

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Everton Dorneles Chemelo

Importância da Música na prática pedagógica na educação de jovens e adultos
em uma escola municipal de Porto Alegre

Porto Alegre

2º semestre

2015

Everton Dorneles Chemelo

Importância da Música na prática pedagógica na educação de jovens e adultos
em uma escola municipal de Porto Alegre

Trabalho de conclusão de curso apresentado à comissão de Graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador:

Prof. Dr. Evandro Alves

Porto Alegre

2º semestre

2015

AGRADECIMENTOS

Há muito a agradecer: por coisas boas e nem tão boas que aconteceram neste percurso. Ele não é isolado, é permeado de cotidiano, de desafios, de alegrias, de dias cansativos ou maravilhosos, de conquistas, de vitórias, de tombos e de muita persistência.

Agradeço a Força Criadora do Universo, nela contida diversos seres que, em sua Infinita Sabedoria, em inúmeros momentos deste percurso nunca me deixaram desistir; e por saberem que há muito a ser feito neste caminho.

Agradeço a minha família: mãe, irmãs e irmão, que me apoiaram incontáveis vezes e de incontáveis maneiras, cada qual com suas peculiaridades.

Agradeço ao meu orientador Evandro Alves, também orientador do estágio obrigatório, pelos momentos de apoio, eterno bom humor, infinita paciência e extrema competência com que me guiou neste trabalho.

Agradeço aos amigos que acompanharam meus momentos de tensão, vibraram com minhas vitórias, criticaram minhas decisões ruins e nunca me deixaram relutar.

Agradeço aos colegas de curso que, em variados momentos, sua presença se fez importante e crucial para a tomada de decisões.

Agradeço aos professores e professoras da graduação que me ensinaram o que posso, o que devo e o que não devo fazer no exercício da minha profissão.

Agradeço aos maravilhosos profissionais que encontrei no meu estágio não obrigatório e em outras oportunidades docentes enquanto graduando.

E por fim, aos que não acreditavam na minha graduação, agradeço por me tornarem um vencedor.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a relevância da música na prática pedagógica da EJA. Para isso reflete sobre a formação musical em seus diferentes aspectos: o que sugere a proposta de formação do Estado, a educação musical na formação inicial docente e na formação discente, em específico em turmas de EJA, e suas implicações na dinâmica pedagógica desta modalidade de ensino. O estudo apoia-se numa abordagem qualitativa e realizou-se em uma escola da rede municipal de Porto Alegre a partir da perspectiva dos alunos e professores envolvidos nas atividades pedagógicas, através de registros de diário de campo, entrevista semiestruturada e triangulação de dados (YIN, 2005). Para isto abordamos alguns autores como Rangel (2014) que discute a formação musical no currículo da EJA, assim como o que falam as políticas públicas sobre o assunto (CNE,CEB/2000), a questão da ludicidade em turmas de EJA através de Ludwig (2014), Huizinga (2000) sobre a questão do jogo, neste caso musical, alguns autores específicos da área da música como Maffioletti e Cuervo (2015) que discutem o conceito do ser musical, e outros como Sacks (2007) e ainda Schaefer (1977). Além disto, esta pesquisa discute alguns exemplos de práticas pedagógicas feitas na instituição durante o período de estágio obrigatório da universidade, através de uma reflexão teórico-prática, a relação da música com as propostas pedagógicas, se é viável ou não o uso do conhecimento musical além da interpretação e reflexão sobre a letra ou de um ritmo regional específico.

Palavras chave: educação musical – música - EJA

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	8
2.1	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MARCOS HISTÓRICOS E REFERENCIAS LEGAIS	8
2.2	EDUCAÇÃO MUSICAL.....	11
2.2.1	Educação Musical nas Diretrizes Curriculares Nacionais.....	13
2.3	EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	15
3	QUESTÃO DE PESQUISA, OBJETIVOS E METODOLOGIA	18
3.1	Questões norteadoras	18
3.2	Objetivo Geral	19
3.3	Objetivos específicos	19
3.4	Configuração do Estudo	19
3.5	Grupo participante da pesquisa	20
3.6	Contexto da Experiência.....	20
3.6.1	Ritmo e corporeidade	22
3.6.2	“Ai Se Sêsse”: leitura e reescrita	25
3.6.3	O jogo das dezenas	27
3.6.4	Outras Dinâmicas.....	28
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	29
4.1	Estudantes.....	29
4.2	Docentes	35
5	CONSIDERAÇÕES	44
	REFERÊNCIAS.....	47
	ANEXO A – exemplos de canções utilizadas na prática de estagio	
	ANEXO B – Termo de consentimento informado	

1 INTRODUÇÃO

Quando comecei a pensar no tema para o trabalho de conclusão, com base nas experiências mais significativas na graduação e a ênfase na apreciação do tema, a escolha parecia óbvia: falemos sobre as atividades pensadas para a EJA no estágio envolvendo o conhecimento musical como acesso às mesmas. Sempre gostei muito do ensino de jovens e adultos, até porque foi onde comecei o contato com a carreira docente, embora não privilegiasse ainda inúmeros aspectos que aprendi na graduação. Já o conhecimento musical, como opção pessoal, é um conhecimento que me acompanha e cresce desde a adolescência e, articulado no fazer docente, se tornou algo muito maior que uma simples preferência de hábito ou hobbie. A música, como contexto cultural e pessoal, sempre esteve presente em minha vida fosse cantando profissionalmente ou na roda de amigos. Mesmo depois de ser uma profissão ela segue como parte essencial no meu cotidiano. Contudo, exatamente por estar tão presente, esta análise teve de se distanciar para discutir outros pontos que considero importante neste trabalho como a formação musical de professores, seja inicial ou continuada, assim como a utilização do conhecimento musical, e não só a música em si, como parte da prática pedagógica para o acesso a outros conhecimentos.

Busco fazer neste trabalho uma reflexão inicial, elencando pontos que acho importantes neste contexto supracitado, mas tendo claro que é apenas um ponto de partida visto sob um recorte bem específico pois há muito sobre o que discutir sobre música na educação de jovens e adultos. Espero que a leitura deste trabalho possa incitar, através de uma tensão reflexiva, porém aprazível, inúmeros olhares significativos para a educação musical na EJA.

Neste sentido, são perguntas orientadoras deste trabalho: é relevante os professores terem conhecimentos sobre música na sua formação docente? Que implicações teriam sobre sua prática? Que estratégias interessantes existiriam para a inserção do ensino de música no contexto da educação de jovens e adultos? O

ensino de música (ou abordagens do conhecimento musical) na prática pedagógica atuam positivamente nas funções da EJA previstas por lei?

Buscando responder a estas questões, este trabalho tem como objetivo geral encontrar um sentido no conhecimento musical além de mero apetrecho ou pano de fundo em datas comemorativas, mas reconhecendo a música em toda a sua abrangência como potencializadora de conhecimentos escolares e sociais.

Em relação a objetivos específicos esta pesquisa pretende investigar propostas pedagógicas que utilizam o conhecimento musical como recurso, entendendo que estas propostas vêm de um currículo pensado de maneira transdisciplinar, problematizando assim a formação docente no que diz respeito à formação musical.

Para tanto, o presente estudo se caracteriza como qualitativo e se configura como estudo de caso, conforme Yin (2005). A construção do *corpus* empírico busca problematizar as perspectivas discentes e docentes sobre a educação musical no primeiro segmento do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos. São fontes de dados primárias entrevistas realizadas com estudantes das totalidades iniciais da EJA de uma escola da rede municipal de Porto Alegre, bem como dos docentes envolvidos com este grupo, a saber: o professor de música e a professora regente da turma. Como fonte complementar de dados, foram utilizados os registros do diário de campo.

O presente trabalho se organiza da seguinte forma. O capítulo 1 apresenta o estudo. O capítulo 2 versa sobre as revisões bibliográficas tendo as seguintes temáticas: contextualização e historicidade da EJA, conceitos que dialogam sobre jogo e ludicidade na EJA assim como alguns conceitos próprios da área da música para que estes campos de conhecimento se afinem. O capítulo 3 detalha a metodologia do estudo, como foi pensado e realizado. O capítulo 4 apresenta e discute os dados e o capítulo 5 traz as considerações deste estudo.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo trago pensadores e orientações que alicerçaram o trabalho, buscando dialogar com os mesmos no que diz respeito a algumas funções da EJA, autores que já discutiram as questões relacionadas ao conhecimento musical, ao lúdico, ao encantamento e a do ensino de música no currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e se estas práticas musicais colaboram com a prática pedagógica.

2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MARCOS HISTÓRICOS E REFERENCIAS LEGAIS

Conforme Rangel (2014, p. 14) a EJA é plural e singular ao mesmo tempo. Os estudantes de EJA estão ali por diversos motivos, desde o aprender a ler e escrever até conseguir um melhor emprego, ter uma função fora de casa, conseguir a carteira de motorista, recuperar o tempo perdido, o pertencimento de um grupo, pelas atividades oferecidas até a socialização.

De acordo com o Parecer CNE/CEB11/2000 as políticas públicas têm feito um esforço para que o acesso a escolaridade obrigatória seja cada vez mais abrangente. Contudo, resultados de discriminações em tempos passados ainda assombram os resultados almejados. Segundo este documento

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (p.5)

Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos busca cumprir sua função reparadora restaurando o direito ao acesso a escolarização destes sujeitos como um bem social historicamente importante e que lhe fora negado em determinada parte

da vida nas mais diversas circunstâncias. Entendendo que a escola não é a fonte de discriminação, mas sim reflexo de um sistema social que discrimina, a EJA possui um papel extremamente relevante na conquista da cidadania do sujeito outrora reconhecido como inútil ou atraso para a sociedade, garantindo a oferta de bens básicos como a leitura e a escrita, e permeada nesta história, a dignidade destes sujeitos. Por este contexto também que a EJA precisa de um modelo pedagógico próprio para atender as necessidades deste público.

Tendo assegurado este acesso perante a lei e com um perfil direcionado ao sujeito em formação alfabetizadora através de uma linguagem apropriada e relevante aos seus alunos, a função equalizadora da EJA busca restabelecer sua trajetória escolar como meio de oportunizar uma igualdade entre os conflitos sociais que este sujeito se depara.

Garantindo o acesso, gerenciando e vencendo os conflitos sociais, a EJA oferece, continuamente, uma educação permanente, que nada mais é, conforme o Parecer CNE/CEB11/2000, o próprio sentido da EJA, compreendendo o sujeito como um ser em constante formação e atualização. Esta função qualificadora pode ser desenvolvida em ambientes escolares ou não escolares e busca no potencial do ser humano a construção para novos ideais, novas metas, novos horizontes, considerando que o conhecimento e a realização não são universos fechados e limitados e que esta função proporciona novas descobertas. É baseado principalmente na ideia qualificadora da EJA que podemos começar a pensar na educação musical como proposta pedagógica.

Huizinga (2000, p.5) nos ajuda a compreender uma proposta pedagógica tendo o conhecimento musical vinculado a ela quando fala sobre o jogo como um fenômeno da cultura. O autor discute a questão de o jogo ser mais do que um instinto, um fenômeno fisiológico ou de caráter psicológico. O jogo encerra um sentido. Este sentido pode ter várias interpretações de acordo com a psicologia ou a fisiologia, mas em todos os aspectos há algo em comum: o jogo se acha ligado a algo que não é somente o jogo. Muitos jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade e nos jogos da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionário

regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memórias das culturas afro-brasileira e indígena. Sendo assim, podemos entender o sentido do jogo como algo a mais que a realidade concreta, já que a realidade pode ser vivenciada ou explicada como jogo, e melhor ainda, ela pode ser alterada, revestida e resinificada através do jogo. Imagine as potencialidades de uma canção quando ela agrega valores e conceitos a experiências vividas. A canção, sendo poema cantado, brinca e reconstrói sentidos a todo instante. Em outras palavras, a história do aluno é carregada de música, mesmo que ele não se dê conta disto no momento. Não falo somente em apreciar a música por gosto ou regionalismo, mas da cultura que o cerca e de como a música tem o poder de chegar nas pessoas das mais variadas formas. Quando trazemos este conhecimento como reflexão e aprendizado, que outro local mais digno e apropriado de conhecê-lo senão na própria escola? Atribui-se o aprendizado da música como aspecto lúdico somente em espaços infantis. Por que não na EJA?

A infantilização da educação de jovens e adultos, já discutida por inúmeros trabalhos, prevê uma precariedade nas propostas pois associam o lúdico e a música aos pequenos. Contudo afirmo que é possível oferecer um lúdico para adulto sem infantilizá-los. Ludwig (2014) discute o assunto através de um trabalho com estudantes da EJA no qual a ludicidade foi o princípio orientador de todo o trabalho: a construção de uma fotonovela intitulada “Maria Esperança”. Quando propõe a construção dos personagens da história refletimos sobre os personagens que somos em nosso cotidiano. Somos atores sociais desempenhando inúmeros papéis: filho, amigo, padrinho, irmão, pai, aluno, professor, vizinho, músico, colega, assim como somos (ou tentamos ser) diretores decidindo rumos, escolhas, decisões. Novamente agregamos sentido as experiências e visões de mundo de cada um.

O conhecimento musical não é diferente, apenas entra por outra via de ludicidade. Ainda segundo Ludwig (2014, p.22) é compreendido em instituições escolares, como uma estadual na região do Amapá, na qual estudou-se sobre a ludicidade na EJA com uma abordagem qualitativa, realizando questionários fechados com duas docentes e vinte discentes. Tanto professores quanto alunos reconheceram que as propostas lúdicas tornam as atividades escolares mais atrativas e descontraídas. Há uma participação ativa dos alunos e as professoras reconhecem a possibilidade de estabelecer, através da utilização dos jogos,

relações entre o que o aluno já sabe e o que ele ainda precisa desenvolver. Reconhecem também que a sala de aula se torna um local onde se constrói conhecimento, e não apenas transfere informação. Entretanto, apesar de todas estas especificidades, os jogos são usados esporadicamente, em situações matemáticas ou montagem de letras. Para que possamos refletir sobre isso acho importante entendermos o que se pensa sobre educação musical. Ou melhor, de que educação musical estamos falando quando pensamos em oferecer aos alunos atividades pedagógicas envolvendo este conhecimento e, depois disso, se podemos construir estratégias que contemplem as funções da EJA mencionadas anteriormente e que realmente auxiliem na construção dos conceitos esperados?

Acredito tranquilamente que sim. Assim como outras áreas do conhecimento, a educação musical é extremamente ampla e rica em oferecer opções de atividades que realcem e realizem as funções da EJA. Encontramos exemplos disto no resgate da historicidade do sujeito contemplando a função reparadora e oferecendo, através dela, um vislumbre de igualdade social a fim de que estes alunos possam se reconhecer merecedores de dignidade e ascensão social, sendo assim uma função equalizadora, e com isso incentivando cada vez mais seu aperfeiçoamento ao longo de sua trajetória escolar e de sua vida, cumprindo a função qualificadora da EJA. No capítulo 4 mencionarei propostas que buscam cumprir estes papéis. Para isto precisamos entender um pouco sobre o conceito de educação musical proposto nesta pesquisa.

2.2 EDUCAÇÃO MUSICAL

Há muitas dúvidas ou opiniões de senso comum quando se trata de música, e para limparmos estas ideias, acho pertinente trazer alguns conceitos a fim de compreendermos o conceito de educação musical que buscamos trabalhar.

Inicialmente, compreendamos que estamos permeados de sons dos mais variados tipos. Estamos singularmente “embalados”¹ em paisagens sonoras no cotidiano, a demarcar situações vividas, atividades humanas, memórias, rotinas de vida e de trabalho, aspectos religiosos, entre outros. Nossa relação com os sons e

¹ Nos dois sentidos: de estarmos ninados ou movimentados pelos sons que nos cercam assim como de estarmos enrolados neles.

com a música são dimensões importantes da vida humana, e não podem passar despercebidos dos processos educativos, ainda mais quando falamos de pessoas jovens e adultas, que tantas melodias já ouviram. Uma das possíveis classificações que se tem, segundo Schafer (1997, p. 339), são: Som/não-som; Sons tecnológicos/Sons humanos; Sons artificiais/sons naturais; Sons contínuos/sons separados. Só a consciência destes conceitos já é conhecimento musical. Falo aqui de algo maior que partituras e instrumentos. Falo em ouvir o mundo com consciência. O que pode oferecer mais reparação, equalização e qualificação para o público da EJA do que estar consciente e desperto no seu mundo? A música pode.

Nesse sentido, a música também pode ser entendida como um produto cultural com *status* privilegiado na cultura brasileira, dada a importância que nosso meio social atribui, sobretudo à canção (entendida como a junção entre melodia, ritmo e poesia) como forma de expressão e de mediação cultural, perpassando as diversas classes sociais, conforme Vianna (1995).

Porém, a música traz também seus mitos. Um deles, disseminado no meio social, diz respeito a que algumas pessoas teriam um “dom” para a música, enquanto outras, não. Daí a pergunta: *nascemos musicais ou nos tornamos musicais?* Esta pergunta feita por Tafuri (2008, p.122 *apud* Cuervo e Maffioletti, 2015, p. 2) provocam uma discussão contemporânea sobre musicalidade. Para esta autora, a inteligência musical relaciona-se a três fatores importantes: a convivência com a música a partir das práticas sociais, chamada por ela de prática musical, a idade, entendida aqui como maturação biológica e a atividade com o objeto música, seja consciente ou espontânea, regular ou eventual.

Diversos autores (BLACKING, 1973, 1995; MAFFIOLETTI, 2001; SLOBODA, 2008; CROSS, 2011) compreendem a musicalidade como característica humana e que nascemos com os mecanismos para desenvolvê-la. Contudo, assim como a linguagem escrita, a linguagem musical também precisa de envolvimento com a sua aquisição. Assim, a linguagem musical pode ser adquirida de maneira informal, através de contextos culturais por exemplo, pela sua simples vivência no âmbito que se encontra, podendo ser reconhecido como um *letramento musical*, mas também pode ser adquirida de maneira formal, através de um envolvimento especializado, compreendido com uma *alfabetização musical*.

Muitas vezes pela facilidade e agilidade de aquisição deste conhecimento musical no contexto cultural acreditava-se ser o domínio da música um “dom” ou vocação, sem levar em conta toda a história musical deste sujeito, desde seu envolvimento inicial com a mesma até o momento presente e, ainda que de maneira informal, sua inserção no contexto cultural onde ela se localiza e ainda suas experiências com a mesma nos mais variados contextos ou até mesmo em um específico. Hoje já se sabe que este conhecimento musical deriva de uma *trajetória* muitas vezes bastante longa e encarada de maneira informal.

Então, se o conhecimento musical é construído, então há pessoas em seu perfeito estado para aprendizagem que não construiriam este aprendizado? Sloboda (2008, p.25) diz que *os seres humanos possuem condições naturais para adquirir competências nos âmbitos linguísticos e musicais.*

Mesmo tendo condições naturais para tal, existem casos da existência da amusia em pequena parte da população. Entende-se por amusia, conforme Levitin e Tirovolas (2009) um termo geralmente aplicado a indivíduos com um suposto déficit em um ou mais aspectos do processamento da música, podendo ser adquirida quando há certas lesões no córtex auditivo, ou congênita, manifestando-se ao longo da vida, mesmo que a inteligência, audição e linguagem estejam preservadas. Entretanto, Sacks (2007, p. 101) diz que *até mesmo pessoas com surdez grave podem ter uma musicalidade inata. Muitos surdos adoram música e são acentuadamente responsivos ao ritmo, que sentem como vibrações (deslocamento de ar curtos-longos), e não como som (frequência em Hertz).*

Baseado nestes conceitos, podemos entender que qualquer pessoa pode aprender a linguagem musical, seja como letramento ou alfabetização musical, a exceção de alguma fisiologia adulterada, que este conhecimento está disponível a todos, independentemente de como esteja inserido e que não demanda nenhuma característica especial para ser apreendido.

2.2.1 Educação Musical nas Diretrizes Curriculares Nacionais

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o volume 6 é dedicado a expressar todos os objetivos previstos no ensino fundamental de 1ª ao 4ª ano na

educação das Artes, incluindo a Música. Entendo que, como lei, entende-se que as Artes em geral, especificando aqui a Música, possa ser utilizada para

- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais [...] (PCN, 1997, p. 5)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) deixam claro o ensino de música como obrigatório, mas no conjunto do oferecimento do ensino de Artes (Teatro, Artes Plásticas, entre outras manifestações, incluindo Música). Porém não é discutido a formação docente, tendo a música como componente curricular tampouco como formação continuada, não é explicitado nenhum processo de formação ou de como a música pode ser utilizada como estratégia pedagógica nas diversas áreas do conhecimento.

Assim, tanto potencial a ser explorado nesta área de conhecimento fica relegada a um saber empírico ou de boa vontade, o que não desabona a iniciativa, mas a simplifica demais. Só pode ser ofertado pelo docente aquilo que é de seu conhecimento, ou a tendência é repetir movimentos e saberes do cotidiano, sem um real aproveitamento pedagógico, ou pelo menos, muito simplista. Rangel (2014, p. 42) aponta que *o ensino de música pode ser transdisciplinar ao mesmo tempo em que se estudam as especificidades da música [...] que historicamente é elitista quando erudita, marginalizada quando popular e subjugada enquanto conteúdo escolar relevante.*

A partir da análise dos documentos curriculares, a questão do ensino de música na EJA, e talvez não somente na EJA, é pouquíssimo tematizado. Que saberes um docente, seja ele pedagogo ou da licenciatura em Música, deveriam

acessar para poder trabalhar a música de forma condizente com pessoas jovens e adultas? Mas antes, temos de discutir, afinal, para que serve a música na EJA. É o que se pretende discorrer na próxima seção.

2.3 EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Com um currículo mais abrangente e direcionado a um público específico, a oferta e vivências de educação musical na EJA nos traz muitas algumas pesquisas feitas na área, tentando assim entender esta proposta e como ela pode ser realmente viável, e ainda, importante enquanto área de conhecimento e formação do sujeito na EJA. Algumas pesquisas são bem interessantes, e claro, levando em conta a ausência da neutralidade, separei alguns dos que acho relevante neste momento.

Ribas (2009) reflete sobre a perspectiva da educação musical em uma escola municipal de Porto Alegre, com o enfoque sobre modos e processos de educação musical entre pessoas de diferentes gerações participantes no contexto da EJA. A Educação de Jovens e Adultos atualmente conta com uma pluralidade de formações socioculturais, tendo em vista sua busca por pessoas mais jovens convivendo com os mais maduros na mesma turma. Analisa não só a convivência da turma, mas também suas experiências com música anteriores a escola e a atuais. Finaliza mostrando a música como prática social marcante nas trajetórias e vivências dos pesquisados, independente da geração, e que este contexto educacional provoca a reflexão sobre a função sociopedagógica da música entre alunos de diferentes gerações, tendo como desafio os educadores encontrarem as conexões entre as gerações para que haja um ensino significativo para todos.

Rangel (2014) realizou acompanhamento do ensino de música em uma instituição de ensino voltada à Educação de Jovens e Adultos vinculada à rede de ensino do município de Porto Alegre. Sua pesquisa busca contribuir com a discussão da Educação Musical na organização curricular. No contexto pesquisado a autora consegue afirmar o reconhecimento do ensino de música como parte do desenvolvimento integral do sujeito, tendo com os alunos uma base comum ente

prazer/lazer/diversão ao mesmo tempo em que é reconhecido como ensino/aprendizados específicos assim como ensino/aprendizados múltiplos e sociais.

Ludwig (2014) pesquisa projetos pedagógicos pautados pelo uso de estratégias envolvendo a ludicidade na Educação de Jovens e Adultos em uma escola municipal de Porto Alegre. Normalmente a ludicidade é relacionada à Educação de crianças. O estudo problematiza tal relação ao discutir o lúdico como essencial para práticas pedagógicas que auxiliem na constituição do sujeito, independente de faixa etária. Esta pesquisa é uma revisita ao estágio docente feito pela autora da qual tirou desta experiência os dados para análise. Como proposta a ser analisada traz a criação de uma fotonovela feita com os alunos da EJA. Reflete sobre as condições e motivações que acredita ser essencial para favorecer a aquisição de conhecimentos em aula e na qual a realidade traz outra cena.

Estes são apenas alguns apontamentos pesquisados na área do conhecimento musical/ludicidade na EJA. Eles demonstram a existência de saberes ligados à Música em várias experiências, música esta oferecida como disciplina e oficinas nas instituições de ensino pesquisadas. Contudo, é relevante este trabalho na prática pedagógica, visto que o oferecimento da Música é obrigatório vinculado as Artes e não como área de conhecimento específica? Da mesma maneira, é relevante ao docente o conhecimento da Música na sua prática pedagógica?

Podemos analisar a formação de docentes para EJA conforme Silva (2006, p. 215) que discute a valorização dos saberes dos docentes. Ele coloca que, no caminho da redescoberta da identidade da educação, redescoberta buscada pelas inúmeras mudanças mundiais e conceituais no campo da educação, principalmente na décadas de 70 e 80, especificamente na Educação de Jovens e Adultos, muitos estudos se dedicaram a enfatizar a atualidade do pensamento de Paulo Freire (MCLAREN, 1999); (APPLE, 2000); Scocuglia (1997). Outros se empenharam na defesa da abordagem construtivista para a EJA (TEBEROSKY, 1993); Baquero (1998); Moura (1999). E alguns se centraram nas questões conceituais, a exemplo dos estudos sobre alfabetização (FERREIRO, 1991; 1992); letramento (KLEIMAN, 1995); analfabetismo (CRAIDY, 1998); alfabetismo (RIBEIRO, 1999) e analfabetismo funcional (MOREIRA, 2003). Com isto buscava-se mais estratégias que proporcionasse ao aluno da EJA uma formação cidadã e completa. Podemos dizer que entra aqui a ideia da educação nas Artes, especificamente na questão da

Música, embora de oferecimento obrigatório, mas sem obrigatoriedade de execução. Apesar de louvável é uma iniciativa discutível pois ao mesmo tempo em que oferece o conhecimento musical não garante que tenha. Silva (2006) também nos diz que

para a promoção do “ensino de sucesso” na EJA, foram ofertados aos professores os “cursos de formação continuada” ou “em serviço”. A tarefa de capacitar os docentes ficou, na maioria dos casos, sob a responsabilidade de professores de universidades. [...] Há ainda entre os formadores de professores de EJA, muitos de pouca ousadia. Acreditam na valia de seus aportes, como se esses fossem válidos para todas as situações e sempre. Essa amarra tem impulsionado posturas doutrinárias e dificultado a possibilidade de intercâmbios frutíferos entre os vários sujeitos ligados a essa modalidade de ensino. Nessa trajetória, pouco se pergunta que escola os alunos gostariam de ter na EJA e, também, pouco se aproveita os saberes presentes nos professores que já atuam, há algum tempo, na EJA. A academia, em seu processo de formação docente, acostumada ao autoritarismo, segue com dificuldades de praticar sua própria pregação: a de ouvir o outro. (p. 216 e 217)

Conforme veremos nas entrevistas, esta formação continuada atualmente não dá conta do conhecimento sobre o fazer musical previsto por lei assim como licenciaturas em Música não preparam para a docência em sala de aula, repercutindo muitas vezes nas escolas na forma de professores generalistas. Lorencena (2013) apresenta-nos um breve panorama histórico sobre a oferta da música e que tece, com Silva (2006) este resultado.

Com o governo Vargas (1930 a 1945) a educação passa a ser vista como alavanca para o progresso e a alfabetização de massas a solução para o desenvolvimento do país. Assim, a valorização da cultura nacional possibilitou o projeto de Canto Orfeônico, surgindo depois, em 1934, a inclusão de um programa musical comum em todos os estabelecimentos de ensino primário e secundário do país.

Contudo, o movimento musical nacionalista começa a receber duras críticas de compositores mais vanguardistas que alegavam, além da falta de um estudo mais aprofundado do folclore, uma elevação do nível técnico das composições tornando-as mais inovadoras. Com os altos índices de analfabetismo, desemprego e pobreza, é criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN), Lei 4024/61, na qual a educação musical, antes claramente ofertada e baseada no canto popular, é substituída por “atividades complementares de iniciação artística” onde as linguagens artísticas passam a ter um enfoque polivalente e a música,

mesmo obrigatória, deixa de ser uma área específica (PAIS, 2011 apud LORENCENA, 2013, p. 18).

Com o Golpe de Estado de 1964 esta visão polivalente torna-se obrigatória e a Educação Artística agora se vê em período de 50 minutos semanais tornando a ausência de método e a superficialidade práticas comuns a esta disciplina encarada como entretenimento. Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases, a luta dos profissionais da Arte-Educação tem seu reconhecimento e disciplinas ligadas a cultura artística passam a valer igualmente como outras disciplinas, contudo, o projeto continua não sendo claro e qual profissional deve atuar em cada área (Música, Dança, Teatro). Enquanto área de conhecimento a Música quase desaparece da escola nesta época. Somente a partir de 2011 a Música se torna obrigatória nas escolas novamente. Obrigatória a oferta, bem claro, conforme já comentado.

Com este panorama histórico podemos compreender um pouco sobre a Educação Musical no Brasil, e a partir disto, compreender as brechas que tornam possíveis professores generalistas de música². A falta de formação iniciada/continuada de conteúdo musical faz com que somente se a música já está presente por outros meios no educador é que se torna possível esta atuação. Eu mesmo, sendo autodidata, tenho somente a autorização da Ordem dos Músicos do Brasil como avaliador de meus conhecimentos. Fui aceito, passei na prova, contudo, se não fosse pela minha graduação em Pedagogia, seria somente um reprodutor de culturas midiáticas, pois o repertório pensado, a criticidade, o planejamento e propósitos docentes não estariam presentes somente pelo fato de saber música. De fato, só podemos oferecer aquilo que temos.

3 QUESTÃO DE PESQUISA, OBJETIVOS E METODOLOGIA

3.1 Questões norteadoras

Baseado na minha prática empírica, nas experiências do estágio obrigatório, na resolução que torna o ensino de música “obrigatório” e nas pesquisas citadas,

² Aqui tratado como generalista por possuir uma visão geral sobre o assunto sem uma formação específica na área musical.

comecei a indagar-me: é relevante os professores terem conhecimentos sobre música na sua formação docente? Que implicações teriam sobre sua prática? Que estratégias interessantes existiriam para a inserção do ensino de música no contexto da educação de jovens e adultos? O ensino de música (ou abordagens do conhecimento musical) na prática pedagógica atuam positivamente nas funções da EJA previstas por lei?

3.2 Objetivo Geral

Buscar a relevância de propostas pedagógicas que utilizam o conhecimento musical como potencializador de conhecimentos escolares e sociais.

3.3 Objetivos específicos

- Iniciar uma reflexão sobre o conhecimento musical como fomentador de conteúdos escolares e sociais a fim de promover um currículo transdisciplinar;
- Investigar o sucesso de propostas pedagógicas que utilizam o conhecimento musical como base da mesma com o propósito conferir sua utilidade;
- Problematizar a formação docente no que diz respeito a formação musical e como o docente compreende uma proposta que tem como base este conhecimento.

Espera-se assim, com a reflexão sobre os dados de pesquisa tendo em vista as questões norteadoras, que se possa contribuir para a composição de estratégias para dinamizar as práticas pedagógicas tanto sobre música, em termos específicos e, em linhas mais gerais, sobre outros campos de conhecimento e da experiência humana, na Educação de Jovens e Adultos.

3.4 Configuração do Estudo

Tendo em vista as indagações acima o local escolhido para tal reflexão foi uma escola da rede municipal de Porto Alegre, que também foi sede do meu Estágio de Prática Docente, realizado no mesmo primeiro semestre de 2015. Este estudo foi

pensado em dois momentos. O primeiro foi a experiência de estágio obrigatório propriamente dito, onde foi revisto o diário de campo. No segundo momento foi feita uma visita aos docentes e alunos na qual comentamos sobre a experiência relatada sobre o estágio, tendo em mãos as anotações do diário de campo e sugerindo aos mesmos a realização de uma entrevista que buscava refletir, através de suas ideias, o tema proposto neste estudo. Foi feita assim uma abordagem qualitativa que, junto aos apontamentos reflexivos derivados do diário de estágio, fruto de uma observação participante, aliados a entrevistas semiestruturadas com os estudantes e docentes participantes da experiência, tem-se então os instrumentos de coleta de dados que levariam em conta suas experiências quando ofertada a proposta pedagógica.

Esta investigação configura-se como estudo de caso. Conforme Yin (2005, p. 17) *a clara necessidade de estudo de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos permitindo uma investigação que preserve características significativas de acontecimentos da vida real*. Em relação aos dados obtidos, é usado um método de *triangulação de dados* (YIN, 2005, p. 122), ou seja, o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação que buscam corroborar a pesquisa nas diversas fontes de informação.

3.5 Grupo participante da pesquisa

Do grupo de estudantes, selecionaram-se quatro para compor o grupo de entrevistados. O critério de escolha dos estudantes foi por adesão. Completam o grupo de participantes da pesquisa dois docentes: a professora titular da turma e o professor de música, que trabalha com o grupo uma vez por semana.

3.6 Contexto da Experiência

A escola localiza-se num bairro de trabalhadores de periferia, bairro este que conta com boa estrutura de serviços e micro indústrias, cercada por duas grandes favelas surgidas principalmente pela migração de pessoas para a capital em busca

de melhores condições de trabalho. A escola oferece todas as totalidades de ensino da EJA no turno da noite e a turma escolhida para a interação e reflexão é composta pelas três totalidades iniciais (T1, T2 e T3).

Esta turma possui no seu total 21 inscritos, sendo que a média de presenças é de oito pessoas. Assim, a turma é bem diversificada, tanto em idade (de 23 a 60 anos) quanto em saberes, do letramento a saberes cotidianos e da alfabetização a conhecimentos mais avançados. Como característica da turma, apresentam grande criticidade e capacidade de reflexão sobre seu cotidiano, mas são bem resistentes na questão da escrita, e esperam, geralmente, uma aula bem tradicional, tendo em vista que este foi o parâmetro de escola construído por eles. Interessados na matemática, já que faz parte do cotidiano de todos através do trabalho, gostam de desafios e da lógica. Mas pelo fato da leitura estar em uma fase muito inicial, a interpretação de textos ainda é um desafio para eles, assim como enunciados de um problema matemático.

Durante prática de estágio, foram realizadas as atividades que tiveram música e demais áreas do conhecimento. A título de contextualização, segue a descrição de três dinâmicas realizadas, derivada de apontamentos do diário de estágio. No contexto apresentado sobre a turma que conheci na experiência de estágio, tive o privilégio de poder participar nas aulas especializadas de Música, um assunto no qual me identifico muito, não só por ser um admirador da arte, mas também um executor, como intérprete e instrumentista autodidata. Considero-me um alfabético em construção no conhecimento tradicional da música, contudo, letrado há 30 anos neste conhecimento³. E cada vez mais disposto a aprender. As aulas especializadas muitas vezes não chegam ao seu intuito inicial devido a uma cultura escolar que prevê uma alfabetização que muitas vezes não existe. Como totalidades iniciais o professor de música se vê incumbido de trabalhar um conhecimento que precisa, na maioria das vezes, de uma formação alfabética.

Defendo aqui o professor que não tem em sua formação uma visão pedagógica de alfabetização, assim sendo, sem poder inferir com atividades que possibilitem os alunos uma compreensão maior do conhecimento letrado,

³ A alfabetização refere-se as diversas etapas adquiridas pelo aluno para o domínio da escrita e da leitura (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético) enquanto o letramento discute as práticas sociais que remetem o sujeito a usar o conhecimento letrado mesmo não dominando-o.

conhecimento, a princípio, indispensável, para a aula especializada. Percebendo esta dificuldade e querendo oferecer um conhecimento musical de sentidos diversos, entre eles uma imersão ao conteúdo da música, propomos⁴ várias atividades no decorrer do semestre que pudessem introduzi-los a este conhecimento. Atividades de produção de rimas funcionaram muito bem para eles quando, mesmo sem saber escrever uma palavra, puderam compreender que o som de duas palavras era igual ou muito semelhante no final, auxiliando na conquista deste conceito. Como na alfabetização privilegia-se muito a letra inicial da palavra, entender os sons finais das palavras facilitou sua escrita em outros projetos adiante. A apresentação de vários estilos culturais brasileiros com o propósito de aprofundarmos o conceito de cidadania, diversidade cultural e estilos diversificados de músicas e escritas foram produzidos ao longo do semestre para esta disciplina com resultados muito bons e reveladores: de culturas, de histórias de vida, de contextos sociais, e inclusive, de preconceitos. Assim, pensando em propostas que aproximassem os conceitos de compasso musical, ritmo corporal e números inteiros, criou-se uma atividade de trabalho com sons corporais para ajudar os alunos a manterem a concentração e coordenação, objetivando melhoras na aquisição do conhecimento. Algumas das propostas foram pensadas da seguinte maneira:

3.6.1 Ritmo e corporeidade

Colocamos os alunos sentados em círculo e explicamos a dinâmica e seu propósito: além de relaxar e descontraírmolos um pouco, a ideia é melhorar o foco, a concentração e a noção de ritmo. Sentados em círculo, com as pernas relaxadas, contar o compasso de oito tempos (aproximadamente oito segundos/um segundo por compasso)⁵ sendo que o primeiro compasso marcamos batendo suavemente as mãos em cima da coxa, próximo ao joelho (ou não, a gosto de quem executa), e lentamente subindo as mãos à medida que a contagem avança, marcando sempre o primeiro compasso com o palmada suave na coxa. A cada reinício de contagem, ou seja, no número um, sempre deve haver a marcação na coxa; repetir o exercício

⁴ Eu e meu colega pois fizemos docência compartilhada. Adiante retomarei o conceito de docência compartilhada com o intuito de significá-la especificamente para esta pesquisa.

⁵ A ideia de compasso muda de acordo com a música, podendo ser mais lento ou mais rápido. Neste exercício usamos um compasso “fictício”, já que não havia música de fundo como modelo. Tomamos a decisão do exercício sem música pois nem todas as pessoas dominam o ritmo, e achamos que a contagem simples seria mais eficiente para atingirmos o objetivo proposto.

para que os alunos se acostumem com os tempos. Depois de repetir algumas vezes este exercício, fazê-lo contando mentalmente, com exceção do número um para marcar o início. Se for necessário, pode ser interessante alguém marcar o tempo batendo o pé. Se houver uma boa evolução, pode-se fazer o exercício com a contagem mental, marcando o primeiro tempo somente na coxa, sem contar em voz alta. Cada etapa não deve demorar muito, no máximo a cada cinco repetições incluir novos desafios; aumentando a complexidade do exercício. Dividir os alunos em dois grupos: enquanto um grupo faz o exercício anterior, o segundo faz uma reescrita ao mesmo tempo, por exemplo, palmada na coxa no primeiro tempo, estalar de dedos (ou palma ou qualquer outro som corporal⁶) no quarto tempo. Pode-se dividir o grupo e as variadas combinações de som dependendo do número de pessoas.

Ainda em círculo, propomos outro exercício. De pé (para mudar a rotina de realizações) cada aluno encosta a palma das mãos com seu colega do lado, formando uma corrente. Um aluno combinado começa contando o número um ao mesmo tempo em que bate palmas e retornando à posição das mãos. O aluno ao lado, previamente combinado também, dá sequência contando dois batendo palmas e retornando à posição das mãos, e assim sucessivamente. Os alunos preferiram somente bater as palmas e contar, sem formar a corrente. Sem problemas, afinal, o intuito é a contagem sequencial, que requer atenção e conhecimento prévio dos números. Começamos o exercício e cada vez que alguém se atrapalhava, recomeçávamos com outro aluno começando novamente a contagem.

Na realização do primeiro exercício previsto no planejamento já se percebe quem tem uma corporeidade mais ritmada. Parece fácil, mas bater palmas num tempo exato para algumas pessoas é muito difícil, ainda mais sem algum canto para acompanhar. Assim, os mais ritmados já se pronunciaram, mas a turma, de maneira geral, se saiu bem. O senhor mais idoso da sala, seu Valdemar⁷, teve bastante

⁶ Exemplos de outros sons corporais: palmas com as mãos espalmadas, assobio, palmas com as mãos cruzadas, em forma de “X” (os dedos quase abraçam a mão contrária), esfregar as mãos espalmadas, bater as palmas enquanto esfrega, assobios, palmas na frente da boca com a boca em formato de “O” originado um estampido oco, ainda com a boca em formato “O” bater nas bochechas com os dedos ou palmas, bater no peito com a mão espalmada, bater na barriga com a mão espalmada, bater nas coxas com a mão espalmada, marcar com os pés, com saltos (dependendo neste caso de sapatos, botas ou tablados para melhorar o som), etc.

⁷ Nome fictício.

dificuldade em manter o ritmo pelos problemas neurológicos que possuía. Entretanto, não deixou de participar. As vezes ele adiantava o compasso, as vezes atrasava. Mas isso também outros colegas faziam. A questão deste exercício é manter o foco no presente momento, não perdendo a contagem. Até os mais ritmados tendem a acelerar o compasso, é inicialmente comum. Aumentando a complexidade do exercício conseguimos avanços interessantes⁸, embora com relativo esforço, o que geralmente também é esperado. Nestes exercícios seu Valdemar não conseguiu acertar nenhuma contagem de tempo.

No segundo exercício, quando chegava a vez de Valdemar falar o número, os colegas ajudavam-no soprando a resposta em voz baixa e ele acabava adiantando ou atrasando um número. Foi colocado que não ajudássemos para que ele pudesse pensar sozinho sobre o exercício, afinal, ele sabia contar. A nova rodada começou e os números foram aumentando, aumentando. O que não passava de vinte chegou a sessenta e depois, ultrapassou os duzentos. Foi uma belíssima vitória. Os alunos saíram de lá felizes, e muito mais Valdemar, que rompeu a ideia de erro quando chegava a sua vez de falar. O exercício foi um crescente, e é interessante o que se pode alcançar se pudermos fazer mais jogos de atenção deste tipo. Tenho como hipótese de que foi o exercício dos compassos, realizado anteriormente a este, que ajudou na organização mental de Valdemar. É possível pensarmos que a capacidade de atenção exigida para a aprendizagem já venha pronta no ser humano, mas não, ela também é um aprendizado. E em um mundo com tantos estímulos atualmente, não é estranho perceber que este foco necessário está cada vez mais raro, tantos nas crianças, quanto nos adultos.

Este exercício ajudou os alunos a começarem a se concentrarem melhor nas propostas do dia também. Imagino que resultados poderíamos ter se exercícios desta natureza fossem feitos em ambientes de aprendizagem diversos, independentemente da idade. Estar concentrado é estar presente, de verdade, no momento. Infelizmente como todos participaram dos exercícios não houve como filmá-los, no qual penso ser a forma ideal de registros desta natureza.

⁸ Fizemos três exercícios: o de apresentação da base de oito tempos, o segundo com a mesma base mas contando mentalmente, e o terceiro com duas versões de performances simultâneas.

3.6.2 “Ai Se Sêsse”⁹: leitura e reescrita⁹

1) Na turma já mencionada anteriormente, a resistência com a escrita era grande. Com o intuito de oportunizar uma maior autonomia nesta escrita, levamos para os alunos um jogo para facilitar a escrita de, primeiramente, um texto coletivo composto pelos alunos, para adiante, escreverem seu próprio texto. O jogo é bem parecido com uma dinâmica em que uma pessoa fala sobre um assunto determinado e joga um carretel de linha, bobina de barbante, enfim, qualquer material que deixe “uma trilha” que no final, onde todos recebem aleatoriamente a linha para falarem, é construída uma teia, ou rede, de acordo com o objetivo pretendido. Fizemos então um círculo com os alunos e o intuito do jogo era que a primeira pessoa falasse uma frase sobre algum assunto e a pessoa que recebesse a bolinha de borracha¹⁰ daria continuidade ao assunto, e assim sucessivamente, criando uma história. Começamos com a frase: “Fui ao mercado comprar café, mas...” e assim começaria a sequência. O assunto poderia ser mudado contanto que não destoasse muito do enredo, ou seja, era solicitado a criação de um texto coerente. E assim se fez. A cada jogada terminada citava pontos de interesse e de criação do texto, suas trajetórias, perguntando como poderia mudar o enredo e em que parte. Após a brincadeira ser realizada três vezes, solicitei aos alunos que registrássemos um texto novo, feito igualmente por todos. E assim nasceu o primeiro texto coletivo da turma, texto que foi reutilizado em outras atividades de criação de sua escrita autônoma. A origem da história também foi realizada pelos alunos nas outras vezes que jogamos, com resultados bem interessantes. Desmistificamos assim a escrita autônoma como uma coisa difícil, lembrando-os que, quando falamos, se registrássemos, já seria um texto produzido por eles sobre tal assunto.

⁹ “Ai, se sêsse” é um poema escrito por Severino de Andrade Silva, mais conhecido como Zé da Luz. Nascido em 29 de março de 1904 em Itabaiana, região agreste da Paraíba e falecido em 12 de fevereiro de 1965 no Rio de Janeiro. Alfaiate de profissão, consagrou-se como poeta popular por mostrar que é possível escrever poesia sem a norma padrão.

¹⁰ Foi o material que usamos pois não dependíamos da criação de nenhuma rede ou teia, apenas um motivo para que os alunos falassem e que fossem escolhidos pelos colegas.

Na atividade acima buscamos¹¹ desconstruir com os alunos a impressão de quem não tem a escrita formalizada escreve errado. Colocamos para eles que a escrita é uma construção e este processo precisa de tempo. O fato de não perceberem o uso de determinada letra numa palavra e conseqüentemente não a usando só significa que seu processo de escrita ainda está sendo construído, e este é um processo que todos os aprendizes escribas passam. Buscamos mostrar também a diferença entre o idioma (língua oficial de um país) e o dialeto (língua culturalmente atribuída a determinada região) e que este dialeto, embora não seja norma padrão, também é reconhecido como uma língua nativa. Penso termos, de alguma maneira, despertado neles a ideia da construção da escrita. Uma observação importante feita por um aluno (aqui chamado ficticiamente de Luciano) é que ele percebeu que “escrevemos como falamos” e que o falar cotidiano (dialeto) é diferente do escrever que deve obedecer a norma culta. Achamos que o poema “Ai, se sêsse” transmitiria sua mensagem sem a norma culta e renderia ótimas discussões.

Compreendidos estes aspectos, a proposta realizada e as discussões feitas, sugerimos uma escrita autônoma coletiva que foi elaborada depois do jogo da “teia”, mencionado acima. O resultado foi a fala de cada um dos alunos ditando as partes do seguinte texto:

*“Nós, professores e alunos, programamos um evento.
Chegamos em Gramado e começamos a ensaiar para louvar a noite¹².
A noite convidamos amigos para falar de Jesus e aí eles viveram felizes para sempre porque eles conseguiram ouvir a palavra de Deus e pediam ao seu Senhor para fazer retiros mais vezes.
Pediram ajuda a Deus para dar saúde aos seus amigos.”*

Percebemos que é possível usar o lúdico sem infantilizar os alunos da EJA. Tudo depende da abordagem junto a eles, e claro, de uma proposta pensada neles, atendendo as suas necessidades e oportunizando uma aprendizagem que seja

¹¹ Relembrando que esta proposta foi executada por docência compartilhada, conforme consta na página 22, também em nota.

¹² Tendo em vista o grande número de alunos que participam de cultos evangélicos, este assunto sempre aparecia nas dinâmicas.

realmente significativa. Outro exemplo importante foram os jogos matemáticos. Se calculamos quando jogamos baralho, por que não calcular usando o material dourado? Alguns alunos calculavam mental e corretamente, contudo, não sabiam dizer como o faziam ou de onde vinha o resultado. Com o propósito de trabalharmos estas questões oferecemos o Jogo das Dezenas, conforme menciona o texto retirado do diário de campo.

3.6.3 O jogo das dezenas

Outro jogo utilizado foi o Jogo das Dezenas, utilizando o material dourado. Este jogo devo a um colega que conheci quando realizava o estágio não obrigatório pela prefeitura de Porto Alegre, por sinal, na mesma escola onde fiz o estágio obrigatório. Como ele é professor de séries iniciais, com as crianças chamavam este jogo de Banco. Com os adultos chamei de Jogo das Dezenas para ressaltar o trabalho de unidades e dezenas para que gostaria que construíssem este conceito. Consiste no seguinte: coloca-se os alunos em grupos ou todos em círculo, distribui-se para cada um dos alunos unidades (cubinhos do material dourado) e dezenas (barras). O número depende de quanto se quer alcançar. Com o auxílio de um dado (ou dois, se forem quantias maiores) o aluno joga o dado e separa o número que cai com as unidades. A única regra do jogo é que cada dez unidades conquistadas são trocadas pelas barras. O jogo prossegue tirando o número no dado, apanhando as unidades e trocando as dezenas. Pode-se fazer este jogo também no sentido inverso: depois de adquiridas um número considerável de elementos, inverte-se a partida, e no sentido inverso os jogadores agora subtraem o número que sai no dado. Vence quem tiver mais dezenas organizadas na adição ou quem zerar primeiro na subtração.

A aceitação deste jogo foi muito boa. Repetimos a proposta várias vezes a pedido deles também, e a cada progresso vibravam. Enfim, quem disse que ser adulto significa ser sempre sério?

3.6.4 Outras Dinâmicas

No decorrer das experiências de estágio tivemos propostas com a música somente como pano de fundo também. Quando bem planejada este tipo de atividade pode gerar incontáveis frutos.

Dois momentos marcaram este tipo de atividade. O primeiro quando discutimos as relações de poder com a música “A Caneta e a Enxada”. Sendo uma canção sertaneja de raiz, estão presentes elementos culturais muito fortes como o arranjo das vozes, o pontilhado da viola, o tipo de rima e palavras usadas. A ideia era exatamente sair da música sertaneja dita comercial e mostrar a música caipira.

O segundo momento, muito instigante, foi quando, na Semana Internacional da Mulher, levamos uma música para discutir o papel da mulher na contemporaneidade, fazendo uma relação com a questão religiosa dos alunos através da música “Foi Deus que fez você”, da cantora Amelinha. Luciano, chefe da sua igreja, criticou a música de “velha”, “mundana” e fez comentários pejorativos. Ponderando com a turma sobre a interpretação da música discutimos sobre o que é “mundano” e o que é “sagrado”, e assim, a problemática sobre o papel da mulher ganhou novos patamares. Quem atribui a sacralidade e por que? É mundano o que está “fora” da igreja? Então por que quem está dentro da igreja precisa tanto ser lembrado do que é sagrado? ... questiona uma aluna. Pontuei: “Só existem pessoas sagradas na igreja? Existem pessoas sagradas? Ou este é o local ideal para se buscar a sacralidade? Mas a música gospel é sacra só porque toca dentro de uma igreja? E uma música dita mundana não pode falar sobre Deus?” Neste ponto entra na discussão outro aluno, que depois de um passado de drogas se converteu à igreja e faz RAP de Jesus, como ele mesmo diz. “O RAP não é de Deus”, comenta ele, “mas tu não pode fazer um RAP pra Deus?”

“Isso torna essa música gospel ou mundana??” – indaguei. Que conceito de sagrado estamos falando aqui para entendermos realmente o que é sagrado ou mundano? E só existem estes dois conceitos? Ou você é um ou você é outro? Quem é sagrado todo tempo? Quem é mundano todo o tempo, entendendo mundano com alguém do mundo?

A música mexe com as pessoas em níveis que nos surpreendemos. Talvez por este mesmo motivo que o lúdico tenha uma ótima aceitação na educação de jovens e adultos quando não os infantiliza porque os faz pensar sobre as coisas do seu mundo, da sua realidade, do seu cotidiano. É uma maneira despretensiosa de fazê-los refletir. Esta reflexão e ação no lúdico/música ajuda-os a organizarem-se mentalmente preparando-os para o conhecimento, pois por si só este lúdico já é conhecimento, pois está inserido numa realidade de conhecimentos. Quem diz que adulto não brinca não percebeu as anedotas, adivinhações, brincadeiras que fazem jus ao seu mundo adulto: esporte, trabalho, vizinhança, cotidiano. E ele o faz para se divertir, para relaxar ou até mesmo para criticar.

Esses apontamentos fazem ecos ao afirmado por Huizinga (2000, p.5) que o jogo encerra um sentido, o jogo é mais do que um jogo. Ele reflete raciocínios, valores e ações de seu cotidiano, destrói e reconstrói sentidos, conceitos, significantes e significados. O jogo, o lúdico não deve nem pode ser descartado na EJA, mas sim, preparado para este público. E nos jogos envolvendo a música, um dos propósitos é fazer com que o aluno possa inferir sobre sua aprendizagem de maneira despretensiosa, porém, profunda. Quando ele pensa sobre o seu conhecimento e tem a possibilidade de reconstruir seu significado, como o exemplo de Valdemar, tirando a ideia do erro e acertando, neste caso, publicamente e assim, contando com o reconhecimento dos colegas, reconstrói-se sua própria imagem como uma pessoa capaz de aprender sem precisar ouvir isso formalmente.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Estudantes

Os participantes da pesquisa (quatro estudantes e dois professores¹³) concordaram em participar com a premissa feita por mim de salvaguardar suas identidades. Assim, os nomes que constam aqui são fictícios.

¹³ A titular da turma e professor de música.

As entrevistas foram transcritas na íntegra e ficou difícil selecionar apenas um tópico. Como é breve optei em apresentá-la em todo seu contexto. As perguntas feitas por mim estarão em negrito. Na medida em que apresento os diálogos, pretendo retomar pontos importantes dos mesmos. Para manter a confidencialidade dos dados, o nome dos entrevistados foi trocado. O termo de consentimento informado encontra-se em anexo.

Após as entrevistas, comentei com meu orientador que eu ficara um tanto decepcionado, pois esperava falas entusiasmadas sobre o reflexo das atividades envolvendo música. Contudo, olhando com sua ajuda mais atentamente nas entrelinhas, pude notar importantes sinais sobre a pesquisa que meu olhar, mais iniciante, não havia percebido de imediato. Repare na fala de Juliano¹⁴:

JULIANO, homem, 33 anos, T2

“Qual a importância da música na tua vida?”

R: Eu gosto de curtir, é bom porque abre meus horizontes.

“Tem algum momento na tua vida em que a música marcou e de que forma?”

R: Algumas. Me deixava triste ou feliz.

“Lembra das atividades de música que fizemos em aula?”

R: Sim, algumas.

“O que te marcou nestas atividades? O que tu aprendeu com elas que tu achou legal?”

R: Aquelas dinâmicas das músicas, assim, ajudou nossa união.

“Tu gosta dessas atividades com música?”

R: Gosto. A gente vai convivendo com os amigos e vai conhecendo.

Pode-se pensar aqui ecos da função qualificadora da EJA, conforme o Parecer Jamil Cury (Brasil,2000), em dois momentos de fala de Juliano. O primeiro momento é quando ele diz “[a música] *é bom porque abre meus horizontes*” demonstra um aspecto relevante do conteúdo musical: sua perenidade na memória dos sujeitos e sua permeabilidade para acessar outras situações, tempos e espaços. Tais considerações alinham, desta maneira, a música como uma estratégia importante para uma educação contínua e permanente, e até por que não, um encantamento. Abrir os horizontes é aumentar seu campo de visão do mundo, abrir-

¹⁴ Sublinhei, nas transcrições das entrevistas, os pontos que me chamaram mais a atenção. Contudo, penso ser toda a fala dos entrevistados muito rica.

se a coisas novas, inesperadas, a um novo conhecimento. E a música tem realmente esta virtude de encantar, seja numa harmonia específica, um ritmo, uma letra ou o conjunto destes fatores. E as possibilidades de um aprendizado com a música que não se atém à cognição, mas também a questão dos afetos que a música pode proporcionar, na medida em que, segundo Juliano, algumas músicas, em diferentes momentos da vida, o “deixava triste ou feliz”.

O segundo momento é relativo à questão social, quando a música aproxima o outro de mim. Tanto na questão do jogo, como Huizinga (2000) constatou não sendo somente um jogo, mas, mais que isto, quando a brincadeira com a música se torna divertida para mim e em mim, quando eu me divirto com o outro e comigo nos erros e acertos das propostas musicais. Juliano comenta que ajudou muito a união da turma, que vai *“convivendo com os amigos e vai conhecendo”*, estreitando laços, criando vínculos e aprendendo sobre si e sobre o outro. A música, neste sentido, pode ser igualmente importante como estratégia para promover espaços de troca de experiências e socialização, questão importante para a permanência o contexto da Educação de Jovens e Adultos, conforme.

Já na fala de Lidiane percebemos um outro viés. Ela responde da seguinte maneira:

LIDIANE , mulher, 31 anos, T2

“Qual a importância da música na tua vida?”

R: Ah, eu gosto de música da igreja, mas outras músicas eu também gostava, hoje só ouço da igreja.

“Tem algum momento na tua vida em que alguma música marcou e de que forma (sendo gospel ou não)?”

R: Só uma dum cantor, que acho bonita, mas não era da igreja, mas não lembro o nome.

“Tu gosta de atividades que envolvam música?”

R: Sim, gosto.

“? Lembra das atividades de música que fizemos em aula? O que te marcou nestas atividades?”

R: Sim, algumas o senhor escreveu no quadro e falamos sobre outros lugares, outras pessoas.

“O que tu aprendeu com elas que tu achou legal?”

R: Me ensinar mais a cultura de outros países, outras coisas.

Lidiane tem outro vínculo com a música, um bem específico: o religioso. A divisão das músicas a partir de um filtro religioso, definindo o que é sagrado e o que é profano já é discutido na antropologia das religiões a partir de, entre outros autores, de Eliade (1992), quando o ser humano encontra-se dividido entre dois modos de viver o mundo. Quanto a esse ponto, afirma o autor que:

o sagrado e o profano constituem duas modalidades de ser no Mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo da sua história. Esses modos de ser no Mundo não interessam unicamente à história das religiões ou à sociologia, não constituem apenas o objeto de estudos históricos, sociológicos, etnológicos. Em última instância, os modos de ser sagrado e profano dependem das diferentes posições que o homem conquistou no Cosmos e, conseqüentemente, interessam não só ao filósofo mas também a todo investigador desejoso de conhecer as dimensões possíveis da existência humana. (ELIADE, 1992, p14-15).

Neste sentido, é importante, no contexto da educação de jovens e adultos, considerar a questão religiosa e de como os diferentes credos delimitam, através de códigos e práticas, que o seu modo de vida é o “legítimo” e melhor que outros. Independente da escolha, se pelo modo “sagrado” ou “profano” de estar no mundo, busca assim também uma “ascensão” a melhores condições de vida. Tais códigos e práticas permeiam a escolha e fruição dos sujeitos de determinados produtos culturais, de determinado tipo de canções populares, referendadas pelo credo religioso, em detrimento de outras, pois, conforme aponta Lidiane: *“Ah, eu gosto de música da igreja, mas outras músicas eu também gostava, hoje só ouço da igreja.”* Essa segmentação, além da eleição do tipo de música, parece atuar também nas canções que marcam a vida da entrevistada, pois, ao ser perguntado sobre esse tema, ela afirma que: *Só uma dum cantor, que acho bonita, mas não era da igreja, mas não lembro o nome.*

Dessa forma, embora filtro religioso possa ser usado como motivador para o aprendizado, mesmo a escola sendo de um estado laico, a questão que se apresenta é as delimitações do que é sagrado e profano, visto que as músicas ditas profanas em algumas igrejas são bem aceitas em outras, assim como ritmos e danças diversas. Essa capilaridade da matéria musical, permitindo discussões sobre dimensões sociais e culturais, é outro ponto importante para pensarmos na importância da música na Educação de Jovens e Adultos.

A música também é um interessante recurso para aprendizagens de outras áreas do conhecimento. No caso específico da fala da estudante, de questões culturais e geográficas. Quando Lidiane coloca que, a partir de dinâmicas que trabalham com canções populares (“Ai se sêsse”), ela menciona o aprendizado de “*outras culturas, outros países, outras coisas*” vemos as possibilidades do trabalho com música na EJA, tornando-se viva em sala de aula. É quando a música vai além de uma letra cantada e interpretada (embora não haja nenhum problema neste tipo de metodologia de ensino aprendizagem).

O que gostaríamos de realçar é que a música não precisa ser só pano de fundo, só motivo de dança, só fundo musical. Nem de considerar a música a partir do mero ensino de seus elementos constitutivos. As práticas pedagógicas com música na EJA podem articular essas duas dimensões, aliando o aprendizado dos sentidos e dos sons, para produzir conhecimento, sobre música, sobre outras disciplinas, sobre a vida.

Com Valdemar surgiu outra perspectiva interessante. Em suas palavras simples ele resgata muitas passagens de sua vida através da música.

VALDEMAR, 61 anos, homem, T1

“Qual a importância da música na sua vida?”

R: O importante é que a música é interessante.

“Tem algum momento na tua vida em que alguma música marcou e de que forma (sendo gospel ou não)?”

R: Sim, gosto do Roberto Carlos, me lembram tempos passados, coisas que vivi.

“Lembra das atividades de música que fizemos em aula? O que te marcou nestas atividades?”

R: Uma coisa interessante, uma coisa para aprender coisas mais.

Valdemar nos remete a uma especificação da música: a memória. E é interessante, pois Valdemar tem falhas de memória devido a problemas de saúde

desde tenra infância, um dos motivos que o levou para a EJA mais tarde, já que não pode frequentar a escola na época considerada adequada. Mesmo assim ele consegue fazer relações interessantes utilizando a música como apoio destas lembranças. Quantas vezes, em nossas trajetórias de vida, não associamos determinadas músicas a momentos ou fatos marcantes de nossas experiências? Esta característica que a música tem de ser atemporal, não pela mídia ou pela moda, mas pelo gosto e sentido que a pessoa dá a determinada música, ela se torna atemporal. E é esta atemporalidade que nos envolve, encanta, seduz e emociona, assim como quando ele se reporta ao passado lembrando coisas que viveu, certamente ligado a uma música específica. Sem dúvida, trabalhar a memória e a estória de vida de alunos da EJA com música seria uma proposta interessante.

Já Márcio, vindo de outro estado e de outro contexto cultural muito distinto do nosso tem uma visão muito interessante.

MÁRCIO, homem, 37 anos, T2

“Qual a importância da música na sua vida?”

R: Pra mim, quando eu tô triste, ela me alegra.

“Tem algum momento na tua vida em que alguma música marcou, que te fez pensar, que te emocionou?”

R: Sim, tem uma música, mas é funk. Conforme a pessoa cantava eu me identifiquei.

“Lembra das atividades de música que fizemos em aula? O que te marcou nestas atividades?”

R: Achei interessante, nunca tinha feito, nem sabia que existia. Tem gente que não sabe contar até 50 e ajudou a aprender também, tem gente que tem dificuldade de contar. Eu nunca vi música em sala de aula.

O que mais me chamou a atenção em sua fala não foi a questão da tristeza versus alegria que, embora esteja presente, muitas vezes é “esperado”. Tampouco a identificação com a música, pois a meu ver é um processo natural a identificação (ou não) de determinada música por nós. O que me despertou foram duas colocações: a

primeira diz “nunca tinha feito, nem sabia que existia”, levando a concluir que seu modelo de escolarização era extremamente tradicional, não cogitando outras abordagens nas áreas do conhecimento.

Outro ponto interessante na fala de Márcio foi a sua constatação de que a música auxilia na aquisição de novos conhecimentos. Embora se precise de um conhecimento musical específico, nem sempre haverá “música” em uma atividade com música, ou seja, o próprio conhecimento se reinventa e se redescobre favorecendo outras intervenções, neste caso específico, o conhecimento matemático.

Por último ele diz “eu nunca vi música em sala de aula”, o que me leva a corroborar com a opinião acima sobre ele ter como referência de escola um modelo muito tradicional. Em contraponto percebo a fascinação na sua entonação.

Outro ponto importante que percebi na fala dos entrevistados é a necessidade de propostas contínuas envolvendo a música. Ou seja, quando comentei sobre meu inicial “desapontamento” em relação aos seus comentários, percebi a importância de atividades com esta proposta tem de ser oferecidas mais seguidamente. Na experiência do estágio obrigatório houve um planejamento com esta ênfase, mas é necessário a continuidade da proposta durante o ano a fim de que as reconstruções sejam mais constantes e assim, apostar na efervescência do momento que pode durar muito tempo e render muitas descobertas.

Independente disto, estas experiências são História. Estamos refazendo a história na medida em que reconstruímos estes conceitos com os alunos. Quando conseguimos fazê-los pensar, com nossas propostas musicais, a ter um estranhamento/encantamento com um campo de conhecimento musical, ou utilizando-o como base de um contexto ou exercício, não estamos somente criando uma aula interessante, estamos cumprindo as funções da EJA vendo nestes alunos, acima de tudo, sujeitos de direito.

4.2 Docentes

Carlos: professor de Música

As duas últimas falas são dos professores entrevistados. Carlos é professor especializado de Música e tem com os alunos um encontro semanal. Lúcia é professora titular e fica grande parte da semana com eles. Embora um pouco mais longas, acho interessante ter a íntegra dos diálogos. Creio que ajuda bastante a entendermos a trajetória de cada um, sua linha de raciocínio e de como isto reflete em sua prática pedagógica, neste caso, sempre pautados pela questão musical.

CARLOS – Professor de Música

“Qual a importância da música na tua vida?”

R: Olha, na minha vida ela foi fundamental para mim chegar até onde cheguei. Hoje em dia não tão fundamental, digamos assim, acredito que é uma, um processo normal do ser humano buscar outras, outros, como é que vou dizer assim, a gente acaba querendo fazer outras coisas depois de certo tempo, né? Então, hoje em dia minha vida está dividida entre outras atividades e a música, a música acabou, nesse momento agora está um pouco mais restrita a questão de dar aula mesmo.

“E estas atividades são com música também?”

R: Não, tem atividades completamente diferentes hoje.

“Tem algum momento na tua vida em que a música marcou e de que forma?”

R: Eu acredito que muitas marcaram. Eu acho que vivi mais de vinte anos da minha vida em que eu respirava música o dia inteiro, eu ouvia música o dia todo, vários estilos, gêneros, eu pesquisava, então tem grandes bandas, estilos...

“Onde tu fez a tua formação musical?”

R: Eu fiz Licenciatura em Santa Maria, na universidade federal, e fazia também o bacharelado, mas não conclui esse, e teve um momento em que ficou muito pesado e tive de escolher e, felizmente, acho que fiz a opção certa pois a licenciatura me abriu muitos campos para concursos e para dar aula, coisa que no bacharelado não tinha essa oportunidade.

“E tu, como professor de música, como acha que a música se encaixa

na prática pedagógica, na tua prática pedagógica?”

R: Eu costumo dizer assim, que quando saiu essa coisa da música na escola, parecia que ia ser a salvação do mundo a música na escola, que ia resolver todos os problemas, problemas de comportamento de aluno e esse tipo de coisa, e não resolveu e acredito que não vai resolver esse tipo de coisa a música sozinha, acho que essa coisa é muito maior que achar que a música ou que outra atividade, a educação física, uma arte marcial, a dança, qualquer coisa que for vá resolver esse tipo de coisa, não vai. Mas em relação a tua pergunta, na questão pedagógica a música tem uma coisa que na minha prática eu descobri que é fundamental que tu tens de adaptar à realidade dos alunos onde tu estás, na escola onde tu estás, captar a realidade dos alunos, o que vai funcionar e o que não vai funcionar. E aí sim montar teu plano de trabalho. Por isso não gosto de coisas pré-determinadas.

“Que conhecimento ou saberes, no teu entendimento, poderiam ser trabalhados através de atividades envolvendo música?”

R: Eu volto a dizer que depende muito do ambiente onde você está. No caso hoje, do EJA, eu mudei bastante o enfoque da disciplina justamente para se adaptar à realidade dos alunos, porque é uma comunidade carente, a escola não dispõe de instrumentos, aliás, tem alguma coisa referente à banda marcial, mas não posso botar aluno a bater tambor de noite. Então se vê que a gente é limitado¹⁵.

A possibilidade de aluno que tem instrumento em casa é 1 ou 2%, e não posso obrigar o aluno a comprar um instrumento para vir pra cá pra fazer uma aula de violão ou fazer uma aula de teclado, que é um instrumento mais caro. Outro fator que tem aqui é que o aluno que tem aqui é um aluno muito imediatista, então ele sabe que a progressão é rápida, assim como existe o problema de infrequência e irregular, vem uma semana, falta duas, vem duas, o que dificulta um trabalho mais contínuo como deve ser um trabalho de música.

Carlos tem uma fala muito rica e aborda vários pontos importantes. Inicialmente percebo o entusiasmo pela docência, e especificamente, pela área da música. E realmente só quem está nesta área sabe o quanto ela é envolvente, sedutora e apaixonante. Falava com meu irmão estes dias e ele me afirma: “música é melhor que futebol!”¹. Nossa vida tem trilha sonora e com Carlos não é diferente

¹⁵ Neste caso falando do contexto da escola.

(Eu acho que vivi mais de vinte anos da minha vida em que eu respirava música o dia inteiro, eu ouvia música o dia todo). A música está ali, presente, marcando momentos em maior ou menor grau e *criando sentidos*.

Um aspecto da fala de Carlos me chamou a atenção quando ele coloca que a crença de época que a música seria a “salvação” do mundo na escola, resolvendo os problemas de conduta, frequência ou quaisquer outros que apareciam. Na verdade, notei, em minha formação em Pedagogia, outras “teorias de salvação”. Não compreendo se é a necessidade de algo que mude o contexto na época vivido ou a necessidade de uma “fórmula pronta” que resolva os problemas.

Talvez seja a ilusão de que alguma parte da ciência, da medicina, o direito ou de qualquer outra área resolva os problemas de sala de aula. Talvez seja um pensamento arraigado, porém escondido, consumista que diz: agora esta é a moda, a solução, a varinha mágica, ou simplesmente, esta é a última palavra e o que se construiu até agora não serve mais, esquecendo que, para chegar a este ponto, traçou-se todo um caminho, inclusive o que é descartado agora.

Ou simplesmente, em todo um contexto histórico de decisões, todo mundo sabe como educar e fazem leis e projetos com esse intuito, mas não ouvem quem está na sala de aula. Assim foi com a Música e percebo na fala de Carlos um destes momentos. E como ele mesmo diz, agora baseado em sua experiência, que não é a Música ou quaisquer outras atividades isoladas que mudará um contexto, pois a escola é um reflexo de sua comunidade e de sua realidade. Ela pode e deve ser produtora de cultura e de transformação social, mas nunca agirá sozinha.

Carlos também fala da necessidade de se conhecer a realidade do aluno a fim de pensar em propostas que funcionem em sua realidade. Um detalhe importante é que Carlos tem formação em Música, mas não possui uma formação pedagógica mais consistente. O ensino de música, como se pode depreender pelas suas respostas, parece estar circunscrito ao ensino do instrumento ou de conhecimentos estritamente musicais, o que dificulta seu trabalho com os alunos das totalidades iniciais, por exemplo. Mesmo com o esforço de reforçar a escrita e a leitura, Carlos não é alfabetizador, um aspecto a ser pensado nos cursos de Licenciatura em Música.

Lúcia: professora regente da turma

Já Lúcia, professora titular da turma, tem outra formação, se compararmos com a de Carlos. Lúcia é alfabetizadora, mas não tem a formação musical. Além dos jovens e adultos, Lúcia trabalha também com alfabetização de crianças.

“Qual a importância da música na tua vida?”

R: A música é fundamental na minha vida, não consigo me imaginar sem música. Tudo que eu faço tem uma trilha sonora, envolve musicalidade, a música dá uma alegria na vida da gente.

“Tem algum momento na tua vida em que alguma música marcou e de que forma?”

R: Vários momentos. Eu escuto as músicas e volto no tempo. Minha mãe me conta que eu tinha meses e levava um radinho comigo pendurado no pulso, memória da minha mais tenra infância.

“Tu utilizas a música na tua prática pedagógica?”

R: Utilizo, sempre! Eu trabalho com alfabetização, então trabalho muito com as cantigas, com a musicalidade das crianças, até na leitura de poesia a gente inventa música, a gente trabalha as rimas, e com a EJA eu trabalho muito com as histórias de vida, com os conteúdos que eu quero desenvolver, eu gosto de cantar, não só analisar a letra da música, mas com o próprio ritmo da música.

“Na tua formação docente tu teve alguma formação musical?”

R: Não, nunca tive.

“E fora a tua formação docente, em outras esferas da tua vida, tu teve alguma formação musical?”

R: Eu fui atrás de alguns cursos, mas cursos rápidos, de poucas horas, cursos que eram oferecidos.

“E de que maneira estes conhecimentos que tu adquiriu modificam a tua prática na EJA?”

R: *Eu acho que trazem um encantamento pra EJA. Tu sais do cotidiano monótono e traz um encantamento, tu trabalhas com as vivências deles, a gente trabalha com as memórias deles, uma música traz uma história de vida, uma música traz sentimentos, e isso ajuda na construção dos conhecimentos deles.*

“Que conhecimentos ou saberes, no teu entendimento, poderiam ser trabalhados através de atividades envolvendo a música? “

R: *Eu acho que todos os conhecimentos, todas as áreas do conhecimento podem, eu acho até que devem ser trabalhados com música. Para mim isso é importante, é fundamental. Na minha prática eu percebo que isso me ajuda muito. Então eu acredito que sempre deveria ter espaço para a música em todas as áreas. Até mesmo quando os alunos querem fazer memorização naqueles cursinhos, o que o professor utiliza para memorizar? Uma música, um ritmo, alguma coisa que te agrade de ouvir e que faça trabalhar a tua memória.*

“O que tu achas que os estudantes poderiam agregar com a música na formação deles?”

R: *Eu acho importante ter a opção musical, abre os horizontes, trabalha a sensibilidade deles de perceber as diferenças, com os preconceitos que a gente tem em relação a música e em relação a culturas também.*

“E o que tu gostaria de aprender em relação a música que achas que te auxiliaria no trabalho da EJA?”

R: *Eu gostaria de aprender, não metodologia, mas formas diferentes de trabalhar com a música, que saia só de trazer e ouvir, alguns jogos dinâmicos, algo para interagir melhor com os alunos. A gente canta, ri, brinca, chora, trabalha as memórias mas sinto falta de um jogo, uma brincadeira, de algo que trabalhe o corpo também, algo mais lúdico, mais movimentado, não só trabalhar com a leitura e escrita.*

“O que tu gostaria de deixar para refletirmos sobre o ensino da música na EJA ?”

R: *Eu diria não só o EJA, mas como um todo, por exemplo, não sei como está a formação de música nas universidades, mas se continua da forma como era, ela é muito desfocada da realidade. O embasamento que eu tive me serve, sem dúvida, mas eu tive de buscar muita coisa fora que é quase um outro curso. Existe uma outra musicalidade paralela com o que se aprende na universidade que é muito*

grande e a universidade não prepara e eu tive de buscar isso. Mas os cursos de música, para atender a demanda que existe fora da graduação, ela precisa passar por uma reformulação, o professor precisa readaptar e terá resultados muito bons, acredito.

Assim como Carlos, Lúcia reconhece os limites de formação docente quando comenta sobre a inadequação do conhecimento a realidade. Algumas escolas de música têm por entendimento que a formação musical deva ser tradicional, alicerçada em modelos clássicos e cultos de expressão e linguagem musical. Eu concordo, porém, acrescento que deva existir um ouvir mais atento a música que não passa na formação docente, mas que está presente no cotidiano dos alunos, músicas que fazem parte de suas realidades. Não estou dizendo que deva se gostar de todas, mas devemos conhecê-las e entender a relação que o estilo de música tem com o aluno e vice-versa.

Da mesma maneira que pode haver uma discussão sobre o que é música profana ou sagrada, é importante reavaliarmos o conceito, por exemplo, do que é uma música *popular* brasileira. Se não tivermos claro estes conceitos básicos da musicalidade como apreciação, como movimento popular, como raiz cultural não há como sugerir aulas que realmente criem um significado. Não estou dizendo que se deva também oferecer somente o que eles conhecem ou gostam, pois penso que o papel da escola é, neste assunto, o de mostrar opções, divergências e diferenças culturais relacionadas a música. Se o aluno vai aceitar as opções ou continuar somente com as preferências anteriores é uma decisão dele. Mas a escola, em seu papel como qualificadora, oportunizou acesso a diferentes conhecimentos, conhecimentos já exemplificados anteriormente, mas ainda com uma gama enorme de potencialidades a serem pensadas.

A música é eclética: pode ser pensada em qualquer área do conhecimento, não somente em si mesma. Esta transversalidade do currículo pode ser alcançada, mas para isso, é necessária formação. Afinal, só podemos oferecer o que conhecemos. A formação musical pode ser área de conhecimento em qualquer licenciatura e deve estar presente nas escolas como formação de direito dos sujeitos. Já foi dado um passo, contudo, há muito ainda a avançar, sem ilusões de

redenção, mas simplesmente pela alegria de estar na escola. Como diria Snyders apud Carvalho (1999, p. 10) *o ensino da música é só um “pretexto”, um motivo para que este discuta a alegria na escola, o que significa esta busca na escola e suas consequências.*

Pelas falas dos docentes, Carlos parece se ressentir de aspectos referentes aos processos de ensino e aprendizagem na sua formação, circunscrita ao ensino de música através do instrumento ou de conceitos estritamente musicais. Por outro lado, Lúcia sente falta de práticas pedagógicas envolvendo a música para além da escrita e da leitura (A gente canta, ri, brinca, chora, trabalha as memórias mas sinto falta de um jogo, uma brincadeira, de algo que trabalhe o corpo também, algo mais lúdico, mais movimentado, não só trabalhar com a leitura e escrita).

Maraschin (2006) pesquisou junto a docentes de EJA, na cidade Santa Maria, Rio Grande do Sul, sobre os desafios da docência para este público. Segundo sua pesquisa, a docência da EJA foi, historicamente, construída sobre fragmentos. Qualquer educador formado para atuar nos anos iniciais, anos finais ou ensino médio estaria apto para trabalhar com este público, não tendo um espaço, disciplina ou momento de reflexão sobre quem é este aluno. Outra questão eram as estatísticas do início deste século (INEP, 2000) que mostravam dos 190 mil professores que atuavam na educação básica de jovens e adultos, 40% não tinham formação superior, pois muitos estavam engajados em movimentos sociais. Atualmente muito já foi construído na qualificação desta docência tão específica. Mas na questão da formação dos professores ainda há alguns conceitos novos. Um deles é a docência compartilhada na EJA.

O conceito de docência compartilhada é visto por Rosa (2012) como um tema novo. Na sua experiência de docência compartilhada a escola em que ela executou esta atividade entende que todos os adultos que interagem com as crianças são professores. Entendendo ser uma escola de educação infantil, no qual as turmas geralmente têm mais de um adulto responsável simultaneamente, esta docência é compartilhada por necessidade ativa de cuidados igualmente simultâneos.

Outra visão da docência compartilhada é na educação inclusiva, na qual há um/a professor/a regente e um docente para atender somente aos alunos com necessidades especiais, decidindo a instituição se será um planejamento também

compartilhado. Na minha experiência de estágio não obrigatório em uma escola municipal de Porto Alegre, embora não fosse previsto este planejamento pois eu estava como estagiário, dependendo do/a professor/a regente, discutíamos e planejávamos juntos propostas para os alunos inclusivos. Este conceito de “docência” é recente e quem o define é Beyer (2006), que criou a ideia em Hamburgo, na Alemanha, em classes que possuíam alunos inclusivos. Beyer aponta que uma sala de aula jamais será homogênea, ainda mais tratando-se de seres humanos, com as mais variadas complexidades e diversidades (p.10). Assim, faz-se necessário mais de um olhar sobre os alunos. Concordo com Traversini, Rodrigues e Freitas (2007) quando definem que:

[...] a docência compartilhada consiste em uma ação docente compartilhada entre dois professores em sala de aula e em um planejamento também compartilhado, ou seja, não é realizado apenas entre os professores, supõe a participação dos docentes envolvidos com o projeto e da equipe diretiva, com assessoramento pedagógico especializado. (p.12)

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, a docência compartilhada foi tematizada por Montemezzo (2014). Neste estudo, a autora articula princípios da docência compartilhada aos da educação Popular. Não se trata somente de uma divisão de tarefas, mas de um partilhamento de experiências entre os docentes e discentes, constituído através do diálogo. A docência compartilhada, nesta perspectiva, é um envolvimento simultâneo de docentes e estudantes; ou seja, os professores apoiam-se mutuamente, pensam, planejam e executam juntos suas propostas e as avaliam constantemente, em diálogo com o grupo de estudantes, num processo de prática reflexiva sobre andamento do trabalho que busca envolver a todos.

No caso específico em análise, tendo em vista as falas dos docentes, o de música e a regente da turma, uma proposta de docência compartilhada entre professor de área especializada (música) e a professora regente seria uma estratégia de como a educação musical pode ser oferecida no contexto da Educação de Jovens e Adultos. A música, neste âmbito, considerada como mediadora entre os conhecimentos prévios dos alunos e a proposta para o avanço na troca de saberes, pode oportunizar ao professor de música fazer uma prática com conhecimentos musicais e logo após oportunizar outros campos de conhecimento que usem a

prática anterior como base, por exemplo, assim como podem ser pensadas diversas maneiras de se articular estes conhecimentos.

Mas para isso é necessário na formação docente, seja inicial ou continuada, o acesso aos conhecimentos pertinentes. Como dito por Lúcia, a professora regente, e confirmado por Cláudio, o professor de música, a formação musical está destoada das realidades escolares porque entende que só há uma formação musical, quando a música está presente nos mais variados setores da sociedade. A música, quando condizente e mais próxima do aluno e no contexto da prática pedagógica, torna-se uma estratégia repleta de transversalidade e dinamizadora de experiências que inovam as trocas de saberes, construindo hipóteses variadas nas mais diversas áreas do conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES

Nesta investigação busquei compreender a relevância atribuída pelos professores sobre conhecimentos sobre música na sua formação e que implicações teriam sobre sua prática pedagógica: que estratégias interessantes existiriam para a inserção do ensino de música no contexto da educação de jovens e adultos? Assim, busquei construir um *corpus* de dados empíricos em que foram entrevistados discentes das totalidades iniciais da EJA, o professor de música deste grupo e a professora regente além dos relatos de práticas envolvendo a musicalidade em diversos campos do conhecimento.

Conforme comentado pelos docentes em suas entrevistas, o trabalho com educação musical necessita ir para além de um acessório à prática pedagógica. O trabalho com música necessita uma sistematicidade de planejamento e outras demandas de formação para os docentes, para que ela se efetive enquanto potencializadora do desenvolvimento humano. Além da formação, é necessária uma articulação inteligente e criativa, para que as propostas sejam coerentes e articuladas com os campos de conhecimento e com a realidade dos alunos.

Na fala dos discentes a música produz encantamento: leva a outros locais, países, culturas, os faz sentir, pensar, refletir, ressignificar. Faz parte da vida deles como comer ou dormir, mas está atrelada a diversão, memórias e sentidos não escolares. Apresentar a música em aula cria um novo sentido, cria novas hipóteses, surpreende, os faz pensar: no conhecimento, na aula, na vida. Ela não deve destoar de sua realidade, mas pode fazê-los repensar suas crenças e seus valores. A música não é só o conhecimento, ela é a tensão entre o que nós éramos quando a conhecemos e o que somos hoje ao ouvi-la novamente.

Como conhecimento a música é esquecida ou não valorizada nos cursos de formação e usado de maneira limitada nas práticas pedagógicas. A contribuição deste trabalho é comprovar a relevância da música como campo de conhecimento precioso, mostrando sua versatilidade e transversalidade na construção de saberes e como mediadora da prática pedagógica.

A música faz parte do ser humano. É o primeiro sentido desenvolvido no bebê, levando em consideração a audição desenvolvida ainda em fase uterina e sua primeira linguagem quando ouve a voz da mãe cantando para ele.

Sem dúvida há muito ainda o que discutir, pontos que foram elencados nesta pesquisa e que necessitam de maiores investigações. Por exemplo, aprofundamentos sobre os sentidos que a música cria ou representa na vida das pessoas, suas funções sociais, bem como as relações entre música e sentidos, a formação continuada dos docentes no conhecimento musical, a ludicidade pensada para adultos, são temáticas que demandariam outras incursões investigativas. Não há como ter um ponto final, e nem seria minha ilusória pretensão tê-lo. Há de se rever a formação nas licenciaturas, há de se entender a historicidade do sujeito em aula. Como docentes precisamos estar abertos ao imenso campo que o conhecimento musical proporciona.

Antes de encerrar o trabalho gostaria de enfatizar aqui o registro histórico do mesmo. Sim, este trabalho se constitui um registro histórico pois as turmas de EJA citadas aqui foram fechadas por ordem da Secretaria Municipal de Educação. O motivo alegado seria a baixa frequência dos alunos e as condições de violência que afastam os alunos da escola noturna. Os alunos que decidirem (e conseguirem) continuar serão remanejados para escolas adjacentes.

Entretanto, é importante que não percamos o foco das funções da EJA. Que diante destas situações possamos ser criativos para propormos discussões sem perdermos o brilho nos olhos para o estudo. Afinal, quem disse que estudar precisa ser chato? Uma boa opção da música não é o de decretar feriado todos os dias, mas de tornar a escola um local acolhedor, receptivo e alegre para adultos também.

REFERÊNCIAS

AMELINHA. **Foi Deus que fez você.** Disponível em:<
<https://www.youtube.com/watch?v=0zEWAMp7Umw>> 21/11/2015.

BEYER. Hugo O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. PARECER CEB 11/2000. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, MEC, 2000. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>
Acesso em:21 nov 2015.

CARVALHO, Roberto M. B.de. **George Snyders: em busca da alegria na escola.** Perspectiva: Florianópolis, v.17, n.32, p. 151 a 170-jul a dez 1999.

CUERVO L., MAFFIOLETTI L. A. **Musicalidade na Performance:** uma investigação entre estudantes de instrumentos. *Revista da ABEM*, nº 21, março, 2009. P. 35-43.

ELIADE, Mircea, 1907-1986. **O sagrado e o profano;** [tradução Rogério Fernandes]. – São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ENCANTADO, CORDEL DO FOGO.. **Ai, se sêsse.** Disponível em:<
<https://www.youtube.com/watch?v=8NBauvFV6bo>>21/11/2015.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil.** MEC, 2000.

HUIZINGA, Johan. **O homo ludens.**4ª ed. – São Paulo: Perspectiva, 2000.

LEVITIN D; TIROVOLAS, **The Year in Cognitive Neuroscience,** 2009: Ann. N.Y. Acad. Science. 1156:211-231(2009). New York Academy of Sciences. Disponível em:<<http://daniellevitin.com/levitinlab/articles/2009-Levitin-Tirovolas> Current advances-in-the-cognitive.pdf> Acesso em: 23.ago.2014.

LORENCENA, Lisiane. **Práticas musicais no primeiro ano de ensino fundamental:** perspectivas de professoras generalistas. Porto Alegre, 2013.

LOURENÇO E LOURIVAL. **A caneta e a enxada.** Disponível em:<
<https://www.youtube.com/watch?v=nTKnXoTQZ8Y>>. 21/11/2015.

LUDWIG, Carla Angélica. **"Maria esperança, suzanas e outras marias":** aprendizagem do lúdico na EJA na experiência de construção de fotonovela. Porto Alegre: FAGED/UFRGS 2014 - Trabalho de Conclusão de Curso. Documento disponível em: < <http://hdl.handle.net/10183/102977>> Acesso em 15.nov.2015.

MARASCHIN, Mariglei S. **Formação de professores e desenvolvimento profissional na educação de jovens e adultos.**2006.201 f. Dissertação. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

MONTEMEZZO, Elaine Luiza Foss. **Docência compartilhada nas totalidades iniciais da EJA:** um olhar sob a perspectiva da educação popular. Porto Alegre: FAGED/UFRGS 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. Documento disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/115715>>. Acesso em 27 out.2015

RANGEL, Juliana. **Consonâncias e Dissonâncias do Ensino de Música no currículo da EJA:** uma experiência do CMET Paulo Freire. Porto Alegre: FAGED/UFRGS 2014 - Trabalho de Conclusão de Curso. Documento disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/115795>> Acesso em 15.nov.2015.

RIBAS, Maria G. C. **Práticas Musicais na Educação de Jovens e Adultos:** uma abordagem geracional. Revista da ABEM, Porto Alegre. V. 21, 124-134, mar. 2009.

ROSA, Kelly R. da. **Docência(s) Compartilhada(s):** como pensar a docência compartilhada na Educação Infantil? Porto Alegre, 2012.<<http://hdl.handle.net/10183/55700> > acesso em 01.dez.2015.

SACKS, O. **Alucinações Musicais.** São Paulo, Companhia das letras, 2007.

SCHAFER, M. **A afinação do mundo.** São Paulo: Unesp, 1997. 1a. Ed. 1977.

SILVA, José Barbosa de. **Valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA.** Soares, Leôncio - Formação de educadores de jovens e adultos/organizado por Leôncio Soares—Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SLOBODA, J. **A Mente Musical:** a psicologia cognitiva da música. Trad. de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Ed. da Universidade Estadual de Londrina, 2008.

TRAVERSINI, Clarice Salete, RODRIGUES, Maria Bernadette Castro e FREITAS, Juliana. O desafio de exercer a docência de constituir-se como aluno no projeto da docência compartilhada. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

VIANNA, Hermano. **O mistério do Samba.** Rio de Janeiro: UFRJ Editora/Zahar. 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos.Robert K. Yin; Trad: Daniel Grassi - 3ª ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO A – exemplos de canções utilizadas na prática de estagio

AI SE SÊSSE

CORDEL DO FOGO ENCANTADO (POETA ZÉ DA LUZ)

**SE UM DIA NOIS SE GOSTASSE
SE UM DIA NOIS SE QUERESSE
SE NOIS DOIS SE EMPAREASSE
SE JUNTIM NOIS DOIS VIVESSE
SE JUNTIM NOIS DOIS MORASSE
SE JUNTIM NOIS DOIS DRUMISSE
SE JUNTIM NOIS DOIS MORRESSE
SE PRO CÉU NOIS ASSUBISSE
MAS PORÉM ACONTECESSE**

DE SÃO PEDRO NÃO ABRISSE A PORTA DO CÉU

**E FOSSE TE DIZER QUALQUER TULICE
E SE EU ME ARRIMINASSE
E TU CUM EU INSISTISSE PRA QUE EU ME ARRESOLVESSE
E A MINHA FACA PUXASSE
E O BUCHO DO CÉU FURASSE
TARVÊS QUE NOIS DOIS FICASSE
TARVÊS QUE NOIS DOIS CAISSE
E O CÉU FURADO ARRIASSE
E AS VIRGI TODA FUGISSE**

Foi Deus Que Fez Você

Amelinha

Foi Deus que fez o céu,
O rancho das estrelas.
Fez também o seresteiro
Para conversar com elas.

Fez a lua que prateia
Minha estrada de sorrisos
E a serpente que expulsou
Mais de um milhão do paraíso.

Foi Deus que fez você;
Foi Deus que fez o amor;
Fez nascer a eternidade
Num momento de carinho.

Fez até o anonimato
Dos afetos escondidos
E a saudade dos amores
Que já foram destruídos.
Foi Deus!

Foi Deus que fez o vento
Que sopra os teus cabelos;
Foi Deus que fez o orvalho
Que molha o teu olhar, teu olhar...
Foi Deus que fez as noites
E um violão plangente;
Foi Deus que fez a gente
Somente para amar.

Só para amar... Só para amar.

A CANETA E A ENXADA

LOURENÇO E LOURIVAL

"CERTA VEZ UMA CANETA FOI PASSEAR LÁ NO SERTÃO
ENCONTROU-SE COM UMA ENXADA FAZENDO A PLANTAÇÃO
A ENXADA MUITO HUMILDE FOI LHE FAZER SAUDAÇÃO
MAS A CANETA SOBERBA NÃO QUIS PEGAR SUA MÃO
E AINDA POR DESAFORO LHE PASSOU UMA REPREENSÃO"

DISSE A CANETA PRA ENXADA: NÃO VEM PERTO DE MIM, NÃO
VOCÊ ESTÁ SUJA DE TERRA, DE TERRA SUJA DO CHÃO
SABE COM QUEM ESTÁ FALANDO, VEJA SUA POSIÇÃO
E NÃO SE ESQUEÇA A DISTÂNCIA DA NOSSA SEPARAÇÃO

SOU A CANETA DOURADA QUE ESCREVE NO TABELIÃO
EU ESCREVO PROS GOVERNOS AS LEIS DA CONSTITUIÇÃO
ESCREVI EM PAPEL DE LINHO, PROS RICAÇOS E PROS BARÃO
SÓ ANDO NA MÃO DOS MESTRES, DOS HOMENS DE POSIÇÃO

A ENXADA RESPONDEU: DE FATO VIVO NO CHÃO
PRA PODER DAR O QUE COMER E VESTIR O SEU PATRÃO
EU VIM NO MUNDO PRIMEIRO, QUASE NO TEMPO DE ADÃO
SE NÃO FOSSE O MEU SUSTENTO NINGUÉM TINHA INSTRUÇÃO

VAI-TE CANETA ORGULHOSA, VERGONHA DA GERAÇÃO
A SUA ALTA NOBREZA NÃO PASSA DE PRETENSÃO
VOCÊ DIZ QUE ESCREVE TUDO, TEM UMA COISA QUE NÃO
É A PALAVRA BONITA QUE SE CHAMA EDUCAÇÃO!

ANEXO B – Termo de Consentimento informado

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS**

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

SENHOR/A DIRETOR/A:

Ao cumprimentá-lo/a apresentamos a V.Sa. o universitário
_____, regularmente
matriculada/o no Curso de Pedagogia.

Solicitamos permissão para que a/o aluna/o possa realizar trabalho prático de pesquisa educacional para fins do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como da/o aluna/o que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Desde já agradecemos sua atenção e cooperação.

(ASSINATURA)

Evandro Alves

Professor/a Orientador/a do TCC