ó, pessoal, é muito importante quando alguém tá falando, olhar para essa
 50 pessoa, porque um pouco da nossa concentração, elaaa, ela é perdida. Se eu fico
 51 olhando né, ah igual por exemplo, se eu fico olhando pro *ALM3*. Ele tá falando comigo,
 52 vamos dizer, aí se você vira para o lado eu me distraio. Vamo lá. Esse grupo pessoal, ele
 53 começou, e a maioria dos componentes são..., o que acontece, esse grupo explora
 54 váaaarios materiais, fontes sonoras possíveis. O que que acontece, eles utilizam materiais
 55 que muitos acham que é lixo. Né. Materiais vamos dizer assim, recicláveis. Eles usam lata,
 56 roda, balde, tampa de panela, bicicleta. Pessoal, olha, muita coisa mesmo. Eu vou mostrar
 57 aqui pra você algumas coisas. Outra coisa importante que vai ser o vídeo dois que eu
 58 mostrarei, que é a questão da percussão corporal, é o corpo. Nós é, algumas aulas
 59 anteriores, nós exploramos um pouco dos materiais de sala né. Régua né, quadro e
 60 carteira. E nós não exploramos propriamente a percussão corporal. Apesaaar, apesar de
 61 termos ééé vivenciado algumas coisas como palmas né, foi palmas, mas o objetivo maior
 62 daquela aula foi o material, então vou mostrar o primeiro vídeo que é de material, daí
 63 vocês vão ver que não é só régua, não é só carteira, nossa dá pra usar isso... E depois
 64 vou mostrar a percussão corporal. Vamo fazer assim ó! Colocar a carteira aqui.

65 *ALM28* – Professor!

¹ Stomp é um famoso grupo de dança oriundo de Brighton, Reino Unido, que usa o corpo e objetos comuns para criar performances teatrais físicas percussivas. Suas origens musicais remontam ao trabalho do Einstürzende Neubauten e Savage Aural Hotbed. A palavra stomp pode se referir a um subgênero distinto de teatro físico, onde o corpo incorpora-se a outros objetos como meio de produzir percussão e movimento que ecoa as danças tribais. Eles surgiram na banda The Yes/No People (London Records), onde eram conhecidos como Mr. Johnson e Some Things Are True na compilação Giant. Desde que se transformaram em Stomp, lançaram músicas e estrelaram comerciais de TV. A HBO também produziu um DVD, Stomp Out Loud, que mostra os membros do grupo fazendo percussão em utensílios domésticos, e até mesmo num depósito de sucata (<https://www.last.fm/pt/music/Stomp/+wiki>).

- 66 *Professor* – Vamo lá. Primeiro vídeo. Vamos ver o primeiro, depois a gente vai
67 comentando.
- 68 *ALF22*– Atchim.
- 69 *Alunos* – Saúde.
- 70 *ALF22* – Brigado.
- 71 *ALM27* – Eu respondo Deus te crie.
- 72 *ALM16* – O que?
- 73 *Professor* – Ó pessoal. Presta bastante atenção, porque. Nós vamos ter que fazer um
74 esforço muito grande. A caixa tá no máximo. Vamos ter que fazer um esforço aí para
75 escutar o máximo possível ok? Peraí. Arrumando o som. Inicia com barulho alto. As
76 crianças assustam. O professor regula. Começa com batidas igual gotas de chuva².
77 Depois batuque, imitando samba – os componentes do grupo dependurados em uma
78 corda e fazem acrobacias enquanto tocam. Os alunos ficam vidrados e o silêncio é
79 total. Depois diminui o ritmo. Fica mais cadenciado. Vai aumentando o ritmo e os
80 objetos feitos de instrumentos. Pausa. (Vídeo de 4 minutos).
- 81 *Professor* – Ó voltaram do jeito que estavam no começo.
- 82 *Alunos* – Escutando os sons.
- 83 *Professor* – STOMP, o nome do grupo. Ah lá. Agora nós estamos atrás né do
84 outdoor. Estamos atrás ó.... S – t – o – m – p (soletra)– né, de lá fica certinho.
- 85 *Alunos* – STOMP
- 86 *Professor* – Pessoal, só uma consideração, esse grupo viaja o mundo todo se
87 apresentando. Eles tem DVDs, eles tem vídeo deles viu? STOMP. Vou colocar no
88 quadro. Aí depois vocês anotam, depois vocês anotam, podem pesquisar em casa.
- 89 *ALM28* – Professor parece com ficção...
- 90 *ALF23* – Sentaa...
- 91 *Professor* – Olha só,... pessoal, tem um vídeo deles, olha eu fiquei, eu fiquei de boca
92 aberta. Ééééé. Depois anota gente. Vai ficar aqui no quadro, depois anota. Nesse
93 vídeo eles utilizam, eles utilizam bola de basquete.
- 94 *Alunos* – Quê? Quê?
- 95 *Professor* – Nesse vídeo eles utilizam, utilizam bola de basquete, tá! Eu não trouxe ele, de
96 casa. Vocês podem pesquisar. Ou eu posso trazer né, na próxima aula. Eles se encontram
97 num beco, numa rua né, sem saída. Eles começam, um chega e taca para o outro,
98 começam batê a bola no asfalto, começa a bater. No final das contas eles começam a fazer
99 diversos ritmos. Né sequências ali, utilizando a bola de basquete. É joga, bate o pé, arrasta.
100 É uma coisa assim, muito impressionante. O que o professor está dizendo. O próximo vídeo
101 é um trecho de DVD, ou seja, eu separei um trecho de DVD, ou seja um vídeo maior, eu

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=US7c9ASVfNc>.

102 separei uma parte de uma apresentação que eles usam só o corpo, só o corpo. Mas tem
 103 uma outra parte deste show, onde eles utilizam jornais, e pessoal, pode acreditar, com um
 104 pedaço de jornal, eles formam ali, cada um, pelo menos mais de dez sons diferentes.

105 *ALF14* – Jornal?

106 *Professor* - Já pensou nisso? Ó você pega por exemplo a sua palma – clapt – é um som.
 107 Vou explorar outro, ah lá, três sons: clap, clap, clap. Ó pera um pouquinho. Ó, que
 108 sonoridade é essa? Eles exploram o máximo possível. E outra coisa. Eu não tô aqui
 109 com isso pessoal, eu não estou aqui com isso dizendo que com isso, ah professor, você
 110 fica falando bastante nas aulas, a respeito de fazer música sem utilizar instrumentos
 111 convencionais, violão, tal. Por que? Você só gosta de fazer... já me perguntaram. Você
 112 só gosta de música assim?... Não Eu só tô dizendo pessoal que às vezes a gente acha
 113 que só conseguimos fazer música se tivermos um violão. Se não tivermos um violão em
 114 mãos, vamos usar.. Se não tivermos, violão podemos fazer música. Ok? O principal é
 115 nós conseguirmos utilizar o que tem à nossa volta. Então vou soltar o próximo vídeo. É
 116 um vídeo mais longo, vou pedir a paciência de vocês, tá? É um pouco mais longo³.

117 Alunos conversam enquanto o professor coloca o vídeo.

118 Vídeo começa: primeiro sapateado. Na sequência sons com as mãos e pés. Depois
 119 começam a interagir com o público, batem palma e o público bate também. A aula
 120 segue. Os alunos quietos assistindo o vídeo.

121 Aos 37min a aula é interrompida.

122 *Professor* – Pessoal, vamo dar uma pausada. Só um pouquinho.

123 Professor convidando para uma maratona – Pessoal Boa tarde!

124 Alunos – Boa tarde!

125 *Professor convidado* – Desculpa atrapalhar a aula de vocês. Vim convidá-los para a
 126 Prova Rústica Mandacaru, que vai ser realizada no dia 11 de junho, num domingo. Essa
 127 é uma prova tradicional para vocês crianças. Nesse dia vocês além de participar, vão
 128 fazer amizade, ver como é a corrida. Tem que fazer inscrição. Vou passar o site para
 129 quem tiver interesse. A inscrição deve ser feita até o dia 30 de maio. Ah professor eu não
 130 tenho internet, não tenho computador. Se você precisar de ajuda vocês podem ir lá no
 131 Centro Esportivo Mandacaru, ou na Secretaria de Esportes, e a gente faz a inscrição
 132 para você, tá? A gente ajuda você a fazer inscrição. Peça pro papai e para a mamãe, ele
 133 vai levar vocês até lá e a gente faz pra vocês. Só vai poder participar da corrida quem
 134 fizer inscrição pelo site. Tá bom? Qualquer dúvida entra no site e tá aqui também. Quem
 135 tem interesse? Levanta a mão. Vou entregar o cupom pra vocês. Distribui os cupons aos
 136 alunos. Pessoal, todo mundo que participar ganha medalha, tá!

137 Alunos – Eba!

138 *ALM20* – Mesmo se não ganhar?

139 *Professor Convidado* – Mesmo se não ganhar. Não precisa ganhar. Essa corrida,
 140 essa corrida, é participativa pessoal, não é, não é competição.

³Stomp Live - Part 3 - Just clap your hands

- 141 *ALF15* – Meu primo participa.
- 142 *Professor Convidado* – Aaaa. Pessoal ó, de 08 (oito) à 10 (dez) anos é só 700
143 metros, é menos de 1 quilômetros.
- 144 *Alunos* – Conversando, agitados enquanto o professor passa os convites para inscrição.
- 145 *Professor Convidado* – Pessoal, a pergunta dela é boa: posso chamar um amigo ou
146 primo? Pode! Pode chamar quem vocês quiserem para se inscrever. Tchau pessoal. Sai.
- 147 *Professor* – Ó turma, só pra, só pra vocês verem como termina. Deixa eu voltar uns
148 segundos aqui. Coloca o final do vídeo. Alunos aplaudem o final e batem palmas
149 juntos no ritmo: clap, clap.
- 150 *Professor* – Só faltava o final. Bom, ó. ALM28.
- 151 *ALF10* – Professor, professor.
- 152 Alguns alunos imitam os movimentos do grupo.
- 153 *Professor* – Tá, agora ... ó, agora eu vou chamar... deixa eu ver quem está quietinho
154 pra me ajudar aqui.
- 155 *ALM7* – Professor.
- 156 *Professora Auxiliar* – Luana.
- 157 *Professor* – Vamo ver quem vai me ajudar. Mas tem que levar a sério, viu gente. Tem
158 que levar a sério, porque senão não dá certo. Não sei se vocês perceberam, que eles
159 são um grupo. Tudo eles fazem junto. Que isso quer dizer, se um levar na brincadeira, é
160 claro que tinha um ali, um personagem que era cômico, ele fazia gracinha. Mas até a
161 gracinha dele estava dentro do ritmo, dentro do tempo. O que que eu quero dizer.
- 162 *ALF12*– Tudo cronometrado.
- 163 *Professor* – Tudo cronometrado, ensaiado. Tudo organizado. E é muito legal. Ééé, caso
164 vocês queiram ver mais, vocês podem procurar né, que é muito interessante. Tem
165 inclusive um outro vídeo, onde eles fazem essa musicalização dentro de uma cozinha.
- 166 *ALM16* – Que?
- 167 *Professor* – Ééé. Dentro de uma cozinha. Eles estão fazendo ali a a comida, e
168 durante esse processo né, que eles estão fazendo a comida, um pega a panela, o
169 outro pega a concha do feijão, aquela coisa. E o que que acontece? A música vai
170 sendo construída através daquele ambiente, daquele contexto. Ééé eu quero chamar
171 aqui o Alexandre nanananão. Calma. ALM11, ALF13 e vou chamar mais um. Vai ser
172 voceeê (aponta para ALF23).Não. Tá ótimo. Assim Tá bom.
- 173 *Alunos* – Ahhhhh – decepção por não terem sido chamados.
- 174 *Professor* – Ó, é o seguinte. Vamo lá. Dá um pouquinho mais de espaço. Agora vou
175 passa uma tarefa para vocês. Tá? Nós vamos começar hoje, talvez leve mais, metade
176 de uma aula. Não tem problema! Nós temos que realmente explorar o máximo possível.
177 O que vai acontecer? Eu vou explicar o máximo possível, o que vocês vão fazer,
178 fazendo. Ao invés de falar, vocês vão fazer. Tá? Então aqui nós temos o nosso grupo.
179 Então aqui já dá pra entender que vocês vão formar grupos. Ok? Grupos com no

180 máximo 5 (cinco) pessoas. No máximo. Professor: eu quero fazer em dupla. Pode ser. É
 181 legal fazer em grupo, porque gente, olha, aaa eu vou ter o som um pouco mais forte. De
 182 repente dá para criar mais sons simultâneos. O que que é isso?

183 *ALF9* – Professor!

184 *Professor* – Mais sons diferentes. Espera um pouquinho. Pera.

185 *ALM30* – Pode ir de três? Poe ir de dois?

186 *Professor* – Ó pode ir de dois, três, quatro, cinco. Até cinco. Só não pode ir sozinho. Né. Isso!
 187 Ó. Já vamos falar sobre a ordem. Então o que que acontece? Temos aqui o nosso agora a
 188 gente vai apresentar para vocês. Claro que aqui nós não ensaiamos nada. Então nós vamos
 189 ensaiar. Isso vai servir de exemplo para os outros grupos, de como vamos fazer. Vamos
 190 fazer de conta que nós já criamos o nosso som, tá, que já sentamos, conversamos e
 191 ensaiamos. Porque nós fazemos isso, né pessoal? Né? Você tá aí falando sozinho (piada?).

192 Alunos riem...

193 *Professor* – Ou seja ou seja, nós escolhemos dois tipos de sons. Pode ser mais. Nós
 194 escolhemos o pé (bate o pé). E nós escolhemos a palma (bate palma). Né. Né. Então
 195 tá. Esse grupo aqui. Ou melhor essa parte do grupo, vai bater palma, ó. Clap,

196 Todos batem palmas.

197 *Professor* – Calma.

198 Professor bate palma, os alunos acompanham.

199 Professor – De novo: clap, de novo, clap, continuam, clap, clap, clap. Agora em que
 200 momento vamos bater? Depois disso aqui ó: clap, clap(alunos seguem). Não precisa
 201 fazer nem contato. Né, é aquela coisa de se olhar. Isso acontece com os instrumentos
 202 convencionais. Eles se olham. Contato visual. Não precisa falar, os amigos já tem
 203 sintonia. É importante isso. Ó, vocês já sabem, começa a bater palmas e os alunos
 204 acompanham: clap, clap, clap. Agora vamos fazer com este lado aqui do grupo. Vocês
 205 vão fazer isso daqui ó, um: bate os pés, de novo: batem os pés junto com o professor.
 206 De novo: mesmo movimento. Vai fazer o seguinte, olha. Depois deste um, com o pé
 207 direito, tum, tumtum, tumtumtum, começa a sonoridade (batem pé e mãos). De novo, ó:
 208 tum, tumtum,clap. Tum, tumtum, clap. Legal! Vamos fazer um pouquinho mais rápido?

209 *ALM11* – Aii não, não...

210 *Professor* – Ó lá.

211 *ALM20* – Professor, posso ficar aqui no corredor?

212 *Professor* – Pode. A gente só tem que buscar o mesmo som para toca juntos. Á lá.
 213 Um, dois, três e ... clap, tumtum, clap, tumtutm. clap... mais rápido... clap, tumtum,
 214 clap, tumtutm. clap O professor canta com o ritmo – Quando olhei a terra ardendo...
 215 que música que é essa?

216 Alunos – Não sei! Não sei!

- 217 *Professor* – Asa Branca! Lembra que um, lembra que um dos gêneros que nós vimos
 218 na aula passada, tipo... era o Baião, Luiz Gonzaga. Tá vindo, com a percussão
 219 corporal, com o nosso corpo, nós conseguimos tocar um ritmo.
- 220 *ALM12* – Professor.
- 221 *Professor* – Oi.
- 222 *ALM12* – Deixa eu perguntar. A música que eles tão tocando...
- 223 *Professor* – Desculpa, não consegui te ouvir.
- 224 *ALM12* – Sabe aquele segundo vídeo? Eles estão tocando alguma música?
- 225 *Professor* – Uma música especial né! Não necessariamente, sabe o que acontece.
 226 Muitos ritmos que nós tocamos, nós apresentamos, se encaixam em muitas músicas. E
 227 vou dizer outra coisa. Tem muita música que possui mesmo ritmo de outra música que
 228 não tem nada a ver com aquela. Mesmo ritmo, mesmo jeito de tocar. Por exemplo com
 229 este aqui eu poderia cantar outra música. Talvez o que pode acontecer é isso, mas eles
 230 não tocaram nenhuma música especial. É uma música que eles fizeram. Eles
 231 combinaram de fazer ali. Não necessariamente, ah! Vamos fazer uma música assim.
 232 Não, não é uma música com letra, acho que é isso que você quer saber né. Aaah, por
 233 exemplo, ééé eles tocaram ali uma música do Luiz Gonzaga, ou tocou algumaaaa, por
 234 exemplo a música de um compositor americano, brasileiro, ou seja, não. Eles não
 235 tocaram uma música com letra. Simplesmente foi uma demonstração de ritmo com o
 236 corpo. Segundo ritmo, tá gente! Eles fizeram o ritmo com o corpo, pra mostrar, olha. Há
 237 tanta coisa que nós podemos fazer com o nosso corpo. Né. Eles exploraram o estalar de
 238 dedos, exploraram a própria voz né, eles exploraram o que mais?
- 239 *Alunos* – Palmas (batem clap, clap).
- 240 *Professor* – Palmas. Diversos tipos de palmas, né. O que mais?
- 241 *Alunos* – Bateram na barriga.
- 242 *Professor* – Isso, eles exploraram essa parte também. Pessoal, eles tocaram bem?
 243 Muito obrigado gente. Maravilha. Podem voltar para os lugares.
- 244 *ALF6* – Professor, professor, é o mesmo grupo?
- 245 *Professor* – Esse grupo do segundo vídeo é o mesmo do primeiro. O que pode
 246 acontecer é que algumas pessoas são diferentes. Algumas pessoas do primeiro não
 247 tocaram no segundo. Porque o grupo STOMP é muito grande. É um grupo enorme.
 248 Pra vocês terem uma noção, no show deles entra por exemplo uma formação, tantas
 249 pessoas. De repente, quando acaba apresentação daquele grupo, porque é assim,
 250 acaba um, entra outro. É muito dinâmico. Sai, de repente entra outra pessoa, que
 251 também é do grupo STOMP, só que não participou desta apresentação especial. Tem
 252 apresentação que é solo. É só uma pessoa, chega, troca a roupa.
- 253 *ALM27* – É só um, como começou e terminou.
- 254 *Professor* – Isso. Então vamo fazer assim. Senta lá. Começando daqui, ééé ALF13,
 255 você pode ir no banheiro tá. Começando de lá, os meninos ALM7. Então ó, quem é
 256 que depois do ALM7?

257 *ALM11* – Eu!

258 *Professor* – Isso, *ALM11*. Né você depois. Bom, depois da *ALF13* é o *ALM16*? Não a fila
259 dos meninos começa aqui. Mas vocês não precisa nem perguntar. Chegou sua vez já
260 sai. Olha só. Outra coisa. Outra coisa. Então a tarefa é o que mesmo? Agora vocês vão
261 formar grupos, equipes de até cinco pessoas. Até cinco pessoas. Escuta. Calma, calma,
262 calma. Até cinco. Professor, queria fazer um trio. Pode ser. Quanto mais pessoal....

263 *ALF14* – Pode ser de dois?

264 *ALF6* – Dois, três, quatro, cinco.

265 *Professor* – Oi. Menos que dois não pode. Então vocês vão se reunir. Podem juntar
266 a carteiras. Eu vou nos grupos para ouvir as ideias. Vou sugerir, vou acompanhar, e
267 na próxima aula, trabalharemos música tá! Olha aqui. Na próxima aula, vamos
268 trabalhar com os grupos. Na próxima aula.... Pessoal, vocês não vão ouvir até o final,
269 pra saber pra que que vai servir isso aqui? Nós faremos a apresentação dos grupos.
270 Cada grupo vai apresentar o que conseguiu criar. Lembrando que, tinha algum
271 barulho, alguma coisa atrapalhando a apresentação deles?

272 *Alunos* – Não!

273 *Professor* – Tava lotado, e o único momento que eles faziam alguma coisa era quando
274 eles pediam ou eles terminavam. Que eles aplaudiam, não é. Teve uma hora que fez:
275 batendo com as mãos imitando o grupo: clap, clap e os alunos imitaram na sequência clap,
276 clap. Só nesse momento. Professor, ó, nós podemos no nosso grupo? Podemos, agora é
277 hora do comando. Pensar no máximo possível de atividades pra gente poder começar.
278 Professor eu posso brincar também com o pessoal na hora de apresentar? Por exemplo,
279 fazer uma palma – clap (bate palma) – e eles fazem também. Outra coisa, podemos fazer
280 igual eles fizeram? Eles estavam fazendo uma percussão padrão, né, por exemplo:
281 começa a bater palmas e os alunos acompanham. Aí chegava um na frente: começa a
282 bater palmas em outra sequência – os alunos continuam no ritmo anterior. Chegava
283 alguém na frente, chegava alguém na frente, improvisado, enquanto os outros esperavam,
284 aí voltava pro lugar dele, aí vocês falam: pode professor, fazer isso? Pode fazer uma coisa
285 diferente. Gente, não tem limite. Pode usar estojo, régua? Não, só o corpo.

286 *ALF9* – Professor.

287 *Professor* – Né. Alguma dúvida, per aí, per aí.

288 Alunos conversando.

289 *Professora Auxiliar* – Siiii. Ô *ALM12*!

290 *Professor* – A lá, ó. Olha que legal! Professor eles estavam fazendo uma, uma, vamo
291 dizer assim, uma coreografia, uma performance também, os *STOMPS*. Vamos dizer
292 assim, eles estavam, eles estavam. Eles ensaiaram os movimentos, então foi, foi, isso é
293 bem interessante no *STOMP*. Eles além, além de fazer uma apresentação musical e
294 sonora, eles também exploram um pouco do visual, dança, gira, roda, né. Isso aconteceu
295 também. Nós vamos nos concentrar só no som, tá bom. Não, não é nosso foco nesse
296 momento, e a gente vai fazer isso lá no teatro. Um pouco do visual, movimentar braço.
297 Não, desde, desde, ah professor com esse movimento eu quero fazer um som. Fazer um
298 som com esse movimento. Quero rascar o pé. Aí pode, porque é um ritmo não é, ah, foi
299 só esse movimento. Aí teve o som. Aí pode. Essa fia alguma pergunta?

- 300 ALF8 – Pergunta baixo (*).
- 301 *Professor* – Vai ter som? Esse movimento?
- 302 ALF8 – Sim.
- 303 *Professor* – Pode. É o que eu disse. Quero fazer esse movimento como um som.
304 Agora quero fazer esse movimento porque fica bonito. Aí não. Senão vai mudar o
305 nosso foco. Essa fila pergunta? Essa?
- 306 ALF13 – Professor, é pode bater os pés?
- 307 *Professor* – Pode.
- 308 ALF15 – Pode movimentar o corpo?
- 309 *Professor* – Vai ter som? É o que eu disse ó. Eu não posso fazer isso aqui ó, ó: faz
310 um movimento. Teve som isso aqui? Isso é dançar gente.
- 311 *Alunos* – Não.
- 312 *Professor* – Ah professor qual é o problema? Outra aula isso aqui. Não é o foco. Aí
313 eu faço isso aqui ó: bate palmas e faz um gesto com som. Meu gesto teve um som?
- 314 *Alunos* – Sim.
- 315 *Professor* – Ah, foi um som fraquinho, suave, mas foi um som. Eu não quis fazer isso
316 aqui: Faz outro movimento batendo mãos forte e diz, aí eu posso. Aqui o objetivo não
317 está só no movimento. Esse movimento vai ficar bonito. Não. Tem que ter som.
- 318 ALM20 e ALM26 mostram um gesto para o professor e pedem aprovação.
- 319 *Professor* – Pode! Bom! Essa fila alguma pergunta? Não? Bem rapidinho. Esse pessoal,
320 esse pessoal pode ficar junto. Juntando as carteiras! Olha se tem alguém de lado, não
321 precisa trazer a carteira daqui pra cá. Você quer ir lá? Pode ir. Tá bom? Vamo lá!
- 322 *Alunos* começam a conversar entre si.
- 323 *Professor* – Ééé, pode juntar só as cadeiras. É!
- 324 Alguns batendo palmas, outros conversando.
- 325 ALM29 – Vem, trás a cadeira.
- 326 Conversa alta, alunos se organizando.
- 327 *Professor* – Ah! Ó! É importante, ó. Pessoaaal, pessoal, assovia. Olha aqui. Olha
328 aqui. Olha aqui. Vocês vão começar a explorar. Até o final da aula é importante vocês
329 anotarem, o que vocês estão fazendo. Vamos supor, eu vou anotar por exemplo
330 palma. Ó. Bate duas palmas: clap, clap. Palmas. Professor, eu vou desenhar duas
331 mãos? Não importa a forma que vão anotar. Antes de acabar a aula, lembre-se de
332 anotar. Palma, bater pé. Tem que anotar.
- 333 *Alunos* nos grupos interagindo em duplas, trio, grupos.
- 334 *Professor* – Quem faltou hoje?

- 335 ALM20 – A ALF17.
- 336 *Professor* – Ah, a ALF17! Quem mais?
- 337 *Professora Auxiliar* – Ó pessoal, fala menos.
- 338 Professor vai passando nos grupos ajudando.
- 339 Alguns alunos fazendo sons juntos. Mas conversando bastante. Dão sugestões uns
340 aos outros: pode ser assim, faz assim....
- 341 *Professor* – Pessoal, ó, quem está conseguindo finalizar! Espera que eu estou
342 passando nos grupos!
- 343 Alunos – Empolgados. Som e conversa alta.
- 344 *Professor* – Ó só uma coisa. Ééé como se trata, só um pouquinho. É como se
345 colocasse várias bandas, vários grupos pra ensaiar ao mesmo tempo. Ah, vou dar
346 uma dica tá, vou dar uma dicaaa. Tá estudando aqui. Deixa registrado porque senão
347 o pessoal não vai sacar o que a gente tá fazendo aqui. Né, então faz uma lista.
- 348 Alunos – Continuam empolgados, conversando, organizando os gestos com som dos
349 grupos.
- 350 *Professor* – Ajudando os alunos, dando sugestões. Pessoal. É tem gente
351 perguntando, professor, eu posso cantar? Pode.
- 352 Alunos continuam conversando e se organizando até o final da aula.
- 353 *Professor* – Pessoal, pessoal é o seguinte. Ó. Agora tem que ser Ninja heim.
- 354 ALM16 – Ah? Tem que ser Ninja?
- 355 *Professor* – É guardar o material e já era. A aula já deu.

Professor A – Aula 4

Título da aula: Apresentação dos Grupos com o tema Percussão Corporal

Ensino Fundamental Anos Iniciais

Data – 07 de junho de 2017

Turma 4º. ano

30 alunos (19 Meninas – 11 Meninos – 01 aluna de inclusão)

01 Professora Auxiliar

Estagiária (Professor 2)

Início da aula – 16h 10min

Término da aula – 17h 30min

Duração da gravação – 1h 22min

Tempo de transcrição – 21h

Legenda (*) Inaudível.

-
- 1 *Professor* – Pessoal, ó é o seguinte. Vou fazer a chamada bem rapidinho tá. É
- 2 distribua os cadernos fazendo o favor. ALM7, ajuda ela?
- 3 Alunos conversando.
- 4 *Professor* – Ó, atenção pra chamada pessoal. Vai sentando. Só um pouquinho.
- 5 ALM11 senta. ALF19.
- 6 *ALF19* – Presente.
- 7 *Professor* – ALM25.
- 8 *ALM25* – Presente.
- 9 *Professor* – ALF9.
- 10 *ALF9* – Presente. [...] Vai falando a Sequência dos alunos...
- 11 *Professor* – ALF22... espera um pouco ... ALF22.
- 12 *ALF22* – Presente. [...]
- 13 *Professor* – Pessoal, pessoal, vamo sentar um pouquinho pra fazer a chamada? ALF13.
- 14 *ALF13* – Presente.
- 15 *Professor* – ALF19.... espera um pouco... Cadê a ALF19?
- 16 *ALF19* – Presente.
- 17 Continua a chamada.
- 18 *Professor* – ALM20! ALM20!
- 19 Conversas até os cadernos chegarem.
- 20 *Professor* - Bom vamo lá. Na aula de hoje...
- 21 Alguns alunos ficam confusos com o caderno.
- 22 *ALF29* – Professor, meu caderno de Artes?

- 23 *ALM7* – É que colocou errado.
- 24 *Professor* – É do *ALM11* então. Espera um pouquinho.
- 25 *Professor* – *ALM29*, dá uma procurada aqui. Ó [...] Ó presta atenção, o *ALM29*, por
26 favor. *ALM29*. Éé. O *ALM30*, para, para. Ele tá procurando o caderno dele. Olha só,
27 na última aula, na última aula agora, nós falamos sobre os sólidos geométricos.
28 Vocês se lembram né?
- 29 *Alunos* – Simmm.
- 30 *Professor* – Hoje o professor, vai trabalhar, vão continuar aquela última atividade
31 que nós fizemos sobre o *STOMP*. Lembram, em grupo?
- 32 *Alunos* – Não.
- 33 *Professor* – Ah não. Eu avisei. Foram duas semanas que vocês tiveram pra fazer. Olha
34 só, calma que eu ainda vou dar um tempo hoje. Vou ser bonzinho né. Vou dar um
35 tempinho hoje. Só que assim pessoal, olha, passa muito rápido, a aula. Sem brincadeiras
36 sabe. Se é um dia que nós temos mais que levava a sério é hoje. Vamos levar a sério.
37 Precisamos encerrar essa atividade. Ficar estendendo para outras aulas pessoal, né, vai
38 comprometer as outras. Bom, eu disse em um momento lá da aula, que possivelmente, a
39 Professora 2 que está conosco hoje aqui. Ela é amiga do Professor 3, que estava nas
40 nossas aulas, ela estará acompanhando a nossa aula hoje. Eu disse que possivelmente
- 41 *ALF16* – É ela e o Professor 3.
- 42 *Professor* – Eu disse que possivelmente, eles estariam dando aula hoje. No caso
43 ficou para quarta-feira que vem, tá. Provavelmente quarta-feira que vem, eles vão dar
44 aquela aula que olha, vocês tão todos ansiosos né!
- 45 *Alunos* – Simmmm!
- 46 *Professor* – Pra fazer tá! Então pessoal, o que que acontece. Ééé na aula que nós
47 estudamos sobre o *STOMP*, ééé nós trabalhamos percussão corporal. Ou seja, nós
48 criamos ritmos, sequências rítmicas...
- 49 *ALM27* – Com o corpo.
- 50 *Professor* – Com o corpo. Nós dividimos grupos, equipes. Então o que que nós vamos
51 fazer agora. Hoje seria o dia de apresentação desses grupos. Seria não. Vai ser.
- 52 *ALM30* – Já, já.
- 53 *Alunos* – Êêêêê....
- 54 *ALF2* – Professor (voz implorando).
- 55 *Professor* – O que que vai acontecer. Eu vou dar agora... pessoaaal. Eu vou dar alguns
56 minutinhos, vou dar alguns minutinhos pra vocês, concluírem esta atividade. Tá? Existem
57 alguns alunos aqui que não estavam, nessa aula, ou alguns Pera um pouquinho, pera
58 um pouquinho. Existe alunos que não estavam no dia, não estavam, ou alguns, no caso do
59 *ALM29*, né *ALM29*. Foi matriculado na turma. Eu vou colocá-los nos em alguns grupos que
60 estão desfalcados, com menos pessoas, pra completar. Olha pessoal, deixa, eu vou, eu
61 vou retomar as regras. É rápido. Vou ser bem prático aqui. Por que, deu confusão na outra

- 62 turma. Olha só, vou fazer um exemplo aqui com um grupo com quatro pessoas. Vamo lá.
63 Juntar as carteiras. Olha só, eu vou, eu vou retomar os passos da tarefa.
- 64 *ALM11* – Professor, podia ser de três pessoas?
- 65 *Professor* – Podia ser até cinco.
- 66 *ALM11* – Ah é! Verdade.
- 67 *Professor* – Na verdade na outra sala deixei até grupos com seis, porque acabou
68 funcionando bem. É só um parâmetro pra gente iniciar.
- 69 *ALF15* – Professor só um pouquinho. Eu tinha pegado o caderno da ALF2 e fiz aqui
70 no cantinho.
- 71 *Professor* – Agora faz aqui do lado. Olha só! Vamo lá. Primeira regra (enfático),
72 primeira regra: quando o grupo estiver montado. O que que o grupo vai fazer? Eu só
73 estou retomando. Muitos vão falar, professor eu já fiz isso. Eu sei, eu só estou
74 recapitulando. Vocês vão selecionar, os sons que vocês vão utilizar na apresentação.
75 Por exemplo, eu vou separar aqui, vou fazer o mesmo que eu fiz na outra sala, o
76 som do tórax, né. Eu vou colocar aqui, eu vou inventar um símbolo para esse som.
77 Vou inventar um símbolo. Por exemplo: desenha no quadro um coração.
- 78 *ALF6* – Que bonito!
- 79 *Professor* – Pronto. Agora vou inventar um outro símbolo para o próximo som. O
80 próximo som é isso daqui: Bate palmas. Que que eu vou desenhar?
- 81 *ALF10* – Uma palma.
- 82 *Professor* – Fazer uma mãozinha, né! Desenha no quadro.
- 83 *ALF23* – Professor, é palma né.
- 84 *Professor* – Peraí, peraí. E o próximo som eu vou fazer uma boca, ali. Né? Pra
85 melhorar aqui.
- 86 *ALM28* – Parece uma língua cortada.
- 87 *ALM11* – Que é isso?
- 88 *Professor* – Pronto. Língua de desenho animado. Pronto. Olha só.
- 89 *ALF15* – Tá faltando um pedaço.
- 90 *Professor* – Fazer até uma banguela aqui (desenha um dente). Pronto.
- 91 Alunos riem.
- 92 *ALM11* – A Mônica?
- 93 *ALM12* – Olha o dentão dele!
- 94 *Professor* – O que que nós temos? Ok. Defini meus sons. Olha lá. Vamo lá. Indica os
95 desenhos: esse é o tórax. Aqui vai ser palma.
- 96 Alguns aluno batem palma.

- 97 *Professor* – E aqui vai ser som de “S”. Olha só.
- 98 Alunos falam sss, outros batem palmas...
- 99 *Professor* – Olha só. Escolhi. Eu escolhi. Pera um pouquinho gente. Eu escolhi meu som e
100 escolhi qual desenho eu vou usar como legenda, que eu vou usar para executar esse som.
101 Pronto. Primeira etapa do trabalho. Segunda etapa do trabalho. Olha lá. Formou o grupo. A
102 lá. Esse garotinho que está sentado aqui o caderno dele ó, de Artes, vai estar aqui. Esta
103 garotinha que está sentada aqui, o caderno dela vai estar aqui. Desenhando no quadro a
104 posição dos cadernos e carteiras. Este que está sentando deste lado, o caderno vai estar
105 pra cá. Temos carteiras. Pera. Temos carteiras viradas pra cá e este pra lá. É um exemplo
106 de um grupo de quatro pessoas. É só quatro? Não, pode ser de cinco, seis. Ok. O que que
107 acontece. Uma vez que nós temos esse grupo, eu vou pegar esse símbolo aqui e vou criar
108 uma sequência. Detalhe: todos tem que fazer a mesma sequência. Então por exemplo. Vou
109 criar agora minha sequência. Vou fazer o tórax, fazer a banguela – desenha no quadro.
- 110 Alguns alunos fazendosiii, siii (explorando o som).
- 111 *Professor* – Palma.
- 112 Alunos batem palmas.
- 113 *ALM25* – Coloca o dente professor. O dente.
- 114 *Professor* – Continua desenhando a sequência. Fazer de novo o tórax. Olha lá. Inventei
115 a minha sequência. Olha lá. Então o que que eu fiz aqui. Ca-da aluno do seu grupo vai
116 ter no seu caderno essa sequência aqui. Vai ter nesse caderno. Aqui neste caderno.
117 Todos os integrantes desse grupo terão de ter essa sequência no caderno. Só não
118 esqueçam de fazer também a data. Gente, nada de ficar pintando, enfeitando. Não é o
119 objetivo da aula. É só uma referência. Os alunos da outra sala pintaram. Mas como não
120 era o foco da aula, acabou usando mais tempo para isso. Vão usar o tempo pra ensaiar,
121 pra praticar. Feito isso. Ó, criei a legenda, uma sequência de execução. Todo mundo
122 escreveu no caderno. Agora vai treinar isso aqui, para apresentar. Então como vai
123 fazer? Eu vou fazer a minha ó. Porque eu estou aqui - faz a sequência para os alunos
124 verem – bate no tórax, sii, palmas, tórax, tórax, palmas. Repete mais rápido, dando ritmo.
125 Criei minha sequência. Professor, o grupo inteiro vai ter que fazer a mesma coisa? Pode
126 fazer. Professor, olha, eu posso, olha, nós somos quatro pessoas... Pera aí um
127 pouquinho, pera aí um pouquinho. Professor, pode fazer assim? Um coração dois alunos
128 fazem, a palma um outro aluno faz e a boca o outro faz? ... Pode.
- 129 *ALF6* – Vai ficar legal.
- 130 *Professor* – Por exemplo: um, dois, três, quatro. Marca o ritmo e começa com palmas
131 acompanhando. Um, dois, três, quatro, um, dois, três, quatro. Vocês duas (aponta para
132 duas alunas). Só as duas: um, dois, três, quatro, um, dois, três, quatro, continua.
133 Começa a fazer o som de “S”. Não pode parar né. O que que acontece, é difícilimo tocar
134 e grupo. Não pode acelerar. Um, dois, três, quatro. Conta, um, dois, três, quatro, batendo
135 palmas. Continua um, dois, três, quatro, siii, um, dois, três, quatro, siii. Beleza. Cês viram?
136 Dá certo também. Vamo lá. Ééé, alguma dúvida do que tem que fazer? Eu vou dar um
137 tempinho. Depois nós vamos ouvir os grupos. Eu vou sortear tá, a sequência dos grupos.
- 138 Alunos começam a conversar e se organizar.

- 139 *Professor* – Os grupos que forem. né, sendo escolhidos, vai então apresentar. Vamo
140 lá bem rápido.
- 141 Tumulto na sala, até se organizarem. Todos falando juntos. De repente começam
142 palmas e sons.
- 143 *Professor* – Não pessoal. Não é pra fazer essa sequência. Essa é minha. Ó pessoal.
144 Pessoal olha aqui. Tem uma dúvida aqui. Uma dúvida que estão tendo. Assobia para
145 chamar atenção. Professor eu posso usar palmas e tórax? Pode, mas não é pra
146 copiar esta que eu fiz.
- 147 Alunos falando, interagindo, fazendo sons.
- 148 Professor passando nos grupos, orientando, incentivando.
- 149 *Professor* – Pessoal, não vale usar régua, lápis, é só o corpo tá! Palma, Pé.
- 150 Alunos continuam conversando. Professor deixa um tempo de dez minutos.
- 151 *Professor* – Ó, o tempo está acabando!
- 152 Alunos se agitam.
- 153 *Professor* – Dois minutos!
- 154 ALM7 – Aiiiiiii!!! (Sons mais articulados). Contagem: um, dois, três, quatro e palmas.
- 155 *Professor* – Ó, ó, ó. Menos. Atenção! Vamos ouvir. Olha aqui. Sentados. Um, dois, três
156 e...(acalmam). A lá. Aqui no meu estojo. ALM29. ALM29. Quem estudou, ó, quem
157 praticou, praticou. Agora não dá mais tempo. Vamos tentar fazer em cima do que foi
158 possível. Foi o que conseguimos. É assim mesmo. Vamo lá! Ééé, ô ALM7, ALM7, calma.
- 159 ALM7 – A gente só tá treinando.
- 160 *Professor* – Aqui dentro do meu estojo tem um número de um aaa nove, eu vou nomear. Ó.
161 Eu vou nomear, vou nomear agora os grupos, Olha só, esse aqui vai ser o número um. Ah
162 professor. Nós vamos ser os primeiros? Não. Eu vou sortear aqui. Se sair o número um.
163 Presta atenção aqui. Presta atenção. Se sair o número um, quem que apresenta primeiro?
- 164 Alunos – Número um.
- 165 *Professor* – O grupo um. Continua nomeando, grupo dois, grupo três.
- 166 ALF4 – Ahhhh...
- 167 *Professor* – Grupo quatro, grupo cinco, grupo seis.
- 168 ALM11 – ô pssor. Professor faltou nós.
- 169 *Professor* – Grupo sete. Pausa para entender. Ok, Vamo de novo. Um, dois, três, quatro,
170 cinco. Já anotou o quatro? Então peraí, peraí. Um, dois, três, quatro. Peraí, peraí, quatro,
171 cinco, seis, sete, oito, nove, tá! Vamos esperar! Ó, agora vou fazer o sorteio.
- 172 Alunos conversando.
- 173 *Professor* – Agora, a professora 2 vai dizer um número. Ah lá! Atenção.

- 174 *Professora 2* – Ó vô sortear.
- 175 *Professor* – Grupo número dois. Ó, quem, quem não é o número dois. Ó, quem não é
176 o número dois? Vocês são o número dois?
- 177 *Alunos* – Não.
- 178 *Professor* – Então senta. Agora todos juntos, tem que fazer o que?
- 179 *ALF5* – Silêncio.
- 180 *Professor* – Vamos ouvi-las. Pronto, pronto.
- 181 Alunas do grupo dois preocupadas.
- 182 Professor acalma e diz: eu sei, eu sei. É o eu vocês conseguiram. Já deu o tempo.
183 Olha lá. Vamos ouvi-las. Vocês vão apresentar. Ó, tá; vamo lá agora.
- 184 O grupo protesta. Pede para ficar para depois.
- 185 *Professor* – Agora, eu não posso deixar vocês pra depois. É o tempo que nós tivemos.
186 Começamos na aula passada. Vai lá. Ó. Atenção pessoal. Vamos ouvi-las. Vamos ouvi-
187 las! Valendo. Quando vocês quiserem começar. Lembrando que, ó só pra vocês ficarem
188 mais seguras, mais tranquilas. Deixa eu tranquilizar, deixa eu tranquilizar vocês.
- 189 *ALF4* – Você pode ajudar?
- 190 *Professor* – Não. Ó deixa eu tranquilizar vocês. Pra tranquilizar, vocês precisam me ouvir.
191 Não tem como eu, olha aqui, não tem como eu, nem como ninguém. Meninas! Vocês não
192 estão me escutando. Não tem como eu e ninguém falar que vocês fizeram errado. Não
193 tem como. Sabe porque? Eu pedi pra vocês fazerem o que vocês fizessem. Não foi?
- 194 *Alunas* – Simmm.
- 195 *Professor* – Eu falei: vocês vão escolher o som que vocês querem. E coloquem na
196 ordem que vocês querem. Quem vai dizer que está errado? O que eu vou avaliar? A
197 única coisa que eu vou avaliar, é como que vocês funcionam em grupo. É só isso. Se
198 está sincronizado. Como eu vou falar: tá errado! Ué. Professor, você não falou pra
199 fazer do jeito que a gente quisesse. Porque que tá errado? Uma coisa que era pra eu
200 fazer. Agora, vamo lá. Vamo ouvir pessoal.
- 201 Todas as componentes do grupo paradas. Sem iniciativa de começar.
- 202 *Professor* – Ninguém que fazer?
- 203 *ALF4* – Eu não sei fazer.
- 204 *Professor* – Quem consegue fazer sozinha?
- 205 *ALF4* – A ALF10, a ALF6.
- 206 *Professor* – Ó. Agora presta atenção. Vocês vão fazer. De vagar, sem pressa. Presta
207 atenção. Vai lá. Vamo escutar. Clap, clap, tumtum, tap, tap. De novo, um pouco mais
208 devagar. Vai lá. Clap, clap, tum, tum, tap, tap, clap, clap.
- 209 *ALF6* – Não consegui acompanhar.

- 210 *Professor* – Então tenta fazer de novo. Espera. Lembrando. Devagar. Olhando no
211 caderno. Devagar. Vai, um, dois, três, e. clap, clap, clap, tumtum, tap, tap. Som mais
212 forte: Mais uma vez. Já saiu, pra quem falou ahh, num sei. Não saiu? De novo: Três e
213 quatro e vai: clap, clap, clap, tumtum, tap, tap. De novo, ó: um, dois, três e: clap, clap,
214 clap, tumtum, tap, tap. Tá. Pessoal. Pode sentar. Pessoal começa a bater palmas.
- 215 Alunos batem palma para o grupo, acompanhando o professor.
- 216 *Professor* – Olha só. Como tem que ser rápido, vou tá fazendo algumas
217 considerações. Olha só. Única coisa que faltou, meninas. O ALM29, ALM29. Única
218 coisa que faltou, vou dizer pra vocês. O som, ó som delas estavam fracos?
- 219 *ALM7* – Estava
- 220 *Professor* – Estava?
- 221 Alguns dizem não. Outros Simmm.
- 222 Alunos repetem... Nãoooo.
- 223 *Professor* – Não dava pra ouvir todos. Foi perceptível o som. Deu pra ouvir. É elas
224 exploraram só um tipo de som?
- 225 *ALM16* – Não.
- 226 *Professor* – Foram criativas?
- 227 *Alunos* – Sim, sim.
- 228 *Professor* – Usaram várias partes do corpo.
- 229 *Alunos* – Simm.
- 230 *Professor* – Única coisa que faltou, única coisa, foi aquilo que eu disse pra vocês no
231 começo. Vocês ficaram muito tempo desenhando. Olha o desenho de vocês ficou muito
232 lindo. Mas ficou muito sofisticado. Por exemplo, a boca, se vocês fizessem só ummm..
- 233 *ALM20* – Pssor
- 234 *Professor* – Pera um pouquinho, pera um pouquinho. A boca, se vocês fizessem só um
235 círculo eu ia aceitar. Lembra que eu falei? Não é pra ficar desenhando, nem pintando
236 muita coisa sofisticada. Vocês ficaram desenhando, fizeram muitos desenhos, acabou
237 não dando, já tinha pouco tempo. Não tinha pouco tempo? O professor, era pouco
238 tempo. Eu tô considerando isso. Eu estou. Eu estou sendo compreensivo. Só que ó, o
239 pouco tempo que tinha, meninas, o que que vai ser: círculo, triângulo? Ninguém usou
240 aqui as formas geométricas. Lembra na última aula a forma geométrica?
- 241 *Alunos* – Sim.
- 242 *Professor* – Ninguém usou as formas geométricas. Um quadrado, X, pronto! Agora o que é
243 que tem. Vamo praticar. Mas vocês foram corajosas de tocar algo na frente de todo mundo o
244 que vocês não tiveram tempo de ensaiar. Tem que ser corajoso, não é gente? E na hora que
245 tocaram, na hora que tocaram, foi sincronizado. Em alguns momentos. Meninas! (chama a
246 atenção de outro grupo). Quero ver vocês, tá! Falta de respeito com elas. Deviam pegar, olha,
247 eu vou pegar o conselho, que o professor tá falando, de como elas fizeram e vou tentar
248 arrumar, conforme meu julgamento, minha apresentação. Tem que ouvir. Olha, no momento

- 249 que vocês executaram, foi sincronizado, com exceção de algumas palmas, que algumas de
 250 vocês se perderam, não sabiam se era mais rápido ou mais lento. Isso porque, toca música
 251 que ninguém sabe. Toca lá, não tem que desesperar. Ah professor é o fim do mundo! Não
 252 é o fim do mundo. Isso foi muito bacana, foram corajosas, conseguiram fazer (...). Fizeram
 253 o que foi pedido. Foram ótimas. Ok! Tá bom meninas! Próximo grupo¹.
- 254 Alunos torcendo para não serem seu grupo. Não, Não!
- 255 *Professora 2* – Número três!
- 256 Alunos falam: uauauaua!
- 257 *Professor* – Vai lá!
- 258 *Alunos* – Um, dois, três e... clap, clapclapclap, clap, clapclapclap (palmas e palmas no
 259 tórax). Ó eu falando! Terminam com pose.
- 260 *Professor* – Isso, bacana!
- 261 Palmas de todos!
- 262 *Professor* – Ó, deixa eu fazer uma consideração. Se eu pedisse para cada um de
 263 vocês tocar isso aí, tenho certeza que vocês iam conseguir. Por que que é difícil?
 264 Porque é em grupo. Tá uma vantagem que eles tiveram. Como é em dupla, é mais
 265 fácil. Ó você faz isso que eu faço isso. Ponto. Mas, deixa eu falar uma coisa, por
 266 outro lado, eles utilizaram dois tipos de...
- 267 *Alunos* – Som!
- 268 *Professor* – É o que dava pra fazer. Pessoal, tava sincronizado?
- 269 *Alunos* – Simmm.
- 270 *Professor* – Tava! Eles fizeram forte, apesar de estarem só em dois?
- 271 *Alunos* – Sim.
- 272 *Professor*– Tava. Só tomar cuidado né, um pouco de cuidado no final, porque no
 273 finalzinho, ô, ô (chama atenção de alunos), no finalzinho, não é. No finalzinho, acho
 274 que teve pouca palma e se desencontrou. Gente, isso é comum. Eu só tô falando isso
 275 para vocês perceberem. Não tô falando: Vocês erraram, agora vocês vão ver só uma
 276 coisa! (engrossou a voz, fazendo encenação).
- 277 *Alunos* – Riem.
- 278 *Professor* – Tô fazendo isso?
- 279 *Alunos* – Nãoooo.
- 280 *Professor* – Não. Todos estamos aprendendo. Vocês estão indo bem. O dia que eu tentei
 281 fazer isso pela primeira vez, parecia que eu tava tendo um treco. Não tava acertando uma
 282 palma. É tentativa, tá, tentativa. Só tomar cuidado com os sinais. Outra coisa que ajuda!
 283 Dica para os próximos grupos. Contato visual. Por exemplo, eu vou começar com ela aqui
 284 ó. Olha para o lado e diz: vai. Professor bate palma. Aluna não acompanha.

¹ Este grupo estava com 6 componentes com a aluna inclusa.

- 285 *Professor* – Ela não foi. Porque que ela não foi? Eu não olhei pra ela. Encena
286 novamente: Vai, clap (batem palmas juntos). Só de eu olhar pra ela e combinar foi
287 junto. Comunicação gente. Se um grupo for tocar, não toca assim ó. Faz mímica de
288 uma pessoa tocando olhando pra cima.
- 289 Alunos riem.
- 290 *Professor* – Ele para olha, para olha. Olhar. Próximo grupo.
- 291 *Professora 2* – Agora eu não sei se é 6 (seis) ou 9 (nove).
- 292 *Professor* – Deixa eu ver. É 9 (nove).
- 293 *Alunos* – É nove! Ai, ai. Vão para frente.
- 294 *Professor* – Vai lá meninas. Podem começar.
- 295 *Alunas* – Clap, clap, clap, clap, clap, siii, tum.
- 296 *Professor* – Ôôô. Parabéns!
- 297 *Alunos* – Palmas. Úúúú! Assobios!
- 298 *Professor* – Perfeito! Teve um pouco de Beah Boys né. Foi legal. Ah! Foi muito bacana.
299 Gente, meninas. Muito legal. Ó, Ó, ó, parou (chama atenção de alguns alunos). Foi bem
300 equilibrado o som de vocês! Saiu alto, todos participaram, né! É muito, ó, outra coisa, por
301 favor gente. Olha quantas vezes eu chamei a atenção! É muito comum. Eu, olha. É uma
302 experiência própria, quando eu vou tocar, em um lugar onde vários músicos vão tocar juntos,
303 eu fico, entre aspas, um pouco mais tranquilo né, porque, claro. Isso nem sempre acontece,
304 mas é muito comum. Ééé, já que estamos em muitos músicos, né ALM20, Já que estamos
305 em muitos músicos, dá aquela sensação de que há, se eu errar, não vai ser tão catastrófico,
306 que não vai ser tão grave. Agora se tá eu e mais uma pessoa só, meu erro é mais
307 perceptível. Vão perceber muito mais. Porque se eu tô fazendo junto com mais um só e eu
308 faço diferente, os outros falam: ué, alguma coisa não tá no lugar. Esse exercício é mais
309 difícil. Mas vocês seguraram as pontas até o final. Muito legal, exploraram a voz também,
310 né. A parte de percussão com a voz. E teve início, meio e fim, né pessoal. Um começou, o
311 outro respondeu ao som do primeiro. Deu pra perceber que houve um final, né.
- 312 *ALF5* – Esse foi o primeiro.
- 313 *Professor* – Isso. Isso é um discurso né. Quando vocês começam fazer alguma coisa
314 e terminam. Foi muito, legal. Parabéns. Próximo.
- 315 *Professora 2* – Número um.
- 316 *Alunos* – Nossaaa!
- 317 *Professor* – Vai lá meninas.
- 318 *Alunas do grupo* – Conversam se arrumando.
- 319 *Professor* – Gente! Ó, ó, ó, pessoal. Orientações que eu já dei. Orientações que eu já
320 dei. Ó. Evite olhar, evite olhar para baixo. Desconcentra. O grupo é aqui (apontando),
321 tem que ficar atento. Ó. O grupo que estiver conversando, vai ser o próximo.
- 322 *Alunas* – Clap, clap, clap, siii. Clap, siii.

- 323 *ALF8* – Calma aí.
- 324 *Grupo um* – Clap. Clap. siii. Clap, siii.
- 325 *Professor* – Ó pessoal, muita conversa. Pera um pouquinho, na, não. Calma, muita
326 conversa. Mais uma vez. Vai lá.
- 327 *Alunas* – Clap, clap, clap, siii, sii, siii.
- 328 *Professor* – Tá bom gente.
- 329 Palmas.
- 330 *Professor* – Ó. Olha só. É, uma orientação, vou falar só uma coisa.
- 331 Alunos conversando.
- 332 *Professor* – Olha só gente. Vou falar só uma coisa. Pessoal, vamo fazer silêncio.
333 Toda vez que tem barulho fora da hora, porque nós estamos brigando por causa dos
334 sons, mas sons fora de hora e não na hora certa. Na hora errada a aula trava. Olha
335 só. Dica que eu vou dar pra vocês. Criem ó, criem sons, ou movimentos mais fáceis.
336 Gente, se eu tivesse que fazer isso aí, eu ia me perder. Sabe porque, às vezes o
337 menos é mais. Às vezes, ó algo mais simples, feito organizado, bem feito, né. De
338 forma que todo mundo consiga fazer junto, às vezes fica mais legal, do que algo
339 muito difícil. Mas assim, a criatividade foi muito boa. É.... Próximo grupo!
- 340 *Professora 2* – Oito.
- 341 *Alunos* – Aaaaaaa.
- 342 *ALM25* – Deus obrigado!
- 343 *Professor* – Ó, o *ALM30*, vamos parar com essas loucuras aí.
- 344 *ALM20* – Fica aqui!
- 345 Alunos começam – clap, clap, clapclapclap, clap, clap (sons desencontrados)
- 346 *Professor* – Mais uma vez, mais uma vez. Pra ficar legal e definir o som. De novo.
347 Meninos, ó. Vem um pouquinho mais prá cá. Valendo!
- 348 *Alunos* – clapclap, clapclapclap, clapclap. Alguns sons desencontrados.
- 349 *Professor* – Ôôôôô....
- 350 Todos batem palmas.
- 351 *Professor* – Ó. Pessoal, olha aqui, única. Meninas, meninas. Pessoal, uma orientação
352 que eu deixo para eles. Lembrando que são sugestões. Pra vocês em uma próxima
353 vez, tentarem ir melhorando. Bom, é. Única coisa. Faltou só um detalhezinho. Vocês
354 definirem o final. Só, né. Mas ó. Parabéns. Vocês viram que durante, eles fizeram,
355 eles fizeram. *ALM12* e *ALM29*.
- 356 *ALF17* – Vocês já foram!

357 *Professor* – Para, para de fazer isso. O que acontece, eles criaram uma sequência, uma
358 coisa assim não é, e no meio, o ALM11 começou a tocar uma variação, no improviso,
359 tchuco, tchuco, daca, tchuco, tchuco. Só finalizar alguma coisa. Lembra o final que vocês
360 deram? Pergunta para o grupo anterior. Por que pessoal? Sabem aqueles filmes que a
361 você assiste, aí o filme acaba e você fala: ué acabou o filme? Era isso?

362 *Alunos* – Ééé.

363 *Professor* – Por que? Isso acontece com alguns filmes, porque o file termina com é,
364 por exemplo, aquela cena de continuação. Termina, mas vai ter continuação, não é o
365 fim. Ou às vezes, o filme é realmente ruim. Isso pode acontecer. Então deixar claro,
366 que ali eles acabaram. Parabéns pela apresentação, vocês seguraram. Pessoal, é
367 difícil executar outra coisa que não tem nada a ver, enquanto os outros fazem alguma
368 coisa diferente de vocês? Por exemplo queriam fazer isso daqui: bate mãos nas
369 pernas, aí o outro tem que variar, lembra o que eu fiz com as meninas ali? É difícil
370 juntar, é difícil. Mas estão de parabéns. Próximo grupo.

371 *Professora 2* – Cinco.

372 *Alunos* – Êêêê. Aleluia, aleluia!

373 Grupo cinco se organiza.

374 *Professor* – Atenção. ô. Siiii. Valendo!

375 *Alunos* – pa, pa, pa, clapclap, tamtam.

376 *Professor* – Óóóó.

377 *Alunos* – Palmas.

378 *Professor* – Pessoal. Muito bom. Simples, fácil, ó vocês. É pessoal. Vou deixar para
379 vocês falarem. Elas estavam sincronizadas?

380 *Alunos* – Simmm.

381 *Professor* – Tocaram juntas. Né. Ficou claro quando elas começaram e terminaram?

382 *Alunos* – Sim (fraco).

383 *Professor* – Nossa! Não comeram nada hoje?

384 *Alunos* – Eu comi, eu comi.

385 *Professor* – Nossa, que sim mais fraco.

386 *Alunos* – Simm (forte).

387 *Professor* – Meninas parabéns! Poderiam ter ido mais uma vez, só para fixar.
388 Próximo grupo!

389 *Professora 2* – Quatro.

390 *Alunos* – Ahhh!!

391 *ALF8* – Vai gente, arrebenta!

- 392 *Professor* – Um, dois, três e.. valendo.
- 393 *Alunas* – Tloc, tloc, tloc (estalando a língua e contando nos dedos o ritmo) plac, plac,
394 placplacplac.
- 395 *Professor* – Ôôôôô!
- 396 *Alunas* – Uiiii... palmas!
- 397 *Professor* – Pessoal!
- 398 ALF10 – De novo, de novo!
- 399 *Professor* – Olha só! Olha a entrada. Vai lá!
- 400 *Alunas* – Tloc, tloc, tloc. plac, plac, placplacplac.
- 401 Alunos riem e falam: Ficou muito legal! Ficou muito legal!
- 402 Palmas continuam empolgados.
- 403 *Professor* – Ó; Muito bom, viu! Pessoal, é esse grupo explorou até uma coisa que
404 músicos profissionais, exploram que é a questão do ritmo retrô, que tem um
405 relóginho. Eles utilizam muito para gravar em estúdio. É exatamente para mostra
406 onde começa. Começaram e terminaram. Essa finalização foi muito bacana. Alguém
407 tem alguma coisa pra dizer, para esse grupo?
- 408 *Alunos* – Simmm! Sim, eu, eu, eu.
- 409 *Professor* – Então, depois que nós ouvirmos os outros!
- 410 *Alunos* – Ahhhhhh! Fala agora professor! Rapidinho.
- 411 *Professor* – Não. Vamo lá. Grupo?
- 412 *Professora 2* – Sete agora!
- 413 *Professor* – Vai pro sete!
- 414 *Alunos* – Eeeee. Somos os últimos!!
- 415 *Professor* – Cadê o sete?
- 416 *Alunos* – Vai... Vai!
- 417 *Professor* – Tá. Qual é o mais fácil? Consegue? Vai lá. Atenção!
- 418 Alunos conversando.
- 419 *Professor* – Vai lá. Vamos ouvi-los.
- 420 ALF10 – Vamos ouvir a banda mais linda do mundo!
- 421 *Professor* – Um, dois, três e valendo!
- 422 *Alunos* – Tum, tumtumtum, tum, clap, clap, clap.
- 423 Conversas

- 424 *ALM11* – Cinco, quatro.
- 425 *ALM16* – Cala a boca!
- 426 *ALF9* – Eu chorei...
- 427 *Professor* – Pessoal. Professor, assovia. Parô. Vai lá. Só vai. Vai lá.
- 428 *Alunos* – Tum, tumtumtum, tum, clap, clap, clap.
- 429 Alunos conversam.
- 430 *Professor* – Ó, ó. Olha só. Eu quero ver qual dos grupos parô para ouvir eles. Vou
431 perguntar o que eles fizeram.
- 432 *ALM24* – Tá, nós sabemos...é,é, ... tentam falar.
- 433 *Professor* – Ééé. Faz, mais você.
- 434 *ALM29* – Eu?
- 435 *Professor* – É. Vai lá. Mais uma vez. Pessoal (fala mais alto e bate palmas). Agora vai
436 ouvir né.
- 437 *ALM29* – Tum, tumtumtum, clap.
- 438 *Professor* – Tá. Tá. Não. Ok, É que aqui nós tivemos o começo... deu pra ouvir legal
439 você. Eu quero ouvir o seu (aponta *ALM30*).
- 440 *ALM30* – Tum, tumtumtum, tum.
- 441 *Professor* – Isso. Agora *ALM20*
- 442 *ALM20* - Clap, clap, clap. Professor ajuda – tumtumtum. Clap, clap.
- 443 *Professor* – Ó, ouve a participação de todos. Vocês mostraram que sabem. Ok? Mas
444 numa próxima tem que fazer mais junto. Ok? O grupo tem que tocar junto.
- 445 Outros alunos se empolgam – Tum, tumtumtum, tum, clap, clap, clap.
- 446 *Professor* – Peraí, peraí. Chega. Ô *ALM16*. Grupo seis. Agora é o grupo seis.
- 447 Alunos agitados. Pera, pera. *ALM20*
- 448 *Professor* – Um, dois, três... Vai.
- 449 *Alunas* – Plac, plac, toctoctoc, plac.
- 450 Alunos riem. Batem palmas.
- 451 *Professor* – Ó. Essas meninas não vale. Elas ficam fazendo coreografia. Foi muito
452 bom. Ó. Olha só.
- 453 Conversas.
- 454 *ALM17* – Quem ganhou? Quem ganhou? Eu quero saber quem ganhou.

- 455 *Professor* – Pessoal. Vamos senta. Eu gostaria. Olha aqui. Assim. Ó. Eu. As meninas
456 me pediram uma oportunidade. Elas disseram assim: ô professor, nós queríamos
457 mostrar, realmente a ideia que nós tivemos. Então elas pediram uma oportunidade,
458 mais uma vez, pra mostrar a ideia. Então por favor. Elas vão mostrar, tá. Meninas no
459 tempo de vocês. Vai lá.
- 460 *Alunas* – Pssi, psiii. Plac,plac. Sons fracos.
- 461 *Professor* – Olha, equanto por isso, quem está com o caderno, vai guardando. Foi por
462 isso. Permaneçam nos lugares.
- 463 *Alunos* – Conversam.
- 464 *Professor* – Ó, meninas, vão para. Ó, faz assim. Vamo sentar no lugar. Vamos ouvir
465 elas. Depois vocês vão no banheiro.
- 466 *Professora 2* – Onde que guarda o caderno de Artes? (pergunta para aluno).
- 467 *ALF17* – Silêncio. Silêncio.
- 468 *Professor* – Ó. ALM12.
- 469 *ALF10* - Shiu;
- 470 *Professor* – Pessoal (mais forte). Um, dois, todo mundo ouvindo agora. Vamo lá.
- 471 *ALF8* – Silêncio.
- 472 *Alunas* – Três, dois, um.... começam e param. Vamo de novo; Ó peraí. Combinam de
473 novo. Um dois três.... clap. Param. Vamo de novo, calma. Clap, clap.
- 474 *Professor* – Vamos! Ó mais um.
- 475 *ALF5* – Professor, peraí, só mais um segundinho!
- 476 *Alunas* – Clap, clapclap, clpa, clapclap, clapclap.... (Fizeram mais forte).
- 477 *Professor* – Aee. Bate palmas.
- 478 *Alunos* – UUUU.
- 479 *Professor* – Ééé. Agora eu gostaria de ouvir, levanta a mão. Ó. Eu gostaria de ouvir, o
480 que cada um achou.
- 481 *ALF14* – Professor, deixa nós apresentar de novo!
- 482 *Professor* – Não, não dá, não dá. Ó este grupo aqui. O que você achou de participar
483 desta experiência, de ter que criar sons com o corpo e apresentar. Vamo lá.
- 484 *ALF8* – Foi muito legal. Eu gostei de participar, eu queria fazer outra coisa, mas a
485 ALF5 fez e eu gostei. É isso.
- 486 *Professor* – Olha lá que legal.
- 487 Batem palmas.
- 488 *Professor* – Mais alguém gostaria de falar?

- 489 *ALF10* – Levanta a mão.
- 490 *Professor* – Pode falar.
- 491 *ALF10* – Eu gostei de apresentar. Foi legal!
- 492 Toca o sino
- 493 *Professora 2* – Cinco e meia gora.
- 494 Aula acaba.
- 495 *Professor* – Pessoal, não esqueçam de colocar o caderno no armário. Porque senão
- 496 semana que vem não vão achar o caderno.
- 497 Alunos saem conversando.

- 26 Espera mais um pouco e chama ALM25.
- 27 *ALM15* – Legal, legal!
- 28 Professor – Calma gente, virá o próximo. Se der certo, a gente vai continuar. Olha
29 novamente para os alunos, faz suspense e fala: Vou chamar mais uma. Vem ALF28.
- 30 *ALF7* – Ahhh. Desapontada.
- 31 Professor chama os alunos escolhidos para fora da sala e fala: Vem os quatro. Vamo
32 lá, vamos para a diretoria.
- 33 Os alunos da sala riem.
- 34 *Professor* – Só um pouquinho e fecha a porta.
- 35 Alunos começam a conversar.
- 36 Professor volta e diz – Se comportem heim!
- 37 *ALM 7* – Professorr....
- 38 *ALF9* – Professor!
- 39 Professor abre a porta e fala – Só um pouquinho!
- 40 Professora Auxiliar se levanta e faz sinal para os alunos falarem baixinho! Faz sinal
41 de psiu com o dedo na boca.
- 42 *ALF11* – Aponta para a pesquisadora e fala: Ela deve saber!
- 43 *ALM15* – Se vira para a pesquisadora – É, ela deve saber!
44 Outros conversam entre si dizendo, é surpresa!
45 Fica um clima de expectativa. O professor abre a porta.
- 46 *ALM11* – Estamos esperando professor!
- 47 Professora Auxiliar – *ALM15* ó! Sério mesmo, tem que melhorar ta! Siii. Fazer um
48 esforço. Esta é a turma mais linda desta escola.
- 49 Conversas e risos.
- 50 *ALM8* – O professor, o professor.
- 51 *ALF20* – Será que eles vão chegar fantasiados?
- 52 *Professora Auxiliar* – Até a ALF23 está de cabeça baixa.
- 53 Continuam a conversa.
- 54 *ALM8* – O professor, o professor! Levanta e tenta espiar para fora da porta.
- 55 *ALF9* – Só um pouquinho!
- 56 *Professora Auxiliar* – Siiii.

- 57 Professor abre a porta e os alunos que estavam do lado de fora entram e ficam na
58 frente do quadro.
- 59 *Professor* – Ó vamo fazer! É que aqui não dá né gente. Dá uma fechadinha na cortinha.
- 60 *ALM2 e ALM8* fecham janelas e cortinas.
- 61 Alguns alunos gritam.
- 62 *ALF13* – Fecha ai.
- 63 A sala fica escura, professor acende uma lâmpada e diz: Aí, ta bom, ta bom.
- 64 *Professor* – Olha lá! Presta bem atenção. Essa história foi desenvolvida por eles. Pelos
65 coleguinhas de vocês. A intenção ééé, era que ela fosse desenvolvida só por eles, mas eles
66 resolveram me botar no meio. Então vamo ver o que é que dá. Presta tenção gente. Ééé,
67 depois que a gente terminar, nós vamos pensar juntos sobre o que foi feito aqui tá. Então, a
68 brincadeira vai começar a partir do momento que vocês falarem luz, câmara, ação.
- 69 *Alunos* – Tá! E riem.
- 70 *Professor* – Vamo lá!
- 71 *Alunos* – Luz, câmara, ação!
- 72 *Cena 1* – As duas alunas andam em direção a porta distraídas e conversando. O
73 professor agachado atrás do quadro. Quando elas passam por eles ele grita: Perdeu,
74 perdeu. Finge que pega a bolsa de uma delas. As aulas gritam alto. Os alunos da
75 sala se assustam. Os dois alunos chegam e encenam uma prisão. O professor
76 protesta: Não, não. Não fui eu seu policial. Acaba a cena.
- 77 *Professor* – Palmas pra eles.
- 78 Todos batem palmas.
- 79 *Professor* – Podem sentar.
- 80 Alunos ficam empolgados, imitam os gritos.
- 81 *Professor* – Pessoal. Vamo lá. Vamos falar sério. É engraçado, é divertido, mas
82 vamos pensar alguma coisas. Quantos personagens tinha nessa história?
- 83 *Alunos* – Quatro. Outros Cinco.
- 84 *Professor* – Nossa, vocês estão bons heim! Só faltou falar assim ó: cinco e mostra
85 dois dedos. Ok. Cinco. Quem eram eles?
- 86 *ALF9* – Duas moças, dois policiais e um ladrão.
- 87 *Professor* – Duas moças. Vamos colocar assim, não que elas não sejam, mas vamos
88 colocar essas duas moças como duas vítimas. Tudo bem?
- 89 *ALM25* – Ô *ALF7* E *ALF28*, vocês não precisavam gritar!
- 90 *ALF7* – Mas tinha que gritar!

- 91 *Professor* – Mas olha só. Vamos pensar sobre essa questão do grito que está causando
92 polêmica! Vamo pensar na vida real. Você vai gritar baixinho se estiver sendo roubado?
- 93 *Alunos* – Não!
- 94 *ALM8* – Eu ia ficar quieto, por causa de não levar tiro.
- 95 *Professor* – É verdade. Olha o que o ALM8 falou! Ele ficaria quieto, não gritaria. Mas
96 vamos supor que ele não tava armado nem nada. Era um ladrãozinho de meia tigela.
97 Encena: Porque os armados chegam assim, não se meche (faz uma ama com o dedo e
98 aponta para o ALM8). É uma coisa meio complicada. Mas ele chegou, pegou a bolsa e
99 saiu correndo. Então elas gritaram por socorro, ou pega ladrão. Ainda mais que era uma
100 bolsa, tem documentos. Mas cada um tem uma reação. Resumindo, não tem como prever.
- 101 *ALF 22* – Pega ladrão! Pega ladrão!
- 102 *Professor* – Exatamente. Não é algo que a gente tava esperando. Os meninos
103 falaram: A professor, elas gritaram demais. Gente. Poderia ser você! Não dá pra
104 saber. Cada um tem uma reação. Mas o mais interessante é que eu falei pra elas lá
105 fora. Vocês tem eu mostrar para o pessoal, passar essa reação de desespero!
106 Socorro. Imagina se ela estivessem aqui, passeando e só falassem, socorro, socorro.
107 Roubaram minha bolsa. Sem entonação, sem gritar. É uma coisa que não meche
108 com vocês. Vocês ficaram assim.... imita uma expressão de espanto.
- 109 *Alunos* riem.
- 110 *Professor* – E eu, por mais que eu tenha ficado agitado na cena, eu pude reparar, é um
111 exercício que eu gosto muito de fazer, já faz alguns anos, foquei na reação de vocês, nas
112 pequenas coisas. Quando saio pra tocar, eu fico olhando a reação das pessoas. Como a
113 música está sendo recebida. Isso é coisa de artista. Seja na música ou no teatro. Ver
114 como o público está sendo sensível à sua obra né, a sua forma de se expressar. O que
115 que acontece? Eu percebi algumas expressões aqui, que eu faço questão de mostrar.
116 Algumas expressões que eu percebi aqui. Bem rapidinho. Bom.... algumas das
117 expressões que a gente viu aqui, é reações, é ao vivo aqui, reagindo ao teatro aqui na
118 escola. Eu vi muitas reações, a hora que o ladrão entrou em cena e a meninas
119 começaram a gritaria, eu vi muita gente assim, encena uma cara de espanto (imita as
120 reações). Essa foi uma das reações que eu percebi. Normal, tranquilo, assunto
121 engraçado. Agora eu fiquei impressionado, que teve gente que já levou susto. Eu vi.
- 122 *ALM25* – Teve pessoa que achou que estava sendo parado.
- 123 *Alguns alunos* riem.
- 124 *Professor* – Também! Mas eu fiquei assim ó. Foi muito engraçado. Na hora do grito
125 teve pessoa que – Uhh (colocou a mão no peito e pulou)! Gritou e tentou disfarçar,
126 olhou para ver se ninguém estava olhando.
- 127 *Alunos* rindo.
- 128 *ALM8* – Eu ergui as mãos e fui pra traz.
- 129 *Professor* – Gente, isso é comum acontecer. Essas reações.
- 130 *ALM8* – Quem é pssor?

131 *Professor* – Que que acontece. Pessoal. Isto é uma coisa muito séria. Ééé vários
 132 fatores também podem influenciar além da nossa interpretação. A gente está dando
 133 ênfase na interpretação. Nas nossas, ééé, emoções. Mas outros fatores são
 134 importantes a gente considerar, que podem influenciar na reação das pessoas. Aqui,
 135 nós vamos, nós não estávamos à caráter,

136 *ALF21* – Vestidos.

137 *Professor* – Vestidos ali, isso.

138 *ALF7* – Caracterizados.

139 *Professor* – Caracterizados. Muito bem, caracterizados,

140 *ALF16* – Você não para de falar. Não entende nada!

141 *ALM25* – Deixa ela terminar de falar....

142 Começa uma discussão entre os alunos.

143 *Professor* – Ó! O que acontece? Nós não estávamos caracterizados. Outra coisa, não
 144 havia música assim, o próprio espaço, que estávamos aqui, é um espaço mais tranquilo.
 145 Mas vamos imaginar aqui uma situação de que de repente ela está na rua ou em outro
 146 lugar público mesmo, pode ser no centro ou no shopping, à noite na praça, e está aquela
 147 música tranquila e de repente, a hora que o ladrão aparece começa uma música de ação,
 148 tam dam dam. Tudo isso influencia, tudo isso influencia. Talvez os que levaram susto
 149 não levariam susto, talvez, pois daria para prever a reação ou não. Mas assim, é muito
 150 interessante a gente perceber como o público está reagindo, e a gente administrar aquilo
 151 durante a peça ou teatro. Pessoal, é normal, quando eu abri a aula com o tema teatro ou
 152 jogos teatrais, é normal, ó! Só um entre parenteses aqui pra gente ir para o próximo
 153 grupo tá, vou dar oportunidade para mais pessoas, ééé, o pessoal fala, mas eu não gosto
 154 de Teatro professor. Mas você gosta! Não, não gosto. Mas você gosta de teatro! Aí eu
 155 procurei esclarecer para eles, sem forçar a barra. Procurei esclarecer que Teatro não é,
 156 presta atenção no que ou dizer agora, é muito sério. Nós estamos acostumados com
 157 aquele teatro ao vivo, tradicional, lá no anfiteatro, no espaço onde a gente senta, abre as
 158 cortinas, nós ficamos quietinhos. Tudo bem! Esse é o teatro tradicional. Todo mundo que
 159 ouve falar de Teatro, começa por aí. As pessoas pensam neste teatro. Mas gente, o
 160 cinema é um tipo de teatro gravado. Por que? Basicamente o que ele tem? Tem os
 161 personagens, a história, o enredo, o cenário. Então, não que dependa disso. Nós
 162 fizemos também, aqui, uma cena, sem um palco. Vamos dizer assim, os pontos, os
 163 pilares que a gente precisa para trabalhar, também existem no cinema, nos filmes, as
 164 séries, os desenhos. Nos desenhos também tem atuação. Ah professor não tem! Tem!
 165 Tem dubladores. Pega por exemplo lá, é uma cena, uma cena, calma lá.

166 *ALM9* – Da Ladybug¹.

167 *ALM10* – Que nojo!

168 *ALM15* – Guerra nas Estrelas.

¹ A animação "Miraculous: As Aventuras de Ladybug", exibida diariamente no Gloob há menos de um ano, caiu no gosto das meninas, que já esgotam as dezenas de produtos licenciados da personagem nas lojas (Disponível em: <https://tvefamosos.uol.com.br/listas/veja-10-curiosidades-do-desenho-ladybug-fenomeno-entre-as-criancas.htm>. Acesso em: 28 dez. 2017).

- 169 *Professor* – Vamos pegar, só que também tem pessoas que não viram ainda esse
 170 file. Vamos pegar um clássico, a Era do gelo². Vamo pegar uma cena, em que por
 171 exemplo eles estão correndo, éé, e que o gelo está derretendo, todo mundo está em
 172 perigo. Alguns vão morrer afogados, porque alguns personagens não são aquáticos
 173 ou não voam, o que acontece. Aí na cena, o personagem lá do filme, o Sid³, está
 174 desesperado, vai dizendo vamo, vamo correr! A Pessoa não pode dublar: Vamos,
 175 vamos correr, senão nós vamos morrer (fala bem devagar sem ênfase).
- 176 Alunos riem.
- 177 *Professor* – É, mas é verdade vai ficar cômico, porque tipo, você não tá com cara de
 178 quem está preocupado.
- 179 *ALF7* – Tem que interagir da forma como o filme está acontecendo.
- 180 *Professor* – Exatamente.
- 181 *ALM8* – Assim: Vamos, vamos correr! Fala balançando os braços.
- 182 Alguns riem.
- 183 *ALF7* – O professor, não adianta o cara do filme estar desesperado e falar: vamos,
 184 vamos correr (fala devagar).
- 185 *Professor* – É isso aí.
- 186 Alunos começam a falar alguns filmes: Alvin e os esquilos, Homem Aranha.
- 187 *Professor* – Pessoal, isso é possível fazer. Por exemplo uma paródia. Paródia não está
 188 relacionado apenas em você pegar uma letra de uma música, composição original e
 189 você fazer algum por exemplo uma brincadeira, uma sátira, só cantando. Tem vários
 190 filmes que eles fazem tirando sarro. É o caso de vocês pegarem por exemplo Os
 191 Trezentos e Os Espartalhões. É uma brincadeira tirando sarro dos Trezentos.
- 192 *ALM12* – Os Trapalhões?
- 193 *Professor* – Não é os Trapalhões. Os Espartalhões. Procurem lá. Tem vários filmes
 194 que eles fazem tirando sarro.
- 195 *ALF9* – Professor, eu e minha prima fizemos tipo um file. Aí a gente escolheu do
 196 Frozen. A minha rima ficou assim: levantou e imitou a prima cantando Lary Go,
 197 fazendo os gestos lentos.
- 198 Alunos riem.

² Desenho animado do estudo Fox. Lançado a 15 anos, com aventuras na Pré-história. Foram lançados 5 filmes (Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/especiais/especial-a-era-do-gelo>. Acesso em: 28 dez. 2017).

³ Personagem do filme a Era do gelo. Uma preguiça cheia de boas intenções, mas que sempre causa confusão (Disponível em: https://www.google.com.br/search?rlz=1C1OKWM_pt-BRBR770BR770&ei=k3dFWtXyK8L4wgTsnpi4BA&q=filme+a+era+do+gelo+personagem+sid&oq=filme+a+era+do+gelo+personagem+sid&gs_l=psy-ab.3..0i8i30k1.29187.29382.0.32528.2.2.0.0.0.133.252.0j2.2.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.1.132....0.wZOHfRw2RDE. Acesso em: 28 dez. 2017).

- 199 *Professor* – É porque ela tava bem congelada. O que que acontece, só uma coisinha
200 pêra aí. O Teatro está mais próximo, do que a gente. Ele está mais próximo da vida e
201 vocês do que vocês imaginam. De pouquinho em pouquinho a gente vai chegar dentro
202 da casa de vocês. O teatro está lá. Ah professor, você está brincando. Vocês são ótimos
203 atores e atrizes. Vocês vão ver. Olha só. Calma lá. Vamos entrar em um universo onde
204 há bastante atuação hoje. Hoje é a era desta forma de atuação. É a galera do youtube.
205 Por exemplo, vamos falar de alguns youtubers que vocês conhecem.
- 206 *ALM15* – Felipe Neto.
- 207 *Professor* – Vamos pegar Felipe Neto.
- 208 *Alunos* – Eeeee.
- 209 *Professor* – Calma. Vocês acham que ele acorda assim ó: senta na cadeira e levanta. Abre
210 os braços e fala: Oláááá! Vamos lá. O Lucas, já fez meu chocolate? Vamos tomar café?
- 211 Vocês acham que ele acorda desse jeito?
- 212 *Alunos* – Nãoooooo.
- 213 *Professor* – Aquilo que ele é nas câmeras? Um personagem. Porque os fãs, o público
214 quer aquela pessoa. O Lucas Melo por exemplo, vocês acham que ele acorda, ou
215 quando vai almoçar, sem estar filmando né.
- 216 *ALM15* – Off.
- 217 *Professor* – Off line, vocês acham que ele senta pra comer: muito bem gente, estou
218 aqui com meu prato, vocês acham que ele fala assim 24 horas? Não.
- 219 *ALM8* – Ó pessoal, aqui tem (imita o youtuber).
- 220 *Professor* – Eu sei, eu sei que inclusive vocês gostam de usar os bordões né. O que eu
221 quero dizer é o seguinte, Hoje na mídia ou em qualquer lugar que você vá, as pessoas
222 precisam de personagem. Precisam! Você vai por exemplo em uma loja: Oi, seja bem
223 vinda à nossa loja. Você acha que a pessoa na casa dela ela é assim? Não. Ela está
224 fazendo um papel. Está sendo agradável. É uma das coisas que hoje as pessoas estão
225 carentes. O que mais gostam é de ser bem recebidos. Hoje o que prevalece é o egoísmo.
226 Ah, você cuida da sua vida e eu da minha. Eu não tenho obrigação de agradar. Escuto
227 isso direto. Eu não tenho obrigação de agradar ninguém! Cada um cuida da sua vida!
228 Gente, é verdade, mas se nós formos pensar assim, né, onde a coisa vai parar? Então,
229 outro universo, agora vamos chegar mais próximo, vamos cavar mais um pouquinho. Um
230 outro universo onde o teatro está muito presente é na própria casa de vocês. Na própria
231 casa de vocês, dentro da casa. Quando professor? Ué, quando por exemplo vocês
232 chegam: O mãe, deixa eu usar aquele batom seu daquela cor. Não filha, não pode. Ah
233 mãe, por favor mãe, eu quero usar muito o batom, por favor. Filha é muito forte aquele
234 batom, não é pra sua idade. Ah mãe, eu preciso (faz gestos implorando), todo mundo usa.
- 235 *ALM27* – Eu queria chocolate! Fiz assim!
- 236 *Professor* – É ou não é!
- 237 *ALF7* – Minha mãe fala assim: Você não é todo mundo!
- 238 *Professor* – Exatamente. Vocês viram a cena que vocês fazem?

- 239 *ALF7* – Sim. A gente vê isso!
- 240 *Professor* – É muito comum. Outra coisa, quem nunca, né, quem nunca. Ah mãe hoje
241 eu não estou bem, posso faltar na escola (cara de piedade, mão na barriga). Nossa
242 não to bem! É um drama. Quem nunca?
- 243 *ALM15* – Eu nunca.
- 244 *Professor* – Ah lá! *ALM15* nunca. Parabéns!
- 245 *Outros alunos* – Eu nunca, eu nunca.
- 246 *Professor* – Agora os meninos. Quem nunca. Está sendo gravado, se o Neymar ficar
247 sabendo eu to lascado. Quem nunca, na hora do jogo de futebol, às vezes só
248 trombou, quase não relou, Ah não é falta aqui ó (cai no chão e levanta a mão), seu juiz.
- 249 Alunos riem.
- 250 *Professor* – Vamos ouvir.
- 251 *ALF9* – Eu vi um vídeo com os maiores jogadores que simulam falta. Teve um que
252 ficou assim (levanta e para em frente do professor), nem encostou, já caiu.
- 253 *Professor* – Tem uns que são assim ó. Começa a bater boca dentro do campo e se
254 joga! (cai para trás).
- 255 Alunos riem.
- 256 *ALM27* – *Professor*.
- 257 *ALM15* – *Professor*.
- 258 *Professor* – Tá bom! Pode sentar. Pera aí. Um por vez. Pera ao *ALM12* um minuto.
- 259 *ALM25* – Conta uma história e se joga no chão encenando.
- 260 *Professor* – Ó! Não quebrou nada?
- 261 *ALM8* – Chama o SAMU.
- 262 *Professor* – Ó. Gente. Brincadeiras à parte, eu gosto muito. Pera um pouquinho. Eu
263 gosto muito de trabalhar com vocês, dessa forma, eu gosto. Eu acho que não sei. De
264 alguma forma a gente chega mais perto né. Envolve mais. Fala *ALM12*.
- 265 *ALM12* – Por que todo mundo só bate no Neymar?
- 266 *Professor* – Mas é claro, ele é o jogador, que faz a diferença. acontece que o técnico
267 fala, não deixa passar. É uma questão de lógica. Pera aí. Vou só dizer uma coisa
268 agora, então, do ponto de vista dos meios de comunicação pessoal, o teatro está em
269 vários lugares. Na novela, onde muitos pais, já falei isso pra vocês. Onde muitos pais,
270 mães. Às vezes na novela está assim ó: Gente não acredito que ela teve coragem de
271 fazer isso. Olha lá bem! Olha lá! Não é?
- 272 *ALF11* – A minha tia fala assim!
- 273 Outras falas ao mesmo tempo.

274 *Professor* – Pois é, por que pessoal? Por que isso é feito. Ééé, o pessoal que estuda,
 275 que se prepara nesta área, eles se preparam para lançar gatilhos, vamos dizer, que
 276 vão despertar emoções, nas pessoas.

277 *ALM26* - *

278 *Professor* – É, mais ou menos. Que vão despertar. Ei, ei. Gente. Pra eu ouvir vocês, tem
 279 que ter silêncio. Ué. Senão não é diálogo. Só um fala. Deixa eu concluir a idéia, aí eu
 280 passo a palavra. O que acontece. A pessoa, para atingir a outra, eles precisam do
 281 publicitário, do marketing, e encontrar o público alvo. Isso acontece na novela. Novela ah
 282 briga, não sei o que, seqüestro, coisas do tipo, algo que faz parte dos noticiários né dos
 283 jornais. Faz parte da realidade, isso significa o que? Existe violência, existe pessoas ruins
 284 infelizmente, existe ah, bandidos, pessoas que correm risco. Hoje a questão das crianças,
 285 né, que tem que tomar um cuidado dobrado com as crianças, que é seqüestro, não sei o
 286 que. Então quando a novela retrata isso, tenta passar ah, uma criança sendo seqüestrada,
 287 meche com a gente. Por exemplo, os pais lá que tem seus filhos. Que zela pelos filhos.
 288 Claro que mexe, como não vai causar emoção nesse pai. Vocês estão me entendendo?
 289 Então acabei de falar aqui de dois youtubers que hoje estão mais sendo falados, querendo
 290 ou não, são os que mais ficam na boca da juventude, são os mais comentados. Olha como
 291 vocês ficam (faz gesto de agitado), não e verdade. Mexe com a gente, certas coisas.

292 *ALF7* – Quando a gente fala ...

293 *Professor* – E os atores, para e se volta para a aluna, Ah?

294 *ALF7* – Quando a gente fala.

295 *Professor* – É, por exemplo, vamos supor, o Alexandre Bueno, gosta de jogo. Está
 296 sempre falando de jogo de uma forma bem intensa, ele vai ficar empolgado. Então o
 297 teatro tem um pouco disso, de mexer com coisas que as pessoas querem saber.

298 *ALF7* – Não adianta você gostar de jogo. Fica falando de Minecraft⁴. Eu não quero
 299 saber disso.

300 *Professor* – Bom, pera aí, pêra aí. Só vou deixar a ALF21⁵ falar, daí vou escolher o
 301 próximo grupo. E não vou participar do próximo grupo. Não ou participar. Eu quero
 302 assistir pra ver como que vai ser. Fala ALF21.

303 *ALF21* – *

304 *Professor* – Gente eu não estou escutando a ALF21. Chega mais perto.

305 *ALF21* – *

306 *ALM15* – Um ano depois!

307 *Professor* faz um gesto com a mão. Ó ALM12, por favor. Termina de escutar. Fala: Aí
 308 comemoraram. Ah, você defendeu. Ela defendeu!

⁴ É o jogo independente mais popular dos últimos anos e já conquistou milhões de fãs desde o início de seu desenvolvimento. O jogo permite a criação de objetos e cenários e possui um visual bem característico, em formato de blocos (Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2013/08/minecraft-conheca-10-curiosidades-do-game-de-sucesso-mundial.html>. Acesso em: 28 dez. 2017).

⁵ Aluna de inclusão.

- 309 *ALM25* – Professor.
- 310 *Professor* – Não. Eu disse que só seria a *ALM21*. Senão a gente não tem tempo.
- 311 *ALF7* – Professor!
- 312 *Professor* – Depois, depois, segura aí. É sério. Vamos escolher os alunos, mas anota
313 essa pergunta. Ééé, deixa eu ver quem eu vou chamar *ALM15*. Ele está quase
314 pulando da carteira.
- 315 *ALM8* – Professor!
- 316 *Professor* – Vai *ALM8*, vai.
- 317 *ALM8* – Êêê.
- 318 Alunos professor, professor.
- 319 *Professor* – Calma.
- 320 *ALM10* protesta.
- 321 *Professor* – Calma, vai mais gente.
- 322 *ALM8* – Eu quero ser bandido!
- 323 *Professor* – Gente, não é quero ser bandido. A história é outra. Não sei se vai ter. *ALF6*.
- 324 *ALM10* – O professor.
- 325 Professor aponta para *ALF13*.
- 326 *ALF13* – Eu! Eeeee, obrigada!
- 327 *Professor* – Ah lá. Dois minutinhos. Ó não é um livro. É uma cena. Alunos saem da
328 sala para combinarem a cena.
- 329 Professor fica na sala com os outros alunos.
- 330 *Professor* – Bom, então ficou claro que a questão, quando vocês falarem, mãe, posso
331 falar uma coisa? Tudo isso daí gente faz parte de uma atuação. Toda situação que
332 você estiver imitando né, imitando alguém, ou imitando som, em relação ao
333 interpretar, encenação, teatro.
- 334 Alunos entram na sala.
- 335 *ALM26* – O pssor.
- 336 *ALF15* – Professor, já pode começar?
- 337 *Professor* – Luz,
- 338 *Alunos* – Câmera, ação.
- 339 *Cena 2* – Dois cientistas manipulando um líquido, quando o experimento cai. Um cientista cai
340 no chão e vira um zumbi, grunidos) (se contorce e faz sons . Mata o outro cientista e sai
341 atrás das duas meninas. Pega uma e transforma em Zumbi. A outra consegue fugir.

- 342 Todos riem muito. No final batem palmas.
- 343 *Professor* – Só porque voltou the walking dead⁶, né.
- 344 Alunos empolgados, falando sobre monstros e zumbis.
- 345 *Professor* – Pessoal. Só um pouquinho. Algumas questões. Quantos personagens
346 nós tínhamos?
- 347 *Alunos* – Quatro.
- 348 *Professor* – Desta vez foi quatro.
- 349 *ALM27* – Professor, uma não participou.
- 350 *Professor* – Participou. Foi a sobrevivente. Só um minutinho. Nós tínhamos quatro
351 personagens. O que que aconteceu na primeira cena?
- 352 *ALM12* – Dois amigos estavam mexendo numa coisa radioativa,
- 353 *ALM2* – Errr, não eram amigos eram cientistas.
- 354 *ALM12* – Sério mano?
- 355 *Professor* – Mas eles não eram nem um pouquinho amigos??
- 356 *ALM27* – Era assim, dois cientistas.
- 357 *ALF7* – Dois cientistas com um experimento radio (engasga).
- 358 Professor e alunos – Radioativos.
- 359 Alunos acham graça.
- 360 *ALM27* – Mas eles não sabiam que era radioativo.
- 361 *Professor* – Tá. Aí quem que relou no material?
- 362 Alunos falam juntos – ALM8.
- 363 *Professor* – Peim... O que aconteceu com ele? Virou homem aranha? No que que ele
364 se transformou?
- 365 *ALM2* – Ele se transformou num zumbi.
- 366 *Professor* – Num zumbi. E o que que ele fez depois.
- 367 *ALF 9* – Ele matou o cientista.
- 368 *ALF13* – Ele matou o outro cientista e a menina.

⁶ Baseada na série de quadrinhos homônima criada por Robert Kirkman. No seriado, descobriremos como é a vida na Terra após um apocalipse zumbi, em que a enorme maioria da população da terra foi infectada por um vírus misterioso que os transforma em mortos-vivos. Os poucos humanos que sobreviveram à epidemia agora devem se unir para encontrar um novo lar, longe dos zumbis (Disponível em: <http://www.minhaserie.com.br/serie/488-the-walking-dead>).

- 369 *Professor* – Calma. Ué. Ele mordeu eles. O que aconteceu com eles?
- 370 *Alunos* – Morreu.
- 371 *Professor* – Mas não vira zumbi?
- 372 *ALM8* – Sabe porque professor? Porque no *The Walking dead*, eles demoram três
373 dias pra infecção transformar você.
- 374 *ALF9* – É.
- 375 *ALM8* – Professor teve aquela temporada que o carinha morreu, eles cortam a perna
376 dele. E eles comem a perna dele.
- 377 *Professor* – Meu Deus. Ó o que aconteceu. Teve uma personagem que sobreviveu. A
378 *ALF13* sobreviveu né *ALF13*.
- 379 *ALM12* – O que que é sobreviver?
- 380 *Professor* – Gente, deixa eu perguntar mais uma coisa. Como vocês sabiam que ele
381 tinha se transformado em zumbi?
- 382 Todos falam ao mesmo tempo.
- 383 *Professor* – Ah, entendi tudo. Levanta a mão quem quer falar.
- 384 *ALF7* – Porque...
- 385 *Professor* – Pera, pera, pera. Vamo ouvir a colega.
- 386 *ALF7* – Ele levantou todo assim doido e fez uns ruídos.
- 387 *Professor* – Tinha algumas características, meio sonolento.
- 388 Falas ao mesmo tempo.
- 389 *Professor* – Tá. Ó, pêra aí. A *ALF7* completou com algumas coisas interessantes.
- 390 *ALF7* – O objetivo era assustador e a forma dele interpretar como ele levantou, é uma
391 coisa. Igual a múmia. Ela faz a mesma coisa.
- 392 *ALM8* – Não.
- 393 *Professor* – É bem semelhante. Sabe por que? Os dois morreram. Ó pessoal, só pra
394 fechar. Ó pra fechar. O legal e o bacana, é que tipo assim. É quase unânime. É
395 quase unânime a compreensão, ou seja. Todo mundo entendeu. Algumas pessoas
396 começaram a mexer no material. Aí ele sofreu a alteração e começou a atacar.
397 Meninas, meninas. As características que ele apresentou aqui, todo mundo disse.
398 Você viu que o jeito que a pessoa faz não precisa dizer muita coisa. O público fala ah!
399 Aquilo lá significa tal coisa. Ah! Ele está com medo, gente (bate palmas). Ah! Ele está
400 com medo. Ah não, ele está feliz. Olha, nossa ele ta apavorado. Então a gente
401 percebe. Existe teatro que não existe fala. Tem vários tipos de teatro que não possui
402 fala. Só expressão corporal, facial. Bom, deixa eu ver quem vai agora.
- 403 *ALM27* – Professor o senhor não me deixou falar.

- 404 *Professor* – Pera aí. ALM27 fala, que eu já vou escolher o grupo.
- 405 *ALM27* – Eu pensei que era...
- 406 *Professor* – Fala o que você que falar.
- 407 *ALF7* – As pessoas colocam a câmera na frente, porque o público quer ver aquilo que
408 as pessoas estão fazendo na vida real.
- 409 *Professor* – Não necessariamente. Às vezes,
- 410 *ALF7* – Você entendeu o que eu quis dizer?
- 411 *Professor* – Eu entendi, mas assim, pensa bem, às vezes o público gosta de uma
412 determinada pessoa porque vê que ela faz a mesma coisa que ela, simplesmente por
413 isso. Não importa se é algo particular seu ou se mais gente faça. Entendeu. Não
414 importa se nossa! Uma das coisas que mais viraliza na internet é isso, nossa, muito
415 eu! Muito eu, muito eu, e viraliza. Ééé vamos ver aqui.
- 416 *Alunos* – Eu, pssor, eu. Falas juntas.
- 417 *Professor* – Mas ó gente, tudo bem, se depois não der tempo de fazer, eu vou falar
418 para vocês, ué, vocês queriam ficar falando e comentando, não deu tempo de fazer.
419 É uma questão só de escolha, ó!
- 420 *ALM10* – Professor, eu não fui.
- 421 *Professor* – Ah, vamo lá. ALM12 vai escolher mais três pessoas para ir.
- 422 *Alunos* – Ahhhh...
- 423 *Professor* – Que não foram. Duas meninas e um menino que não foram, que não
424 foram. Escolheu o ALM25, agora escolhe mais duas pessoas que não foram. Que
425 não foram viu ALM12!
- 426 Passa olhando sério na sala, analisando.
- 427 *ALM12* – Ela e ela.
- 428 *Professor* – Podem ir lá, ó, rapidinho, criem uma cena. É o que você falou não tem
429 regra. Eu posso falar disso aqui. É muito importante. Ah professor, falar disso é
430 besteira. Não e, sabe por que? Existem algumas cenas lá na série, se vocês forem
431 notar, o personagem, são lugares altos, eles fazem isso aqui ó, pra tentar pegar né.
432 Podemos fazer o seguinte, se caso muitos não conseguirem participar hoje, a gente
433 estende essa aula. Aí vocês vão ter uma semana para se organizar né.
- 434 *ALF17* – Professor, sabe o que a minha cachorra fez hoje?
- 435 *Professor* – Não tem prova, são reflexões das anotações que vocês mesmo fazem.
- 436 *ALF17* – Professor, sabe que minha cachorra fez hoje? Ela pegou um escorpião!
- 437 Conversam enquanto esperam o grupo.
- 438 *Professor* – Vamo lá, luz,

- 439 *Alunos* – câmera, ação!
- 440 *ALM26* – Apaga a luz.
- 441 *Cena 3* – Fazem uma cena de ação. Um aluno com arma aponta para o outro colega
442 e finge um golpe. O colega cai no chão, chega a aluna simulando uma arma na mão
443 e persegue o amigo (vilão), encenando uma policial. A outra personagem sai
444 correndo, como se fosse um cúmplice. Ao final simulam um interrogatório, onde o
445 bandido se diz inocente e a policial declara estar preso – cinco anos de prisão.
- 446 Alunos batem palmas.
- 447 *Professor* – Legal, vamos lá! Vamos primeiro pensar no que o público percebeu. Depois
448 o que de fato eles, né, elaboraram. Vamo lá! Pessoal, o que vocês perceberam?
- 449 *ALM25* – Percebemos ...
- 450 Alunos falam juntos!
- 451 *ALM2* – Não entendi nada!
- 452 *ALM20* – Tinha arma!
- 453 *Professor* – Vocês, é sério. Sem brincadeira! Respeito com os colegas. O colega vem
454 aqui na frente. Tipo assim, o que eu quero dizer!
- 455 *ALM24* – O ALM26, foi mal aí!
- 456 *Professor* – Não falar de forma sabe! Pra querer rebaixar o colega! Falando sério. Mesmo
457 que falar, professor eu não entendi! Agora não fica fazendo muita brincadeira, entendeu.
- 458 *ALM25* – Foi realista professor. Como você falou. Tipo se fosse ladrão com certeza ia
459 pegar a arma, ia ter tiroteio.
- 460 *ALF20* – Ô professor!
- 461 *Professor* – O ALM8, na situação, não que eu possa dar risada, mas na situação em
462 especial, não precisa dar risada da situação.
- 463 *ALM8* – Eu só precisava saber...
- 464 *Professor* – Ó lá. Defesa, defesa.
- 465 *ALM8* – Eu olhei para os colegas!
- 466 *Professor* – Ah você olhou. Ó muito oportuno você ter falado isso aí. Ele disse que, deu
467 risada, porque olhou pro pessoal e vocês estavam todos assim, rindo e agitados. Isso é
468 muito importante. Pra quem vai fazer teatro ao vivo, se eu for gravar um filme, uma novela,
469 corto, tem lá o diretor, agora o ao vivo, a cobrança nesse sentido é maior, porque, gente,
470 se acontece de eu dar risada, a obra, a peça vai caminhar pra uma outra situação.
- 471 *ALM25* – Se fosse uma comédia, aí sim seria!
- 472 *Professor* – É que assim, na verdade pode acontecer, em alguma situação, tem que
473 ver, a situação se o artista. Ma ele tem que encontrar o meio de corrigir e voltar para
474 a situação. Poderia, mas é uma observação. Ahhh, vamo lá ALF19.

475 *ALF19* – Quando eu tava encenando ali, eu esqueci que tinha gente assistindo!

476 *ALM15* – Foi muito bom! Mas você nunca olhe para a platéia!

477 *Professor* – Mas ó, Posso dizer uma coisa pra vocês?

478 *ALM15* – Sim.

479 *Professor* – Posso dizer uma coisa pra vocês? Eu já vi sim, isso aí é na verdade uma, ô
 480 pessoal, ó, por favor, meninas, por favor. Tô falando pra vocês que estão conversando
 481 também. É sério. Então o que acontece, essa coisa de ah, não pode olhar para o público,
 482 essa é uma discussão muito grande, tem uns amigos meus, colegas, que são esta área, que
 483 dizem que não pode olhar, não pode interagir com o olhar. Então é verdade, mas existem
 484 obras de teatro, que atores interagem com o público, né. Pode não pode. Então assim,
 485 depende muito, sabe porque eu falo isso pra vocês? Porque na música, a muito tempo
 486 atrás, pá, isso aqui tá errado. Esses acordes, é errado usar esses acordes nesta situação.
 487 Hoje, acabou, só um pouquinho. Sei que você quer falar. Hoje acabou misturando tanto os
 488 estilos, que algumas combinações que não ficavam tão agradáveis, vamos dizer assim,
 489 entre aspas, hoje já é agradável, que mistura grave com agudo. Assim é no teatro. No
 490 teatro eu não posso dar risada, no teatro eu não posso olhar para o pessoal que tá na
 491 platéia, no teatro eu não posso gritar. Depende da situação. Tem situação que se você
 492 falar num tom baixo, você vai fazer que a platéia faça isso aqui ó, ó (faz sinal com as mãos
 493 abaixando o tom) , tá todo mundo assim. Sempre funciona? Não sei. Mas já vi fazer e
 494 funcionar. Tem alguém conversando lá, eles começam a fazer assim. Já vi atores fazer
 495 isso. Tem alguma pessoa conversando, aí eles começam a falar mais baixo, mais fraco, aí
 496 o pessoal começa a ficar com vergonha de continuar a conversa. Então são técnicas. Aí o
 497 pessoal começa pode não pode. Eu acho o seguinte, o maior sucesso de uma atuação de
 498 um personagem, é você conseguir impacta quem tá do outro lado. É esse o objetivo. Você
 499 conseguir fazer com que a pessoa sinta o que você está sentindo, ou causar alguma
 500 emoção. Acho que isso é o maior sucesso para quem faz teatro né. Por exemplo, se você
 501 ver ou presenciar alguma entrevista ou documentário de algum ator ou atriz, o que eles
 502 mais dizem, nossa eu fico muito contente quando alguém me para na rua, ééé olha só o
 503 que eu vou dizer, que loucura, eu fico impressionado sim, quando eu estou andando na
 504 rua, e pelo simples fato de eu interpretar um vilão, aí a pessoa chega, ô você, acaba
 505 xingando ooo ator na rua. Por que? Porque leva a sério, acha que ele é daquele jeito.

506 *ALF15* – É!

507 *Professor* – Ou às vezes acaba se envolvendo tanto com o personagem, que a gente
 508 tem que tomar cuidado. Mas sinal que tipo, a coisa está envolvente.

509 *ALF6* – Parece que ele é daquele jeito.

510 *Professor* – É. Pessoal, vocês podem achar frescura isso, mas eu já vi sim depoimento
 511 de artistas, ahh. Não hoje isso, mas algum tempo atrás, quando a televisão, a novela,
 512 ah, vamos dizer assim, não era tantas pessoas que assistiam. Hoje mais pessoas
 513 estão assistindo novelas, filmes e séries. Então elas sabem que aquilo faz parte de
 514 uma ficção. Mas antigamente, a gente tem relato de atores sabe, de atores que
 515 quase apanharam na rua, porque ah, interpretou um vilão, um vilão, que roubou
 516 criança. Ai sai na rua, a lá, aquele lá que é o seqüestrador, pessoas simples.

517 *ALF7* – É olha seqüestrou a criança! Chama a polícia. Aí a polícia fala: senhor é um
 518 engano, ele é só um ator!

519 *Professor* – Exatamente. Então assim, mas eu acho que é isso, o maior sucesso é
 520 quando por exemplo, quando eu tenho que interpretar alguém que tá triste. Esta
 521 pessoa está triste. Um sinal de que a coisa está dando certo, é quando por exemplo,
 522 eu olho para o público e eles também estão comovidos. Sabe!

523 *ALM8* – Professor, sabe aquela pegadinha lá.

524 *ALM15* – Ah pssor, sei, sei.

525 *Professor* – Só que pegadinha, não deixa né de ser, só que pegadinha, a questão que a
 526 gente tem que levar em consideração também, é que muitas pegadinhas querem
 527 provocar, é causar um sentimento muito rápido e intenso ao mesmo tempo. Por
 528 exemplo, você pega aquele Ivo Holanda⁷. né, ou pega um canal tem vários né. O que
 529 que acontece, o problema é que em algumas situações as pessoas são pegadas de
 530 surpresa, o clima fica muito tenso. Por exemplo, a um tempo atrás, eu vi uma pegadinha
 531 que eu falei caramba. Não, eu achei criativo, mas ao mesmo tempo, tipo assim, a reação
 532 das pessoas são muito intensas. Por exemplo, não, não, presta atenção. Por exemplo,
 533 tinha um, um, uma mulher, caminhando com um carrinho. Só que onde ela estava
 534 andando, é semelhante a essas sabe essas ruas aqui, reclinadas, aquelas ruas
 535 descidas, que se você deixar o carro sem o freio de mão puxado né, o carro ele desce. E
 536 a pessoa estava caminhando. Aí estava caminhando, aí fingiu que foi atender o celular.

537 *ALM2* – Ahh já vi isso!

538 *Professor* – E o carrinho foi descendo, dentro no carrinho tinha uma boneca, gente!

539 *ALF7* – Por acaso foi no canal

540 *ALM8* – Ahh Pssor! (empolgado)

541 *Professor* – Espera eu concluir, espera eu concluir. Que que acontece. Qual é a
 542 reação do público?

543 *ALM10* – Eu já ia correr atrás.

544 *Professor* – Aí pega, você desce pra pegar, mas só que na hora que você pega e vê
 545 que é uma boneca, gente!

546 *ALM27* – Dá uma raiva.

547 *ALM15* – Professor!

548 *Professor* – É normal a pessoa ficar brava. Me fez de, me fez de tolo! Então é normal
 549 umas reações dessa.

550 *ALM 15*– Primeiro se faz assim. Se grava um bebê real ali. Se dá um corte no vídeo.
 551 Tipo a mulher descendo aí. De frente. Nesse meio tempo você troca, entende. Aí
 552 você troca e a pessoa vê o carrinho.

553 *Professor* – Mas nem precisa. Na verdade, tem aquelas bonecas que imitam bebê, aquelas
 554 mais caras com cabelo de verdade. Ahh. Vamos lá. Pessoal, pera aí. Pessoal, presta
 555 atenção agora. Na outra turma eles conseguiram desenvolver um pouco o trabalho de
 556 ilustração, onde eu vou perceber de verdade, o que cada um conseguiu entender dessas

⁷ Ator conhecido por participar das pegadinhas do SBT.

- 557 situações. Então eu vou fazer uma coisa aqui, que não estou acostumado a fazer, mas vou
558 dar este voto de confiança. Hoje eu vou deixar que vocês levem o caderno para casa, e eu
559 vou pedir a seguinte tarefa, nesses quatro quadrinhos aí né, nesses quatro espaços, vocês
560 vão escolher de todas as situações que a gente fez, quatro situações encenadas, e não
561 pode ser nada que não tenha sido feito, e vão ilustrar esses quatro espaços. Ok?
- 562 *ALF7* – Professor, até quem fez parte do negócio, pode escolher a mesma?
- 563 *Professor* – Pode! Isso para casa. Aí, eu vou ver certinho pessoal, se vamos dar
564 continuidade a este conteúdo.
- 565 *ALF13* – Tem que desenhar quatro?
- 566 *Professor* – Sim, quatro.
- 567 *ALF13* – Professor, mas teve três teatros.
- 568 *Professor* – Exatamente, teve três teatros, mas nós tivemos mais de três imitações.
569 Muitas imitações. Exemplos, já falei.
- 570 Os alunos começam a fazer a ilustração e conversam entre si e com o professor.
- 571 *ALM25* – Professor, quando o palhaço apareceu, desceu a escada. Aí eles
572 apareceram pra bater nele e eles começaram a correr.
- 573 *Professor* – É tem a história do palhaço! Pera um pouquinho. Vamo sentá. Guardar o
574 material. Ó vamo fazer o seguinte. Senta lá. Ahhh. Pera um pouquinho. Ó. Eu quero
575 ver quem vai perguntar, porque tá todo mundo perguntando separado, o que muitos
576 podiam ouvir! *ALM27* senta, *ALF21*, *ALF28*, olha só. Vai lá fala. Ah lá. Depois quer
577 que eu escuto né gente! A colega falando.
- 578 *ALF13* – Sobre as histórias a gente pode copiar?
- 579 *Professor* – Não. Tem que fazer situações que a gente vivenciou aqui. Tivemos três
580 histórias, mas vivenciamos várias coisas. Demos exemplos de dentro de casa. Essas
581 situações. Quero que vocês ilustrem quatro situações que a gente vivenciou aqui dentro.
- 582 *ALF7* – Professor dessas três encenações, dessas três encenações...
- 583 Aluno falando junto.
- 584 *Professor* – Espera ela terminar.
- 585 *ALF7* – Dessas três encenações, não dá pra fazer quatro?
- 586 *Professor* – Gente mais uma vez vou dizer, só foram três teatros, mas quantos
587 exemplos foram dados aqui?
- 588 *ALM25* – Três.
- 589 *Professor* – Mais de três. Eu dei o exemplo da menina pedindo o batem pra mãe, é
590 pra desenhar situações. Beleza. Foram mais de três.
- 591 *ALF9* – Professor, então sorteia!

- 592 ALF7 – O professor. O professor J. Das três situações, levanta e vai conversar com
593 ele no quadro.
- 594 Alunos conversando, saem do lugar. Alguns alunos guardaram o caderno de Arte.
- 595 Professor conversando com alguns alunos.
- 596 *Professor* – Ó eu quero. Só vai sair quem estiver sentado.
- 597 Todos sentam.
- 598 *Professor* – Tá vendo! Quem estiver em pé vai ser o último. Ó pessoal, é o seguinte!
599 Pessoal, vamos eu quero falar uma coisa, mas vamo ver se vai dar certo. Eu gostaria
600 na aula que vem, vamos ver se vai dar certo. Vamos fazer um roteiro e com esta
601 história a gente tenta. ALM12. Agente pode desenvolver os personagens. Com esses
602 personagens a gente tenta desenvolver a roupa. Depois a gente tenta gravar. Só que
603 assim. É algo que tem que ter a colaboração de todo mundo. Tem que montar
604 cenário, essa coisa é ficção científica. Daria pra fazer.
- 605 Toca o sino. Aula acaba!

- 28 Professor – Entendeu? Tem que saber explicar. É igual um filme que vocês pegam
29 pra assistir. Qual filme vocês pegam pra assistir?
- 30 ALM15 – Inimigo.
- 31 Professor – O que acontece lá? Não é? Tem que ter um lugar. Mas ó, mais dez
32 minutinhos aí. Última chance, mais dez minutos. A gente já começa já.
- 33 ALM5 – Af veio.
- 34 ALM24 – Levanta e vai mostrar para o professor. Professor, eu fiz quatro.
- 35 ALF18 – Sete, seis, oito.
- 36 ALF11 – Não, não.
- 37 ALM10 levanta e vai mostrar para o professor.
- 38 ALM26 – O quê?
- 39 Professora Auxiliar – O que que aconteceu primeiro? Conversando com a aluna inclusa.
40 Alunos conversam.
- 41 ALM17 – Pssor. Pode
- 42 Professora Auxiliar – ALM25.
- 43 ALM25 – Quê?
- 44 Professora Auxiliar – Pega pra pro?
- 45 ALM25 – Sim.
- 46 Professor – Pessoal, mais cinco minutos!
- 47 ALF20 – Nossa!
- 48 Professor – Depois você me mostra!
- 49 Alunos começam a brincar – ficam ociosos.
- 50 Professor – Pessoal quem terminou, ó. Pessoal que terminou. Vamo fazer um pouco
51 de silêncio pra quem não terminou.
- 52 Conversas,
- 53 ALM23 – Atchim.
- 54 ALM6 – Bolacha (pedindo a borracha emprestada).
- 55 ALF20 – Boneco de neve.
- 56 ALM6 – Ou, ou, ou, bate palmas.
- 57 Professor – ALF21, ALF21 senta.
- 58 ALM23 – Terminei professor.

- 59 Professor – ALF21.
- 60 ALM13 – Ah pssor.
- 61 ALM2 – Acabou o tempo!
- 62 ALM6 – Eu sei.
- 63 ALM2 – Vai acabar! O que você está fazendo?
- 64 Professor – Ó deu. Vamo lá.
- 65 Alunos sentam.
- 66 Professor – Pessoal, é o seguinte.
- 67 ALM13 – Nem um minuto a mais.
- 68 Professor – Verdade. Nem um minuto a mais. Nem um dia a mais né. Pessoal, a
69 próxima vez, vocês façam em casa, ok! A gente combinou. Foi metade da aula só pra
70 vocês conseguirem fazer isso aí.
- 71 ALF7 – Eu estava pintando!
- 72 Professor – Olha só. Ééé. Aprender a priorizar. Lá em casa, teve sete dias. O final de
73 semana! É assim. Prioridades. Ah! , eu brinquei, assisti televisão, mas pegar e fazer
74 tarefa de casa! Eu quase não mando pra casa.
- 75 ALM6 – É que tem gente professor, que faz rápido, pra jogar videogame.
- 76 Professor – Mas não é, o problema é que vocês não fizeram. Teve gente com o
77 caderno em branco.
- 78 ALM25 – Sabia que todo dia tem aluno que não faz tarefa?
- 79 Professor – Verdade. Mas é uma estatística triste não é. É como eu disse pra vocês,
80 se eu desse o filme Ragnarok¹ e dissesse: tem que assistir até semana que vem,
81 vocês iam pedir pro pai de vocês levar hoje. Resumindo. O que é gostoso, o que é
82 legal, o que é importante pra mim eu corro atrás. O que eu não dou importância eu
83 não corro. A impressão que eu tenho é que não é prioridade pra vocês. Aprender é
84 ter prioridades e não dar desculpas que não fez. Ah! Foi pouco tempo!
- 85 ALM6 – Ha! Riso sem graça.
- 86 Professor – Olha só, então, eu vou, chamar alguns aqui ta!
- 87 ALM25 – Ah não!
- 88 Professor – Sim. Vai ter que vir.
- 89 ALM6 – Eu.
- 90 Professor – Olha só, você vai vir aqui. Presta atenção. Eu vou explicar como vai
91 funcionar. Vai vir aqui na frente, vai pegar, e você vai descrever a imagem que você
92 desenhou. Você vai descrever. Bom, na primeira cena tem um cachorro. Daí ao lado tem

¹. Filme em cartaz – Thor: Ragnark.

- 93 uma pessoa. E eles estão do lado do outro por que? Porque esse homem queria esse
94 cachorro pra ele. Achou aquele cachorro na rua. Vocês vão descrever. Entenderam?
95 Como se fosse uma história em quadrinhos você pega e tem que interpretar aquilo. Ok?
- 96 *ALM13* – Professor, começa por ordem alfabética.
- 97 *ALF7* – Só pra você começar.
- 98 *Professor* – O *ALM13*, fala um número.
- 99 *ALM13* – Ahhh... doze.
- 100 *Professor* – Doze. Conta alto os alunos por fila até chegar no doze.
- 101 *ALM13* – Uhhhh, não! (quase deu a contagem nele).
- 102 *Professor* – Eu sempre vou perguntar um número, mas eu nunca vou contar na
103 mesma ordem tá. Vai ser aleatório.
- 104 *ALM13* – Assim, depois assim.
- 105 *Professor* – Pode vir. Você vai descrever. Por incrível que pareça, olha pra imagem,
106 não esquenta. A única coisa que você tem que se preocupar é com a sua voz. Sua
107 voz todos eles tem que ouvir. Vamo lá. Começa. Primeiro quadro. Tem algum título?
108 Eu vou fazendo algumas perguntas pra ajudar vocês. Tá bom? Senão vocês vão falar
109 nossa, o professor me abandonou.
- 110 *Alunos* – Isso.
- 111 *Professor* – Vou fazer algumas perguntas daí eu vou deixar na liberdade. Só pra
112 começar. É uma história só, ou são quatro cenas diferentes?
- 113 *ALF11* – São quatro cenas diferentes.
- 114 *Professor* – Quatro cenas diferentes, entenderam? Ta, éé, pode começar com a primeira.
- 115 *ALM17* – Pssor.
- 116 *Professor* – Pera um pouquinho (vai fechar a porta). Ah lá gente.
- 117 *ALF11* – Fala baixo.
- 118 *Professor* – Pera só um pouquinho. Pode falar agora.
- 119 *ALF11* – A primeira cena tem duas mulheres, só uma mulher estava com a bolsa, daí
120 o ladrão aparece e rouba a bolsa. A mulher grita socorro, socorro.
- 121 *Professor* – Essa é a primeira cena. Legal né. Deu pra entender?
- 122 *Alunos* – Sim.
- 123 *Professor* – Alguém não entendeu? Legal.
- 124 *ALF11* – A segunda é esse aqui, a menina quer usar um batom escuro, mas a mãe não
125 deixa. A mãe fala assim: não é muito escuro esse batom pra você. Você é muito pequena
126 para usar um batom desse A menina fala: Aff, minha mãe não deixa eu usar o batom dela!

- 127 *Professor* – Vocês viram que legal como ela está contando? A forma,
- 128 *ALM24* – É melhor do que mostrar né.
- 129 *Professor* – Pera, pera. Essa é a questão que o *ALM24* falou. *Professor*, como eu vou
130 mostrar a imagem. Não você não vai mostrar nada, é o jeito que vocês vão contar
131 que eles vão imaginando. Vocês estão entendendo.
- 132 *Alunos* – Ahhh.
- 133 *Professor* – E olha que bacana. Olha que bacana. Ela está contando de um jeito, que ela
134 não achou outra forma, a não ser fazer. Ela fez. Ela chegou aqui e falou, tinha duas
135 meninas, aliás, tinha uma menina que falou pra mãe que queria usar um batom escuro né,
136 só que a mãe não deixou, não podia usar por causa da idade, aí começou a ficar brava,
137 porque a mãe não deixou, daí o que que ela fez: Aff! Eu quero... O que que ela fez? Ela inter-
- 138 *Aluno* – Pretou.
- 139 *Professor* – E ta vendo como o pessoal gosta. Você prende a atenção, ao invés de ficar
140 falando. É difícil. Mas agora não vou interromper mais, tem a terceira e a quarta tá.
- 141 *ALF11* – A terceira eu fiz um homem que virou zumbi. Ah, saiu correndo.
- 142 *Professor* – Pessoal, não ri. Qual o problema de fazer história parecida? Qual o
143 problema? Vai lá.
- 144 *ALF11* – O homem falou me passa o negócio. Aí ele falou que negócio? Daí ele
145 atirou. O homem saiu gritando socorro, socorro.
- 146 *Professor* – A outra é uma cena de violência né. Bom,
- 147 *ALM17* – Fecha a porta.
- 148 *Professor* – Parabéns néé gente.
- 149 *Alunos* batem palmas.
- 150 *Professor* – Algumas histórias vocês não entenderam? Alguma cena?
- 151 *ALM24* – Eu, todas. Mentira. Haha.
- 152 *Professor* – Ah lá. Eu deixo você escolher a próxima pessoa.
- 153 *ALF11* – *ALF9*.
- 154 *ALF7* – Ah sabia.
- 155 *ALM26* – Ah muleque.
- 156 *Professor* – É bom que vai logo né. Vai lá. Primeira cena!
- 157 *ALF9* – *
- 158 *Professor* – Ah lá. Opa! O que que ela falou?
- 159 *ALF9* – Quatro cenas diferentes. Na primeira cena, uma menina querendo usar o
160 batom da mãe.

- 161 *Professor* – Certo.
- 162 *ALF9* – E a mãe diz que o batom é muuuito forte pra ela e na idade dela ela não pode usar
163 esse batom. Então daí ela fala assim: Aff aqui nessa casa ninguém deixa eu usar as coisas.
- 164 *Professor* – Certo.
- 165 *ALF9* – Na segunda cena o homem ficou a noite inteira mexendo no celular, vendo
166 clipe. Na terceira cena também, o home está mexendo no celular também, só que é a
167 hora do almoço.
- 168 *Professor* – Almoço?
- 169 *ALF9* – Sim.
- 170 *Professor* – Vai.
- 171 *ALF9* – Na outra cena são duas pessoas, mas ele grita socorro, socorro, eu to morrendo.
- 172 *Professor* – Ele ta fugindo então.
- 173 *ALM* – O meu é muito mais legal que esse veio.
- 174 *Professor* – Tá. Ééé.
- 175 *ALM6* – Escolhe.
- 176 *Professor* – Ela vai escolher agora.
- 177 *ALM6* – Me escolhe!
- 178 Alunos riem.
- 179 *ALM6* – Professor a minha é muito legal! Me escolhe.
- 180 *Professor* – Calma, isso que é legal, isso que é legal. Nenhuma história vai ser
181 exatamente, igual a do outro. Por exemplo, na do batom, ela aqui, como foi a
182 reclamação dela? Ah minha mãe não deixa eu usar batom. Ela já estourou: E nessa
183 casa. Já foi por né. Ninguém nessa casa me deixa usar nada! Que coisa. Já foi,
- 184 *ALM2* – Nossa
- 185 *Professor* – Vamo lá. Quem você escolhe ALF?
- 186 *ALF9* – ALM13.
- 187 Alunos riem.
- 188 *Professor* – Vai lá.
- 189 *ALM13* – Na primeira cena
- 190 *Professor* – Pera aí. É uma história só? São várias cenas então, diferentes. Pode começar.
- 191 *ALM13* – Na primeira cena a mãe estava falando com a filha que ela queria usar o
192 batom, mas era muito forte para ela, e não era muito pra idade dela. Aí a menina fala
193 assim: Ah, ninguém nessa casa deixa eu usar nada (alto e dramático).

- 194 Alunos riem.
- 195 *ALM13* – Ela saiu resmungando e batendo o pé. E a mãe falou assim, eu vou te
196 deixar de castigo por três anos.
- 197 Alunos riem muito!
- 198 *ALM25* – O doido heim. Por três anos!
- 199 *ALM13* – Na segunda cena, o menino, ele queria muito o videogame, a mãe falou nãooo.
200 E o filho foi pra casa. Na terceira cena, Chapeuzinho vermelho estava andando e ela
201 levou um susto quando viu o lobo e pulou em cima dele e ele quebrou o pescoço.
- 202 Alunos riem.
- 203 *Professor* – Coitado do lobo.
- 204 *ALF7* – Nossa.
- 205 *ALM13* – Na quarta cena *.
- 206 *Professor* – Fala um pouquinho mais alto, só no final.
- 207 *ALM13* – A Ravena ela tava com um martelo gigante e esmagou o mamute.
- 208 *Professor* – Isso. Legal, é que vocês estão fazendo bastante.
- 209 *ALM17* – Mamute?
- 210 *Professor* – Pera, pera um pouquinho. Vocês estão fazendo bastante assim, cenas com
211 fantasia né, ficção. Fica legal né. Bacana. É uma coisa que eu quero chamar a atenção,
212 é para o jeito né. Quero falar um pouco do jeito que ele conta a história dele. Quando ele
213 começou eu achei que ele estava até lendo. De tanto detalhe que tinha a história dele.
214 Fui lá não tinha nada escrito. Ele tava falando o que tava criando. Tem algumas falas dos
215 personagens né. Mas eu to falando, aaaa forma como você descreveu. Aí você pega
216 esse início aqui. Como é que é. Tinha a mãe aí chega a filha pra mãe, a forma como
217 você descreveu. Ele poderia só ter chego aqui na frente e falado assim ó, presta
218 atenção: - Mãe, eu quero o batom, por favor, não (fala sem entonação). Só isso está
219 escrito aqui. Só isso. Agora não, ele preferiu chegar assim: havia uma casa lá, a mãe, de
220 repente a filha chega pra mãe, daí ela pede: - Mãe, por favor (implorando). Tá vendo a
221 forma como você conta muda. Entenderam? É igual por exemplo, eu vou dar um exemplo
222 aqui bem, ééé, é bem comum em filmes e novelas e na vida real. É quando o médico
223 chega e tem que dar uma triste notícia para a família. Né. Ele pode contar de duas formas.
224 É claro que isto é uma brincadeira, né, isso aqui que vou fazer é uma brincadeira, mas
- 225 *ALM13* – O seu irmão morreu.
- 226 *Professor* – Mas é ó pra vocês entenderem como a gente afeta as pessoas, como a
227 gente pode influenciar, ou deixar ela assustada, ou provocar a emoção nelas, de
228 acordo com o jeito que a gente conta. No dar a notícia, por exemplo, eu posso
229 chegar, né. Vem cá (chama o aluno).
- 230 *ALM6* – Oi.
- 231 *Professor* – Eu posso chegar para o *ALM6*, vou dar uma notícia. Vamos supor que a
232 notícia é em relação à esposa dele.

- 233 Alunos riem.
- 234 *Professor* – Ele já é casado, vamo lá!
- 235 *ALM5* – Ele já é casado.
- 236 Risos.
- 237 *Professor* – Vamo lá, lembra que no teatro a gente brinca né e faz de conta. Eu vou ter que
238 dar uma notícia para ele. Ô, pera um pouquinho. Mas ta falando muito. Pera um
239 pouquinho. Eu vou ter que dar a notícia para ele. A esposa dele, sofreu um acidente
240 grave, eu vou ter que falar pra ele, que a esposa dele não vai andar mais. Presta atenção
241 aqui. Presta atenção. Aí eu posso chegar e falar assim pra ele: Olha senhor *ALM6*,
242 licença, tenho uma notícia ruim, você ai ter que ser forte, sobre sua esposa (voz grossa).
- 243 *ALF6* – Já sou.
- 244 Risos
- 245 *Professor* ri e fala: Sem graça. Dara uma comédia, não. Não precisa passar mal né.
246 Nossa ele estragou a surpresa. Se for fazer humor dá. Agora se for fazer uma coisa
247 dramática, faz assim, muda o tom da voz.
- 248 *ALM13* – Hahaha.
- 249 Risos.
- 250 *Professor* – Ou poderia ser mais dramático. Olha meu rapaz, você vai ter que ser
251 forte, sua esposa não vai poder mais andar (bem sério)!
- 252 *ALM6* – Huhuuuu, mãos no rosto como se estivesse chorando.
- 253 Risos.
- 254 *Professor* – Palmas pra ele gente. Olha só. Ou eu poderia chegar aqui e falar, é rapaz já
255 era, sua esposa já era. Não tem o que fazer. Então assim. Isso é forma de contar, já era?
- 256 *Alunos* – Não.
- 257 *Alunos* imitam – Já era!
- 258 *Professor* – Numa situação assim você tem que, às vezes a pessoa que você vai dar
259 a triste notícia, ela tem problema cardíaco.
- 260 *ALM25* – Nossa.
- 261 *Professor* – É sério. Gente. Por isso que eu digo pra vocês, que o teatro, ele está em
262 todo lugar da nossa vida. Por que por exemplo. Uma pessoa que ela é engraçada. Que
263 ela gosta de brincar. Ela vai ter que dar a notícia, ou falar alguma coisa séria para
264 alguém, ou apresentar um trabalho, eu tenho certeza que haverá momentos na vida
265 dessa pessoa engraçada, que ela vai precisar ser séria. Ela não pode ser engraçada
266 todos os momentos, e acaba tendo que se esforçar. Vocês estão me entendendo?
- 267 *ALM6* – Estamos. Não professor, ó, seria engraçado. Já pensou Tá lá, o cachão lá.
268 Daí, Ô, não mexe no morto! Daí – errrr.

269 *Alunos* – Riem.

270 *Professor* – No velório. Não, ó que eu quero dizer, deixa eu contar essa história. Uma vez,
 271 o amigo meu perdeu a mãe dele, teve o velório. Eu acabei ficando a noite toda lá com ele,
 272 fazendo companhia, conversando. Gente, eu não sei se a ficha não tinha caído, apesar
 273 que ele um moleque super divertido, realmente ele tem uma força, que não parecia. Ao
 274 mesmo tempo que eu acho que a ficha dele não tinha caído, mas ao mesmo tempo, eu
 275 acho que é um pouco dele é desse jeito. Nossa, ele, ele. Gente, ele mal, na época eu
 276 lembro que a gente tinha uns quinze anos. Eu me lembro que ele ficou torrando o tio dele a
 277 noite inteira. O tio dele dormindo no banco, ele ficava enfiado na perna do tio dele.

278 *Alunos* riem.

279 *Professor* – A hora que o tio dele procurava ele se enfiava em baixo do banco. Então assim, as
 280 pessoas reagem a situações de diversas formas. A gente agora acha engraçado, gente sabe
 281 que aqui é uma brincadeira, sabem que a gente tá brincando, imitando né. Mas se fosse
 282 uma situação real, o ALM6 se precisar, a gente te dá uma força. Tá vendo como que muda,
 283 foi muito bacana, ele conseguiu transformar uma situação, né. Isso é o que mais acontece
 284 em séries americanas. Você pega aquelas séries americanas que são engraçadas.

285 *ALM13* – Half.

286 *Professor* – Dr. Half. Eles pegam, apesar que tem um pouco de drama né. E tem um
 287 pouco de comédia Isso, você pega por exemplo, Todo mundo odeia o Chris.

288 *ALM6* – Os trapalhões.

289 *Professor* – Os trapalhões. Ééé. Quem será o próximo?

290 *ALM25* – Eu.

291 *ALM17* – Eu professor, por favor!

292 *ALM25* – Escolhe!

293 *ALM17* – Eu pssor, deixa eu ir pssor. Deixa eu ir pssor.

294 *Professor* – Pera gente. Não adianta ficar pedindo. Ele vai escolher.

295 *ALM6* – Eu vou escolher o ALM25

296 *Professor* – vem ALM25.

297 *ALM25* – Trolei fio. Ahahahah.

298 *ALM13* – Faz gracinha, falando de uma arte que fez.

299 Risos.

300 *ALM6* – O pssor.

301 *Professor* – Fez cosquinha na cara dele. Pera um pouquinho, senão a gente vai
 302 perder o foco. Eu sei que vocês ficaram empolgados. Mas vamos continuar. Se der
 303 tempo, a gente conversa sobre isso aí. Vai lá ALM25. É uma história só? Ou várias
 304 histórias com cenas individuais?

- 305 ALM25 – Ééé. Individuais.
- 306 Professor – Vamo ouvir gente.
- 307 ALM25 – São dois homens, que estavam *
- 308 Professor – Eram dois cientistas que estavam? Gente.
- 309 ALM25 – Estavam mexendo com coisas.
- 310 Professor – Estavam fazendo experiência? Isso é coisa que cientista gosta de fazer né. Ai.
- 311 ALM25 – Aí começou a ferver. Tchiii.
- 312 ALM13 – Nossaaa.
- 313 Professor – Legal. Vamo ouvir que está ficando emocionante.
- 314 ALM25 – Aí depois o homem correu.
- 315 ALF9 – É homem ou mulher?
- 316 ALM25 – Homem. Depois ele mordeu o ombro do outro cientista, a mulher gritou: Paraaa.
- 317 Professor – Essa é a primeira cena.
- 318 ALM25 – E uma das duas morreu.
- 319 ALM13 – Ele escreveu o roteiro do nosso grupo.
- 320 Professor – Ó ta vendo! Olha! Olha. Isso que é bacana. Uma cena tem todo um
321 acontecimento. Se vocês forem olhar! Presta atenção. Gente, cês sabem que eu
322 gosto de brincar. Lembra? Tem hora. É o respeito com o amigo agora. Olha só. Se
323 vocês analisarem, deixa eu só mostrar. Você contou só isso aqui né.
- 324 ALM25 – É.
- 325 Professor – Isso aqui você não falou?
- 326 ALM25 – Não.
- 327 Professor – Olha só que bacana. Ele contou só esse primeiro quadro. Parece que o
328 que ele contou ta aqui?
- 329 Alunos – Não.
- 330 Professor – Por que é estático, é plano, é parado. Só que é essa a intenção que eu
331 gostaria que vocês tivessem. É isso aí que eu estou pedindo.
- 332 ALM13 – É como se ele desse vida ao desenho.
- 333 Professor – Exatamente! Eu gosto dessas viagens! Eu gosto.
- 334 ALM13 – Uu.
- 335 Professor – Vamo pegar o exemplo do ALM13 . É como se ele pegasse ó, aqueles
336 filmes de ação, é como se ele tocasse o dedo nessa primeira cena, e acontecesse.

- 337 ALM13 – Nossa.
- 338 *Professor* – Todo o desenrolar daquela história. Aí depois. A hora que a história
339 terminasse, nós fazemos a descoberta de que, não, isso só foi da primeira cena.
340 Entenderam.
- 341 ALM13 – Nossaaaa.
- 342 *Professor* – Vai lá. Agora vai contar a segunda.
- 343 ALM25 – A segunda. Duas histórias. Duas mulheres estavam passeando, uma
344 mulher estava com a bolsa. Daí o homem passou, pegou a bolsa dela, foi correr.
345 Depois a mulher gritou: Ahhh. Aí depois veio dois policiais, para pegar esse homem
346 que roubou a bolsa da mulher.
- 347 *Professor* – Bacana. Olha lá. Pessoal, essas expressões que ele ta fazendo: Ahhh.
348 Não está aqui viu. Ele ta descrevendo isso pra vocês. Olha lá que legal.
- 349 ALM25 – A três. A três, é, tava passeando
- 350 *Professor* – Ah meninas. Quero ver a hora que vocês vierem aqui.
- 351 ALM25 – A três um homem deu um chute
- 352 Barulho de régua caindo no chão.
- 353 ALM5 – Minha régua!
- 354 ALM25 – A mulher foi chamar a polícia. Aí veio a polícia, aí jogou ele no chão, com a
355 mão na cabeça.
- 356 *Professor* – Legal.
- 357 ALM13 – O professor, sentei no chão com mão na cabeça!
- 358 ALM25 – A última!
- 359 *Professor* – Vamo lá, a última cena, vamo vê o que aconteceu.
- 360 ALM25 – A última, a menina lá. Mãe, empresta o batom escuro, por favor! Não filha,
361 aquele lá se não pode usar ainda (voz carinhosa). Ah, é só um dia. A mãe: Não pode
362 fia. Não pode fazer nada nessa casa meu, affff.
- 363 ALF11 – Nossa.
- 364 Palmas.
- 365 ALM6 – Só uma perguntinha ALM. Sê tava nervoso!
- 366 *Professora Auxiliar* – O legal é que ele começou nervoso e foi se soltando!
- 367 *Professor* – É. Pera pessoal, pera, pera. Vamo tentar desenvolver uma conversa só.
368 Senão perde, perde o raciocínio coletivo. Pode falar.
- 369 ALM25 – Só tava assistindo.

- 370 *Professor* – Só tava assistindo, não fez nada. Pode sentar, parabéns. Olha só pessoal, nós
371 temos uma aluna na outra sala. A professora Cassiane sabe quem é. Quando ela
372 começou as aulas, até o fim do segundo bimestre, eu não sabia como era a voz dela.
- 373 *ALM13* – Ah eu sei quem é!
- 374 *ALF20* – A ALF?.
- 375 *Professor* – Ok. Eu não sabia como era a voz dela. Aí na volta do segundo semestre, a
376 gente começou a trabalhar teatro desde o início. Que acontece. Ela começou a responder
377 presente, aí a gente teve que fazer aquela apresentação dos jogos teatrais, e eu fiquei
378 surpreso porque ela apresentou. Na história que ela participou, ela levou um chacoalhão da
379 menina em cena. Eu falei nossa! Tem que ter coragem, porque você vai fazer uma
380 apresentação de uma menina histérica que cai no chão. Difícilimo. De lá para cá é até
381 engraçado, eu fiz chama e ela respondeu presente (forte), o menino (faz cara de espanto):
382 Ela falou professor, ela falou! Mas assim, é muito bacana. O teatro pessoal, ou a arte em si,
383 ela ajuda a vencer barreiras. Ééé. Não tem explicação. Então o teatro, eu costumo dizer,
384 não é uma questão da pessoa dizer ah, essa pessoa não sabia, não! Eu digo o contrário. A
385 Arte pessoal, ela ta dentro de cada um. O que nós precisamos é que alguém nos oriente a
386 ter sensibilidade para gente perceber essa arte. Vivenciar, permitir que essa arte
- 387 *ALM13* – Tipo assim, a gente ta congelado e vai aprendendo.
- 388 *Professor* – Isso. Eu não cheguei aqui no Carlos e falei: Ó, tem que falar alto, contar
389 direitinho. Eu não falei nada disso. Por que? Como eu disse a arte já faz, eu quero
390 dizer que a arte, ela está perto, ela está aqui com a gente. O que a gente precisa é
391 prestar atenção, seja interpretando, cantando. Apreciando uma obra, um desenho. É
392 só prestar atenção. Quem você escolhe ALM26 Carlos, para dar continuidade.
- 393 *AM17* – Eu, eu ,eu.
- 394 *ALM17* – ALM26, ALM26.
- 395 *Professor* – Ah lá, ó. Não pede, não pede. Vai lá.
- 396 *ALM26* – Deixa eu ver. ALF18.
- 397 *Professor* – É a ALF?
- 398 *ALM26* – Sim.
- 399 *Professor* – Vai ALF18, vem.
- 400 *ALM13* – Ela não fez nada.
- 401 *Professor* – Claro que fez. Pessoal ó. Eu só queria pedir o seguinte. Ó ALM25! Durante a
402 fala da pessoa, fala menos. É muito chato gente. Não é possível, nossa! Já é difícil vir
403 aqui na frente e vocês ficam falando: Ai de novo! Ai não sei o que. É muito chato! Vamos
404 se controlar agora. Vamo se colocar no lugar do outro. Vai lá. É uma história só?
- 405 *ALF18* – Balança a cabeça negativamente.
- 406 *Professor* – São várias cenas? O que tem nessa primeira cena o que aconteceu.
- 407 *ALF18* – Fica olhando para o professor.

- 408 *ALM25* – Ah não sabe!
- 409 *Professor* – Eita! Eu falo e não adianta nada.
- 410 *ALF18* – *
- 411 *Professor* – Amenina pegou a bolsa.
- 412 *ALF18* – *
- 413 *Professor* – Fala um pouquinho mais forte! Pode contar! A menina pegou a bolsa, ah!
414 Estava com a bolsa, entendo. O que que aconteceu? Ela estava sozinha? Tinha mais
415 alguém?
- 416 *ALF18* – Uma amiga.
- 417 *Professor* – Tá. E aí o que que aconteceu com essas duas?
- 418 *ALF18* – Chegou um cara e roubou a bolsa.
- 419 *Professor* – O que mais?
- 420 *ALF18* – Prendeu ele.
- 421 *Professor* – Quem prendeu?
- 422 *ALF18* – Os policiais.
- 423 *Professor* – Os policiais prenderam. Legal.
- 424 *ALM6* – Ó, se tiver passando vergonha, deixa eu ir no seu lugar.
- 425 Alunos riem.
- 426 *Professor* – Le ta louco, gente, ele ta louco pra vir! Mas eu sei, mas não tem que ter
427 paciência? Vamos pensar, quando for a vez de vocês. Vai *ALM25* não demora não!
428 Pera! Vocês vão gostar se ficar apressando? Não é assim?
- 429 *ALM13* – Verdade.
- 430 *Professor* – Então, é o momento ela. Vamo respeita o colega pra ser respeitado!
431 Agora vamo pra segunda cena.
- 432 *ALF18* – Esconde o rosto no caderno para conversar com o professor.
- 433 *Professor* – Isso!
- 434 Alunos riem.
- 435 *Professor* – Ó o pessoal está te esperando. Estão ansiosos.
- 436 *ALF* – *
- 437 *Professor* – Então são quatro pessoas?
- 438 *ALF18* – Sim.
- 439 *Professor* – Foi engraçado. Ele tocou no que?

- 440 ALF18 – Num sei!
- 441 ALM17 – Sei lá, sei lá.
- 442 Professor – O que que parecia esse sei lá!
- 443 ALM25 – Sei lá.
- 444 ALF18 – Uma garrafa!
- 445 Professor – É isso? Ah tá, caiu? Ou o que foi que aconteceu? Quem que relou?
- 446 ALF18 – ALM13
- 447 Professor – O ALM13 relou? Ele está na história? Ai o ALM13 curioso né.
- 448 Alunos riem.
- 449 ALM17 – Curiosos!
- 450 Professor – Relou! E aí? O que aconteceu com o ALM13?
- 451 ALM6 – Quem era o cientista?
- 452 ALF18 – ALM13.
- 453 ALM6 – Professor, cientista ALM13 e cientista ALM6.
- 454 Professor – É ALM13 UM e ALM6 DOIS. ALM13 001 E ALM6 002. Quer ir para a
455 terceira cena? Só pra recapitular, como terminou?
- 456 ALF18 – Teve uma sobrevivente.
- 457 Professor – Ah! Teve uma sobrevivente né. Uma sobrevivente não transformada.
- 458 ALF18 – Essa aí que sobreviveu estava com medo.
- 459 Professor – Medo do que?
- 460 ALF18 – Do ALM17.
- 461 Professor – Do ALM17? Gente que revelação. Olha que legal. Ela pegou o
462 personagem, e colocou como se fosse as pessoas da sala. Você aproveitou os
463 personagens interpretados e deixou que permanecessem na história. Tá. Ééé. Algo
464 mais nessa história? Tá, vamo pro terceiro. O que aconteceu na terceira cena?
- 465 ALF18 – A filha pede para a mãe pra sair.
- 466 Professor – Se faz isso? E o que que esta mãe respondeu?
- 467 ALM6 – Pelo jeito teve um AVC.
- 468 Professor – Posso perguntar pra você uma coisa? Aconteceu isso com você já?
- 469 Alunos riem.
- 470 ALF18 – Sim.

- 471 *ALF7* – Comigo também.
- 472 *Professor* – Parabéns! Conseguiu. Bate palmas.
- 473 Alunos acompanham.
- 474 *Professor* – Ó. Eu não gosto de influenciar. Eu não queria influenciar. Mas escolhe
475 um dos dois (*ALM6* e *AL25*). Senão eles vão ter um ataque.
- 476 Gera tumulto. Alguns alunos ficam descontentes.
- 477 *ALM17* – Ô pssor! Ô pssor.
- 478 *Professor* – Não vai dar tempo!
- 479 *ALF18* – Escolhe *ALF21*. um pouquinho.
- 480 *Professor* – Vai ter que esperar
- 481 *ALM6* – Vou ficar quietinho.
- 482 *Professor* – Você já participou da história dela né! Calma *ALF21*. É uma história só?
483 Ou cenas?
- 484 *ALF21* – Várias.
- 485 *Professor* – Tá. Atenção, valendo!
- 486 *ALF21* – Ô mãe, posso ir no parque? Não filha você não vai. Por que? Todo mundo
487 vai. Você não é todo mundo!
- 488 *ALM25* – Ó!
- 489 *Professor* – Que resposta heim! Essa mãe é assim heim!
- 490 *ALM25* – É a mãe mais legal!
- 491 *Professor* – Legal, bacana! Vocês viram que ela, que ela, fez a fala dos personagens.
492 Não fez só uma narração. Um diálogo aí! Vamos para o outro. Ó gente!
- 493 *ALF21* – Tinha uma menina, que era o primeiro dia de trabalho dela. Só que era tudo
494 novo. Ela não entendia nada. Então ela perguntou, o que é isso?
- 495 *Professora Auxiliar* – Siii.
- 496 *ALF21* – Tinha, um homem e uma mulher. Essa mulher tava passeando e tava com
497 uma bolsa, aí chegou um homem com uma arma na mão e falou assim: Passa essa
498 bolsa. Ahh. Pega ladrão, pega ladrão!
- 499 *Professor* – O que que aconteceu com ele?
- 500 *ALF21* – Aí chegaram dois policiais, e prenderam ele.
- 501 *Professora Auxiliar* – Siiii.
- 502 *Professor* – Legal, legal. Bacana. E a última?

- 503 *ALM25* – Ah! Professor, deixa eu ir uma vez!
- 504 *ALF21* – Tinha um laboratório,
- 505 *Professor* – Ó, cada um. Por mais que as histórias sejam as mesmas, se viu que cada
506 um está contando do seu jeito? Estou gostando. De verdade. Vamo ouvir o dela agora!
- 507 *ALF21* – Tinha dois homens mexendo. Isso. Aí caiu um vidrinho, e aí o *ALM6* foi pegar e
508 começou a virar um zumbi, e começou a correr atrás das pessoas que tavam com ele eeee
- 509 *ALM6* – Comeu eles.
- 510 *ALF21* – É! Aí ele espalhou o virus.
- 511 *Professor* – Legal, terminou? Parabéns. Quem você escolhe?
- 512 Alunos batem palmas.
- 513 *ALM6* – Eu.
- 514 *ALF9* – Eu.
- 515 *Professor* – Sem pedir. Ei, ei. Sem pedir gente. Ela vai escolher.
- 516 *ALF21* – Ele.
- 517 *ALM6* – Aleluia.
- 518 *ALM25* – *ALM6*, depois escolhe eu ta!
- 519 *ALM6* – Tá.
- 520 *Professor* – Vamo lá então. *ALM6*, aguarda só um momento heim.
- 521 *ALM6* – Eeeee.
- 522 *Professor* – Vamo lá. Vamo vê. Ah lá gente.
- 523 *ALM6* – São todas as cenas iguais.
- 524 *Professor* – Não. Claro. É uma história só né. Parte um, parte dois, parte três, final.
525 Vamo lá.
- 526 *ALM6* – Tá. É assim, começa assim, tinha dois cientistas, é um laboratório. Aqui tem um
527 caderno de anotações. Aqui nesse canto tinha uma gaiola com ratinhos de experimento, e o
528 produto radioativo lá. Tá. Daí aqui ele foi, plim, bateu o braço. Próximo.
- 529 *Professor* – Peraí, peraí. Vamo lá, calma lá. Quando ele fez plim. O que que é isso?
530 Ele esbarrou o braço na gaiola.
- 531 *ALM6* – Não. Esbarrou o braço na poção. A poção caiu no chão.
- 532 *Professor* – Ahhh! Entendi. Daí a poção caiu.
- 533 *ALM6* – É.
- 534 *Professor* – Certo. Opa. Ah lá. Tá na cabeça a história. Vai lá.

- 535 *ALM6* – Bom daí eu falei: Será que é?
- 536 *Professor* – Será que é o que? Ah, desculpa, eu interrompi.
- 537 *ALM6* – Será que é radioativo? Arghhh. Cai no chão, tremendo.
- 538 Alunos riem.
- 539 *ALM6* – Daí eu ataquei o outro cientista. Daí o ratinho se contaminou.
- 540 Risadas.
- 541 *Professor* – Até o ramister!
- 542 *ALM6* – Aí eu tipo assim ...
- 543 Conversas.
- 544 *Professor* – Ó gente!
- 545 *ALM6* – Depois eu pus, saí do laboratório, tinha duas meninas passando de boa. De,
546 de repente eu fui e ataquei. A outra sai correndo: Aaaaai.
- 547 Risos.
- 548 *ALM6* – Daí, daí, joguei ela no chão, o Ramister veio e pegou ela no chão.
- 549 *Alunos* – Ahhh?
- 550 *ALM17* – Nossa!
- 551 Palmas.
- 552 *ALM13* – Maior bom!
- 553 *ALM25* – Ô *ALM6*, escolhe eu!
- 554 *Professor* – Sabe o que foi engraçado? Isso é legal! Eu até gosto. Pera um pouquinho
555 gente. Faz assim ó. Passa o caderno pra eles olharem. Vai passando para eles olharem.
- 556 *ALM6* – Dá o meu!
- 557 *Professor* – Vai passando lá. Deixa o caderno, que eles vão passando! Ah lá! Pode
558 sentá. Pode sentá. Deixa eles olharem!
- 559 *ALM6* acompanha o caderno para explicar para os colegas.
- 560 *Professor* – Você já explicou. Porque ó. Eu só quero comentar o seguinte. Gente, chamar
561 a atenção para os detalhes. Ele pensou em tudo. O jeito que a gaiola dos ramisters estava
562 presa e caiu. O vírus. Eu gostei da interpretação viu, da transformação.
- 563 *ALM17* – Imita novamente e faz grunidos.
- 564 *Professor* – Ficou bom, bem convincente. com empenho. Olha lá. Quem você vai
565 escolher para continua.
- 566 *ALM6* – *ALM25*.

- 567 *ALM25* – Aí!
- 568 *ALM13* – Vai chamar o SAMU.
- 569 *ALM17* – Depois escolhe eu!
- 570 *Professor* – Ah lá. Valendo! É o que? Uma história só?
- 571 *ALM25* – Não. Tem duas iguais.
- 572 *Professor* – Ah então. Duas cenas com a mesma história. E as outras duas, são
573 cenas separadas. Vai lá.
- 574 *ALM25* – Duas moças estavam passeando pelo parque. Daí o ladrão apareceu e
575 levou a bolsa dela. Os policiais vieram correndo e tropeçaram no degrau, veio o
576 ladrão e quebrou a perna e veio um policial e deu um tiro na perna dele (rindo).
- 577 *Professor* – Pera, pera aí. Uma perna ele quebrou e a outra ele levou um tiro?
- 578 *ALM25* – Não. Na mesma.
- 579 *Professor* – Nossa.
- 580 *ALM25* – Levou um tiro no cérebro. Daí um carro bateu no poste e atropelou ele.
581 Alunos riem.
- 582 *Professor* – Tá. Defina o título dessa história. Eu sei que você não pensou.
- 583 *ALM25* – O ladrão azarado!
- 584 *ALM6* – O ALM, com certeza, antes de tudo isso acontecer ele teve muito azar.
- 585 *ALM25* – Ele passou por debaixo da escada.
- 586 *Professor* – legal! Conta as outras duas.
- 587 *ALM25* – Terceira. Daí dois cientistas estavam andando no meio da floresta. Ele
588 perdeu metade da mão, derreteu a mão. Daí, o cientista
- 589 *Professora Auxiliar* – Siiii
- 590 *ALM25* – Bateu o galho na cabeça do outro.
- 591 *ALM13* – Rarara
- 592 *ALM6* – Assassino!
- 593 *ALM25* – Ele veio correndo atrás dele e ele perdeu a perna. Daí a árvore caiu no chão.
- 594 *ALF6* – O professor!
- 595 *Professor* – Esta é a terceira? Tá, tá. Pera aí. Essa é a quarta? Pera gente. Pera aí.
596 Essa é a quarta.
- 597 *ALM25* – Daí um xingou o outro, daí ele caiu e quebrou a perna e gritou: Aaaai que dor.
- 598 *ALF21* – Professor, foi um assassinato.

- 599 *Professor* – Ô ALM, o que você gosta de assistir bastante. Fala aí.
- 600 *ALM* – The walking dead, éé ...
- 601 *Professor* – Está explicado.
- 602 Alunos riem.
- 603 *Professor* – Tá explicado.
- 604 *ALM25* – Eu tentei desenhar um ciclope,
- 605 *Professor* – Pera, pera, tá explicado de onde veio tanta criatividade para esse roteiro.
- 606 *ALM6* – Tanta violência!
- 607 *Professor* – Ó, uma vez, só um entre parênteses, presta atenção, ó uma vez, ééé, pessoal,
 608 presta atenção aqui um minutinho, só escuto aqueles cochicho aqui ó. Me incomoda. Presta
 609 atenção agora. Ééé, só um entre parênteses, é bem curioso vocês falarem isso, sabe por
 610 que? É eu me peguei numa situação semelhante com a minha filha, quando ela tinha cinco
 611 anos. Quando ela se deparou com a primeira cena de violência. É, ela tava vendo alguns
 612 vídeos no youtube, esse vídeo se não me engano era um desenho da Luna².
- 613 *ALF11* – Show da Luna.
- 614 *Professor* – Um desenho, esse é o problema do youtube, Por exemplo, às vezes você está
 615 assistindo um desenho, isso porque eu estava do lado dela, eu estava do lado dela, mas
 616 passou uma série do Netflix, uma série ééé bem violenta, mas a cena era bem violenta,
 617 enfim, ela, ela ficou um pouco assustada com a cena, porque a cena mostrava algo do
 618 tipo, éé braço saindo, cabeça saindo, daí eu tive que explicar porque. Eu já trabalhei uma
 619 época em TV, e eu fazia parte da edição, fazia a parte de audiovisual. O que era, eu que
 620 produzia. Teve uma vez que a gente fez uma maquiagem num zumbi.
- 621 *ALM13* – Noossaaa.
- 622 *Professor* – O pessoal ia montar uma pegadinha na cidade, e a gente fez a
 623 maquiagem nesse zumbi, presta atenção, pessoal eu tive contato com isso, eu sei
 624 como é feito, essa parte da maquiagem, a massinha mágica.
- 625 *ALM13* – Eu também sei.
- 626 *Professor* – A própria textura que você usa ali para igualar, alinhar a pele, você usa
 627 escuras, tipo azul, roxo, marrom, amarelo, para chegar na cor da minha pele, por
 628 exemplo amarelo. Meninas,
- 629 Confusão entre as alunas.
- 630 *Professor* – Deixa com ela. Daí quando eu chego lá no estúdio, por exemplo gente.
 631 Eu pego e coloco uma massinha no meu rosto. Cheguei lá no estúdio no rosto, eu
 632 corto uma massinha.
- 633 *ALM26* – Noossaaa.

²Desenho exibido no canal pago.

634 *Professor* – Eu corto a massinha. Daí você pode comprar ou fabricar é, é, o que eles
 635 chamam de sangue artificial. Nós compramos groselha e misturamos com mel. Aí fica bem
 636 assim, aquela coisa densa, né, igual sangue mesmo. E colocou. E colocou, daí a gente
 637 espreme assim, fica uma noção de profundidade. Porque que eu to dizendo isso, eu fiz
 638 isso com a minha filha. Eu peguei o braço da minha filha e maquiei um corte no braço
 639 dela. Depois disso, ela nunca mais teve medo. Não que eu deixe ela ver. Hoje ela tem
 640 seis anos e meio. Não que eu deixe ela ver, mas não é um choque mais para ela. Eu
 641 expliquei para ela: filme, novela, séries, é tudo maquiagem. Hoje é engraçado. Hoje às
 642 vezes chega um amiguinho contando pra ela, ela explica para ele. Ela fala não, ó. Isso
 643 aqui é maquiagem. Isso também entra na questão da interpretação. Gente, presta
 644 atenção ó, se vocês olharem essas séries, a maioria delas não é nem mais maquiagem,

645 *ALM26* – Professor sabe

646 *Professor* – Pera um pouquinho. É aquilo que eles chamam de CG, computação gráfica.
 647 O que significa: efeito especial. Ah tem uma cena lá, Aaaaahhh (finge que perde o
 648 braço). Aquele braço é uma computação gráfica. Então, só pra gente desmistificar um
 649 pouco. Hoje 95% das cenas, cenários e personagens, é tudo computação gráfica.

650 *ALM26* – É verdade, aquela parte do homem aranha que ele ta pulando de cima de
 651 um helicóptero.

652 *Professor* – É computação gráfica. E outra coisa, algumas cenas que ele está escalando o
 653 prédio ali, a parede verde, que eles chamam de Green né, então são técnicas visuais. Por
 654 exemplo o cenário. O cenário é importante. Porque imagina só o personagem interpretar
 655 lá uma cena. Pega lá as meninas, ahh, que filme a gente pode citar de fantasia.

656 *ALM2* – Força G³.

657 *ALM11* – Frozen.

658 *Professor* – Mas é que daí, não são pessoas...

659 *ALM13* – Star wars.

660 *Professor* – Vamo pegar Star Wars. Queria pegar um exemplo das meninas, mas
 661 pode ser Star Wars, que algumas daquelas cenas, como o cara vai interpretar, caindo
 662 em cima eles, se tem uma parede verde. Não é difícil interpretar?

663 *Alunos* – Éé!

664 *ALM13* – Que nem o treinamento dele.

665 *Professor* – Treinamento era fundamental.

666 *ALM17* – Pssor!

667 *Professor* – Quem você escolhe?

668 *ALM26* – Professor. Não tem o cientista? Então ele á correndo. Daí ele pula assim e
 669 pega assim, corta a cabeça do cara. É a primeira parte. Daí ele pega o coração dele
 670 e coloca num saquinho.

³. Filme em 3D de 2009.

671 *ALM13* – Ah, eu lembro dessa parte!

672 *Professor* – Ah! Então assim, eu acho, deixa eu falar uma coisa pra você! As duas situações
673 que eu vi, presta atenção que eu vi, sobre, diretores, roteiristas e até esse pessoal que cuida
674 da computação gráfica, desde pequeno eles tem essa curiosidade. Procura usar isso aí pra
675 uma coisa que vai te ajudar no futuro... é sério. Você pega as pessoas que tem participado
676 dessa parte de computação grafia, existem brasileiros ali no meio, você sabia disso?

677 *ALM6* – Eu vi!

678 *Professor* – E desde o início, desde o início eles demonstram esse interesse né. Esse
679 interesse na maquiagem, nessa coisa de você fazer o efeito ali numa cena forte!
680 Então tem que estudar cara. Tem que saber fazer, porque isso ao é importante.
681 Escolha alguém rapidinho. Talvez não dê tempo de terminar todo mundo hoje.

682 *ALM17* – Eu, eu.

683 *Professor* – Não gente não pede. Deixa ele escolher! Vai lá.

684 *ALM25* – O *ALM27*, vem *ALM27*.

685 *ALM13* – O *ALM17*, não adianta pedir.

686 *Professor* – Vai rápido, vai.

687 *ALF16* – Vai *ALM27*, vai!

688 *Professor* – Vai *ALM27*, vem. Vem, vem *ALM27*. Ué.

689 *ALM27* – Ela ta triste professor (dá a vez para a amiga).

690 *ALM17* – Ué professor!

691 *ALM27* – É porque

692 *Professor* – Vamo lá gente! São quatro cenas. Tá! Beleza. Pode começar.

693 *ALF11* – Essa história tem o *ALM6* e *ALM13*.

694 *Professor* – Eles vão ter que dar autógrafo depois. Vai lá.

695 *ALF11* – O *ALM6* está com o experimento científico que ele fez, e não tenho certeza
696 se é radioativo, mas sem querer, ele deixou cair no chão. Aí, ele encosta e ele vira
697 Zumbi. Aí aparece a *ALF16*.

698 *Professor* – Opa. Esse é diferente.

699 *ALF11* – Aí ele deixa cair o experimento nela e ela grita: Aiiii... Zumbi, zumbi. Eu to
700 com medo. E sai correndo. Agora da terceira.

701 *Professor* – Vamo ver.

702 *ALF11* – Tem duas meninas lá no shopping que é eu e a *ALF4*. Aí ela grita: Socorro
703 pega ladrão!

704 *Professor* – Tá, mas por que vocês falaram isso?

- 705 *ALF11* – É porque tinha um ladrão.
- 706 *Professor* – Ah, apareceu um ladrão. Aí na quarta cena tem o ALM17 E A ALF21, e a
707 ALF7 foi prender o ALM17 com a arma assim.
- 708 *ALF7* – Professor, deixa eu falar uma coisa.
- 709 *ALM13* – Professor!
- 710 *Professor* – Pera!
- 711 *ALF11* – O ALM colocou as mãos assim (mostra na cabeça)
- 712 *ALM17* – Professor, tipo assim, sabe porque eu não fiz mais violento? Tipo assim,
- 713 *Professor* – Pera, pode sentar. Deixa eu dizer uma coisa pra vocês. O violento pelo
714 violento não tem graça.
- 715 *ALM17* – É que.
- 716 *Professor* – Ah! Eu vou fazer a pessoa se machucar, daí sangra um monte. Pessoal,
717 isso aí não é legal.
- 718 *ALM17* – Mas é engraçado.
- 719 *Professor* – Não é engraçado! Até você ver alguém na sua frente, não é nem um
720 pouco engraçado. Eu gosto de filme forte, mas não é brincadeira! Então assim, é
721 legal ficar na ficção científica, só que tomem cuidado pessoal. Tomem cuidado, ok.
722 Se vocês fizerem isso de repente pra aprender como é feito né, tentar estudar quais
723 são as pessoas envolvidas nisso, o que isso, por exemplo. Pega esses filmes de
724 terror hoje, só uma análise crítica que eu vou dizer pra vocês.
- 725 *ALM13* – Pssor.
- 726 *Professor* – Presta atenção, presta atenção. Eu me lembro. Olha aqui. Quais os
727 vídeos que vocês já procuraram sobre isso, eu me lembro de assistir filmes de terror
728 em uma época em quase não apareciam mortos. Sempre que aparecia a parte
- 729 *ALM25* – Ela fugia.
- 730 *Professor* – Não, ela morria, mas não mostrava. Daí a gente ficava curioso. Por causa
731 que o desespero era tão grande, a cena era tão dramática que o diretor falava, nem
732 precisa ter cena de morte. O que que acontecia. A cena escurecia, e ouvia o grito.
- 733 *ALM13* – Ah eu sei.
- 734 *Professor* – Naquela época, os filmes aconteciam desta forma. Eu não sei o que que
735 aconteceu. Veja bem, esta é a minha análise. Eu não estou dizendo que hoje não há
736 filme de terror bom. Professor, professor você viu o tchuk? Vivem falando isso. Presta
737 atenção. Hoje, me parece que não precisa ter história não. Ah eu vou mostrar o pessoal
738 sendo esmagado e já, já tá bom, só vou colocar lá uma música e dar um susto!
739 Pessoal, tem que ter sentido. Não é a cena forte, pela cena forte. Só pra impressionar.
740 Você tá me entendendo? Eu me lembro que a muito tempo atrás a gente assistiu um
741 filme de terror, que tinha uma mulher que ela mexeu com uma bruxa. Ela entrou no carro
742 dela, ela foi perseguida por fantasmas, a bruxa jogou uma maldição nela, gente,
743 sinceramente, até a cena que ela encontra a bruxa, leva um susto e e ela espanta a

- 744 bruxa do carro dela, a bruxa não era nada sul real. Era uma pessoa só, é, é, com uma
 745 vestimenta exótica. Ela não era nem um pouco assustadora. Tanto é que ela encontrou e
 746 saiu e a bruxa lançou feitiço, sem muita... O que que eu quero dizer. Até aí a história me
 747 prendeu. Depois disso aí gente, era só cena, tipo, tava andando na rua e ela ia morrer,
 748 ela escapava da morte, virava pro lado era sangue pra todo lado. Ela ia no shopping, plá,
 749 sangue pra todo lado. Aí eu não entendia. Ué, quem foi amaldiçoado não foi ela? Por
 750 que que os outros morrem? Vocês estão entendendo? A história perdeu o sentido.
- 751 *ALM13* – É tipo o desenho.
- 752 *Professor* – A maldição foi pra ela, eu to só ensinando vocês a pensarem um pouco:
 753 Ah, o que que me surpreende professor? Eu vou ser sincero com vocês. Eu sou
 754 muito fã, sou muito fã, de filme que impressiona, a qualidade né, visual, efeitos
 755 especiais. Vai sair o Thor Ragnarok, vai sair se não me engano, ah, a Pantera negra,
 756 vai sair Dead Pool ano que vem, fiquei sabendo.
- 757 *ALM6* – Uhu.
- 758 *Professor* – Vingadores vai sair em maio. Eu sou fã. Muito, muito, mas gente. Eu tenho
 759 que ser realista, eu assisto esse tipo de filme, mas olho a história, sabe a história é um
 760 pouco confusa. É só cena apelativa. Essa é a palavra que eu quero pra eu fechar com
 761 vocês. Parece que hoje são só apelativas. Ah vamo apelar. Não, vamos dar susto no povo.
 762 Vamo jogar cena forte, vamo jogar cena violenta, é sangue pra todo lado, é braço sendo
 763 quebrado. Aí não. Pode ter certeza que o objetivo ali ta querendo só assustar, que é o que
 764 acontece, o que eu mais vejo pessoal, olha só, isso eu já fiz pesquisa sobre isso aí, então,
 765 o que mais acontece. Eu abordo as pessoas que assistem isso aí e pergunto: e aí como
 766 que foi? Nossa professor, aquele dia eu não consegui dormir. Estão vendo como que é?
 767 Do que fala o filme? Ah? É! Ah, tinha, tinha um fantasma lá. O pessoal não entendeu.
- 768 *ALM24* – Professor, eu tenho que te falar uma coisa, de verdade! Tipo tinha um
 769 especial, tipo cara do futuro. Tipo cara que fugia.
- 770 *ALM13* – Ah, já sei.
- 771 *ALM26* – Ele rasgava. Jason, Jason.
- 772 *ALM13* – Premonição!
- 773 *Professor* – Ah, isso. Premonição é um filme, os primeiros tinha uma história por trás.
 774 Os primeiros filmes eram interessantes.
- 775 *ALM13* – É professor, fiz
- 776 *Professor* – Seis, ó. Só uma coisa pra vocês levarem pra casa, cês querem ver como
 777 a cena não tem sentido? Ó uma coisa que eu percebi no episódio do Walking dead
 778 ontem. Só um pouquinho. Ontem eu assisti o segundo episódio, uma coisa me
 779 incomodou. Vamo pegar uma cena violenta.
- 780 *ALM6* – A do.
- 781 *Professor* – Pera, pera, pera um pouquinho. Aconteceu ontem. Olha só, pega a cena lá
 782 de uma pessoa na série, né, não é real. Levou um tiro na cabeça. Olha como, olha
 783 como que acontece na série. Chega lá leva um tiro. Ou (encena), cai, huuu. Ué a fala
 784 depois que morreu? Já pararam pra pensar nisso? Nossa que legal! Olha a

- 785 interpretação, que top. Tudo que eu já vi e fiquei sabendo da pessoa que levou um tiro
786 na cabeça, acabou. É um erro, e você vê, o ALM6. Vamo lá reproduzir, é uma ficção.
- 787 Fazem uma cena de tiro.
- 788 *Professor* – Nossa que cerimônia. Vai. É na cabeça.
- 789 *ALM6* – Aiii.
- 790 *Professor* – Pessoal, tem muito filme que vocês assistem que acontece isso e vocês
791 não percebem. Presta atenção. Então ó. Levou. Ptchiu. Já era.
- 792 *ALM13* – Já era!
- 793 *Professor* – Não tem: aí, ui, ahhh.
- 794 Alunos riem.
- 795 *Professor* – Não dá tempo. Não dá tempo pro cérebro mandar sinapse pra boca, não
796 dá tempo.
- 797 *ALM13* – Professor.
- 798 *Professor* – fala ALM13. Agora vou só ouvir vocês. Vai lá.
- 799 *ALM13* – Essa parte que você falou. Eu tava vendo GTA
- 800 *Professor* – Vamo ouvir o colega!
- 801 *ALM13* – Tem uma parte assim, trevor, franklin e michael.
- 802 *ALM25* – AH eu sei!
- 803 *ALM* – Ah trevor pega o cérebro. Bum, faz um buraco no cérebro.
- 804 *Professor* – O GTA começou mas ó, ó. Tomem cuidado com a faixa etária dos jogos.
805 Tem jogos que não são pra idade de vocês.
- 806 *ALF11* – A minha mãe cuida!
- 807 *Professor* – É. Pensa assim. Tudo aquilo, tudo aquilo que eu não puder jogar fazer
808 escondido, já ta aí uma coisa pra vocês pensar
- 809 *ALM26* – Professor!
- 810 *Professor* – Se é pra fazer escondido do meu pai e da minha mãe. Ah então não é legal.
- 811 *ALM17* – Pssor! Pssor.
- 812 *Professor* – Fala ALM17.
- 813 *ALM17* – O único jogo que dá pra jogar na minha idade é assim futebol.
- 814 *ALM13* – Afff
- 815 *ALM17* – É FIFA 2017.
- 816 Começa discussão sobre GTA, se a mãe deixa ou não. O professor de Educação
817 Física chega para buscar os alunos.

Professor A – Aula 7

Título da aula: Retrato Ensino Fundamental Anos Iniciais
 Data – 08 de novembro de 2017
 Turma 4º. ano 27 alunos (18 Meninas – 09 Meninos – 01 aluna de inclusão)
 01 Professora Auxiliar
 Início da aula – 16h 45min Término da aula – 17h 30min
 Duração da gravação – 1h 11min
 Tempo de transcrição – 18h 10 min

Nesta aula o professor utilizou livro Didático: Projeto Presente - Arte - 4º Ano - 3ª Edição 2012 Iavelberg, Rosa / Arslan, Luciana Mourão / Tatit Sapienza, Tarcísio

Legenda (*) Inaudível.

-
- 1 *ALF19* – O Professor.
- 2 *ALM 25* – O ALM13, eu ó consigo chegar perto.
- 3 *Professor* – Pessoal, vamos colaborar, porque hoje nós vamos ter pouquíssimo tempo.
 4 Olha só, eu vou chamando aqui vai vindo pegar. Por favor, vai guardar esse crachá aqui.
 5 De preferência, deixa dentro da bolsa. Nem tira. Amanhã a hora que você vir para a
 6 escola. Isso aqui é pra gente organizar as atividades amanhã. Por exemplo, quem for
 7 participar da história da Maritá, tem que estar com o crachá da Maritá.
- 8 *ALM26* – Eu vou participar.
- 9 *ALF14* – Eu vou.
- 10 *Professor* – Então vamos lá. Ééé, ALF16.
- 11 *ALF9* – Nem vem mais. Ela saiu da escola. Nem vem mais.
- 12 *ALF20* – Tem certeza?
- 13 *ALF9* – Ela só deixou o caderno na escola.
- 14 *Professor* – ALM13
- 15 *ALM13* – Professor, posso por na cabeça assim ó, ô, ô.
- 16 *Professor* – ALF18. Vamo gente! Bem rápido. Ééé eu queria pedir um favor também.
- 17 *ALM 10* – Sim.
- 18 *Professor* – Pode ser você. Entrega os cadernos pra mim. Eeee deixa eu ver.
- 19 *ALF15* – Levanta a mão.
- 20 *Professor* – Você? Pode ser então. Entregue os livros. Os livros amarelos. ALM18.
- 21 *ALM18* – Presente.
- 22 *Professor* – ALF7, cadê a ALF7? Pegou guarda na bolsa. ALF2, ALM4.
- 23 *ALM 4* – Aqui.

- 24 *Professor* – ALM29
- 25 *ALM29* – Presente.
- 26 *Professor* – ALF16, ALF9, ALF28, ALF12, ALM25.
- 27 *ALM27* – Não.
- 28 *Professor* – ALM17, ALF14, ALF18.
- 29 Conversas.
- 30 *Professor* – ALF10.
- 31 *ALF10* – Aqui.
- 32 *Professor* – ALF11. Ó, por que tem gente em pé?
- 33 *ALM6* – Tipo é. Eles estão mostrando o crachá pra gente.
- 34 *Professor* – Pessoal, é pra guardar pessoal. Vamo ouvir. Daqui a pouco, o tempo da
35 aula já foi! É pra amanhã isso aqui. ALF23.
- 36 *ALM24* – ALM25. Guarda o livro!
- 37 *Professor* – ALM25, guarda o livro.
- 38 *ALM26* – Deixa eu ver!
- 39 *ALM27* – Você escolheu a história?
- 40 *Professor* – ALM6, ALF16, ALM27, ALF1, ALM5. Pegou o caderno já faz a margem e
41 a data. Vamos lá!
- 42 Conversas.
- 43 *Professor* – ALM3
- 44 *ALM3* – Eu.
- 45 *Professor* – ALF18, ALM8. Alguém ficou sem receber?
- 46 *ALF14* – Levanta a mão.
- 47 *Professor* – ALF14. Quem mais?
- 48 Conversas.
- 49 *Professor* – Quem mais ficou sem receber?
- 50 Conversas.
- 51 *Professor* – Pegou o caderno margem, e data.
- 52 Conversas.
- 53 *Professor* – Pessoal! Atenção pra chamada. Bem rapidinho (faz a chamada apenas
54 olhando os alunos).

- 55 Alunos conversando.
- 56 *ALF19* – *ALM17*, *ALM17*.
- 57 *ALM17* – Que sala você vai?
- 58 *Professor* – Recebeu o caderno já?
- 59 *ALM4* – Eu vou ficar separado dele.
- 60 Conversas, empolgados com as histórias.
- 61 *Professor* – Pessoal, ó, vamos lá. Já fizeram a data e a margem?
- 62 *Alunos* – Simmmm. Outros – Nãoooo.
- 63 *ALF7* – *Professor*.
- 64 *ALM17* – Eu vou passar pra outra. Sala oito.
- 65 *Professor* – Vamos lá, ó. Pessoal éé, vamo ter modos, *ALM17*, *ALM5*, pra frente. O
- 66 que que é pra fazer gente?
- 67 *ALM27* – Margem e colocar a data.
- 68 *Professor* – Ah?
- 69 *ALF12* – Margem e colocar a data.
- 70 *ALM6* – *Professor*!
- 71 *Professor* – Esse registro a gente pode fazer, olha só, folha na horizontal! Escreve no
- 72 quadro.
- 73 *ALM13* – O prô, vai falando, daí nós copia.
- 74 *Professor* – *ALM25*, vamo *ALM25*. O que vai ser *ALM26*? Vai ficar batendo papo?
- 75 *ALM6* – Olha aqui veio.
- 76 Alunos conversando.
- 77 *Professor* – Ok, já fizeram?
- 78 Alguns simm, outros nãoooo.
- 79 *ALM4* – Sim.
- 80 *Professor* – Quem já fez, abra na página trinta e seis.
- 81 *ALM13* – Trinta e seis?
- 82 *Professor* – Isto.
- 83 Alunos procurando.
- 84 *ALM5* – Abri certinho mano.

- 85 *Professor* – Trinta e seis.
- 86 *ALM13* – Achei já.
- 87 *ALM4* – Trinta e seis.
- 88 Mais um tempo para os alunos terminarem.
- 89 *ALF11* – Professor, o filho do meu tio nasceu, e o nome dele vai ser Jhonatan.
- 90 *Professor* – O nome dele é bem bonito heim. Dá risada.
- 91 *ALM25* – Claro.
- 92 *Professor* – Você já foi visitar ele?
- 93 *ALF11* – Sim.
- 94 *Professor* – Sua família deve estar bem feliz! Calma, não, não. Senta. Fez a margem?
- 95 *ALM26* – Fiz.
- 96 *Professor* – Tá vendo é isso que eu falo. Sempre tem alguma coisa errada.
- 97 *ALF7* – Professor, minha amiga pediu pro pai dela *.
- 98 *Professor* – Bom vamos lá então. Página trinta e seis heim. Tem gente na página
99 trinta e quatro aí. Presta atenção.
- 100 *ALF10* – Trinta e cinco.
- 101 *ALM15* – Deixa eu ver qual é?
- 102 *ALF9* – Tá louco menina!
- 103 *ALM13* – *ALM26* tá na página trinta e quatro.
- 104 *Professor* – Ó eu quero perguntar para vocês, vamos lá: o que é um retrato?
- 105 Alunos falando ao meso tempo: é uma foto,
- 106 *Professor* – Calma. Tem muitos falando ao mesmo tempo, a gente não consegue
107 entender. Vai *ALM13*.
- 108 *ALM13* – É quando alguém desenha uma pessoa, tipo desenhar à mão. É tipo um retrato.
- 109 *ALF7* – Posso falar?
- 110 *ALM24* – Por exemplo
- 111 *Professor* – Calma, calma.
- 112 *ALF7* – Posso falar? É uma foto ou um desenho.
- 113 *Professor* – Uma foto ou um desenho.
- 114 *ALF7* – Uma pintura. Você tem que ficar parado e uma pessoa pinta o retrato de você.

- 115 *ALM25* – Autorretrato.
- 116 *ALF7* – Retrato é uma coisa, autorretrato é outra.
- 117 *Professor* – Ah, lá. Pessoal, vamos exercitar um pouco nosso respeito, nossa
118 disciplina. Alguém tá falando e vocês estão conversando. Pode falar *ALF11*.
- 119 *ALF11* – Pra mim, é, retrato é
- 120 *Professor* – *ALM8*, a *ALF11* está falando.
- 121 *ALF11* – É algo que acontece na vida de um autor né.
- 122 *Professor* – Olha o que a *ALF11* disse. Fala novamente *ALF11*.
- 123 *ALF11* – É algo que acontece na vida do pintor, algo importante. Tipo a primeira
124 ralada de bicicleta.
- 125 *Professor* – Olha só o que ela disse. As meninas aí atrás ouviram o que ela falou?
- 126 *ALM13* – Elas tavam conversando.
- 127 *ALF15* – Repete!
- 128 *Professor* – Sim, mas agora não dá pra fazer nada. É só pra ouvir. Estavam falando o que?
- 129 *ALM17* – É o chicletes.
- 130 *Professor* – Entendeu? É isso que eu falo pra vocês. Presta atenção. Presta atenção aqui.
131 Este momento é pra gente pensar juntos. Não é pra pensar separado. O que que eu pedi
132 agora pessoal. Vamo só ouvir e responder também, se quiser participar. Não dá pra ter uma
133 panelinha aqui, outra panelinha conversando ali no fundo, outra panelinha lá. Não
134 desenvolve. A aula não anda. Se eu estou conversando aqui, aí os outros estão
135 conversando outra coisa ali, a intenção é boa, mas às vezes a gente erra. Com a intenção
136 boa a gente pode errar. E o problema é que seu erro volta pra você mesmo. Você não ouviu
137 ela dizer. Eu vou fazer o gancho da fala dela, como assim. A fala dela foi extremamente
138 importante. Vou falar a fala dela daqui a pouco. Mas sabe o que acontece? Se você não
139 presta atenção, depois vão perguntar o que que o professor está falando. O que é que tem
140 a ver? Fica boiando (assobia). Não entende. Ah mas. É como um filme. Você está
141 assistindo aí você começa a conversar numa parte do filme hora que você ó! O que que
142 aconteceu? Ué você não assiste. Para de conversar e assiste o filme. Pera um pouquinho.
- 143 *ALF7* – Professor. Tem o retrato que você desenha e o autorretrato.
- 144 *Professor* – Isso! Mas calma. Pera um pouquinho que nós vamos abordar daqui a pouco.
- 145 *ALF7* – Por que?
- 146 *Professor* – Porque, eu sei, mas calma. Só um pouquinho que vai chegar nesse daí.
147 Porque é uma grande confusão, estes dois. Ok?
- 148 *ALM13* – Ah não.
- 149 *Professor* – Então tá. Alguém mais quer falar alguma coisa sobre retrato? Alguém
150 quer dizer alguma coisa? Pode falar.

- 151 ALM13 – Eu sei!
- 152 ALF19 – É retrato é algo ou alguém que a gente desenha.
- 153 Professor – Alguém mais? Humm ALM6 heim. Sossega. Nossa, é muito chato.
- 154 ALM17 – Professor. Retrato é alguma coisa que a gente desenha que existe. A coisa
155 que a gente vê e começa a desenhar.
- 156 ALM13 – É claro. É óbvio.
- 157 Professor – Tá.
- 158 ALF11 – Você sabe se a Mona Lisa existiu?
- 159 ALM6 – Praticamente!
- 160 Discussão!
- 161 ALM25 – Ô Professor, lá na área 51.
- 162 Professor – Calma, calma, não precisa falar ao mesmo tempo. Pera lá o ALM6
163 continua aqui ó. Mas vamo lá. Vou deixar vocês discutirem.
- 164 ALM6 – Eu quero saber se é verdade que a Mona Lisa é o Leonardo da Vinci? Sabe
165 por que? O pessoal vai desenhar.
- 166 ALF12 – Ah?
- 167 ALM25 – A Monalisa existe sabe por que? Se ela não existisse o cara ia falar, ah vou
168 fazer de cabeça aqui, o resto vou inventar.
- 169 Professor – Tá, mas então. Vou pegar isso aqui e vou perguntar o seguinte vocês.
170 Eu preciso estar olhando pra pessoa para fazer o retrato dela?
- 171 Simm outros nãoooo.
- 172 Discussão.
- 173 ALF7 – Você pode ter uma foto dela.
- 174 Professor – De qualquer forma já é o retrato aquela foto.
- 175 ALM17 – É professor.
- 176 ALF11 – Mas professor, a gente não precisa pegar o retrato a gente pode pegar
177 alguma coisa, como a gente fez o ano passado.
- 178 Professor – A ALF11 está batendo nesta tecla. Legal. A gente vai falar disso aí ALF11.
179 Não legal. Ó! Por isso que eu sou a favor. Meninas, pra frente agora! Eu sou a favor, de
180 todo mundo estar falando sua opinião, porque daí o pensamento, é a diversidade de
181 opiniões, sabe é muito bacana. A gente não olha só por uma perspectiva. Entendeu! É
182 assim que a história da humanidade se desenvolveu. Não foi um cara que inventou
183 determinada coisa. Ele às vezes se sentiu inspirado a desenvolver algum conceito, ou
184 alguma definição de algo, porque às vezes uma pessoa antes dele começou aquela
185 ideia. Então isso é importante a gente exercitar isso aqui em aula. Fala ALM5.

- 186 *ALM5* – Deixa eu falar. É um momento que você mostra alguma coisa. É um
187 momento bom que às vezes faz você lembrar dele.
- 188 *ALF10* – Professor
- 189 *Professor* – Pera lá. Deixa ele falar. *ALM5* é o último que vai falar para irmos para
190 outra questão.
- 191 *ALM5* – Tipo assim, a gente não precisa estar vendo uma pessoa, tipo, a gente vê
192 uma vez e a gente começa a lembrar e desenhar. Tipo você não precisa estar vendo.
- 193 *ALM13* – Hahá.
- 194 *ALM25* – Tipo olhar de novo, caso esqueceu alguma coisa, ou tipo, inventar alguma coisa.
- 195 *Professor* – É, ó, a forma como ele é feito ou eles são feitos, esses retratos, vamos
196 ainda analisar. É por isso que eu joguei pra vocês porque alguns falaram, ah, tem que
197 desenhar algo que existe. Aí outro falou: depende, fulano de tal existe? A *Monalisa*
198 existia? Aí outro chegou e falou, então, mas você tem que olhar pra pessoa, ficar
199 olhando pra pessoa, que foi isso que eu levantei. Então veja bem, a gente precisa
200 ficar olhando pra pessoa pra fazer um retrato?
- 201 *Alunos* – Nãooooo.
- 202 *Professor* – Precisa ficar olhando pra uma foto?
- 203 *Alunos* – Não!
- 204 *Professor* – Por que não?
- 205 *ALM6* – Tipo você olha uma vez, daí você tem a memória.
- 206 *ALF7* – É!
- 207 *ALF11* – Vai ser muito assim, tradicional.
- 208 *Professor* – Mas eu posso fazer olhando pra pessoa?
- 209 *Alunos* – Pode.
- 210 *Professor* – Isso é retrato?
- 211 *Alunos* – É!
- 212 *Professor* – Não estou olhando pra pessoa?
- 213 *ALF11* – Professor, se você não estiver olhando para o retrato, você não vai ter uma
214 base assim.
- 215 *Professora Auxiliar* – Shiii.
- 216 *Professor* – Depende né. Agora, calma. Eu posso,
- 217 *ALF7* – Eu posso falar?
- 218 *Professor* – Espera um pouquinho.

- 219 *ALM25* – Tipo assim, professor, se você não estiver olhando para uma pessoa e
220 desenha um quadro. O outro olha e começa a desenhar, entendeu.
- 221 *Professor* – Não, eu sei, mas ó, é legal, bacana, mas vocês ainda estão muito presos
222 ao método, ó, ó, agora é minha vez, agora é minha vez. Vocês ainda estão muito
223 presos ao método que a pessoa vai usar pra desenhar. E se for uma pessoa que tem
224 memória fotográfica? Sabe o que isso significa né. Uma pessoa que nunca viu vocês
225 na vida, ela entra aqui nesta sala, olha pra toda esta classe, vai embora e ela
226 consegue desenhar todos vocês exatamente.
- 227 *ALM26* – Professor,
- 228 *Professor* – Ou lembra, ou lembra, olha, por exemplo, um, dois, três, quatro, cinco. Na sexta
229 carteira, da segunda fileira da porta, tinha uma menina com óculos. A pessoa lembra. Então
230 existem pessoas, já vi, que tem uma memória fantástica. Não precisa tá olhando.
- 231 *ALF7* – Professor.
- 232 *Professor* – Vocês ainda estão muito presos, ah, tem que tá olhando. Ah, ele olha
233 *ALM25*, depois de um tempão desenha ele. Não esquece isso, eu só to falando o
234 seguinte, a pessoa precisa estar presente ou não? Deixa de ser retrato? Ah a pessoa
235 não estava lá, quando o artista fez, deixa de ser retrato isso?
- 236 *Alunos* – Não.
- 237 *ALM25* – Professor, mas os profissionais em artes, eles olham assim né, e desenharam.
- 238 *Professor* – Antes da gente, vou ouvir a *ALF7*. Mas antes da gente prosseguir né, o próximo
239 passo que nós vamos dar, porque nós estamos levantando né, eu vou ler aqui o seguinte,
240 porque aqui no livro trás, sobre que é retrato, *ALF15*, *ALF15*, que o livro trás o significado de
241 retrato e a gente vai ver alguma formas de fazer retrato. Pode falar.
- 242 *ALF28* – Foto é um retrato?
- 243 *Professor* – Também. Foi totalmente oportuno o que você falou.
- 244 *ALF11* – Professor,
- 245 *Professor* – Pera gente. Foto é um retrato?
- 246 *Alunos* – É.
- 247 *Professor* – Por que?
- 248 *ALF11* – Porque o tradicional
- 249 *ALF7* – Ééé
- 250 *Professor* – Calma, calma. Por que?
- 251 *ALF7* – Porque ela foi tirada de uma pessoa ou objeto.
- 252 *ALM17* – Tipo de um celular.
- 253 *Professor* – Calma *ALM13*. Eu sei que quer falar, mas levanta a mão.

- 254 *ALM25* – Pode ser criado tipo de diversas maneiras.
- 255 *Professor* – Ah lá. O *ALM25*, disse que existem vários jeitos de fazer um retrato.
- 256 *ALF11* – Professor, quando a pessoa faz um retrato assim, e ela quer compartilhar,
257 não algo moderno, mas mais tradicional, ele faz que nem um artista plástico?
- 258 *Professor* – Provavelmente. Sim, ele faz. Calma, vamos organizar. Provavelmente esse
259 artista vai querer com certeza compartilhar. É agora, o que esse artista quer compartilhar?
- 260 *ALF11* – Algo importante.
- 261 *Professor* – Não então, calma, calma, não necessariamente, não necessariamente. A
262 questão é, a gente só vai entender o que ele quer compartilhar, vindo da própria obra,
263 analisando a própria obra, pesquisando sobre a própria obra, entendeu? Se informando,
264 indo atrás, quando que ele fez? Por que que ele fez? Em que época ele viveu?
- 265 *ALF11* – Sempre tem um motivo.
- 266 *Professor* – É. Olha só, só um minutinho *ALM11*, só um minutinho. Olhem, olha só,
267 olhem as duas imagens da página trinta e seis.
- 268 *Alunos* – Olha!
- 269 *Professor* – Se parecem?
- 270 *Alunos* – Simm.
- 271 *ALM13* – Está escrito: retrato de Mário de Andrade e foto de Mário de Andrade.
- 272 *Professor* – Isso, óbvio. São as mesmas pessoas. Ambos, são a mesma pessoa. Os
273 dois são a mesma pessoa. Quem é essa pessoa?
- 274 *Alunos* – Mário de Andrade.
- 275 *Professor* – Está na legenda da obra. Isso. Agora deixa eu falar uma coisa aqui.
276 Presta atenção. *ALF18*, presta atenção. Aqui nós temos dois jeitos de retratos.
277 Vocês consideram os dois retratos?
- 278 *Alunos* – Sim.
- 279 *Professor* – O primeiro aqui, o que que é?
- 280 *Alunos* – Uma foto.
- 281 *Professor* – Uma foto. E aqui?
- 282 *Alunos* – Uma pintura.
- 283 *Professor* – Uma pintura. Então não existe retrato só de fotografia, correto?
- 284 *Alunos* – Sim.
- 285 *Professor* – Eu posso pintar então um retrato?
- 286 *Alunos* – Sim.

- 287 *Professor* – Éé, eu posso desenhar um retrato?
- 288 *ALM25* – Claro.
- 289 *ALF11* – Sim pode.
- 290 *Professor* – Então ó. *ALM25*, *ALM25*, vamo manter o foco. Nada de ficção. Não.
- 291 *ALF11* – É a mesma coisa mas...
- 292 *Professor* – Ah?
- 293 *ALF11* – É a mesma coisa, só que os materiais são bem diferentes.
- 294 *Professor* – Olha lá o que ela disse. Os materiais podem ser diferentes. Eu não trouxe
295 hoje, mas eu vou trazer na próxima aula, algumas obras de um artista brasileiro
296 chamado Vik Muniz¹. É um artista plástico.
- 297 *ALM13* – Eu não conheço.
- 298 *Professor* – Ele é um artista plástico. Ele utiliza, presta atenção no que vou dizer pra
299 vocês. Ele utiliza,
- 300 *ALM13* – Artista plástico?
- 301 *Professor* – É assim que se fala.
- 302 Alunos riem.
- 303 *Professor* – Ele utiliza materiais que eu prefiro nem comentar agora.
- 304 *ALF7* – Nossa.
- 305 *Professor* – Um deles é esse material aí. Eu vou trazer pessoal, porque ele tem alguns
306 retratos. Inclusive ele retratou, fez algumas releituras de alguns retratos, é de algumas
307 obras de arte famosas, conhecidas mundialmente, ele fez a leitura, fez da forma dele,
308 mas assim, os detalhes que ele faz na obra, são muito semelhantes com o original.
309 Pessoal, olha que legal, esta tinta aqui que vocês estão vendo aqui. A obra original foi feita
310 com tinta a óleo. Já a obra do lado, foi com fotografia. A mesma pessoa, formas diferentes
311 de fazer retrato. Agora eu vou ler o significado de retrato daqui em cima, vamo ver se vai
312 fazer sentido pra vocês. Retrato são imagens que representam uma ou mais pessoas.
313 Podem ser criados de diversas maneiras, por exemplo, por meio da fotografia, pintura,
314 desenho, vamos além disso, escultura e gravura. Então não é só desenho, não é só.
- 315 *ALF11* – Professor, o que é gravura?
- 316 *ALM25* – Viu professor eu falei que podia ser criado de várias,
- 317 *Professor* – Oi?
- 318 *ALM25* – Falei que podia ser criado de várias formas.

¹ Artista plástico brasileiro, Vicente José Muniz, ou Vik Muniz, como é conhecido, nasceu em 1961, em São Paulo, e estudou publicidade na mesma cidade (Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$vik-muniz](https://www.infopedia.pt/$vik-muniz)).

- 319 *ALF11* – Eu tenho uma pergunta,
- 320 *Professor* – Calma, um de cada vez.
- 321 *ALF7* - Dá pra fazer um retrato no computador?
- 322 *ALM13* – Dá, dá mas é difícil.
- 323 *Professor* – Ó pessoal, dá, dá. Ó pessoal calma, vamo lá.
- 324 *ALF11* – Professor eu tenho duas perguntas pra fazer. O que é gravura e se dá pra
325 misturar essas coisas e fazer um retrato só.
- 326 *Professor* – Todas as artes né. Calma. Vamo um de cada vez? Vamos ver se dá
327 tempo gente. Eles começaram lá; já chego aí. Eu queria começar com vocês, vai ser
328 bem intuitivo hoje, ééé, vamos lá; O que que vocês perguntaram mesmo?
- 329 *ALF7* – É eu queria saber se dá pra fazer no computador um retrato.
- 330 *Professor* – Ah tá. É verdade. Dá, dá pra fazer retrato dentro do computador. Uma
331 forma de fazer retrato dentro do computador, eles chamam é de desenho digital.
- 332 *ALM25* – Ah sei.
- 333 *Professor* – Desenho digital.
- 334 *ALM25* – Tem aquele monte de linha assim, azul, branco assim, e tem que fazer o
335 personagem assim.
- 336 Conversas de alguns alunos.
- 337 *Professor* – O gente. O que ta acontecendo?
- 338 Vai conversar com os alunos.
- 339 *ALM13* – Elas ficam com frescura. A aula está boa.
- 340 *Professor* – Olha só gente, a pintura digital é basicamente muito próxima da pintura
341 tradicional, a pintura manual, por que? A única diferença é que a tinta, o papel,
- 342 *ALM13* – Não existe.
- 343 *Professor* – É claro que existe. Lá tem as cores que você vai precisar usar, a textura, a
344 tonalidade, a diferença é que você vai estar dentro do computador. Essa é a diferença.
345 Nós não tratamos destes assuntos ainda, porque isso daí é Arte e Tecnologia, é depois
346 que a gente ver esse formato tradicional de arte. Como o teatro. Eu trabalhei com vocês
347 aquele teatro formal, tradicional, lembram? Poltrona, cortina, palco, iluminação,
348 maquiagem. Só que eu falei pra vocês, querendo ou não, tem o teatro dentro do
349 cinema. Enfim, a arte está passando por grandes transformações, ela sempre passou e
350 continua sendo transformada. Porque as pessoas estão mudando, culturas estão se
351 misturando. Conseqüentemente a arte acaba absorvendo essas transformações.
- 352 *ALM7* – Professor a Monalisa né, tem detalhes e a Monica Lisa.

- 353 Professor – O que que acontece, sim. Dá pra fazer retratos, dentro né do computador,
354 digital. Dá e já tem. Já existe. Houve mais alguma pergunta sobre isso aí? Pera aí,
355 deste lado, mais alguma pergunta? Não? Você perguntou sobre a gravura né.
- 356 ALF11 – E outra coisa.
- 357 Professor – Meu Deus, vai.
- 358 ALF11 – É se dá pra fazer um apanhado.
- 359 Professor – Isso se dá pra fazer uma mistura, um apanhado de todas essas coisas?
360 Dá, mas do que a gente vai chamar?
- 361 ALM13 – Ninguém sabe.
- 362 Professor – Por exemplo, vamos supor que aqui tem ó, calma, calma. É uma
363 expressão, é uma forma da gente dar um nome, porque não tem como dar um nome
364 só porque a gente está usando várias técnicas. É o mesmo que eu fizesse isso aqui
365 ó, nós pegamos vários estilos musicais e misturamos.
- 366 ALM13 – Nãooooo.
- 367 Professor – Por exemplo, eu pego samba, Rock, Country, o que que se torna?
368 Alunos falam ao mesmo tempo sua opinião.
- 369 Professor – Tá vendo como é difícil? Quando a gente mistura vamos dizer assim,
370 ééé, os gêneros né, quando a gente mistura os estilos, para fazer arte.
- 371 ALM6 – Professor,
- 372 ALM25 – Imagina,
- 373 Professor – É bacana, tem um estilo que eles chamam de Mixes. É moderno. Eu
374 particularmente gosto muito. Rock moderno. É, ta. Vamo voltar aqui então. Gravura
375 existem varias técnicas da gravura. Né.
- 376 ALF11 – Mas eu quero saber o que é.
- 377 Professor - Basicamente gravura é quando você consegue gravar ela, registrar em
378 algum lugar. Por exemplo, existem estudiosos que dizem que o desenho começou
379 desta forma. Há quem diga que o desenho começou desta forma. Não existe nenhum
380 teórico que disse começou deste jeito, porque ele não estava lá. Por exemplo, existe
381 uma representação de gravura, por exemplo, um desenho que eu vou na estamperia
382 para estampar. Eu consigo pegar um desenho deste e estampar em uma camiseta. Aí
383 entra o trabalho do arte finalista né. Eu vou ter que reconstruir esse desenho, para tratar
384 da qualidade da imagem, a resolução da imagem e depois eles vão gravar isso daí em
385 uma tela. Vai estampar esta tela. Só não me recordo o nome do material desta tela.
- 386 ALM25 – Ah. Feltro.
- 387 Professor – Não. É uma espécie de fibra. Nessa tela, só um pouquinho. Nessa tela
388 tem esse desenho. Sem cor sem nada. Aí essa tela, que vai ser utilizada para gravar,
389 pra estampar essa imagem nesta camiseta.
- 390 ALF11 – Dá pra pegar uma coisa antiga, tipo um tecido.

- 391 *Professor* – Pessoal, a ALF11 está falando. Oi, desculpa não entendi?
- 392 *ALF11*- Tecido. Fazer a borda.
- 393 *Professor* – Ah, você fala de gravar uma borda em um tecido? Claro, é possível hoje
394 em dia, ééé, teve um tempo que eu tinha uma colega que trabalhava em estamperia.
395 Hoje em dia as estamparias mudaram muito. Houve um tempo que era padrão né. O
396 desenho tinha no máximo duas cores, e geralmente na estamperia, é uma tela para
397 cada cor. Por exemplo, você tem lá um desenho aqui ó, vou pegar aqui o desenho do
398 livro. Eu tenho essa obra. Quantas cores vocês conseguem perceber aqui.
- 399 *ALF7* – Dez. Azul,
- 400 *Professor* – É difícil né levantar exatamente quantas cores.
- 401 *ALM13* – Cor de pele, azul, verde.
- 402 *Professor* – Qual que é o cor de pele?
- 403 *ALF18* – Salmão.
- 404 *ALF7* – Não é cor de pele.
- 405 *Professor* – É a cor da minha cor de pele?
- 406 *Alunos* – Não.
- 407 *ALF2* – É laranja.
- 408 *ALM13* – Rosa claro.
- 409 *Professor* – Então, por que é chamado de cor de pele?
- 410 *ALM25* – É bege.
- 411 *Professor* – No lápis está cor de pele? Não, não é nem bege.
- 412 *ALM13* – Rosa claro.
- 413 *Professor* – Rosa claro. Se vocês pegarem o Pink e adicionarem branco, ou seja, se
414 vocês não tiverem o rosa claro, pegarem o Pink e adicionarem branco, branco,
415 branco, vai chegar nesse tom de Rosa claro, que a gente chama de cor de pele. O
416 Hulk ficaria bastante ofendido viu, quando vocês falam que este rosa é cor de pele.
417 Não é cor de pele. Tem que se basear nesse rosa claro aí.
- 418 *ALM6* – Ô pssor,
- 419 *Professor* – É só brincadeira viu gente. Mas assim, por que se a gente seguir este
420 raciocínio, a gente poderia dizer por exemplo que marrom, é cor de pele pra mim. Eu
421 não sou marrom. Então o correto é dizer o que: é um rosa claro. Entendeu. Rosa
422 claro. Nós temos aqui várias tonalidades de rosa. Para com esse lápis por favor.
423 Presta atenção. Nós temos vários tons de azul. Enfim, é como se pra cada cor dessa
424 tivesse que usar né o papel. Pessoal, ficou claro que nós podemos representar, ou
425 melhor, é, representar uma pessoa. Porque o retrato é isso. Para não fazer confusão.
426 Ficou claro que nós podemos fazer isso de diversas formas?

- 427 *Alunos* – Sim.
- 428 *Professor* – Meninas! Pois é.
- 429 Agitação.
- 430 *ALM25* – Depois falam que as meninas são mais quietas.
- 431 *Professor* – Vamos dar um salto aí pessoal para a página trinta e oito. Agora vai dar
432 um nó na cabeça.
- 433 *ALM6* – Um salto na página!
- 434 *Professor* – Ééé.
- 435 *ALF7* – Me deixa falar
- 436 *ALM15* – Um colar...
- 437 *ALF7* – Não me deixa falar! *ALM15*, você não me deixa falar. Me desafiou.
- 438 *Professor* – Ficou alguma dúvida em relação ao que a gente falou até agora?
- 439 *ALM25* – Não!
- 440 *Professor* – Tá. Ééé. Vocês consideram isto daqui um retrato? Na página trinta e oito?
- 441 *ALM13* – Claro.
- 442 *ALM4* – Sim.
- 443 *ALM25* – Podia ser uma pessoa.
- 444 *Professor* – Vocês consideram isto daqui um retrato?
- 445 *Alunos* – Sim.
- 446 *ALM13* – Não.
- 447 *Professor* – Não. Quem considera, por que? E quem não considera, por que? Vamo
448 começar com quem considera. Por que você considera um retrato?
- 449 *ALM13* – Porque ele pintou alguma coisa. Se ele pintar só branco, branco, não é um
450 retrato. É só uma foto branca.
- 451 *Professor* – Tá, quem falou não considera. *ALM8*.
- 452 *ALM8* – Não considero porque não é uma pintura certa.
- 453 *ALM6* – Pssor mas.
- 454 *Professor* – Tá, mas ele não terminou, não terminou.
- 455 *ALM17* – Porque não é um retrato certo.
- 456 *Professor* – Espera aí calma. Vocês ouviram o que ele disse?
- 457 *ALM6* – Sim.

- 458 *Professor* – Ô ALM17, eu vou deixar vocês discutirem. Ó, vocês ouviram o que ele
459 falou não ouviram?
- 460 *Alunos* – Sim.
- 461 *Professor* – Eu acho que o ALM25 vai traçar esta opinião aí. Vamo ver o porque.
462 Depois eu falo.
- 463 *ALM25* – Porque, tipo assim. Ele podia desenha a pessoa com outra forma. Ah, sem
464 corpo. Eu imaginei isso.
- 465 Alguns alunos falando ao mesmo tempo, argumentando.
- 466 *Professor* – Certo.
- 467 *ALM25* – Professor, não precisa ser inventado.
- 468 *Professor* – Tá polêmico. Vai ALF11, vamo ver se ela vai falar.
- 469 *ALF11* – Pra mim é assim, tem alguma coisa real. Não é porque é inventado que, não
470 pode ser real. Tem um animal na foto (mais baixo) ...
- 471 *Professor* – Antes de gerar mais reboiço, eu quero. Desculpa. Pode falar.
- 472 *ALF11* – Não pode falar.
- 473 *Professor* – Eu achei que você tinha terminado. Se você não terminou pode falar.
- 474 *ALF11* – Terminei.
- 475 *Professor* – Então tá. Porque eu achei que você tinha terminado. Olha só, ééé,
476 antes de terminar com mais polêmica, eu quero perguntar o seguinte.
- 477 *ALM25* – Mas é verdade mano. Como que não pode ser?
- 478 *Professor* – É a primeira polêmica. Meu Deus ele está (acha graça).
- 479 *ALM25* – Se não fosse uma polêmica não teria graça.
- 480 *ALF11* – Se não fosse uma polêmica não estaria no quadro.
- 481 *ALM25* – E se for? E se for?
- 482 *Professor* – Ó. Vamos ouvir mais duas pessoas. Depois eu vou jogar outra questão pra ver
483 se a gente acaba com essa polêmica. No sentido de resolver. É pra prestar atenção. Guarda
484 o desenho. Vamo ouvir. Vamo começar aqui. Vai lá. Não, só vou ouvir ela, depois, ela.
- 485 *ALF12* – Eu considero porque pode até ter sido ela que tava fazendo. Podia até ter essa
486 cor, igual eu você, somos diferentes diferente. Ela quis fazer azul. Eu considero um retrato.
- 487 *Professor* – Ó. Respeita ela. Tá. Calma ALM25, calma.
- 488 *ALM13* – O pssor.
- 489 *Professor* acha graça. Tá vamos ouvir. ALF24 agora. Vaí lá ALF24.

490 ALF24 – É, eu considero um retrato porque não tirou a foto. Se tivesse tirado a foto
491 não seria desta cor. Só se tivesse efeito especial. Eu acho que a pessoa desenhou
492 aqui e depois pintou.

493 *Professor* – Tá, tá, tá. Pera aí. Eu disse que ouviria as duas. Deixa eu perguntar. É
494 esse o ponto que faz vocês discordarem. Olha só que bacana. Numa discussão é
495 muito importante. Viu ALM25, isso aqui é pra lição sua, minha e de todo mundo. Nós
496 nunca devemos desrespeitar, menosprezar, sabe, a opinião de outra pessoa. Mesmo
497 que pareça. Olha só o eu vou dizer. Isso é muito sério. A gente tá debatendo. Isso é
498 um debate. Sempre tem dois lados.

499 *ALM13* – Lado mau e lado bom.

500 *Professor* – Não, não é lado mau e lado bom, são duas opiniões diferentes. Não tem lado
501 mau e bom. A questão é, eu preciso respeitar a opinião do colega. Por exemplo. Eu ó.
502 Eu não gosto quando eu to debatendo com uma pessoa. Olha só. Isso aqui é pra vida de
503 vocês ta! Vamo supor que eu estou debatendo com ela. Aí ela fala algo que eu achei,
504 tipo bobo! Aí ela ta falando e eu faço isso aqui (dá de ombros). Isso aqui é desrespeito
505 ao colega. Porque eu to pegando ela e falando isso aqui: você não sabe de nada, você
506 não sabe o que está falando. Gente esse tipo de expressão. Sabe! O máximo que eu
507 posso fazer é dizer eu discordo. Nós temos em um debate, agir com respeito. Eu percebi
508 de muiitooo, olha aqui. Por favor, guarda isso aí. Eu percebi muito aqui ó. Muito isso aqui.
509 A colega falando, nossa, não sabe de nada! Gente! Meu Deus está errado. Não é dessa
510 forma. Todo mundo tem direito de opinar. Às vezes esta opinião pode ser o que vai
511 definir o assunto. Que vai definir o assunto. Por exemplo. Vocês ainda não encontraram
512 um ponto que faz vocês discordarem uns dos outros. A pergunta é. O ALM8 levantou a
513 seguinte questão: Não considero retrato porque aqui o artista não quis retratar. Ele fez
514 algo abstrato. Ele não quis desenhar exatamente como se parece com alguém. Ele fez
515 algo abstrato. É isso que você está dizendo? É isso? O que é isso aqui? (pega o crachá
516 com o aluno) Ele acredita que um retrato só é retrato. O que é isso aí?

517 *ALF11* – Professor.

518 *Professor* – É, é o ALM8, está praticamente dizendo, querendo dizer isso daqui. Eu
519 não acredito que algo seja retrato, a não ser que aquilo seja exatamente igual né.
520 Esteticamente não. Os detalhes, as linhas, as curvas, seja exatamente igual ao
521 original. A imagem que foi inspirada né, retratada, vamos dizer assim. Já, existe outro
522 lado que acredita que não. É possível você retratar uma pessoa, fazer o retrato dela.

523 *ALM26* – Professor, professor.

524 *Professor* – Espera, espera um pouquinho. Fazer o retrato dela, sem, sem, fazer
525 exatamente, né, sem fazer exatamente idêntico aos detalhes. Entenderam os dois
526 lados? Vamos ler a opinião do autor? Depois a gente discute. Vai ser a última opinião
527 pra gente concluir.

528 *ALF17* – Professor, eu conheço uma pessoa *.

529 *Professor* – Tá, isso é verdade.

530 *ALF17* – Ela já fez.

531 *Professor* – Olha só. Agoraa muita atenção. Vamos ver aqui. Olha. Olha o título o que
532 diz. Retrato Inventado. Olha lá, olha lá. Atualmente, mesmo com a existência da

- 533 fotografia, os artistas ainda fazem pessoas, é olha só, a pintura permite fazer retratos
534 expressivos, abstratos, imaginários, que dê formatos. Eu consigo inventar cores, formas
535 e situações que são diferentes das existentes do que se quer retratar. Olha lá. Observe a
536 imagem abaixo, do artista brasileiro Cândido Portinari éé, pintou um menino com a
537 cabeça, braços e pé na cor azul. Ou seja, olha o que que a gente tira de lição. Qual era o
538 significado de retrato lá atrás. Retrato são imagens que representam uma ou mais
- 539 *Alunos* – Pessoas.
- 540 *Professor* – Que re
- 541 *Alunos* – apresentam.
- 542 *Professor* – Então na verdade, a pergunta deveria ser assim. Isto é autorretrato ou o
543 autor quis representar uma pessoa com essa obra?
- 544 *ALM26* – Sim.
- 545 *ALF9* – Sim.
- 546 *ALF13* – Sim.
- 547 *Professor* – Se a resposta for sim isso é um retrato. Entendeu? Se o significado é
548 representar uma pessoa, preciso representar uma ou mais pessoas? E o autor, usou
549 alguma técnica, não foi feito de qualquer jeito. Ele usou alguma técnica né. Ele quis
550 representar uma pessoa ou mais, aquilo é um retrato. Vocês entenderam? Se nós
551 formos analisar a obra, o que nós temos aqui. O rosto está definido?
- 552 *Alunos* – Não.
- 553 *Professor* – Não, está tombado. Dá pra ver os olhos, a boca, o nariz?
- 554 *ALF18* – Mais ou menos.
- 555 *Professor* – Não está definido.
- 556 *ALF7* – Até porque pode ser qualquer pessoa.
- 557 *Professor* – Pessoal. Cândido Portinari é um dos grandes é maiores artistas brasileiro.
558 Pessoal, ele foi muito, ele ficou muito reconhecido, exatamente por esta técnica abstrata
559 sabe. Ele tem várias obras, né, ele tem várias obras aonde ele trazia o abstrato de fazer
560 uma pessoa, e não necessariamente, definir o rosto desta pessoa. Definindo olhos, o
561 nariz ali com o mesmo detalhe, com a mesma estética de por exemplo uma fotografia.
562 Essa é a diferença da pintura e da fotografia. Eu posso não fazer exatamente o que eu
563 estou vendo. Por exemplo, o ALM25 está ali com o dedo levantado, não é sério. Ele está
564 olhando para cá, eu posso representar ele com o olho fechado. Eu posso representar
565 ele, ele está com o olho aberto. Eu posso representar ele com o olho fechado.
- 566 *ALF11* – Você pode pegar os detalhes e fazer algo inverso.
- 567 *Professor* – Exagerado.
- 568 *ALF11* – Você pode pegar uma cor da pele dela. Você pode pegar uma pessoa de
569 verdade e fazer uma coisa legal. Pegar ele de pipoqueiro, com uma cara sabe.

570 *Professor* – Poderia. Ótimo. E agora vou pegar a fala que a ALF11, olha só. Vou
571 pegar isso que a ALF11 disse agora e o que ela disse lá trás. Lembra que eu falei
572 que ia fazer um gancho? A respeito da sua fala aqui. O artista muitas ele quer, muitas
573 vezes retratar o momento.

574 *ALF11* – Que ele tem uma necessidade.

575 *Professor* – Isso é muito comum dentro da arte, da cultura né.

576 *ALF11* – É às vezes, quer representar uma pessoa, uma coisa tão simples.

577 *Professor* – Tem gente que não está ouvindo.

578 *ALF11* – Um gesto tão simples daquele, pode fazer algo famoso. Não é porque algo
579 tão simples que não é importante.

580 *Professor* – Isso é muito comum. Um exemplo disso que você está falando. Espera
581 só um pouquinho. O artista Van Gogh, o artista Van Gogh pessoal, olha só, pesoaal.
582 O artista Van Gogh, presta atenção, era um pintor Holandês, ééé, olha uma coisa
583 curiosa. Hoje os quadros de Van Gogh. Gente, hoje os quadros de Van Gogh valem
584 milhões, milhões e milhões. Valem muito dinheiro, os quadros dele.

585 *ALM25* – Sério?

586 *Professor* – Gente. Preta atenção.

587 *ALM13* – Professor, já vi um quadro dele na internet, custava quarenta milhões de dólares.

588 *Professor* – Sim, sim.

589 *ALM25* – Nossa!

590 *Professor* – Ó bacana. Legal. Tem mais caros. Muito mais caros. Presta atenção no
591 que eu vou dizer. Olha que coisa curiosa, ah professor, por que você está falando isso?
592 Por que você está falando que hoje o quadro desse artista vale milhões? Porque ela
593 falou que muitas vezes o artista quer mostra, retratar algo que ele viveu, né ALF19.
594 Quer retratar algo que ele viveu, às vezes uma pobreza, algo simples. Ué, o Van Gogh
595 foi um dos artistas mais, vou falar uma palavra bem forte aqui. Foi um dos artistas mais
596 financeiramente miseráveis de todos. Professor, como assim? Miserável no sentido de
597 miséria? No sentido de pobreza. Ele foi um dos artistas mais pobres da história.
598 Pessoal, pera, pera. Ele passou fome na vida. Passou fome. Ele inclusive retratou isso,
599 em uma de suas obras. Ele fez um autorretrato, nós vamos falar depois, ele retratou,
600 ele retratou, e que ironia né gente, você faz o seu legado, você faz a sua obra. O
601 ALM4, ALM4, chega, chega tá demais. Você faz a sua obra, por exemplo você
602 desenha. Ninguém dá importância ao seu desenho hoje. A! Legal o ALM4 desenha ali,
603 bacana. Aí você morre, seus desenhos começam a valer milhões. Milhões de dólares.

604 *ALF11* – Ninguém dava valor à ele.

605 *Professor* – Porque ninguém entendia. Gente isso é o que mais tem na história da
606 arte. Artistas que não foram compreendidos em suas épocas. É o que mais tem. As
607 pessoas não entendiam que eles estavam. Eles estavam muito a frente, sabe, o tipo

- 608 de arte que ele estava fazendo na época, só foi ser compreendida depois. Isso é
609 muito comum e é muito triste né gente.
- 610 *ALF11* – Professor, tem um outro artista que também pintava a natureza, ele também
611 tinha vergonha, só que retratava as coisas que tinha.
- 612 *Professor* – Olha, artista, artista mesmo, eu desconheço que faça isso. O artista
613 precisa ter amor no que ele faz.
- 614 *ALF11* – Fazia tipo uma série da vida dele, só que em forma de quadro.
- 615 *Professor* – Ah, entendi. Agora entendi. É como se fosse através de um quadro
616 retratar (...). Tem um artista que fez isso. Não somente com quadros, mas ele usou
617 fotografias, músicas e poesias, que é o Lemisnk², que é um compositor brasileiro.
- 618 *ALF11* – Ahhh.
- 619 *Professor* – Inclusive vocês viram a exposição dele lá. Aquilo lá, se você começa,
620 você vai entender toda a história dele. Com aquelas obras você vai entender a vida
621 dele. Inclusive ele morreu muito cedo né. Chegou a pintar alguns quadros. Ele fazia
622 gravuras, ele usava muito combinação de imagens.
- 623 *ALF11* – Ele fez um efeito, com uma tela, bem legal.
- 624 *Professor* – Pera aí, fala um pouquinho mais devagar.
- 625 *ALF11* – Sim eu estou dizendo assim, se eu quiser pegar uma coisa que não tem
626 nada a ver com a obra.
- 627 *Professor* – Então.
- 628 *ALF11* – Com a mistura ele fez uma coisa só.
- 629 *Professor* – Tem que tomar cuidado gente. Eu abri aqui um pouco aqui a questão do
630 que é retrato, pra gente realmente, vamos usar essa expressão, pra não ficar só no
631 tradicional, que retrato é, bem. É a mesma imagem, só que é uma cópia. Tem que
632 tomar o cuidado pra gente não acabar por exemplo, cair na releitura. É uma grande
633 diferença. Por exemplo posso fazer uma releitura de uma obra e não ser retrato.
634 Releitura, é eu fazer novamente aquela obra do meu jeito. Mas as vezes eu não
635 quero representar nada. Simplesmente eu não quero representar nada. É o caso por
636 exemplo, eu quero fazer não é que não tenha significado. Gente, presta atenção no
637 que eu to dizendo ALM26, mas o Vick Muniz, ele simplesmente, é tem obras que ele
638 faz que ele não tá preocupado muito em ser fiel a imagem. Tem obra que sim, que
639 ele tá preocupado, mas ele quer usar por exemplo macarrão bicicleta na obra.
- 640 *ALM25* – Ah?
- 641 *ALM6* – Hahá.

² Paulo Leminski (1944-1989) foi um poeta, escritor, tradutor e professor brasileiro. Fez uma poesia sem compromisso, consagrou-se com “Catatau”, obra “maldita” marcada por exacerbado experimentalismo linguístico e narrativo (Disponível em: https://www.ebiografia.com/paulo_leminski/).

- 642 *Professor* – Ele usa, vocês vão ficar surpresos.
- 643 Conversas.
- 644 *Professor* – Tem obras que ele faz, tem obras que ele quer, mas tem hora que ele
645 não tá nem um pouco preocupado com o original. Eu quero fazer por exemplo.
- 646 *ALF11* – Entendi, depende o que ele (...)
- 647 *Professor* – Depende a intenção.
- 648 *ALM6* – Professor
- 649 *Professor* – Depende a intenção. Entendeu? O que o autor quis fazer com aquilo.
- 650 *ALM 13*– Com macarrão fazer uma mini cidade,
- 651 *ALM25* – Agora eu to em dúvida sabe por que? Porque a primeira parte ele está no
652 meio do nada com uma montanha e um carneiro. Ele poderia ter colocado uma
653 imagem lá atrás, tipo um menino e um carneiro ali, entendeu?
- 654 *ALM13* – E fazer umas garrafa ali.
- 655 *Professor* – Mas gente, ó, por que que você acha, por que que você acha que uma
656 pessoa iria, num lugar desse com um carneiro?
- 657 *ALM25* – Ah, vai vê ela tava viajando.
- 658 *Professor* – Mas gente.
- 659 *ALF7* – Ela podia, tipo tá aqui no meio do nada, tem uma menina ali. Ah! Vou
660 desenhar você. Desenha o moleque.
- 661 *Professor* – Não.
- 662 *ALF11* – Daí depende, depende se ele, vai ta lá com o menino.
- 663 *Professor* – Ó, mas pessoal, veja bem, ó.
- 664 *ALM8* – Se eu.
- 665 *Professor* – Ó calma, calma, veja bem, essa hipótese que você colocou, ah a pessoa
666 não iria. Gente, mas de que lugar que nós estamos falando? Porque aqui, realmente
667 vamo procurar um carneiro, vamos sair procurando um carneiro aqui na cidade de
668 Maringá. Concordo que vai ser difícil de encontrar. Vamos tentar achar,
- 669 *ALM25* – Num apartamento!
- 670 *Professor* – Pera, pera, é assim, ó, não é um deserto. Parece um, é uma paisagem, é um
671 lugar bem afastado podemos dizer assim. É eu concordo com vocês que é difícil encontrar
672 isso aqui. Mas se eu for por exemplo, mas se eu for por exemplo numa fazenda,
- 673 *ALM13* – Professor mas pra falar a verdade, na fazenda, vários carneirinhos.
- 674 *Professor* – Nem toda fazenda

- 675 ALF17 – O professor, tem cerca.
- 676 *Professor* – Olha só, esse é o problema. O ALM4 chamou a atenção: a professor,
677 mas na fazenda tem gramas. Esse é o problema. Nós crescemos. Olha só, genteee.
- 678 ALM24 – Olha ó professor.
- 679 *Professor* – É muito importante quando estou construindo o raciocínio. Se eu sou
680 interrompido, pode afetar sabe.... Posso ficar incompleto e prestar atenção em vocês.
681 Quem diz, que sítio ou fazenda precisa ter grama.
- 682 ALM13 – Verdade!
- 683 *Professor* – Quem diz que todas tem? Esse é o problema nosso. Nós idealizamos
684 certas coisas. Por exemplo
- 685 ALM26 – Professor, a fazenda do meu tio....
- 686 *Professor* – Espera um pouquinho, eu estou falando. Eu não consigo por exemplo,
687 compor a idéia de que ah! Carneiro não existe, menino azul não existe! Ué, mas onde
688 esse menino ta? Vocês não viram o último vídeo. Olha só a ponte que eu vou fazer.
689 Teve um vídeo que o Felipe Neto³ fez, olha só, teve um vídeo que o youtuber Felipe
690 Neto fez, que ele pintou o cabelo dele de Neon, não foi?
- 691 *Alunos* – Óóó
- 692 *Professor* – Nesse vídeo ele usou uma iluminação, que a gente chama de luz
693 negativa, que cor que ele ficou?
- 694 ALF7 – Éééé,
- 695 *Professor* – Ele. Não to falando do cabelo. Ele.
- 696 ALF19 – Amarelo.
- 697 *Professor* – Não. Não. Ele. Tô falando ele.
- 698 ALM25 – Ele ficou azul.
- 699 *Professor* – Ele ficou azul. Se eu quiser representar aquela situação? Eu só to
700 jogando pra vocês pensarem.
- 701 ALM17 – A luz assim, traz uma cor diferente?
- 702 ALM25 – Sabe por que? Também pode ser fazenda. No dia que saí com minha mãe,
703 era só terra, tinha só terra.
- 704 *Professor* – Ô pessoal. Tá. Mas ó, vamo, agora vocês estão começando a ter a ideia.
705 Vocês levantam a seguinte questão: Ah, não existe ninguém azul. De fato, mas gente.

³ Felipe Neto Rodrigues Vieira (Rio de Janeiro, 21 de janeiro de 1988) é um empresário, vlogger, ator, comediante e escritor luso-brasileiro. É conhecido por ter um dos maiores canais brasileiros de *youtube* em números de inscritos (Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Felipe_Neto).

706 Não, exatamente. Olha o que o ALM17 falou, é extremamente importante. Depende da
707 luz. Deixa eu falar uma coisa pra vocês. Ééé, ontem, ontem lá na Vila Operária, na região
708 do centro, teve um apagão. A luz acabou. Eu não conseguia, eu estava dando aula de
709 música. Eu não conseguia enxergar os meus alunos. Ou melhor. Eu só conseguia
710 perceber a sombra deles. ALF19, ALF19. Eu só conseguia perceber a sombra deles.
711 ALM27. Eu só conseguia perceber a sombra deles. Que cor que eles eram?

712 *ALM13* – Preto.

713 *ALF7* – Cinza?

714 *ALM25* – Azul?

715 *ALF7* – Marrom?

716 *Professor* – Vocês estão me entendendo?

717 *Alunos* – Sim.

718 *Professor* – Quem pode dizer que esse artista quando quis representar isso daqui,
719 estava noite, de repente. Pera um pouquinho.

720 *ALF12* – Oi.

721 *Professor* – Nossa está tenso hoje! Pode afirmar que quando ele pintou esse quadro,
722 estava à noite ou de dia. Realmente, se ele pintou esse quadro de dia, a gente levanta a
723 seguinte questão. Nossa, éééé, o que será que ele quis expressar? Será que ele quis
724 expressar é, é, a questão da limpeza, da simplicidade que a criança tem nessa
725 situação. Ó. vamos além. Vamos além. Ou de repente ele quis representar, tipo assim,
726 olha, ah, a criança ela tá suja, porque ela brincou. Gente, eu só tô fazendo vocês
727 pensarem. Não estou trazendo a real interpretação desta obra, ah, eu quis expressar
728 que a criança está suja. Ah professor, era só ter feito ela com pequenas sujeiras. Mas
729 será que ia chamar atenção de vocês da forma como chamou? Assim como chamou?
730 Vocês estão entendendo onde eu quero chegar com vocês? Olha só, vamos dar um
731 salto. Hoje a gente está só discutindo. Não vai dar tempo para aprofundar.

732 *ALM25* – Mas eu posso falar uma coisa então?

733 *Professor* – Calma. Vamos para a página quarenta e dois. Página quarenta e dois,
734 vamo lá. Fala, fala.

735 *ALM25* – Professor, você sabe o céu? A camiseta dele é o sol, o corpo dele é o céu azul.

736 *Professor* – É. Ó, então nós, presta atenção, nós voltaremos nessas obras, e ó. Nós
737 faremos a interpretação fiel dela. Pra isso a gente precisa entender o que o artista
738 quis transmitir. Nós voltaremos, é que hoje esse não é esse objetivo. A intenção, é
739 deixar no ar, porque eu quero quebrar alguns paradigmas do tipo, ah, a pessoa tem
740 que ser cor de pele, tipo ah, ele não pode estar no meio do nada. Tem que estar na
741 cidade. Quero quebrar isso. Quem diz, quem diz, que ah um retrato meu, então, por
742 exemplo, um retrato meu, eu tenho que estar então com essa camiseta vermelha.

743 *ALF7* – Não, pode estar com verde, amarelo!

- 744 ALF11 – Pode ser uma camiseta amarela, você vai ser a mesma pessoa, você trouxe o
745 retrato tipo este daqui, mesmo que você fique azul, que troque de roupa, a sua identidade,
746 a sua impressão digital é a mesma. Você deu o exemplo do apagão. Não precisa ser
747 escuro, pode ser de dia. Pode ser algo mais escuro, algo que você compartilha sabe.
- 748 *Professor* – Pessoal, ela tá falando
- 749 ALF11 – Trovão assim sabe. Às vezes. Alguns eu sei lá, o por do sol, e não existe só
750 uma forma de fazer.
- 751 *Professor* – Isso. Ó. Olha só ALF11. No dia que eu falei pra vocês que houve o
752 apagão lá. Olha só. Se eu fizesse um retrato,
- 753 ALM25 – Apagão.
- 754 *Professor* – Pera um pouquinho ALM25. Se eu fizesse um retrato, das pessoas que estavam
755 naquele contexto onde houve o apagão. Se eu fizesse a pele delas, tipo a cor normal né.
756 Tipo, a cor normal é a que nós vemos todo dia. Que cor seria o apagão? Depende da luz.
757 Olha só, se eu fizesse normal. Vocês saberiam que aquele dia houve um apagão?
- 758 ALM13 – Não.
- 759 *Professor* – Ah?
- 760 ALM26 – Professor, mas uma coisa.
- 761 *Professor* – Não, não. Responde.
- 762 ALM26 – Ah, provavelmente sim.
- 763 *Professor* – Saberia?
- 764 ALM26 – Porque você não ia pintar a chuva.
- 765 *Professor* – Não. ALM25, ALM25. Presta atenção. Se eu fizer o seguinte. Se eu pegar o
766 seguinte, eu quero representar, eu quero retratar as pessoas. Eu quero retratar as
767 pessoas, não é o lugar, mas eu quero representar também, o contexto onde aquelas
768 pessoas estavam inseridas, que foi o apagão. Vamos supor que eu tenho um quadro
769 exatamente, presta atenção. ALF19, presta atenção. Vamos supor que um menino estava
770 com uma camiseta azul se não me engano, a outra estava com uma camiseta, uma
771 blusinha amarela, o outro menino estava fazendo aula com uma camiseta branca, vamos
772 supor que no quadro que eu pintei, eu fiz ele de camiseta branca, fiz ela de camiseta
773 amarela, o outro de camiseta azul. Aí tinha um ventilador lá, um ventilador de parede com
774 a cor preta, tinha também um quadro verde. Eu fiz ele também. Eu pintei exatamente as
775 cores que eles possuíam antes do apagão. Vocês saberiam que no dia houve um apagão?
- 776 *Alunos* – Não.
- 777 *Professor* – Vocês estão entendendo onde eu quero chegar?
- 778 ALM13 – Sim.
- 779 *Professor* – Pra eu fazer vocês entender, olha só pra eu fazer vocês entender, ah, no
780 dia sete de novembro de dois mil e dezessete, houve um apagão enquanto eu estava

781 dando aula, eu quis retratar isso em aula. Pra vocês saberem que houve um apagão
782 eu preciso mostrar isso na pintura. Como que eu vou mostrar? Usando cores
783 escuras. Não preciso definir rostos, porque estou falando apagão. Não estou falando
784 da luz do seu quarto apagado, e o corredor aceso. Estou falando a-pagão. Gente tava
785 perigoso até para andar na rua.

786 *ALM17* – Tipo na casa da minha tia.

787 *Professor* – Apagou. Não dá pra ver o rosto da pessoa. Não dá pra ver. Então eu
788 tenho que fazer o rosto da pessoa definido?

789 *ALF11* – Não, porque você não sabe como ela é.

790 *Professor* – Não, eu sei, mas naquela situação, se eu fizer o rosto dela, o olho bem
791 certinho, como se eu estivesse vendo, a pessoa que estiver olhando o quadro vai
792 falar assim, bom, escuro eu sei que não estava. Ela vai de imediato vai eliminar o fato
793 de estar escuro, porque se ele conseguiu enxergar o que o autor quis representar, é
794 porque estava claro. Entendem onde eu quero chegar?

795 *ALM6* – Entendi.

796 *Professor* – Então, para interpretar uma imagem, uma obra, nós precisamos saber o
797 que o autor quis passar. Sem mais delongas, olha lá. Essa parte está dizendo
798 autorretrato. Ok. Autorretrato. Se é um autorretrato, quem está nestes dois quadros?

799 *ALM4* – Qual a página?

800 *Professor* – Trinta ó quarenta e dois.

801 *ALF7* – É um menino.

802 *ALM25* – É um autorretrato.

803 *Professor* – Olha o *ALM8*. Autorretrato, a diferença é que você pinta você mesmo.

804 *ALF7* – É foi quando você falou pra mim não falar.

805 *Professor* – É. Era pra você guardar segredo. Então. Quem fez essa obra aqui?

806 *ALM17* – Ele mesmo!

807 *Professor* – Ele mesmo.

808 *ALM27* – Eu ia falar.

809 *Professor* – Voltaremos a falar dessas obras, em uma próxima aula.

810 *ALM13* – Ahhh.

811 *Professor* – Provavelmente. E olha, aí nós começaremos as produções. Pesquisem
812 gente sobre retrato. Podem guardar o material. Já bateu o sinal.

Professor A – Aula 8

Título da aula: Luz e Sombra

Ensino Fundamental Anos Iniciais

Data – 29 de novembro de 2017

Turma 4º ano

25 alunos (16 Meninas – 09 Meninos – 01 aluna de inclusão)

01 Professora Auxiliar

Início da aula – 16h 20min

Término da aula – 17h 30min

Duração da gravação – 1h 19min

Tempo de transcrição – 20h 15min

Legenda (*) Inaudível.

-
- 1 Alunos chegam agitados do intervalo.
 - 2 *ALM15* – ALM, falou né!
 - 3 *ALM28* – Não fui eu que falei!
 - 4 *Professor* – Éé. ALM 26, ALM 28 senta. Pessoal, vou fazer a chamada.
 - 5 *ALM28*– Aí mano, depois vocês falam que é eu!
 - 6 Discutem entre si.
 - 7 *Professor* – Éé. Atenção pra chamada. ALM15, ALM7, ALF9. ALM7 (chama a atenção).
 - 8 *ALF9* – Presente.
 - 9 *Professor* – ALF29.
 - 10 *ALF29* – Presente.
 - 11 *Professor* – ALM28.
 - 12 *ALM28* – Presente.
 - 13 *Professor* – ALF8.
 - 14 *ALF8* – Presente.
 - 15 *Professor* – ALF3.
 - 16 *ALF3* – Também.
 - 17 *Professor* – ALF2
 - 18 *ALF10* – Faltou.
 - 19 *Professor* – ALF21
 - 20 *ALF21* – Presente.
 - 21 *Professor* – ALF13.

- 22 ALF13 – Presente.
- 23 Professor – ALF16.
- 24 ALF16 – Presente.
- 25 Professor – ALF12.
- 26 ALF12 – Presente.
- 27 Professor – ALF17.
- 28 ALF17 – Presente.
- 29 Professor – ALM25.
- 30 ALM25 - Presente.
- 31 Professor – ALF4.
- 32 ALF4 – Presente.
- 33 Professor – ALF29.
- 34 ALF29 – Presente.
- 35 Professor – ALF16.
- 36 ALF15 – Não veio.
- 37 Professor – ALM24
- 38 ALM24 – Presente.
- 39 Professor – ALM6.
- 40 ALM26 – Faltou.
- 41 Professor – ALF20.
- 42 ALF20 – Presente.
- 43 Professor – ALM11.
- 44 ALM11 – Presente.
- 45 Professor – ALM28.
- 46 ALM28 – Presente.
- 47 Professor – ALF12.
- 48 ALF12 – Presente.
- 49 Professor – ALM5. Cadê o ALM5?

- 50 ALF8 – Ele veio tá.
- 51 Professor – Cadê ele? ALM18. Cadê o ALM5 e o ALM18?
- 52 ALM15 – Eles ficam enrolando pra vir.
- 53 Professor – ALF22.
- 54 ALF22 – Presente.
- 55 Professor - ALF
- 56 ALF13 – Não vem mais.
- 57 Professor – ALM26. Ah Pessoal, quando os dois chegarem nós batemos palmas para
58 eles heim.
- 59 ALF19 – Tá bom!
- 60 Professor – Só um comentário, a hora que eles chegarem a gente bate palmas.
- 61 ALF4 – Parabéns pra você (batendo palmas).
- 62 Professor – Não é parabéns. É só bater palmas.
- 63 ALF13 – É bater palmas assim! (bate palmas).
- 64 ALM24 – Tá bom!
- 65 ALM15 – Professor será que...
- 66 Professor – Só um pouquinho. Quando eles chegarem nós batemos palmas para eles.
67 Só que eu estou estranhando essa demora. Acho que eles estão na diretoria.
- 68 ALF13 – Eles tão na diretoria.
- 69 Professor – Tão na diretoria? É onde conversa.
- 70 ALM26 – Pssor, no The walking dead um zumbi perdeu a cabeça.
- 71 ALM15 – Professor tem três jogos, Com seixon e The walkin dead e DAY WAITE.
- 72 Professor – Vamo lá gente.
- 73 Conversas sobre a série e as fases dos jogo.
- 74 Professor – Olha só gente! Acabou a conversa aí. Apaga o quadro com a matéria da
75 outra professora!
- 76 ALF12 – Professor, eu tava terminando!
- 77 Professor – Depois da aula a gente fala sobre isso aí. Vamo retomá.
- 78 ALF10 – Me empresta a caneta?

- 79 *Professor* – Bom (vai até a porta e espia o corredor, depois fecha a porta). Na nossa
80 última aula de Artes visuais, a gente discutiu,
- 81 *ALM28* – Sombra.
- 82 *ALM26* – Cores.
- 83 *Professor* – Nós discutimos,
- 84 *ALF8* – Sobre cores.
- 85 *Professor* – Oi?
- 86 *ALF8* – Sobre cores.
- 87 *ALM7* – Cores. Escuras, claras, quentes.
- 88 *Professor* – Calma. Gente, vamo, vamo, ó. Vamo fazer o seguinte. Eu vou falaando. Se
89 vocês, ó, se vocês verem que é interessante, legal falar, fala. Senão espera um
90 pouquinho. Vocês percebem que ficam interrompendo? Né. Foi cores, mas não bem
91 cores. Deixa eu conduzir até uma certa altura da aula, aí vocês começam a contribuir. O
92 problema é que eu nem começo, vocês já... Vão com calma.
- 93 Porta de abre. Entra *ALM5*.
- 94 Alunos começam a bater palmas.
- 95 *Professor* – Que que você aprontou?
- 96 *ALM5* – Eu nada.
- 97 *ALM15* – Ele fugiu com a bola, na na.
- 98 *Professor* – Eu não, na, na.
- 99 *ALM5* – Na, na, na.
- 100 *Professor* – Tá. Vamo lá. Então uma das coisas que nós vimos, foi a utilização das cores, foi
101 a utilização das cores, para representar situações. Um exemplo disso, foi nas obras, que
102 nós estávamos explorando lá né, de Portinari. Lembra o Menino e o carneiro. Que mais?
- 103 *ALM7* – Aquele, aquele menino lá.
- 104 *Professor* – Dos exemplos que eu dei. Meninos brincando.
- 105 *ALF7* – Se existe menino azul.
- 106 *Professor* – Sim mas, ó, vamos acompanhar. Eu falei, algumas obras. Quais eram essas
107 obras? Antes de entrar na característica delas.
- 108 *ALF12* – Tinha um menino.
- 109 *Professor* – O menino e o carneiro. O que mais? Os meninos brincando. Que mais?

- 110 ALM7 – Tinha Tinha...
- 111 ALF 12 – Professor é verdade que
- 112 *Professor* – Ó ALM28, levanta. Não vai dar certo. Levanta (vai até o lugar do aluno e
113 leva o material para lugar atrás do ALM24).
- 114 ALM 28 – Por que?
- 115 *Professor* – Porque não dá certo. Levanta! Tá batendo na cabeça dele. Não? O que que
116 sua mão fez.
- 117 ALM28 – Ela tem vontade própria.
- 118 *Professor* – Ela tem vontade própria? Pára. É seu? Ó senta lá. Aqui ó.
- 119 ALF12 – Professor é verdade que nessa?
- 120 *Professor* – Pessoal, ó a ALF12 vai falar agora. Presta atenção, vamos ouvir a colega.
- 121 ALF12 – Professor, é verdade que nessas obras que tem formas geométricas? Sabe,
122 formas geométricas? Qual o nome dele?
- 123 *Professor* – Quais obras?
- 124 ALF12 – Ah, várias. Não lembro o nome, esqueci.
- 125 *Professor* – Sim existem. Não lembro agora o autor, especificamente formas
126 geométricas. O que eu vejo, são artistas, que pegam as formas geométricas e exploram
127 elas. Entendeu. Somando com outras, somando também a questão dos sólidos
128 geométricos. Não me recordo de nenhuma agora.
- 129 ALM 15 – Eu conheço também.
- 130 *Professor* – Trabalham também a sombra dos sólidos geométricos. É o que eu vejo. Não
131 me recordo de um agora, especialmente.
- 132 Aluna mostra no livro uma figura.
- 133 *Professor* – Não isso aí é uma forma geométrica que está no quadro.
- 134 ALM15 – Isso, uma ponta, uma obra de arte que eu esqueci o nome.
- 135 ALM7 – Ah o nome dela é esqueci o nome! Nossa, que nome da hora!
- 136 ALM26 – É professor, o nome da obra é esqueci o nome!
- 137 *Professor* – Tá essa obra ela usa, essa questão das cores?
- 138 ALM 15 – Como assim? Sobra, luz?
- 139 *Professor* – Isso.
- 140 ALM15 – É, se eu desenhasse um monte de ponta assim, e tipo fizesse sombra, que se
141 encontrasse assim (gesticula com as mãos).

- 142 *Professor* – Estas pontas, elas se ligam. Se conectam né.
- 143 *ALM15* – Sim, mas não é proporcional. É tipo um
- 144 *Professor* – É, é aquela arte que a gente fala. Ô ALM26! Eu, eu sou muito carente. Eu
145 sinto a necessidade de todos, parem o que vocês estão fazendo. Não pedi para vocês
146 fazerem nada ainda.
- 147 *ALM26* – Foi mal.
- 148 *Professor* – Não, verdade. Eu sou muito carente. Porque. Quando vocês vem me
149 cumprimentar no corredor, eu dou toda atenção pra vocês. Sempre. O professor! Opa!
150 (simula um toque de mãos). Só que chega aqui na sala, vocês ficam no ar, não bate né.
- 151 *ALM7* – É.
- 152 *Professor* – Então assim, a gente tá falando algo muito bacana. O que você está falando
153 com ele?
- 154 *ALM26* – Eu não to falando nada. Eu to copiando.
- 155 *Professor* – Não. Você estava virado pra trás conversando com o ALM27. Não. Aí se eu
156 perguntar o que a gente estava falando nesse exato momento.
- 157 *ALM26* – Sobre o retrato.
- 158 *Professor* – Não! A conversa não está mais no ALM15. Agora é sério. Vamo prestar
159 atenção. A questão que está em discussão, a gente tem que tomar cuidado para não
160 sair da pauta, é a questão do desenho abstrato. Tudo bem, vai explorar isso né, numa
161 determinada aula. No caso hoje, é importante, porque a gente tem muita dúvida. É
162 importante compreender a função das cores, qual que é a função das cores. Quando eu
163 vou usar por exemplo, um azul claro e um azul escuro? Sobre isso que nós começamos
164 a falar na última aula, né. Hoje a proposta é continuar com isso. Por que? Nós vamos
165 primeiro aprender, a usar as cores a nosso favor, pra depois cada vez menos, ir tirando
166 esta ferramenta das cores. É como se fosse assim o que estou tentando dizer. Chega
167 um professor de mecânica para seus alunos e fala: Olha, você tem toda essa caixa de
168 ferramenta pra você usar. Aí é como se depois de ele ter usado todas as ferramentas,
169 ter aprendido a usá-las, ele, agora o mecânico, seu professor, fala, eu vou te dar duas
170 ferramentas. Se vira para consertar esse computador com duas ferramentas. É mais ou
171 menos isso que nós faremos hoje. Na última aula, nós exploramos tonalidade de cores.
172 Não foi simplesmente cores. Simplesmente cores, a gente explorou isso nos primeiros
173 anos. Recapitulando. Ôô! Para de escrever. Parô. Não precisa escrever Maringá! Nada.
174 Só escuta. Só escuta. É, eu penso que é como se fosse um filme. Você não quer perder
175 um trecho. Você não fica no filme assim (imita olhando no celular e para frente). Ô filho,
176 o trailer está passando, já passou dois, três. Ah pai, to vendo! Duvido, duvido.
- 177 *ALM26* – Pssor.
- 178 *Professor* – Vocês, não, agora não. O que que acontece. É muito importante, a gente
179 tentar resolver esses problemas, esses desafios dentro da obra. Na última aula.
- 180 *ALM11* – Tosse.

- 181 *Professor* – Eu fiz o seguinte, por que que é mais interessante, na situação que eu dei
182 como exemplo, o apagão. Por que era mais interessante usar a cor preta.
- 183 Alunos falam juntos.
- 184 *ALF12* – Porque estava escurooo.
- 185 *Professor* – Isso. Por que ó. Ó lá. Vou representar aqui uma situação onde aconteceu o
186 apagão eeee num dava pra, num dava pra visualizar. Não de forma definida vamos dizer
187 assim, as pessoas e os objetos, no escuro.
- 188 *ALF12* – Professor, no apagão não dá pra definir uma pessoa.
- 189 *Professor* – Isso. E no quadro, se eu fosse pintar, eu não posso pintar aquele quadro como
190 se não houvesse apagão. Por exemplo, eu pego e pinto a pessoa na cor dela, pinto os
191 objetos como se não estivesse escuro. A pessoa que ia olhar aquele quadro ia pensar né,
192 sobre o que é que esse quadro quer dizer. Bom sobre o que diz respeito esse quadro?
- 193 *ALF12* – Porque depende.
- 194 *Professor* – Né, qual o significado? Ah esse quadro aí é uma pessoa, é duas pessoas
195 olhando uma pra outra. Agora se tá tudo escuro, aí a pessoa fala assim, ué, não dá pra
196 ver os olhos, por que não dá pra ver os olhos de quem está ali.
- 197 *ALM7* – Porque, estava escuro.
- 198 *Professor* – Não estava bem definido. Daí a pessoa vai chegar a conclusão. De repente
199 vou citar, ahhh, o que as pessoas chamam de resumo ou reelease, né da obra, que é uma
200 pequena descrição que está se referindo aquela obra ali, fica mais fácil compreender. Ah!
201 Obra chamada, é não, não. Obra apagão da data de, do ano Dois mil e dezessete. Um
202 exemplo. Apagão: obra que o pintor buscou representar uma situação aonde... Entendeu,
203 ficou mais fácil, só que olha só. O olhar que vocês tiveram, né o primeiro olhar que vocês
204 tiveram pra obra e aquela curiosidade, de tentar entender, poxa, por que autor desta obra,
205 por que que o artista pintou tudo de preto? Não tem definição, não dá pra ver o olho, não dá
206 pra saber que roupa, que cor de roupa que a pessoa estava. Por que que ele fez isso? Vou
207 atrás, de tentar entender isso. Então é isso que move a gente. Agora, se eu fizesse sem
208 esta representação escuro, talvez a pessoa fala ah, talvez fica meio né, então é.
- 209 *ALF12* – Levanta a mão.
- 210 *Professor* – Só um pouquinho. Deixa eu concluir. É aí que entra a questão das cores.
211 Então tem o “Menino azul”, outras obras dele tem lá, “Menino soltando pipa”, onde essa
212 obra tem um pouco do amarelado sobre os meninos representando o que?
- 213 *ALM15* – Sol.
- 214 *Professor* – O sol. Eles estão em baixo do sol, soltando pipa. Então tudo isso, porque
215 senão, ah, parece que eles estão no lugar fechado ou aberto, então tem que incorporar
216 o representado. Ok, pode falar *ALF12*.
- 217 *ALF12* – Ééé, então com o preto através do desenho, a gente consegue identificar que houve
218 o apagão, e outra pergunta. Dá pra que colocar tipo assim que cores, pra representar.

- 219 Professor – Então. Vamos usar este relato. Na aula passada,
220 ALM26 – Professor, fecha as cortinas. Não está dando para olhar.
221 Professor – Na verdade essas cortinas estão bem
222 ALM7 – Esquisitas.
223 Professor – Passa a luz nelas.
224 ALM26 – Professor, assisti o trailer da Guerra nas estrelas.
225 Professor – Tá bom, tá bom. Depois nós falamos sobre isso aí ALM26. Eu também vi.
226 ALM15 – Sério?
227 Professor – Depois a gente fala. Olha só. O que que acontece. Olha o que a ALF12
228 perguntou. Ah professor, bacana, mas, me corrija se eu estiver errado. Como que eu
229 posso, representar a luz em objetos professor, numa situação onde tudo é colorido.
230 Alunos começam a falar.
231 Professor – Então, calma, calma. Eu to refazendo a pergunta que você fez. É isso? Ok.
232 Eu vou responder.
233 ALF12 – Dá pra usar o branco? Como se fosse isso aqui.
234 Professor – A luz, né! Vou responder. Lembra na aula passado, ó, nós recapitulamos os
235 conteúdos vistos em anos anteriores, até percebemos que algumas lacunas na nossa
236 aprendizagem, o que que a gente viu no primeiro ano? Em relação a cores.
237 ALM15 – Foi, cores primárias.
238 Professor – Cores primárias. Segundo Ano.
239 ALM7 – Secundárias.
240 Alunos – Secundárias.
241 Professor – Secundárias. Terceiro Ano.
242 ALF12 – Cores quentes e frias.
243 Professor – Cores quentes e frias. Então agora vocês estão um pouco mais, né, valeu a
244 pena a nossa aula.
245 Entra ALM18. Alunos começam a bater palmas (tinha passado 16 minutos da aula).
246 ALM7 – Descobriu o Brasil em 1.500.
247 Risos.
248 ALF12 – Conte para nós por que você chegou agora?
249 Professor – Vai lá. Legal, bacana. Vamos voltar agora. Quatro e meia. Daqui a pouco vai
250 acabar a aula.

- 251 ALF8 – Quarto ano, luz e sombra.
- 252 Professor – Olha lá. Terceiro ano cores quentes e frias, que já começa aí a exploração
253 de cores. Por exemplo, você pega lá uma cor quente.
- 254 ALM24 – Laranja.
- 255 Professor – Isso, vamo pegar o laranja.
- 256 ALF9 – Amarelo.
- 257 Professor – Amarelo, tá, mas calma, calma.
- 258 ALM7 – Vermelho.
- 259 ALM15 – Ô. ALM7.
- 260 Professor – É isso que eu falo. Vocês gostam de interromper. Entenderam! Todo mundo
261 sabe que as três cores quentes são essas. Deixa eu tentar colocar meu exemplo. Você
262 vai representar por exemplo, uma fogueiraa. Né. Aí tem pessoas ao redor daquela
263 fogueira. Vamo fazer a fogueira de azul.
- 264 ALM15 – Ah?
- 265 ALM7 – Ah?
- 266 Começam a questionar.
- 267 Professor – Tá vendo a expressão de vocês? Por que? Nós associamos muito, né, nós
268 associamos cores como amarelo né, vermelho e laranja, à situações, que nos
269 transmitem, vamos dizer assim, à situações que nos transmitem calor. Quente né.
270 Então o que que acontece? Eu vou ter que priorizar essas cores nessa representação.
271 Porque senão não vai passar a impressão de calor. Ah professor. É, é, mas se por
272 exemplo eu quiser representar uma situação, é de frio. Espera só um pouquinho. Aí
273 entra as cores frias. Então isso foi no Terceiro Ano. E no quarto Ano?
- 274 ALM7 – Ééé, azul, luz e sombra.
- 275 ALM26 – Escuro.
- 276 ALF8 – Luz e sombra.
- 277 Professor – Luz e sombra.
- 278 ALF8 – Viu?
- 279 Professor – A luz e sombra, usando as cores né, luz e sombra. Vocês brigam por coisa
280 boba. Ela não falou nada disso que você falou pra ela.
- 281 ALM15 – Luz e sombra.
- 282 Professor – É. Luz e sombra. Pegando a pergunta que a ALF12 fez, como que nós
283 vamos representar. Geralmente nós brincamos, se tratando de uma obra colorida e não
284 o branco que nós veremos hoje, calma. Se tratando de uma obra colorida, quando nós
285 vamos representar a luz, ou seja a luminosidade, baixo, alto, o que nós temos.
286 Geralmente nós temos lá a tonalidade das cores. O que são tonalidades de cores?

- 287 ALM26 – São cores.
- 288 *Professor* – Pera. Cores que eu tenho. Por exemplo. Ela tá escura. E eu exploro ela até
289 chegar o mais claro possível. Então não é só azul claro, azul escuro. Não é só isso, tem
290 vários tipo de azul. Tonalidades de azul.
- 291 Conversas.
- 292 *Professor* – Enfim, vou pegar um exemplo.
- 293 ALF12 – Não vai conseguir usar todas em uma folha.
- 294 *Professor* – Não, é a questão de conseguir usar. Vamos pegar aquela parede ali ó. Essa
295 parte está mais escura que aquela. Se eu deixar essa parede. Se eu pensar que ela é
296 branca, que cor que eu vou usar, pra pintar essa parte que está mais escura?
- 297 ALM 15 – Um branco mais escuro.
- 298 ALM7 – Verdade.
- 299 *Professor* – Uma tonalidade.
- 300 ALM15 – Uma tonalidade certa.
- 301 *Professor* – Tem teóricos que defendem que não. Não existem as tonalidades de branco
302 e preto. Mas existe, a gente chama tecnicamente as tonalidades de preto a gente chama
303 de tons de cinza. Mas, acontece.
- 304 ALM15 – Cinquenta tons de cinza.
- 305 *Professor* – Mas acontece. Nós temos a tonalidade de preto deste saco de lixo, com por
306 exemplo, eu tenho este preto aqui ó: pega uma bolsa de aluno e mostra uma parte.
- 307 *Alunos* – Deste ali ó.
- 308 *Professor* – Eu tenho esse preto aqui ó (aponta para a bolsa). Os dois são pretos.
- 309 *Alunos* conversam.
- 310 *Professor* – Entendeu? Nós temos tonalidades. Com certeza, tem gente, tem teóricos
311 né, que defendem, que não, preto é só um. Claro que não. Depende do material, da
312 composição, da iluminação sobre esse material. De uma série de coisas.
- 313 ALF12 – Tem preto claro?
- 314 *Professor* – Não é correto dizer preto claro. Eu tenho preto. Mas podemos dizer que é
315 uma tonalidade mais clara. Mas por que que fica assim, como posso dizer, errado de
316 dizer preto claro. Porque a gente vai cair no cinza. É uma tonalidade de cinza.
- 317 ALF12 – Ah.
- 318 *Professor* – Cada vez mais claro, mais claro, até fica branco. Na verdade, o estágio
319 máximo de iluminação, não é, o mais claro que a gente pode chegar é o branco, e o mais
320 escuro que a gente pode chegar é o preto. Ok. Então se eu pegasse todas as cores do

- 321 mundo, e somasse de forma né, inclusive existem efeitos de filmes que retratam a
322 pessoa. A pessoa por exemplo estava num lugar escuro e ela foi jogada num lugar claro,
323 dá aquele efeito de visual pra dizer que é um choque né, na vida da pessoa, na mente. O
324 que acontece? Dá um branco e depois vai voltando né, as cores vão voltando.
- 325 *ALM7* – *
- 326 *Professor* – Então vocês entenderam? Um outro exemplo, pra ficar mais claro.
- 327 *ALM26* – Há. Mais claro. Ri.
- 328 *Professor* – Éé. Então é.
- 329 *ALM22* – Mais claro.
- 330 *Professor* – Trocadilho. Dá risada. O que que acontece? Olhem lá para fora. Não precisa
331 sair do lugar.
- 332 *ALM22* – Tem mato.
- 333 *ALM15* – Tem bastante mato.
- 334 *Professor* – Olha lá que legal. Olha a sombra. Esses aqui não vão ver né.
- 335 *ALM15* – Professor, tudo o que tem,
- 336 *Professor* – A galera que tá vendo, vocês estão vendo esta parte com a luz lá.
- 337 *ALM15* – Ah verdade, tem o pilar.
- 338 *Professor* – A luz ta vindo daqui, pêra lá. Pera um pouquinho *ALM7*. Tem uma parte, né.
339 Em que esse pequeno poste aqui impede que a luz chega lá. Tem uma parte do
340 gramado né. Que que acontece? Qual é o efeito aí.
- 341 Alguns levantam e sentam novamente.
- 342 *ALM7* – Dá um efeito colateral.
- 343 *Professor* – Sombra. Onde não está batendo luz.
- 344 *ALM11* – Sombra.
- 345 Outros alunos concordam.
- 346 *Professor* – Pera um pouquinho.
- 347 *ALF8* – Professor, mas em cima também,
- 348 *Professor* – Aquela cor é preto? Essa sombra é preto? Não. O que que é?
- 349 *ALF8* – É puxado pro cinza.
- 350 *Professor* – Não depende da onde está batendo. Na parte do verde. Que cor que fica?
351 Verde escuro? Conseguem perceber. Olha, nós temos um verde um pouco mais claro.
352 Isso é mais nítido lá naquele pilar da quadra. Tá um pouco mais difícil de ver. Olha lá

- 353 naquele pilar da quadra. Eu tenho uma parte verde claro. Chegando lá na grade de cima
354 eu tenho verde escuro, perto da grade.
- 355 *ALM15* – Pior.
- 356 *Professor* – Por que? Iluminação. Pouca iluminação ou muita. Ver a sombra. Ficou
357 claro? Quando eu quero representar isso em uma obra com múltiplas cores, o que que
358 eu tenho que usar? Ah. O objeto ele é vermelho, mas em determinada parte deste
359 objeto não há luz ali. Então eu posso usar um tom de vermelho mais escuro, um
360 vermelho mais escuro ainda, então esse efeito de, é de tornar cada vez mais claro com
361 mais escuro, trás um pouco desse realismo que nós temos na vida real. Né. Até porque
362 se vocês olharem pra vocês mesmos. Olha lá a ALF3. Vou tornar a dar esse exemplo.
363 Olha a ALF3. Olha o que a gente tem. Qual é a parte mais clara do rosto dela.
- 364 *ALF8* – Que pega luz.
- 365 *Professor* – A parte que está perto da janela. Então, se eu fosse usar dois tons para a
366 pele dela. O que que eu faria? Rosa claro. E essa parte do rosto dela. Que cor?
- 367 *ALM11* – Branco.
- 368 *Professor* – Nossa, branco?
- 369 *ALM13* – O cor de pele!
- 370 *ALM15* – Não existe cor de pele!
- 371 *ALF8* – Rosa mais claro.
- 372 *ALM26* – Amarelo.
- 373 *Professor* – Vamo lá. Eu acho que não branco porque o sol, não está. Mas assim.
- 374 *ALM7* – Rosa mais claro.
- 375 *Professor* – Quem falou amarelo?
- 376 *ALM26* – Eu professor.
- 377 *Professor* – Então. Antes de branco eu usaria o amarelo, depois essa cor, esse rosa
378 bem claro né.
- 379 *ALF8* – É.
- 380 *Professor* – É um areia, mas tem rosa no meio. Se pegar um areia mais escuro. Mas a
381 gente não pode se basear em coisas. Nós temos que falar o nome das cores. Fala areia.
382 Mas se a areia estiver molhada? Aí escurece.
- 383 *ALM15* – Aí seria um ocre.
- 384 *ALM26* – Pior.
- 385 *Professor* – É igual a expressão: amarelo queimado. O que é amarelo queimado?
- 386 *ALM26* – Não, não, tem lá.

- 387 *Professor* – É um amarelo que você pega e bota na fogueira?
- 388 *ALM7* – É, eu sei o que é um amarelo torrado.
- 389 *Professor* – Olha que bacana. A gente pega o amarelo. Por que professor amarelo
390 (muda a voz)? O amarelo. Tratando que nós estamos de dia, é cores quentes.
391 Geralmente no dia a gente explora mais, cores quentes. Então, por isso que é
392 amarelo e não azul claro, mas pegamos o amarelo, podemos dizer que é um nível a
393 mais do branco aí, de iluminação e vamos descendo. Vai jogando luz, luz, vai ficando
394 claro, claro, claro, amarelo, amarelo e branco. Estoura.
- 395 *ALM7* – É violenta?
- 396 *Professor* – Então amarelo. Esse rosa pálido, esse rosa bem clarinho, depois podemos
397 jogar o famoso, o famoso cor de pele né. Ô (faz aspás com as mãos).
- 398 *ALM15* – Ah, famoso (imita o gesto do professor).
- 399 *ALF12* – Professor, rosa mais claro né.
- 400 *Professor* – O famoso cor de pele, vamos jogar o rosa mais escuro, e aqui nós podemos
401 já partir para compor, desse lado aqui.
- 402 *ALF12* – O professor, esse rosa aqui? Mostra o lápis.
- 403 *Professor* – Não.
- 404 *ALF12* – O professor, rosa claro é rosa pálido? De doente?
- 405 *ALF12* – Não. Algo pálido, é algo claro. Algo fraco. Nossa o pessoal tá pálido. Nossa ela
406 tá fraca. *ALM26* você está fraco.
- 407 *ALF12* – Ah professor, minha mãe comeu salada com muito sal, daí ela sentou no
408 banheiro e ficou falando: ajuda (com língua enrolada).
- 409 *Professor* – É. Passando mal né.
- 410 *ALF12* – Eu comecei a chorar.
- 411 *Professor* – Vai *ALM15*, que eu já vou partir para a questão lá do preto e branco.
- 412 *ALM15* – Esse que você estava falando? Mostra o lápis.
- 413 *Professor* – Não esse é o amarelo queimado dando risada.
- 414 *ALM15* – Não. Esse aqui é o ocre.
- 415 *Professor* – Eu sei. Mas vocês lembram. Ô me empresta o amarelo queimado aí. Ô me
416 empresta o cor de pele aí (muda a voz imitando pessoas falando).
- 417 Alunos comentando.
- 418 *Professor* – É né. Daí fala assim, me empresta o amarelo queimado aí e tchuu (como se
419 riscasse um fósforo).
- 420 *ALM25* – Taca fogo.

- 421 Alunos riem.
- 422 *ALM15* – Ah. Professor.
- 423 *Professor* – Vamo lá. Ééé. Agora eu quero chamar a atenção de vocês para outra questão.
- 424 Alunos comentando ainda do amarelo queimado.
- 425 *Professor* – Alguém tem alguma dúvida com relação às cores?
- 426 *ALM7* – Não senhor.
- 427 *Professor* – Voltaremos a falar, mais adiante. Verdade você ia falar né.
- 428 *ALM11* – Professor,
- 429 *Professor* – Olha lá. Verdade, você ia falar né.
- 430 *ALM5* – *
- 431 *Professor* – Só um pouquinho. Tem gente que não está te ouvindo *ALM5*.
- 432 *ALM5* – Se eu queimar uma madeira verde, como vai ser a fumaça?
- 433 *Professor* – Opa. Boa pergunta viu.
- 434 *ALM* – Professor.
- 435 *Professor* – Ééé. Pera. Vou responder a dele. Meu Deus! Deixa eu responder a dele. E
- 436 vocês perguntam. É isso que eu falo! É muita ansiedade. Vocês estão ansiosos. Ó. Ele
- 437 perguntou o seguinte. Ah professor. Mas se eu tiver lá queimando uma madeira e essa
- 438 madeira é da cor verde.
- 439 *ALM 26* – Ah!
- 440 *Professor* – Como que vai ser esta situação com o fogo. Ótima pergunta. Gente, *ALF21*.
- 441 Para de mexer. Vocês estão entendendo tudo né. Pode fazer qualquer pergunta.
- 442 *ALM7* – Ahhh...
- 443 *Professor* – Gente, é muito chato você responder e as pessoas não estão nem olhando
- 444 pra você. Engraçado né. Só um entre parênteses. Engraçado. Como nós seres humano
- 445 somos expertes em fazer coisas que não gostamos que façam com a gente. Uma coisa
- 446 que eu canso de ver vocês fazendo. Professor. Aí eu to conversando com alguém.
- 447 Professor, Professor, Professor.
- 448 *ALM15* – Acha graça.
- 449 *Professor* – Por que? Vocês querem que eu dou atenção. Daí a hora que eu to falando
- 450 com vocês, vocês não me dão atenção.
- 451 *ALF12* – Essa é a hora que você mais precisa.
- 452 *Professor* – Sinceramente! Vocês precisam mais do que eu.
- 453 *ALM23* – Verdade.

- 454 *Professor* – Eu preciso com certeza, mas vocês precisam mais. Olha só. Respondendo a
455 sua pergunta. Éé. Qual é a cor do fogo. Qual é a cor do fogo quando você liga o fogão?
- 456 *Alunos* – Azul.
- 457 *Professor* – Por que?
- 458 *ALF8* – Porque tem o gás.
- 459 *Professor* – Por causa do gás. Então, por que que eu digo, por que que eu digo. Não é a
460 questão do gás ALF8. São os componentes que estão no gás. Um exemplo disso é o
461 arco-íris. Ééé. Qual a cor da água da piscina?
- 462 *ALM* – Amarelo.
- 463 *ALM* – Transparente.
- 464 *Professor* – Não tem cor. É incolor. Por que que fica azul.
- 465 Alunos falam suas hipóteses juntos
- 466 *Professor* – Por causa do piso. Vocês estão me entendendo? Porque quando eu digo
467 que existem cores quentes e cores frias, não quer dizer que eu não possa brincar com
468 essa regra. Ah aqui está frio de noite, mas eu vou usar uma cor quente para representar
469 uma situação especial. Eu posso, por exemplo tem uma cena do filme Carros. Aquele o
470 Mac Queen é vermelho.
- 471 *ALM15* – Ah eu sei. Uma parte que ele tá correndo no.
- 472 *Professor* – Não é essa parte.
- 473 *ALM15* – Ah.
- 474 *Professor* – Deixa eu falar. É no deserto e tá noite. Ele possui a cor vermelha, só porque
475 ta noite, no deserto faz frio à noite.
- 476 *ALM26* – Verdade.
- 477 *Professor* – Ao contrário do que a gente pensa. Não quer dizer, ah, não vou pintar ele da
478 cor vermelha, porque aqui não tá calor, não tá quente. É aquele calor quente do deserto,
479 não ta. Então eu não vou usar o vermelho. Quem diz? Eu posso fazer o seguinte, usar o
480 vermelho mais escuro, pra representar que tá de noite. Mas eu posso representar
481 pequenas partes. Ô. Ou a própria madeira. Entre a madeira entrar em contato com o
482 fogo, você pode pintar uma parte. E outra coisa.
- 483 *ALM7* – Marrom.
- 484 *Professor* – Dependendo o que o fogo queima, qual é a cor da fumaça?
- 485 *ALM26* – Ééé.
- 486 *ALM15* – Vermelha.
- 487 *Professor* – Entenderam? Então é muito importante, com essas aulas, eu quero que
488 vocês prestem atenção, nas pinturas. ALM26. Tá difícil cara!

- 489 ALM26 – Professor eu tô.
- 490 *Professor* – Não está. Você está fazendo gracinha para as pessoas olharem pra você.
491 Sendo sincero. Sem ser irônico. Estou falando de coração. Se você quiser cara, você
492 passa uns minutos depois da aula, pra você fazer, você pintar. É sério. Mas agora por
493 favor, eu peço que você, preste atenção em mim. Tá? Tem como? Eu to falando sério.
- 494 ALM26 – Eu quero saber se
- 495 *Professor* – É se tá lutando.
- 496 ALM26 – Lutando?
- 497 *Professor* – A pessoa não ta olhando, você faz um olho pra pessoa olhar.
- 498 ALM26 – Assim ó.
- 499 *Professor* – Olha só. Não tem problema de ... Fala o momento que você quer aí eu
500 deixo. Mas agora não. Bom, vocês percebem que a gente tem que ter uma sensibilidade
501 muito grande para lidar com essas coisas? Por que dependendo, se você se enganar,
502 no caminho dessa criação, se você se perder, ah, era para eu usar tal cor. Ah tal cor
503 ficaria mais interessante para representar aquela pessoa, talvez, a pessoa que olhar
504 aquela obra fala assim, ah então, você quis fazer isso, poderia ter usado tal cor, ficaria
505 melhor né. Entendeu. Talvez confunde. Fala ALM7.
- 506 ALM7 – Professor teve uma vez que eu tava pegando, sabe aqueles pedaços de papel?
507 Tinha um pedaço que tava sem nada, sem desenho, tava normal, sem cor.
- 508 *Professor* – Ah hã.
- 509 ALM7 – Daí, eu fui ver e tava verde, sendo que a coisa nem era verde.
- 510 *Professor* – Mas ó, é igual fogos, é igual fogos, você vai por exemplo em jogo de futebol, o
511 que que nós temos? Fumaça vermelha, fumaça amarela, fumaça verde, depende do time.
512 Por que? Geralmente eles colocam um corante na pólvora. Por isso que vocês vêem no
513 futebol aquele show, né de. Tem que ser, de acordo com as normas, a regulamentação,
514 mas geralmente eles colocam um corante, uma pigmentação na pólvora, que permite uma
515 explosão, uma fumaça que em contrapartida vai misturando com aquela cor.
- 516 ALM7 – E o corante?
- 517 *Professor* – Ele vai inflamar mais rápido, se for uma bomba vai explodir. Se for por
518 exemplo uma bomba né, bomba de faça, vai zerar o processo. Tá vamos lá. Alguém tem
519 alguma dúvida em relação às cores? Ao uso dela? Gente, eu não to aqui pra trazer um
520 manual, dizendo olha agora vocês vão saber usar. Não, vocês entendem qual é a
521 responsabilidade que vocês tem quando usam aqueles lápis de cor, canetinha, cola
522 colorida, não importa, tinta guache. Não importa o que vocês vão usar, no computador lá
523 no pinte, ou no Power point ou qualquer programa que vocês vão utilizar o desenho.
524 Não importa. Vocês tem que saber manusear e vocês tem que ter um objetivo. Na
525 verdade é importante que vocês tenham um objetivo. Pra que que vocês estão pintando
526 desse jeito. Gente isso muda o jeito de vocês pintar. Alguma dúvida?
- 527 ALM26 – Não senhor.

- 528 *ALM5* – Por que
- 529 *Professor* – Ah? Espera. Vou aguçar vocês. Alguma dúvida? Não? Ééé.
- 530 Alguns alunos conversam.
- 531 *Professor* – Depois a gente vai falar sobre isso. Vamos continuar.
- 532 *ALM7* – A ALF8 quer falar.
- 533 *ALF8* – Eu queria (não termina).
- 534 *Professor* – Gente. Esse negócio de ficar verde, geralmente é a madeira, tem carvão. Existe
535 sim o carvão lá, que é feito com madeira específica, eu não lembro o nome desse carvão.
536 Realmente ele dá um componente de verde. Tem que saber também se no fundo da
537 churrasqueira tem alguma coisa que muda a cor. Tem uma série de coisas que pode. Eu não
538 tenho como saber. Eu não tava lá? Alguma dúvida em relação as cores? O uso delas? Não?
- 539 *ALM15* – Pode ter caído algo.
- 540 *ALM18* – Professor, tem como colocar corante?
- 541 *Professor* – Não entendi o que você falou. Começou forte, depois ficou fraco.
- 542 *ALM7* – Tá pegando fogo. Se eu colocar uma tinta?
- 543 *Professor* – Qual cor?
- 544 *ALM7* – Tipo, azul. Será que uma parte do fogo vai ficar?
- 545 *Professor* – Num sei. Num sei, de repente sim, de repente não. Se não for inflamável
546 não vai acontecer nada.
- 547 *ALM18* – Professor, levanta a mão.
- 548 *Professor* – Eu acho que ele só vai derreter. Ainda mais se for líquido de tinta. Ele só vai
549 derreter e ficar ali. Ou pode ser que né, fique de repente né. Ééé pessoal.
- 550 *ALM18* – Professor.
- 551 *Professor* – Fala ALM18.
- 552 *ALM18* – Se eu tenho um desenho. Como que eu vou conseguir desenhar uma fumaça?
553 Uma cor pra usar?
- 554 *Professor* – Ah. Essa pergunta é delícia.
- 555 Risos.
- 556 *Professor* – É sério. Ele perguntou o seguinte. Alguém não entendeu a pergunta dele?
- 557 *ALM26* – Não
- 558 *ALF13* – Sim.
- 559 *Professor* – Ele perguntou: Professor, quero representar a fumaça. Como que eu posso,
560 que cor que eu posso, como que eu posso fazer essa fumaça?

- 561 Conversas.
- 562 *Professor* – Quais são as características de uma fumaça?
- 563 *ALF26* – Preto.
- 564 *ALF12* – Tem também o cinza.
- 565 *ALM15* – Cinza, preto e branco. É daí fica meio cinza.
- 566 *Professor* – E qual é geralmente essa composição? Da fumaça?
- 567 *ALM7* – Ahhhh.
- 568 *Professor* – Não, não é cor. Eu to falando geralmente, como que a fumaça é?
- 569 *ALF8* – Ela, ela,
- 570 *ALF13* – É um objeto
- 571 *ALM26* – Gás carbônico.
- 572 *ALF15* – Você só sente.
- 573 *Professor* – É, é algo que não dá pra você pegar pra falar a verdade.
- 574 *ALF8* – É um gás.
- 575 *Professor* – Não dá pra pegar. É um gás né.
- 576 *ALF15* – Você pode ver né. Mas não consegue pegar com os dedos.
- 577 *Professor* – Uma forma de representar, é com a técnica que eles chamam de borrar o
578 desenho. Por exemplo.
- 579 Conversas.
- 580 *Professor* – Não é sério. Presta atenção. Presta atenção. Por exemplo, eu faço isso aqui
581 ó (pinta um nuvem no quadro com giz).
- 582 *ALM15* – É uma fumaça.
- 583 *Professor* – Isso aqui é um exemplo ta. Aí eu posso fazer isso aqui, mas eu não pinto
584 tudo. Mas o que que eu faço? (espalha com a mão). Tá vendo? Aqui no giz ele não dá
585 muito certo. O bom é o lápis.
- 586 *ALM15* – Faz um pouquinho mais forte!
- 587 *Professor* – Oi?
- 588 *ALM15* – Faz um pouquinho mais forte!
- 589 *Professor* – O lápis SB, mas aqui ele fica falhado. Ele não fica na superfície. É mais ou
590 menos assim ó (mostra como ficou o desenho). Tá vendo?
- 591 *ALF8* – Minha amiga me ensinou esta técnica.

- 592 *ALM1* – Pega um giz, daí você rala.
- 593 *Professor* – Ah lá! Vai mais ou menos, ficando parecido com a fumaça não é? Se você
594 fazer isso com um preto ou até com o grafite mesmo.
- 595 *ALF12* – Dá certo.
- 596 *Professor* – Bem fraquinho vai passando, e um lápis grafite fica melhor.
- 597 *ALF13* – A *ALF14* já fez isso.
- 598 *Professor* – Tem um lápis que favorece pessoal. Mais alguém? Porque eu quero mostrar
599 mais
- 600 *ALF12* – Professor, tem um lápis específico para fazer isso?
- 601 *ALM15* – Lógico. Ele já falou.
- 602 *ALF10* – Tem uma técnica que desenha a foto da pessoa com grafite.
- 603 *Professor* – Legal. Essa técnica fica bem bonita. Depois a gente vai falar um pouco
604 sobre isso. Tá! Gente, só mais o *ALM7* e acabou.
- 605 *ALM25* – Eu também queria falar professor.
- 606 *Professor* – Todo mundo queria falar. Mas só depois que eu explicar beleza? Ah lá. A
607 *ALF20* está falando.
- 608 *ALF20* – *
- 609 *Professor* – Você lembra o nome do canal? Inclusive você tá perdendo tempo viu *ALM5*.
610 Você tá perdendo tempo. Não queria falar, mas é sério. Eu conheço muitos meninos que
611 pegam uma câmera de celular. Colocam em um local fixo e aí filma ele desenhando. Aí
612 no vídeo ele acelera a imagem e fala no final. Pessoal eu agradeço, desenhei tal coisa,
613 e com isso ele vai crescendo. Algumas pessoas tiveram oportunidades bem
614 interessantes, estão sendo chamados por animadores. Existem inclusive, desenhistas e
615 animadores da Disney que começaram assim.
- 616 *ALM7* – Sério?
- 617 *Professor* – Verdade.
- 618 *ALM7* – Imagina um vídeo.
- 619 *Professor* – Muitas pessoas foram descobertas assim.
- 620 *ALM15* – Professor, eu sei de um desenhista que desenha umas duas horas, ele
621 desenha muito bem!
- 622 *Professor* – Sim, pera aí. Eu disse só o *ALM5* rapidinho, não você. Tá o *ALM7* pergunta,
623 daí eu vou ouvir os demais no final. Deixa eu passar uma atividade, aí eu vou ouvir vocês
624 tranquilamente. Só vocês fazerem a atividade. Deixa eu passar essa atividade aqui.
- 625 *ALM5* – Professor, deixa eu

626 *Professor* – Espera um pouquinho.

627 *ALM7* – Era eu. Professor, eu não entendo nada, tem cara lá fazendo assim, passando
628 o pincel, depois vende o quadro por milhões.

629 *ALM15* – É óvio.

630 *ALF14* – Ah!

631 *ALM 7* – Eu falei, credo! Eu não entendo!

632 *Professor* – Éé vamo lá. Pera um pouquinho. Pera um pouquinho. Vamo lá. Sabe o que
633 que é engraçado? Vou fechar com esta explicação, aí depois a gente já vai para os
634 desenhos. Eu vou iniciar com os desenhos com vocês aqui. Explicando conceitos e
635 algumas estratégias, e vocês vão fazer no caderno de vocês. Então são algumas
636 sugestões. Ó *ALM26*. Chega *ALM26*. Olha só. Bom isso é muito interessante você
637 perguntar porque, isso existe em todas as artes, ou melhor, em todas as linguagens. Na
638 música isso também existe. Tem um tipo de música que eles chamam né de música
639 serialista¹, que brincam um pouco. Quando vocês escutam a música serialista, você
640 chega até achar, você chega até achar (pausa), que tem um gato no piano, ele tá pisando
641 no piano. Não tem ninguém tocando não, é um gato que tá passando em cima das teclas
642 ali e tá fazendo essa sonoridade estranha. Causa estranheza esse tipo de música. Um dia
643 eu trago pra vocês tá. Ah, o que que acontece. Se tratando destes quadros, qual que é a
644 beleza? Pelo menos eu conversei uma vez com uma pessoa que pintava este tipo de
645 quadro, ele me disse isso. Eu nunca tinha olhado desta forma, né. Para este tipo de arte.
646 Realmente. Quando você olha este tipo de quadro, você fala ah! Esse camarada pegou
647 um balde tinta, jogou e misturou tudo, e não ta nem aí. Apesar, apesar que a performance
648 dele quando está fazendo essa obra, ser aquela coisa meio rápida e espontânea. Se
649 você pedir pra ele fazer aquele quadro de novo, ele faz igualzinho.

650 *ALM7* – Sério?

651 *Professor* – E é aí que tá o negócio. É aí que tá o negócio, porque se for uma coisa
652 aleatória, sem nexó né, ou traçado pelo traçado, né. O que que acontece? Qualquer um
653 pode fazer qualquer coisa. Qualquer coisa pode ser arte. Aquilo é qualquer coisa. É
654 pensado, até a curva que ele utiliza. Se você falar assim, ah! Você vê o que ele faz com o
655 objeto, alguma coisa ali aleatória. Você fala ah! Isso aí é bagunça, olhando por essa ótica,
656 realmente, chega a ser realmente. Isso pra mim não é arte não. É fácil. Se a pessoa
657 consegue fazer aquilo, exatamente igual, aí você já começa a pensar, poxa o cara pensou.
658 Porque se ele fizesse aquilo de qualquer jeito, ele não ia conseguir fazer de novo. Até
659 porque existem releituras dessas obras, a reprodução dessas obras, e esses artistas muitas
660 vezes, fazem essas obras com uma roupagem diferente, ou estilos diferentes. Vai seguindo
661 a mesma obra, inclusive existem obras, que ele começa, ele começa uma obra e vai
662 terminar, a gente chama isso de série né. Ele vai terminar a coleção ou a série desta obra,
663 vinte, trinta quadros depois daquilo. Ele começa deste jeito, faz o segundo, o terceiro, o
664 quarto e você vai entender o contexto daquilo, com relação à série. O que eu digo é o
665 seguinte, ah, existe um preconceito muito grande do nosso olhar, que é do desconhecido.
666

¹ A música do início de século XX desafia aos compositores no que diz respeito a técnicas de composição, uma vez que a estética estava em constantes modificações e as diversas correntes musicais surgiam através de constantes pesquisas (Disponível em: <https://hendersonpessoal.wordpress.com/2015/03/08/serialismo/>).

666 Tudo o que a gente desconhece, a gente acha que não é bom, que não foi pensado. O
667 Rock, o Rock, mais ou menos nos anos 80 (oitenta), o gênero Rock, passou muito por isso,
668 principalmente no meio religioso, e é o que. Ah, Rock é barulho, Rock não é música,
669 quando as pessoas começaram a entender como era feito o Rock, os instrumentos que
670 eram utilizados, a técnica, a composição, os acordes, aí as pessoas começaram a respeitar.
671 Poxa! Olha o Rock, teve influência do Blues, não veio de qualquer coisa. Olha que bacana
672 né ALF7. O que que acontece, é uma coisa pensada. Não é uma coisa que foi ali jogada.

673 *ALF12* – Aleatória.

674 *Professor* – Por isso que vale milhões. Né. A técnica. Então é uma obra eu foi pensada,
675 e é uma questão muito complexa. Por que se eu pedir pra você desenhar um círculo
676 certinho, você vai desenhar, agora se eu pedir pra você desenhar por exemplo, uma
677 forma ali oval, aí fica difícil. Né. Você manipular. É como se fosse assim, ó. Chama
678 *ALM7* para ir no quadro. Vai. Rabisca lá qualquer coisa. Qualquer coisa. Rabisca.

679 Aluno desenha algumas linhas.

680 *ALF12* – O professor.

681 *ALM26* – Doido!

682 *Professor* – Ah lá, ó. Agora eu tenho. Pode sentar. Agora eu tenho, que dar sentido pra
683 isso aí. Ele fez aleatório. É como se eu tivesse que pensar nisso daí. O que que eu vou
684 conseguir transformar.

685 *ALM15* – Numa mascara.

686 *Professor* – É fácil transformar em alguma coisa isso aí?

687 *ALF13* – Sim.

688 *ALF8* – Sim.

689 *Professor* – Por que?

690 *ALM26* – Mais ou menos.

691 *ALM5* – Numa máscara.

692 *Professor* – Máscara de que?

693 *ALM12* – Levanta e pede: Professor, deixa eu ir transformar.

694 *Professor* – Dá o giz para ela. Não pode apagar nada. Sério. Vamos ver o que a colega
695 está fazendo. Vamos ver o que a colega está fazendo. Vocês estão ignorando.

696 *Professor* – Ó.

697 *ALM25* – Orelha tá pequena. A máscara é maior.

698 *Professor* – Para gente. Depende. Se a máscara não for para encaixar exatamente no
699 olho. Ou a máscara for de personagem. Olha que legal. Vai que nessa obra, vamos
700 supor que, vai que ela fez essa obra.

- 701 ALF12 – Volta e pede o giz novamente.
- 702 *Professor* – Só um pouquinho. E o tema essa obra seja Carnaval. Se tá entendendo a
703 complexidade. Você olha e diz não to entendendo. Isso não é arte. Isso é uma bagunça.
704 Não é bem assim.
- 705 ALF12 – Pega um giz e complementa o desenho.
- 706 ALM11 – Posso ir no quadro professor?
- 707 *Professor* – Ó. Qualquer dia desses, a gente faz essa brincadeira. Tem uma brincadeira
708 que eu gosto de fazer. Apaga o desenho.
- 709 ALM7 – A minha obra de arte!
- 710 *Professor* – Isso eu faço mais no começo ano. É. Pera um pouquinho gente. É um
711 desafio. Geralmente fica de dois em dois. Em dupla.
- 712 ALF12 – Eba!
- 713 *Professor* – Por incrível que pareça eu desenvolvi essa brincadeira, fica de dois em dois.
714 É um jogo. E o jogo é esse, fica uma folha, tem várias folhas, e na primeira folha começa.
715 Faz um risco e o outro tem que dar sentido aquele risco. Se ele muda o sentido, eu tenho
716 que continuar o que ele começou. Né. Até ninguém ter mais o que desenhar. Isso é muito
717 bom pra criatividade. Explorar o traçado. Seja ele qual for. Não é! Mas tá vendo! É muito
718 interessante, ééé. Pessoal, pra gente não entrar nos desenhos abstratos, a gente pode
719 discutir de repente em outro momento, uma coisa que eu quero discutir com vocês é o
720 seguinte, olha. Vou fazer aqui um, quando eu digo que é para os meninos, ta eu quero
721 que fique bem claro. Eu não estou sendo machista e que meninas não possam gostar de
722 carrinho. Mas é que normalmente os meninos se interessam mais. Olha só, começa a
723 desenhar no quadro. Um exemplo para os meninos depois um para as meninas.
- 724 Alunos tentando descobrir o que o professor está desenhando. Conversam. Os meninos
725 começam a fazer mímica no lugar como se estivessem dirigindo um carro (trocando
726 marcha com uma mão e dirigindo com a outra). Dois começaram e logo outros
727 levantaram e continuaram.
- 728 ALF12 – Levanta e vai conversar com o professor no quadro.
- 729 ALM26 – Limpando o chão.
- 730 *Professor* – Gente!
- 731 ALF8 – É um carro.
- 732 *Professor* – Vou fazer uma coisa que os meninos gostam aqui.
- 733 ALM15 – Ah claro.
- 734 *Professor* – Ó, desenhei com pressa. Só pra gente ter uma noção. Olha só. Como que
735 eu vou representar a sombra nesse carro? Vamo supor que a luz, vamo supor que a luz.
736 ALF21! Dá pra prestar atenção. Nossa incomoda isso aí. Vamos supor que a luz está
737 pra cá, ele está passando no cruzamento e tem uma luz vinda daqui. Qual que é
738 geralmente. Tô falando de uma luz central. Não tô falando de uma luz daqui ou daqui.
739

- 739 Depois a gente vai fazer um exemplo de uma luz na diagonal. Ahahah, geralmente qual
740 que é a técnica que a gente usa? Olha lá presta atenção. Geralmente eu posso virar o
741 desenho de cabeça para baixo, como não posso virar o quadro aqui, vou tentar fazer do
742 jeito que ele está. A gente pode virar e fazer uma espécie de espelho. Mesmo desenho
743 do carro, mas a visão é cima. Só que eu não vou fazer os detalhes de dentro. Porque é
744 sombra. Quando você olha a sombra no chão, você não vê os detalhes. Olha lá o olho
745 dele! Você só vê o contorno, a forma. Olha lá. Começa a fazer o desenho da sombra no
746 quadro. Vou fazer rapidão, só pra gente ter. Começa a desenhar.
- 747 *ALM26* – *ALM7*, faz o movimento de novo!
- 748 *ALM7* – Faz novamente o movimento como se estivesse dirigindo o carro.
- 749 *Professor* – Ó minha sombra! Fica de frente para o quadro e ergue o braço. Eu tô
750 levantando a minha mão direita. A sombra levantou qual mão?
- 751 *ALM15* – Agora eu entendi.
- 752 *ALM7* – Esquerda.
- 753 *ALM26* – A mão direita.
- 754 *Professor* – É como se fosse o efeito espelho, a sombra ó, a sombra tá pra cá. É pro lado,
755 eu vou levantar a mão direita. Qual mão a sombra levanta?
- 756 *ALF8* – Direita.
- 757 *Professor* – Se a sombra estiver de costas comigo é a mão direita dela. Se eu interpretar
758 que está de frente... Resumindo, é o mesmo lado que eu levanto. Eu levanto este braço
759 a sombra também. Não vai levantar o contrário. O aerofólio não está deste lado?
- 760 *ALM15* – Não professor, pode ficar deste lado mesmo.
- 761 *Professor* – De cabeça pra baixo, é igual na água.
- 762 *ALF8* – É igual na água!
- 763 *Professor* – Não tô entendendo *ALM15*.
- 764 *Professor* – O mais alto tinha que ficar do lado. Só que aí você fez tipo, ah.
- 765 Professor fica olhando para o desenho tentando entender.
- 766 *ALF8* – É aquela parte!
- 767 *Professor* – Ah! Vocês estão falando isso aqui ó (aerofólio do carro). Apaga a sombra e
768 refaz. Mas pra cá assim.
- 769 *ALM15* – Não. É que ali.
- 770 Três alunos vão ao quadro tentar mostra para o professor.
- 771 *Professor* – Não tá errado. Vai ficar errado.
- 772 *ALM15* – É assim.

- 773 *Professor* – Não, ó. Sim, mas esta. Senta lá que vocês estão na frente da sala inteira.
774 Olha aqui, porque que tá errado (mostra no quadro). A parte que sobe, ela tem que
775 descer. Gente é só pensar ao contrário. Pra vocês vai ficar mais fácil. Vocês virando,
776 vão fazer um carro normalmente. Vai fazendo o traçado novamente.
- 777 *ALM26* – Ahhh.
- 778 *Professor* – Entenderam? Ó, eu viro pra cá. A hora que chegar aqui, eu viro pra dentro,
779 olha o que eu faço. Pego aqui, subo e desço. Vai fazendo o traçado no quadro.
- 780 *ALM15* – Então pssor. Era isso que eu tava falando!
- 781 *Professor* – Mas tava assim! Estava assim!
- 782 *ALM15* – Não tava!
- 783 *ALM26* – Não, não, tava ao contrário.
- 784 *Professor* – Então vou fazer a única diferença, a única diferença, não é ALM7? Olha
785 aqui, mostra no desenho.
- 786 *ALM15* – Não tava assim pssor. Tava diferente! O negócio tava reto!
- 787 *ALM26* se levanta e aponta no desenho para o professor.
- 788 *Professor* – Ah, ó, se tá falando disso aqui só né! Tá bom vamo lá gente!
- 789 *ALF8* – Nem que não tá igual.
- 790 *Professor* – Não, tudo bem, vamos supor que estava!
- 791 *ALM15* – Está, não estava!
- 792 *Professor* – Tô acabando de falar que é só pra representar o desenho! Vou cobrar tá.
793 Esse detalhe! Vou cobrar no seu desenho! Olha só.
- 794 *ALM15* – Tá agora fez!
- 795 *Professor* – Eu estou pintando o carro aqui, gente mais uma vez! Estamos sem tempo.
796 Esse aqui é um exemplo. Eu não posso fazer a traseira do carro deste lado. Por que?
797 Aqui agora vou fazer um pras, mais uma vez, vou fazer uma flor, porque normalmente
798 as meninas gostam. Começa a desenhar.
- 799 *ALM7* – Pssor, faz um sol aqui (começa a desenha acima do carro).
- 800 *Professor* – Não ALM7. Senta lá.
- 801 Conversas.
- 802 *Professor* – Olha lá. Gente para de reclamar!
- 803 Conversas.
- 804 *Professor* – Não é questão de desenhar e a pessoa olhar! Eu só quero ver na hora.
- 805 *ALM15* – Eu não to falando nada agora professor!

- 806 *Professor* – Vamo lá. Só quero ver! Esse povo fala bastante,
- 807 *ALF8* – Desenho é seu não é nosso. Você faz do jeito que você quer!
- 808 *Professor* – Não, não é questão disso. É que aqui, muitos estão se manifestando
809 perfeccionista! Eu quero ver o desenho. Porque quando eu cobro de vocês: Ah
810 professor, eu não sei desenhar! É a desculpa que vocês dão!
- 811 *ALM26* – A, mas isso é verdade. Eu não sei!
- 812 *Professor* – Não, mas não pode dizer isso. O Neymar² também não sabia jogar bola. Ele
813 não nasceu sabendo.
- 814 *ALM15* – Verdade.
- 815 *Professor* – Se ele tivesse a mesma preguiça de alguns ele não aprendia. Eu não sei.
816 Isso é desculpa cara. O pssor não sei! Nunca vou passar nada que vocês não saibam! É
817 a única coisa que eu peço. Tentativa, erro e acerto. Erro e acerto. Disposição: erro,
818 acerto. Erro, acerto. Agora ah! Olha o desenho. Não. Num sei! Já aconteceu aqui. O
819 pessoal batê o olho no desenho o pessoal, num sei. Num sei, num sei. Ah gente! Aí não
820 né. Continua desenhando.
- 821 *ALM15* – Ah. Não sei desenhar flor.
- 822 *ALM11* – Eu sei desenhar!
- 823 *Professor* – Claro que sabe. Olha lá. Vamos supor que a luz está vindo daqui!
- 824 *ALM26* – Não é a luz.
- 825 *Professor* – Ó, a luz está vindo daqui ó. Mostra com as mãos.
- 826 *ALF19* – Me dá um lápis?
- 827 *ALM26* – O que?
- 828 *ALF19* – Me passa.
- 829 *ALM27* – Ah vai logo.
- 830 *Professor* – Eu vou fazer os detalhes dentro da flor?
- 831 *Alunos* – Não!
- 832 *Professor* – Olha lá!
- 833 *ALM18* – Não, isso aí é sombra. Meu Deus!
- 834 *ALM26* – É, seus perfeccionistas.
- 835 *Professor* – É quero ver se eles vão ser perfeccionistas com eles mesmos.

² Neymar da Silva Santos Júnior, mais conhecido como Neymar Jr. ou apenas Neymar, é um futebolista brasileiro que atua como ponta-esquerda. Atualmente joga pelo Paris Saint-Germain e pela Seleção Brasileira. Revelado pelo Santos, em 2009, Neymar se tornou o principal futebolista em atividade no país (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Neymar>).

- 836 *ALM18* – É por que eu não sou não.
- 837 *Professor* – Só quero ver. Ah lá. Ô professor, essa sombra tá gigante. Isso é comum
838 acontecer. Tá, tá muito maior.
- 839 *ALM15* – É verdade. É só o sol, abaixar né.
- 840 *Professor* – Isso é muito comum acontecer. Já fizeram aquela brincadeira. Pega uma
841 lanterna.
- 842 *ALM15* – Já!
- 843 *Professor* – Né. Você vai projetar a mão num lugar mais longe a sombra é maior. Se
844 você projetar a mão num lugar mais perto né. Quanto maior a amplitude.
- 845 *ALM26* – Verdade.
- 846 *ALM7* – Professor, deixa eu contar uma coisa.
- 847 *Professor* – Pode, mas ó. Pessoal, são só sugestões da posição da sombra! Outra coisa
848 que é muito bacana, a aula que nós tivemos com o Murilo de Artes Visuais, olha lá.
849 Começa a desenhar no quadro.
- 850 *ALF12* – Já é cinco horas? Passou.
- 851 *ALM11* – Já passou das cinco horas!
- 852 *ALF18* – Esse relógio tá errado! Já passou!
- 853 *ALF11* – Tá atrasado!
- 854 *Professor* – Olha lá gente!
- 855 Conversas.
- 856 *Professor* – Pessoal. Já podem começar a fazer tá.
- 857 *ALM25* – Ah não pssor. Ah não pssor.
- 858 *Professor* – Só vou deixar esse modelo aqui.
- 859 *ALF18* – Fazer o que?
- 860 *Professor* – Vocês podem fazer, olha só.
- 861 Tumulto.
- 862 *Professor* – Ôôô. Um desenho livre. Não é obrigado a desenhar isso. Jamais. Qualquer
863 coisa. A única coisa que eu vou pedir é a sombra. Tem que ter a parte de iluminação e
864 sem iluminação. Pode pintar isso colorido? Não. A parte clara você deixa branco. Vocês
865 vão explorar mais o preto. A parte mais escura preto. A parte razoavelmente ali onde
866 começa a iluminação, vocês vão misturar, pode fazer um preto mais clarinho, vamos
867 dizer assim né (faz o gesto entre aspas). Pinta devagar e pode espalhar com o dedo
868 (começa a pintar a sombra do último desenho).
- 869 *ALF12* – Professor.

- 870 *Professor* – Pera aí ALF12.
- 871 *ALF8* – Você já começou?
- 872 *ALM15* – Já comecei. Era pra ontem.
- 873 *ALM7* – Pra ontem (engrossa a voz).
- 874 *ALF12* – Era pra ele tá.
- 875 *Professor* – Ó pessoal. Aqui vai uma coisa bem bacana. Que a gente aprendeu com o
876 professor Murilo. Isso aqui ta tranquilo né.
- 877 *ALF13* – Sim.
- 878 *Professor* – Olha o efeito que nós aprendemos a fazer, aquele efeito degradê. Ó. Aqui
879 tem bastante luz né. Aqui quase não vai ter iluminação. Então ó que que eu vou fazer.
880 Uma camada eu vou deixar preto. Essa camada eu vou deixar mais ou menos e aqui,
881 daqui pra cá, vai ficando cada vez mais fraco. Olha o efeito.
- 882 *ALF8* – Ah, já sei o desenho que eu vou fazer.
- 883 *ALM7* – O professor, vou desenhar uantas coisas?
- 884 Conversas.
- 885 *Professor* – Olha gente.
- 886 *ALM25* – Óóó.
- 887 *Professor* – No giz não está muito bem, mas dá pra ter uma noção.
- 888 *ALF12* – Professor. Professor.
- 889 *Professor* – Lembra da aula que a gente teve com o Murilo?
- 890 Conversas.
- 891 *Professor* – Vai lá gente. Comecem a fazer. Ah é. Tá! Não vai dar pra terminar hoje.
892 *ALM7* perguntou quanto que é pra fazer? Eu quero que vocês explorem a folha toda.
- 893 *ALM15* – Ah professor. É muito.
- 894 *Professor* – Não é muito! Sabe por que? Vai perto do aluno e pega o caderno e mostra.
895 Ó, tem escolas que eu já dei aula de Arte, que o caderno é o dobro. É o dobro do
896 tamanho. Gente, vocês reclamam de tudo! O caderno é o dobro. Gente, isso aqui não é
897 grande para fazer desenho! Vocês querem em abundância. Se isso aqui fosse uma tela
898 de cinema (mostra o quadro) e começasse a passar um filme desse uma pane no
899 sistema e o filme só passasse nessa parte da tela, vocês iam fazer um auê. Se ganhar
900 uma caixa de bombom e só tiver um chocalatinho no canto da caixa, vocês vão
901 reclamar. Agora quando é pra vocês fazerem alguma coisa pra alguém: Ahhhh! Poxa.
- 902 *ALM18* – Ah! Professor.

- 903 *Professor* – Eu vi lá, quero melância³: Ah professor, queria grande! Agora quando é pra
904 fazer alguma coisa pra alguém, ta bom. Parece aqueles coco de galinha né. Aqueles
905 desenhos pequenos.
- 906 *ALM7* – Ooo. Deixei o desenho. É a sombra. Ri.
- 907 *Professor* – Vamo lá. Professor, mas você quer o que pronto? Não vai dar tempo!
908 Aponta para o relógio. Eu to falando que é pra hoje?
- 909 *ALM25* – Não.
- 910 *ALF8* – Não.
- 911 *Professor* – Quem tiver dúvida me chama.
- 912 *ALM26* – Professor pode desenhar a sombra do zumbi.
- 913 *Professor* – Presta atenção né rapaz! Tom de brincadeira. Tem que ver se é uma coisa
914 forte!
- 915 Conversas sobre os desenhos.
- 916 *ALM25* – Eu fiz um sapo!
- 917 *ALM27* – Eu não sei se pode desenhar.
- 918 *ALF13* – Alguém tem régua?
- 919 *ALM15* – Cadê o vermelho?
- 920 *ALM18* – Olha o meu!
- 921 *Professor* – Vamo ver né! O ALM5 pensa no que eu falei. O pessoal está buscando nas
922 tecnologias digitais, entendeu. Estão fazendo isso. Lançando material na internet. Você
923 gosta né. Fala pra tua mãe. A parte. Ainda você tem que experimentar, mas até lá, você
924 começa com coisas pequenas, vai indo. ALM12 vai conversar com ele. Você gosta da
925 parte de interpretar. Quer uma dica, você gosta de interpretar. Ah! Eu queria de repente
926 participar de novela. Ah, eu não quero novela. Eu quero fazer. Você tem que
927 experimentar, mas até lá de você decidir. Começa com teatro. É igual eu falo pra. Hoje
928 as crianças estão participando de novelas e programas de televisão. Exemplos,
929 exemplos, aahah Larissa Manoela. Como que é o nome da Maysa?
- 930 *ALF12* – Ééé. Marina.
- 931 *Professor* – Eu falei Maysa pensando na Larissa. Sabia que elas foram descobertas na
932 internet? Acharam, acharam, eles viram e depois que elas foram descobertas. Tem uma
933 história.
- 934 *ALF12* – Eu sei.
- 935 *Professor* – Era o sonho dela. Mas eles eram de São Paulo.

³ Referendo-se ao lanche servido no dia.

- 936 *ALM5* – São Paulo.
- 937 *ALM7* – O *ALM15*, você pode desenhar qualquer coisa menos
- 938 *ALM15* – Superman.
- 939 *ALF8* – Professor pode pintar?
- 940 *Professor* – Pessoal. Não é pra pintar colorido não. Pode guardar o lápis agora.
- 941 Correndo! *ALF8* – Professor! Deixa!
- 942 *Professor* – Pessoal, vamos lá. Vai guardando o material! Bate sinal. *Professor* – Sem
- 943 correr.

ANEXO

ANEXO A PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A MÚSICA, A ESCOLA E A SOCIEDADE CAPITALISTA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA À EMANCIPAÇÃO HUMANA

Pesquisador: LUIZ ROBERTO GOMES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68140417.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.235.023

Apresentação do Projeto:

Este estudo busca verificar por meio de pesquisa de campo, como a lei 11.769/2008, tem sido efetivada nos Currículos Municipais, Projetos Políticos Pedagógicos, planos de aula, e em sala de aula de 02 (duas) escolas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais (uma pública e uma privada) na cidade de Maringá, Estado do Paraná, a fim de fazer um levantamento sobre a realidade do ensino da Música. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, pautada na hermenêutica objetiva, cujo princípio está assentado na dialética negativa, proposta por Adorno (2009) e Horkheimer (1986),

realizando uma pesquisa bibliográfica e de campo em duas escolas de Ensino Fundamental do município de Maringá, no Estado do Paraná. Em um primeiro momento, será realizado um estudo bibliográfico, onde o intuito é fundamentar teoricamente a Lei 11.769/08, destacando o processo histórico e político de sua implantação. Na sequência, pautado nos autores da Escola de Frankfurt, caracterizará a música no contexto da sociedade atual, destacando o ensino como uma prática formativa que prioriza a dimensão histórica, que não perde de vista a transformação social.

Por fim realizada a pesquisa de campo com o intuito de verificar como a lei 11.769/2008, tem sido elencada nos Currículos, Projetos Políticos Pedagógicos e em sala de aula, realizando filmagem de aulas de Arte, cujo conteúdo seja a música. Após a análise dos dados, à luz da Teoria Crítica

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.235.023

espera-se elencar possibilidades de uma Educação para a Emancipação, desafiando o aparente, revelando o real, na contramão dos valores impostos pela sociedade capitalista.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos claros e bem definidos:

"Objetivo Primário: Verificar por meio de pesquisa de campo, como a lei 11.769/2008, tem sido efetivada nos Currículos Municipais, Projetos Políticos Pedagógicos, planos de aula, e em sala de aula de 02 (duas) escolas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais (uma pública e uma privada) na cidade de Maringá, Estado do Paraná, a fim de fazer um levantamento sobre a realidade do ensino da Música.

Objetivo Secundário: Fundamentar teoricamente a Lei 11. 769/08, destacando o processo histórico e político de sua implantação, caracterizando a música no contexto da sociedade atual; Realizar pesquisa de campo com o intuito de verificar como a lei 11.769/2008, tem sido elencada nos Currículos, Projetos Políticos Pedagógicos e em sala de aula, de duas escolas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais (uma pública e outra privada), da cidade de Maringá, no Estado do Paraná; Elencar possibilidades de uma Educação para a Emancipação, desafiando o aparente, revelando o real, na contramão dos valores impostos pela sociedade capitalista."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios bem mensurados: " Riscos: A pesquisa não apresenta riscos à integridade física e/ou psicológica dos participantes.

Benefícios: Oferecer subsídios para uma avaliação mais profunda da real situação das escolas, no que tange ao ensino da música na disciplina de Arte, bem como refletir sobre a qualidade da música que adentra o espaço escolar, oferecendo subsídios para novos pesquisadores e legisladores no sentido de desenvolverem pesquisas e políticas públicas que possam contribuir para a melhoria dos processos educacionais no país."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e de acordo com as normas CEP/CONEP.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9883 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.235.023

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos obrigatórios foram entregues.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não apresenta pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_871303.pdf	23/06/2017 21:58:16		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	merged.pdf	23/06/2017 21:57:35	LUIZ ROBERTO GOMES	Aceito
Outros	TECL2.jpg	19/06/2017 11:17:02	LUIZ ROBERTO GOMES	Aceito
Outros	TECLA1.jpg	19/06/2017 11:16:23	LUIZ ROBERTO GOMES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	16/04/2017 23:23:23	LUIZ ROBERTO GOMES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	16/04/2017 23:02:06	LUIZ ROBERTO GOMES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 23 de Agosto de 2017

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: oephumanos@ufscar.br