

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

A CRIAÇÃO DE CANÇÕES NO CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL – RJ:
UMA AÇÃO EDUCATIVA SIGNIFICATIVA?

LEONARDO STEFANO MÁSKUO

RIO DE JANEIRO, 2008

A CRIAÇÃO DE CANÇÕES NO CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL – RJ:
UMA AÇÃO EDUCATIVA SIGNIFICATIVA?

por

LEONARDO STEFANO MÁSKUO

Monografia de final de curso de Licenciatura em Música do Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção da graduação, sob a orientação da professora Silvia Sobreira.

Rio de Janeiro, 2008

MÁSQUIO, S. Leonardo. *A criação de canções no Centro Cultural Banco do Brasil-RJ: uma ação educativa significativa?* 2008. Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Este estudo tem o intuito de propor uma fundamentação teórica que justifique o caráter educativo e significativo da ação de criação de canções realizada no programa educativo do CCBB-RJ, entre 2004 e 2006. A partir de relatos de experiência e pesquisa bibliográfica realizou-se uma análise crítica do contexto em que esta prática foi desenvolvida e a descrição dos objetivos e etapas desta ação educativa. Os resultados deste trabalho apontam a importância da intencionalidade crítica nas ações do educador, das escolhas de abordagem junto ao público e de uma atitude pedagógica interdisciplinar. A análise destes aspectos significativos da ação educativa indicou que, a criação coletiva de canções, quando abordada em uma perspectiva crítica, é um instrumento *insight* possível de ‘leitura de mundo’. Sem desconsiderar as especificidades técnicas e estéticas do fazer musical, esta pesquisa apontou para uma apropriação da canção como exercício por parte de crianças e jovens, não apenas como ouvintes, ou reproduzindo suas músicas favoritas, mas como potenciais criadores.

Palavras-chave - Criação – Canção – CCBB – Educação

SUMÁRIO

Introdução.....	1
-----------------	---

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1 Primeiro contato: a licenciatura empírica.....	4
1.2 A educação no CCBB-RJ e a lógica da contradição.....	7
1.2.1 o público.....	9
1.2.2 os educadores.....	12
1.2.3 Visitas às exposições de artes visuais.....	17
1.2.4 Laboratórios de arte e o papel da linguagem musical.....	21
1.2.5 O que o CCBB tem?.....	24

CAPÍTULO II - A CRIAÇÃO DE CANÇÕES: UMA AÇÃO EDUCATIVA SIGNIFICATIVA?

2.1 A criação de canções e a revisão crítica de sentidos comuns.....	29
2.2 Descrição das ações e reflexões sobre a ação educativa.....	34

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
---------------------------	----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

INTRODUÇÃO

As informações aqui relatadas datam de um período que compreende de julho de 2004 a outubro de 2006, quando de minha atuação como educador membro da equipe do CCBB educativo. Este estudo tem o intuito de propor, dentro dos limites de uma monografia, uma fundamentação teórica que justifique o caráter educativo e significativo desta ação de criação de canções. O trabalho foi inspirado a partir de minha experiência nos laboratórios de arte do programa educativo do CCBB-RJ. Vale destacar, que para efeito de exame empírico, toma-se como enfoque o público de crianças a partir de cinco anos de idade até jovens em faixa etária correspondente ao ensino médio.

O propósito desta pesquisa é apresentar uma possibilidade de abordagem de criação musical coletiva, contextualizada em um espaço não-formal de educação, tendo em vista primordialmente o ser humano, no âmbito crítico, sócio-cultural e sensível. Isto caracteriza o que se entende por uma postura ‘educativa’ a partir do que apreendemos da experiência prática no CCBB-RJ. Faz-se, portanto, a análise da seguinte problematização: pode esta prática ser considerada uma ação educativa significativa para crianças e jovens, mesmo esta ocorrendo em um encontro único de no máximo 1 hora de duração? O que se entende por ‘ação educativa significativa’ em uma perspectiva de educação em um espaço não tradicional?

No capítulo I, apresentamos uma descrição e análise sobre o CCBB educativo, a partir do relato de uma experiência pessoal, para que possamos compreender o contexto de gênese desta prática específica de criação de canções. Descrevem-se as principais atividades e são levantados questionamentos sobre o que envolve a formação do educador deste tipo de espaço educativo. Ainda neste primeiro momento é caracterizado

o papel da música em contato direto com outras linguagens artísticas emergentes das ações de ‘visitas orientadas’ e ‘laboratórios de criação’, situando-as como as principais linhas de atuação em que se inseriam as práticas do CCBB educativo.

Como referencial teórico usado na formulação destes conceitos, buscamos uma aproximação crítica com a idéia de ‘leitura de mundo’, encontrada em (FREIRE, 1981), para compreendermos que a construção dos significados de um espaço tido como ‘cultural’ não está nas estruturas materiais em si mesmas, mas na possibilidade de apropriação de suas múltiplas leituras. Pensamentos de autores como (FREINET, 1985), (Hernandez, 2006) e (ALVES, 2002) são considerados como referências de apoio para reflexão crítica a respeito do educador.

Figura também neste quadro teórico a análise de alguns fundamentos do que é entendido como uma ação educativa significativa na experiência do CCBB-RJ, relacionando-os a princípios pedagógicos presentes em Hans-Joachim Koellreutter, em pesquisa de (BRITO, 2001) e apontamentos de (BEINEKE, 2008). Ainda são considerados textos da revista da ABEM, de autores como (SOUZA, 2004) e (CATER, 2004) que tratam de educação musical em uma perspectiva cultural.

No segundo e último capítulo, aborda-se o caráter investigativo e experimental da atividade, considerando as necessidades que motivaram sua criação e o seu desenvolvimento no CCBB educativo, a partir da apropriação de ‘sentidos comuns’ trazidos pelo público a respeito de música e a possibilidade de reelaboração crítica destes.

Esta pesquisa justifica-se no sentido de fundamentar uma abordagem de música que constitua uma ação educativa não focada em parâmetros técnico- musicais, mas sim na identificação de potencialidades de resignificação desta música em uma coletividade.

Em levantamento realizado no site de monografias em educação musical e no banco de teses e dissertações da biblioteca da Unirio, não encontramos trabalhos que analisem especificamente a criação de canções neste ou em outros contextos educativos. Portanto, se acredita que a pesquisa possa preencher esta lacuna, despertando o interesse direto de educadores musicais, no que tange a possíveis desdobramentos da prática no âmbito de outros centros culturais e salas de aula.

Importante salientar que sejam formais, informais, tradicionais ou não os espaços, somos ‘educadores’ e ao mesmo tempo ‘educandos’ não **de** ou **para** música, mas **na** vida, reconhecendo este lugar de responsabilidade. Se a música, enquanto bem simbólico pode contribuir para ampliar e transformar concepções de cultura e cidadania, então esta caracteriza-se como uma ferramenta *insight* passível de ser vivenciada dignamente por todos.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1 Primeiro contato: a licenciatura empírica.

quando alguém decide tornar pública a sua experiência, ao mostrar seu relato, faz um resgate de sua trajetória e de sua vivência, com a qual está se permitindo ter voz sem que outros a dêem. Esse dar-se voz como docente implica reconhecer tal voz como tom e linguagem de um conhecimento que acontece a partir de uma experiência, de um contexto e de uma história em particular (Hernández, 2006, p.27).

É, em exatidão, sobre o que trata este texto: o relato de uma vivência em particular. E em que medida quando tratamos de educação não estamos tratando do encontro possível que é a comunicação entre universos particulares? Mundos em formação que trocam, interagem, sendo assim desde o nascimento até a nossa percepção enquanto sujeito ativo diante do que construímos como realidade.

A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente. O mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem a suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles. (Berger, 1985, p.35-36).

Ao tratarmos de educação estamos abordando uma porta para uma ‘desnaturalização’ do mundo que nos forja e inventando o caminho do questionamento, da dúvida, da desconfiança das certezas, e ainda, da compreensão de suas mutações. Significa ter a flexibilidade para agir diante de mudanças macro estruturais e micro revoluções que se operam no campo das relações de poder particulares, localizadas. A crença na curiosidade, no potencial de transformação e interferência sobre tudo que nos cerca depõe em favor do meu interesse no pensar em educação, antes mesmo de saber que pensava e o que pensava a esse respeito. Educação é, sobretudo, a compreensão de uma relação de independência, autonomia, em que ensinar e aprender, longe de

constituírem meros papéis sociais, são estados em constante transição. Cometi a audácia de me sentir educador no momento em que percebi que seria um enorme prazer me relacionar com a simplicidade do humano, e o quão desafiadora esta busca pelo simples poderia ser. Célestin Freinet, em sua pedagogia do bom-senso, nos diz:

Você vai procurar bem longe os elementos de base da sua pedagogia. Para isso são necessárias considerações intelectuais e vocábulos herméticos, cujo segredo só os universitários possuem. Mas você tem certeza de que a maior parte dessas idéias que os intelectuais julgam ter descoberto não correm desde sempre entre o povo, e de que não foi o erro escolástico que lhes minimizou e deformou a essência, para monopolizá-la e subjugá-la? (Freinet, 1985, p.6).

Desta forma, desprovido de maiores suportes pedagógicos formais, que me encontro no momento em que me candidato a um estágio no programa educativo do CCBB-RJ, sem ter ainda a mais vaga noção do que se tratava. Não é objetivo desta pesquisa um levantamento histórico detalhado da instituição e de seu programa educativo em outras épocas, cabendo apenas algumas informações relevantes neste período relativo às práticas a serem fundamentadas neste estudo.

Em julho de 2004, ainda cursando o segundo período de licenciatura em música, fui indicado pelo professor José Nunes a procurar pela vaga de estágio no CCBB-RJ. Isto me despertou para a importância, como licenciando em música, de vivenciar uma experiência não convencional em educação e que contribuísse com aprendizados para além da área específica de música. Considerando que havia concluído recentemente a disciplina de oficinas de música e talvez tido o primeiro rudimento de interesse com a área de educação, compreendia a necessidade da soma das experiências acadêmicas e extra-acadêmicas, práticas e teóricas. Por isso mesmo faz-se necessária uma visão crítica sobre os meios acadêmicos e suas limitações, Ryon Braga em texto intitulado “A falência do modelo acadêmico brasileiro”, aponta:

A ciência enfrenta atualmente o que talvez possa ser considerado o seu momento mais crítico, demonstrado pelas inúmeras divergências e incertezas que povoam as lides acadêmicas. Este momento tem sido descrito por muitos como o da crise das teorias, crise dos modelos e crise dos paradigmas, restando à educação apenas a possibilidade e o dever de sair na frente, concebendo uma práxis pedagógica que capacite ao educando lidar com as dúvidas, divergências e incertezas inerentes ao conhecimento moderno. (Braga, 2005)

Isto nos leva a crer que apenas o contato com estruturas teóricas, principalmente em se tratando de educação, torna o processo passível de distorções tanto quanto o ‘praticismo’ desprovido de reflexão. Por essas razões, o esforço na busca de uma formação que possibilite o contato com contextos e conteúdos educativos diversificados, em que haja troca entre profissionais de áreas distintas favorece a aquisição de saberes oriundos de demandas do próprio trabalho.

Isto impulsiona a curiosidade, o estímulo a pesquisa, o contato com experiências que de outro modo seriam apenas teoria. Sendo assim, aumentam as chances de profissionais de educação estabelecerem um maior vínculo com sua área de estudo, o que se faz imprescindível. Em levantamento informal realizado com alunos de pedagogia do terceiro período da Unirio, constatamos que em sua maioria, estes estudantes muito jovens entram nos cursos sem o objetivo de atuar com educação, mas mirando outras áreas como: direito, administração, informática, carreira militar, dentre outras. Ocorre que isto muitas vezes se arrasta até uma escola, um concurso público, gerando uma ‘bola de neve’ de ausência de vínculo com educação, sendo esta uma última opção para boa parte destes estudantes.

Diante desta discussão, posso afirmar que a minha formação como postulante educador, minha licenciatura extracurricular, só ganha corpo e densidade a partir da vivência do CCBB. Certamente foi uma ruptura considerável de vida, tanto no sentido

peçoal como profissional. Isto se deve não só as possibilidades de acesso e pesquisa no espaço em si, mas principalmente pelo contato inestimável com alguns grandes profissionais da equipe de educadores, pela oportunidade de observá-los em ação e atuar com eles.

Apesar destes aspectos extremamente ricos em se trabalhar neste tipo de espaço educativo, há alguns pontos críticos que devem ser mencionados.

1.2 A educação no CCBB e a lógica da contradição

De início, como visitante, nem sequer tinha conhecimento sobre a existência do programa educativo do CCBB-RJ e acredito que muitas pessoas, por mais que conheçam os espaços do teatro, videoteca, cinema, biblioteca, galerias de arte, também não tenham esta noção. Minha hipótese para este desaviso é o lugar, sempre tão debatido, de descrédito que é destinado a educação em meios institucionais diversos. Há uma certa lógica da contradição por parte de empresas, que por um lado se valem cada vez mais de incentivos a projetos educativos, ações relacionando arte, cultura, porém pouco refletem sobre o significado destas palavras, o qualitativo destas ações, desconhecendo-as em profundidade, por uma valorização do aspecto primordialmente fotográfico e quantitativo.

A partir da década de 90, muitos Museus criaram setores educacionais. A atenção dada à educação nos museus aumentou quando as mega-exposições fizeram descobrir que as escolas são o público mais numeroso das exposições e que, portanto, inflam as estatísticas e ajudam a mostrar grande número de visitantes aos patrocinadores. (BARBOSA, 2005)

Havia pouca sinalização sobre o programa educativo e suas práticas, ao contrário dos enormes cartazes sempre presentes sobre as destacadas exposições de arte. Mesmo que tenha apenas eu sido o desavisado, se há alguma espécie de hierarquia institucional certamente a educação não ocupa os mais altos lugares, apesar de o papel desta mesma

educação agregar ‘valores’ a empresa. Não estão sendo questionados méritos, porém, estamos constatando relações que fazem parte da rotina do educador do espaço ‘informal’. Este educador encontra-se comumente dependente de contratos temporários que podem ou não ser renovados regularmente como uma forma de burlar o vínculo empregatício, causando uma situação de grande instabilidade profissional, apesar da exigência e do comprometimento que projetos educativos de longo prazo exigem.

A ‘lógica da contradição’ apresentada aparentemente não é exclusividade do CCBB-RJ, e apesar desta, é ainda um dos poucos espaços no Rio de Janeiro em que existe um educativo fixo. A prática mais comum em outros espaços é a existência de uma ação e uma equipe de educadores específica de cada exposição que se instala. Isto inviabiliza a possibilidade de pesquisa continuada das experiências dos educadores. No próprio CCBB-RJ era muito presente, na visão de alguns gerentes, uma idéia ‘infantilizada’ de educativo, uma concepção de que os educadores deveriam ficar parados em pé nas galerias como meros informantes, uniformizados, saciadores de curiosidades do público, fato que reforça estigmas negativos como a idéia de ‘guia’, ‘monitor’. Ao invés disso, poucos esforços são empregados no sentido de discutir com os educadores, ouvi-los sobre alternativas ‘inteligentes’ de ocupação dos espaços sem perder a visibilidade e criando maior interesse no público. Os educadores são muitas vezes vistos como mão de obra funcional, burocrática, não havendo a compreensão de que faz parte da rotina destes profissionais a pesquisa, as trocas de experiências, criação e produção de atividades, textos, registros, relatos e avaliações sobre a prática. Paulo Freire não entendia a pesquisa como uma qualidade meritória de um professor, mas como uma característica intrínseca da prática docente:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reciprocando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e

me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.29).

Evidentemente esta lógica se invertia no momento em alguma autoridade política ou da direção do banco chegava ao espaço, havendo neste instante a exigência de uma ‘profunda competência’, ‘conhecimento’ e ‘pesquisa’ por parte dos, agora sim, educadores. Estes desencontros entre a visão institucional e as necessidades do trabalho educativo eram temas comuns das conversas entre os educadores, das reuniões, na tentativa de encontrar ações que contemplassem menos as necessidades bancárias e muito mais as questões de educação de fato. Algo que nem sempre era possível.

Mas vale lembrar que no momento da ação educativa cada educador abordava com autonomia o seu grupo e este de fato era o instante em que uma postura de **fazer a diferença** era possível pelo comprometimento com a causa.

1.2.1 – O público

O programa educativo do CCBB atendia a públicos que abrangiam: escolas públicas e privadas, grupos organizados em comunidades, turistas estrangeiros e de outros estados, programas de atendimento a jovens carentes, funcionários do Banco do Brasil, autoridades públicas, funcionários dos diversos setores como segurança, limpeza, brigada de incêndio, educadores de todos os níveis escolares, gestores comunitários, famílias de diferentes classes sociais, grupos com variados tipos de necessidades especiais, em faixas etárias que iam desde crianças a partir dos 5 anos até idosos.

Diariamente recebíamos ônibus contratados pela instituição que traziam grupos agendados previamente. Estes veículos eram destinados a escolas públicas e

comunidades de baixa renda do Rio de Janeiro, bem como de municípios vizinhos, considerando os índices de desenvolvimento humano - o IDH das regiões de origem. A distribuição da oferta de ônibus para estes grupos nem sempre foi um processo democrático, algo que foi reivindicado junto a instituição para que fosse definido por sorteio entre as escolas que freqüentavam o espaço. Esta descrição dá a dimensão da abrangência e capacidade de articulação que a proposta educativa necessitava ter. Inclusive, isto se tornava visível na necessidade de adequação do discurso dos educadores a cada grupo. Além destes ônibus, havia um grande número de visitas agendadas vindas de escolas da rede particular de todo o Rio de Janeiro, caracterizando um encontro de uma ímpar diversidade social.

Nenhum outro centro cultural no Rio de Janeiro ou talvez no Brasil receba a diversidade e o número de visitantes que o CCBB-RJ, estimado em faixa que varia entre 6.000 a 19.000 visitantes por dia¹, freqüentando os diversos espaços: videoteca, cinema, livraria, bombonière, três teatros, dois andares de galerias de exposição, programa educativo, museu do 4º andar, biblioteca, arquivo histórico e salas de conferências.

A diversidade também se refletia nas necessidades destes públicos que poderiam variar desde o conhecimento específico sobre uma obra de exposição até a um grupo que visitava um museu pela primeira vez. Esta ‘complexidade’ só poderia ser atingida em termos de ação educativa a partir de uma conversa com alunos e professores antes do início de uma visita. Estes ajustes geralmente eram feitos nos primeiros instantes de contato, já que geralmente tínhamos acesso aos agendamentos apenas no próprio dia do atendimento.

¹ *Fonte: CCBB (dados de dezembro de 2003). Até 1999, a freqüência era calculada com base no livro de assinaturas, distribuição de senhas e venda de ingressos. Desde então, o controle é feito por células fotoelétricas localizadas nos portões principais e na entrada de cada sala de exposição

Um detalhe a ser destacado é que, independente de qualquer idéia previamente concebida sobre o perfil de grupo, cabia ao educador despir-se de seus próprios preconceitos, valorizando as referências dos alunos a respeito de arte, cultura, construindo uma abordagem a partir disto, dialogando e acrescentando às intenções originais dos professores. Erving Goffman fala sobre as representações na vida cotidiana baseado na idéia da teatralidade, dos papéis sociais. Estas referências viriam dos sentidos comuns, sendo árdua a articulação do educador de transformar em ação os signos comuns sobre o contexto de origem de um grupo e ao mesmo tempo ter uma visão crítica para romper com expectativas pré-concebidas a respeito dos indivíduos, como na dinâmica cotidiana descrita por Goffman:

Quando um indivíduo chega à presença de outros, estes, geralmente, procuram obter informação a seu respeito ou trazem à baila a que já possuem. Estarão interessados na sua situação sócio-econômica geral, no que pensa de si mesmo, na atitude a respeito deles, capacidade, confiança que merece, etc. Embora algumas destas informações pareçam ser procuradas quase como um fim em si mesmo, há comumente razões bem práticas para obtê-las. A informação a respeito do indivíduo serve para definir a situação, tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperará deles e o que dele podem esperar. Assim informados, saberão qual a melhor maneira de agir para dele obter uma resposta desejada. (Goffman, 1985, pg.11)

O espaço da diversidade, também pode significar o aprisionamento dos indivíduos em diferenças incommunicáveis, estereotípias, em um exotismo do 'outro'. (Benedict, 1972) em seu livro "O crisântemo e a espada", citado por Laraia em "Cultura um conceito antropológico" nos diz:

A cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas. (LARAIA, 1986, p.69)

Uma das funções do trabalho educativo é burlar a ótica de diversidade como espaço de distanciamento e propor encontros entre estas 'humanidades' para que algo de

construtivo possa acontecer. Compreendemos assim o processo de formação do que se entende por ‘culturas’ como movimento:

Os indivíduos humanos produzem a sociedade em e pelas interações sociais, mas a sociedade, enquanto emergente, produz a humanidade desses indivíduos, trazendo-lhes a linguagem e a cultura” (MORIN & LE MOIGNE, 2000, p. 210)

No mesmo instante em que uma coletividade expressa suas características em determinado local, estas estão sendo constituídas ao mesmo tempo. Faz-se necessário, portanto, discorrer um pouco sobre a figura do educador e sobre que características possibilitam o seu trânsito dinâmico entre realidades tão distintas. E mais, um movimento consciente, crítico e intencional em busca de construir relações humanas dotadas de significação. Contraditoriamente a visão institucional, é importante detalhar um pouco mais sobre o aspecto qualitativo dos educadores. Para tal fim, retomo a experiência quando de minha chegada a equipe do CCBB educativo.

1.2.2 – Os educadores

o professor de arte, tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar” (FERRAZ, 1992, p.20).

Ao ser entrevistado para a vaga, não omiti a inexperiência, porém empenhei-me em demonstrar o interesse pela possibilidade de aprender em um espaço tão rico de possibilidades. Assustava-me sobremaneira a idéia de trabalhar com ‘grupos’ de estudantes, já que a experiência mais próxima que havia tido era a de dar aulas particulares de violão para amigos. Quando da minha ‘contratação’ para a equipe como estagiário, o CCBB educativo contava com apenas uma educadora de música, em uma equipe com outros quinze educadores. Aparentemente havia uma carência de pessoas da área de música entre os educadores, também tratados por ‘arte-educadores’ ou

‘monitores’, não cabendo aqui maiores elucidações a respeito dos aspectos históricos e políticos oriundos destas nomenclaturas. Para efeito deste trabalho fazemos a opção pelo termo ‘educador’.

Rubem Alves em seu texto intitulado “Sobre jequitibás e eucaliptos” tenta estabelecer rudimentos que nos interessam em torno da figura do educador:

Eu diria que os *educadores* são como velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “história” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “história”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal. (ALVES, 2002).

Ao que tudo indicava, a função como estagiário seria para trabalhar com ‘oficinas’ de música. No entanto, já na entrevista pude perceber que o foco central das ações do programa educativo eram as visitas orientadas às exposições de artes plásticas. Segundo assombro. Mesmo os educadores que fossem de outras áreas como música, teatro, história, por exemplo, realizavam as visitas. Na prática, a validação das ações se dava muito mais pelo campo da empiria e aprendizado mútuo entre os educadores, democratizando os conhecimentos entre seus campos particulares de estudo. Este tipo de circunstância propiciava um ambiente favorável a uma atitude ‘interdisciplinar’. Comentando sobre este aspecto em escolas, Paulo Freire nos diz sobre interdisciplinaridade:

Uma atitude interdisciplinar estabelece uma nova relação entre currículo, conteúdos e realidade. Os conteúdos serão selecionados e desenvolvidos numa concepção onde se pressupõe que currículo e realidade interagem, influenciando-se mutuamente; os conteúdos escolares passam a ter significação uma vez que estes têm a ver com os sujeitos envolvidos, e passam a ser selecionados e desenvolvidos pelo professor com maior apropriação. (FREIRE, 1996, Pg. 36)

Durante algumas semanas estive como observador curioso e atento das visitas e outras atividades realizadas por colegas. Nestas atuações era perfeitamente possível uma visita ser iniciada com poesias, ter um momento teatral na própria galeria, uma atividade posterior de artes plásticas e um encerramento com uma contação de histórias por exemplo. Os estímulos eram diversos e vinham oriundos de linguagens diferentes, muitas vezes dominadas pelo mesmo educador. De acordo com (JAPIASSÚ, 1976), "a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa".

A atitude interdisciplinar nos ajuda a viver o drama da incerteza e da insegurança. Possibilita-nos darmos um passo no processo de libertação do mito do porto seguro. Sabemos o quanto é doloroso descobrirmos os limites de nosso pensamento, mas é preciso que façamos. (JAPIASSÚ, 1976).

Este 'domínio' se dava principalmente por ordem prática do controle da oralidade, do fazer e repetição deste fazer muitas vezes. Isto era desenvolvido até que se conseguisse dialogar com um grupo condensando em uma só ação momentos de oralidade, reflexão e expressão prática. Segundo (FAZENDA, 1993) a interdisciplinaridade seria algo que se apreende unicamente pela vivência, por se exercer uma nova pedagogia. A abordagem questionadora dos educadores criava a necessidade do conhecimento de muitos assuntos, justamente para que pudessem transcendê-los e relacioná-los com os contextos culturais dos grupos. Estas habilidades múltiplas constituíam requisitos ao perfil deste educador, no entanto só poderiam ser construídas na realização.

Foi então que iniciei minha atuação em visitas, procurando 'beber' nas experiências que havia observado em tão pouco tempo. A ampla possibilidade de troca era um ponto muito positivo neste tipo de espaço em comparação com alguns locais

formais em que muitas vezes as ações se compartimentalizam em salas de aula e nela se findam. Isto não significa que o espaço do museu esteja imune de isolamentos, mas no caso do CCBB-RJ, na época, os educadores conviviam muito uns com os outros, sendo uma troca humana quase intermitente, constituindo uma experiência totalmente nova para mim. Geralmente um grupo de 40 alunos era dividido entre dois educadores, então era comum ao final de uma visita, haverem conversas sobre como havia sido a atividade, dificuldades, pontos positivos. Era uma forma de avaliação ‘informal’ e assistemática, no entanto, servia de base para repensar as futuras ações. Portanto, nas visitas seguintes já havia mais segurança nas ações, não como uma ‘fórmula’, mas acrescentando a cada momento um novo conhecimento.

Aqui vale mais algum comentário sobre a formação dos educadores membros da equipe do educativo do CCBB-RJ e a organização da gestão. Os profissionais possuíam formações diversas abrangendo áreas como: artes plásticas, pintura, história, museologia, teatro, letras, filosofia, música, com ou sem licenciatura plena. As múltiplas áreas de formação da equipe permitiam uma ampla gama de possibilidades de intervenção nas galerias de arte e nos espaços do centro cultural. Esta diversidade não se devia apenas às formações específicas de cada educador, mas pelas múltiplas atuações práticas dos profissionais. Era comum que alguém que fosse da área de história, por exemplo, trabalhasse também contando histórias ou que alguém de artes plásticas atuasse com cinema e vídeo. Tais combinações não significavam reminiscências de uma ‘polivalência superficial’, porque existia uma troca constante e o aprendizado múltiplo a partir da compreensão das **interseções** entre estes diferentes campos de saber, perfazendo recortes e diálogos. Vale frisar que este processo se dava de forma não estruturada, heterogênea e não centralizada por uma coordenação, mesmo que houvesse uma. Esta formação de ‘intuição’ a respeito do intercurso entre áreas de conhecimento

distintas não abordava estes saberes como múltiplas linguagens estanques, mas permeadas umas pelas outras. Isto se dava a partir das experiências práticas das próprias ações, porque se constatava que um conhecimento estanque não era suficiente para ‘dar conta’ da complexidade de necessidades que um grupo exigia. Esta constatação dialoga com o pensamento ‘complexo’ de Edgar Morin: “Toda e qualquer informação tem apenas um sentido em relação a uma situação, a um contexto” (MORIN, 2000, pg.1).

Outro ponto pertinente trata dos modelos de gestão da equipe. Basicamente estes alternavam de acordo com as macro políticas da instituição governamental e a configuração de cargos. Até o final de 2004 existia uma equipe de coordenadores responsáveis não só pelo arcabouço teórico como pela metodologia de abordagem educativa. Entretanto, a atuação desta coordenação não necessariamente se fazia presente na ação dos educadores, por estar, muitas vezes, distanciada de questões surgidas na prática. Havia a autonomia dos educadores em propor o seu próprio percurso, não sendo este definido por uma normatização institucional. Isto se refletia na diversidade de abordagens entre os educadores, e na prática, diferenças de desempenho, aprofundamento, de processo e de resultados. Para a instituição, como já apontado, o interesse maior era o quantitativo numérico de atendimentos. Aos coordenadores, recaía o *status* sobre o trabalho do qual na maioria das vezes, pouco participavam. E aos educadores, em boa parte dos casos, cabia a preocupação com o aspecto qualitativo do trabalho, mesmo com o pouco tempo destinado pela instituição à fundamentação sobre a sua prática. Esta afirmação encontra respaldo na própria elaboração deste trabalho, que se propõe justamente a uma fundamentação teórica, depois de ter passado por um período de prática no contexto descrito.

De 2005 ao segundo semestre de 2006 a equipe se organizou em núcleos de pesquisa, inclusive no que se refere a grupos com necessidades especiais, no sentido de

uma maior pesquisa na área, já que não haviam profissionais específicos para este tipo de atendimento. Um núcleo de educadores passou a atuar também coordenando encontros com gestores comunitários, educadores. Outro grupo atuava em projetos pilotos e de inovação no programa educativo, como por exemplo, o “CCBB para os íntimos”, com o público interno de funcionários e o “CCBB itinerante”, experiência que será relatado no último capítulo. Estes dois projetos foram idealizações do educador Robson Reis, com quem tive o privilégio de compartilhar o suor na produção destas ações, constituindo uma oportunidade de um aprendizado imensurável para a minha formação.

1.2.3 As visitas às exposições de artes visuais

Com o propósito de situar o leitor sobre o contexto em que se inseriu a prática de criação de canções, faz-se necessário um breve panorama sobre as atividades desempenhadas pelo programa educativo do CCBB-RJ. A contextualização destes aspectos é pertinente, pois se trata de esclarecer detalhes, condições em que determinada prática torna-se possível e relevante. Por sua vez, a ação desenvolvida sob influência de um determinado meio, tem a possibilidade de também atuar ativamente sobre este, no sentido de resignificá-lo, inclusive em seu aspecto político.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. (FREIRE, 1996, p.98)

De forma resumida, as principais ações características do programa educativo do CCBB-RJ eram as ‘visitas’ às exposições de artes visuais, ‘laboratórios de arte’ e ‘visitas’ pelos espaços do prédio histórico onde se situa o centro cultural.

As visitas às exposições de artes visuais tinham propósito de promover diálogos críticos entre os espectadores e as obras de artistas nacionais e internacionais, de escolas e processos técnicos diferenciados, abrangendo períodos distintos da história da arte. Através desta experiência de visita a uma galeria de arte trabalhava-se com a idéia de que o público poderia ser estimulado a apropriar-se das obras, não apenas no sentido de sua apreciação estética, histórico-social, ou material, mas criando conexões entre estes objetos de arte e seus referenciais cotidianos e sentidos comuns sobre arte.

Os sentidos comuns constituem naturalizações de valores, lugares e preconceitos de uma determinada ordem sócio-simbólica. Estas crenças consensuais estão presentes nas relações interpessoais durante a maior parte do tempo, constituindo o universo da socialização cotidiana. Vale frisar, contudo, que os sentidos comuns existem disseminados em muitos meios sociais, inclusive alguns considerados imunes a eles, como o meio acadêmico, por exemplo.

Portanto, a partir de uma ‘experiência significativa’ que considerasse não o menosprezo, mas o diálogo com os sentidos comuns haveria condições para a formulação de novas bases referenciais e aquisições de saber de uma leitura de mundo crítica e construtiva, segundo Paulo Freire:

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 1996, p.31)

E ainda:

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p.31)

Portanto, a concepção educativa presente nas visitas orientadas às exposições tinha em vista a superação do modelo de uma ‘visita guiada’ por um ‘monitor’ com cunho absolutamente informativo. Tinha-se em vista como meta, não a informação apenas, mas o questionamento sobre o que fazer com estas informações, o porquê de elas serem importantes, ou seja, como transformá-las em conhecimento relevante. Analisando desta forma, o ‘monitor’ passa a ser visto como educador, ou seja, alguém que conscientemente busca uma intencionalidade crítica no pensar, no agir e no tratamento das informações.

Estas diferenças de concepção de trabalho são necessárias de serem mencionadas por influenciarem inclusive a forma como são reconhecidos estes profissionais, muitas vezes associados a uma imagem infantilizada, sem o devido crédito compatível com sua formação e pesquisa.

Comumente eram realizados grupos de estudo, pesquisas sobre os assuntos das exposições, haviam reuniões semanais e contato com as curadorias das exposições, que poderiam abordar desde objetos arqueológicos a arte contemporânea. Isto por si só já exigia dos educadores uma não-especialização. Até porque um especialista falando apenas em linguagem técnica dificilmente despertaria a atenção e interesse dos grupos que ainda estavam estabelecendo seus primeiros contatos com o espaço. Isto significava uma tentativa, impulsionada pela necessidade prática, de integração dos saberes,

conteúdos, relativizando-os com o propósito de uma experiência que pudesse potencializar e tornar relevante a comunicação com os grupos.

Neste sentido, era importante o caráter ‘improvisador’ do educador, fundindo o conhecimento técnico dos especialistas e a compreensão humanística expressa nas reais necessidades dos grupos que, via de regra, estavam para além destas questões específicas. Esta faceta ‘improvisadora’ do educador coincidentemente ou não, encontra paralelo com um pensamento de Koellreutter sobre a improvisação musical, base de sua abordagem educativa:

Não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação. Para improvisar é preciso definir claramente os objetivos que se pretende atingir. É preciso ter um roteiro, e a partir daí trabalhar muito: ensaiar, experimentar, refazer, avaliar, ouvir, criticar, etc. O resto é vale-tudismo (Koellreutter, 1997, p.132).

Estas idéias de Koellreutter servem como imagem condizente ao processo empregado nas visitas às exposições de artes visuais. A desenvoltura de improvisação requerida ao educador era proporcional ao seu grau de aprofundamento de pesquisa, no quanto este conseguia enxergar com clareza as necessidades trazidas pelo público em suas múltiplas diversidades.

Pode-se dizer que não existia de fato um único CCBB educativo, mas vários, diferenciados na figura de cada educador. Vale destacar que estas atuações poderiam ser diametralmente distintas bem como os processos e seus resultados. Acompanhando as diferentes visitas percebi que por mais pontos que houvessem acordado a respeito de conteúdos, a abordagem, que se caracterizava pela forma como cada educador atuava, fazia toda a diferença. Era perfeitamente possível associar um poeta a um artista plástico lendo performaticamente uma poesia na galeria ou ler sonoramente uma obra de pintura

como, por exemplo, no caso da ação educativa desenvolvida nas exposições “Onde está você geração 80?” e “Eduardo Sued: a experiência da pintura”, em 2004.

Outro exemplo prático de um pensamento integrador entre as diferentes áreas do conhecimento estava na ação de ‘contação de histórias’. Em conversas com o educador Robson Reis, formado em pintura, tive contato com a sua interpretação de que contar uma história constituía um ato de pintar uma cena na imaginação das pessoas. E mesmo a pintura, seu objeto anterior de estudo, não seria por ele tão compreendido se não fossem também os meios escritos, a literatura e a idéia de que nas imagens existem textos possíveis de serem lidos. Ou seja, neste sentido temos pistas de que, de fato, nesta postura prática de interdisciplinaridade estaria o cerne do que se entendia como ação educativa no CCBB.

1.2.4 Laboratórios de arte e o papel da linguagem musical

Vamos comentar agora sobre os chamados ‘laboratórios de arte’, categoria em que se inseriu primeiramente a atividade de criação de canções e a minha própria atuação como educador.

A nomenclatura ‘laboratório’, também comumente chamado ‘oficina’, era um termo de identificação da atividade, sem haver sido detectada dentro da equipe uma maior contextualização sobre o porquê destes nomes. Estes ‘laboratórios’ eram atividades práticas desenvolvidas pelos grupos em uma ou mais linguagens artísticas. Em geral, tratavam de continuar e aprofundar o debate trazido após uma visita à exposição ou aos espaços do prédio por meio de uma criação individual ou coletiva. Os laboratórios também podiam existir de forma independente às visitas com grupos formados aleatoriamente nos fins de semana, a partir da faixa etária de cinco anos. ‘Laboratório’ também era o nome do espaço onde estas atividades aconteciam. Neste

local haviam materiais plásticos, instrumentos musicais e exposições de trabalhos desenvolvidos por grupos visitantes.

Em sua maioria, as atividades dos laboratórios eram desenvolvidas na linguagem das artes visuais em diversas técnicas, existindo em menor número atividades de corpo, teatro, cinema/vídeo e música. Mesmo assim, estes laboratórios em outras linguagens, quando ocorriam, seguiam algum gancho conceitual ensejado pelas exposições de artes visuais, consideradas pela instituição o carro chefe das ações educativas no espaço do CCBB. Uma leitura crítica que se podia fazer sobre os laboratórios era o fato de serem atividades voltadas para a recriação de obras e processos utilizados pelos artistas, algumas delas, recaindo no problema da mera reprodução. Um exemplo de laboratório que escapava do molde reprodutivo era a criação de desenhos em slides, concebida pelo educador Robson Reis. Consistia em lançar mão de algum conceito de senso-comum traduzido em palavras-chave. Estas palavras poderiam ser relativas a uma exposição ou a algum aspecto da visita ao centro cultural. Os alunos então desenhavam em uma pequena película de acetato colocada em slides, as suas interpretações particulares sobre aquela palavra sorteada. Em seguida, utilizava-se um projetor de slides para exibir as imagens criadas pelos alunos, momento em que, além disso, compartilhavam coletivamente as interpretações e possibilidades de leitura. É neste escopo que surge a oficina de criação de canções.

Na exposição de Eduardo Sued as cores presentes em seu trabalho podiam remeter a sons, timbres, como uma partitura sonora interpretada a partir da concepção pictórica do artista. Esta atividade foi desenvolvida pela educadora musical Carolina Luz, com quem compartilhei as minhas primeiras pesquisas e experimentação junto aos grupos destas possibilidades musicais. A atividade, na maioria das vezes, era um laboratório que acontecia no próprio espaço das galerias, diante das obras do artista,

diferentemente de outras ações que necessitavam de material específico plástico em uma sala apropriada. Consistia basicamente em atribuir às cores e formatos dos quadros um determinado som produzido pelo grupo, que depois constituiria o banco sonoro de referência. Em seguida, algum voluntário era convidado a ‘reger’ o grupo, alternando entre as cores e sons. Ainda era possível acrescentar idéias a respeito de como trabalhar este som, dinâmica, andamento, texturas, que eram intuídas por gestos.

A atividade rendeu frutos e após esta primeira experiência musical sobre a obra de Sued, percebi que a música era amplamente utilizada para leituras de obras ‘visuais’. Fez-se necessário empreender uma análise crítica sobre este sistemático ‘lugar’ da música nas atividades de laboratório do CCBB-RJ. A partir desta reflexão, entendeu-se que a música, dotada de elementos expressivos próprios, precisava ganhar espaço com uma abordagem particular, não como leitura de uma exposição, mas como música. A intenção, contudo, era fazer isso sem desarticular o aspecto de interseção entre a música e outras áreas do conhecimento, mas fazer esta movimentação circular com mais possibilidades de sentidos deste movimento. Isto significava não ser sempre uma atividade de música criada em função exclusiva de uma exposição de artes visuais. Porque não empreender também uma leitura plástica dos sons? Ou, para além, porque não aproveitar a música para discutir, assim como na atividade dos *slides*, questões pertinentes ao contato dos grupos com o centro cultural? Estas foram as minhas primeiras indagações, ainda como estagiário, de aspectos desta ‘semente’ plantada neste momento e que constituirá a problemática motivadora da atividade de criação de canções. Estes detalhes serão abordados mais a fundo no capítulo II.

1.2.5 O que o CCBB tem?

Uma terceira atividade fundamental desenvolvida pelo programa educativo era a atividade intitulada “o que o CCBB tem?” que consistia em uma visita pelo espaço do prédio histórico do centro cultural, situado na rua Primeiro de Março, 66. As explicações sobre essas visitas são essenciais para explicitar um outro conceito integrador da criação de canções: a idéia de centro cultural. Não faria sentido falar sobre esta criação de canções por si só, mas sobre as condições e a relevância desta dentro do contexto e demanda das discussões educativas do CCBB.

Esta consistia em uma ‘meta visita’ que objetivava ao longo do seu percurso discutir o próprio sentido de um espaço tido como centro cultural. As visitas transcorriam nos diversos locais do prédio, alguns com acesso exclusivo com a presença de um educador do CCBB, como por exemplo, o museu do quarto andar que conta a História do Banco do Brasil. Estes espaços compreendiam salas de vídeo, o *foyeur*, rotunda, biblioteca, galerias de exposição, museu do quarto andar, teatro, sala de cinema.

Um dos objetivos da visita era mostrar como o público poderia se apropriar da programação e dos vários espaços do CCBB. No entanto as ‘leituras de mundo’ começavam muito antes das salas específicas de visitação, mas fora do centro cultural, observando a fachada, o ecletismo arquitetônico entre os prédios do entorno, as narrativas contidas nas paredes, colunas, artefatos de memória que pudessem ser interpretados como vestígios históricos de funções anteriores que aquele prédio poderia ter assumido desde sua fundação.

Os diversos espaços e linguagens artísticas somadas às possibilidades de leituras das narrativas e ‘textos’ deixados à mostra pelas fachadas constituíam rico material de

pesquisa e de trocas com os grupos. Mas uma pergunta se fazia presente constantemente mostrando necessidade de uma reflexão anterior aos conteúdos específicos a serem abordados: Porque esta visita, este espaço de um centro cultural seria interessante para um grupo? Como esta experiência poderia tornar-se realmente significativa?

Pensemos um pouco sobre a função política de um espaço tido como centro cultural público, que tem como objetivo a ‘democratização do acesso a cultura’, como é afirmado amplamente pelos textos que antecedem a abertura dos eventos e materiais institucionais. Neste sentido, o mero acesso do público aos espaços não é suficiente para um legítimo acesso a cultura. Tampouco cultura seria um bem a que as pessoas não tenham acesso: “Os homens, ao contrário das formigas, têm a capacidade de questionar os seus próprios hábitos e modificá-los (LARAIA, 1986, pg.99).

O que ocorre é que o programa educativo tinha como missão exatamente trabalhar junto aos grupos um diálogo crítico, criado a partir de uma identificação com seus contextos de origem para que de fato pudessem ir além de apenas entrar nos espaços, mas se apropriar deste com a noção de um patrimônio cultural, material e imaterial, dialogando com suas referências anteriores. Quando me refiro a este referencial prévio quero dizer a bagagem cultural que todos trazem e compartilham em suas comunidades, mesmo que muitas vezes não reconheçam como tal. Ou seja, não é o CCBB que dá acesso a cultura, mas sim, os educadores de seu programa educativo, promovem um encontro de culturas cujos objetivos podem ser traduzidos pela ruptura de preconceitos, diálogos entre códigos e compreensões diferenciadas de arte, cultura, dissuadindo a idéia de que a arte contida neste espaço específico é que seria a verdadeira, ou hegemônica. O mais importante é uma exposição de arte ou o que um grupo pode alcançar de reflexão e crescimento a partir desta observação? E mais, no reconhecimento e percepção que o significado da palavra centro cultural vai bem além

da idéia de um único prédio dotado de 'atrações' artísticas, mas sim um conceito que pode ser aplicado a qualquer lugar, qualquer espaço em que circulem pessoas. Chegamos neste ponto à ferramenta central de toda a abordagem educativa, o elemento humano. De que adiantaria todo o espaço de um prédio histórico, com atrações de todo o tipo se não houvessem pessoas para se apoderarem destas leituras? Segundo Paulo Freire, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 1988, pg.11)

Este conceito se mostra central em toda a argumentação do que se entende que é compartilhado em um centro cultural. Ou seja, construir com os grupos um diálogo, a partir de suas próprias compreensões ou não do que possa ser 'cultural', com espaços que se propõem a ser entendidos como culturais. O texto lê o mundo, assim como o mundo é repleto de textos a serem lidos. Paulo Freire desenvolve o conceito de leitura de mundo referente à questão da palavra, da alfabetização que deveria segundo sua ótica, partir da identificação de referenciais do seu mundo particular de ação.

“Podemos dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. (FREIRE, 1988, pg.20)

Uma obra de arte ou artista é mais importante do que aqueles que a observam? Que sentido é possível de ser criado entre as obras de um artista contemporâneo como Anish Kapoor e uma comunidade carente da zona oeste carioca? Como esta comunidade está observando os seus próprios elementos culturais? Vale ressaltar que não está aqui sendo pleiteada uma visão preservacionista das culturas, ou de simples validação relativista. Postula-se sim, a oportunidade de construir em um espaço público de ação educativa a compreensão de que o mundo pode ser lido tanto no CCBB quanto nas paredes de uma determinada comunidade e que seus muros são permeáveis ao conhecimento. Existe uma valoração de senso comum notória da idéia de centro cultural

como local sacralizado pelo capital, ao qual as comunidades teriam acesso lendo este espaço como um palácio pelo qual circulam muitas riquezas que não são para elas. Muitos grupos que visitavam o CCBB nunca haviam andado em um elevador, por exemplo, quanto mais em um modelo tão antigo, sendo esta, muitas vezes, relatada pelos próprios grupos como a experiência mais relevante de sua passagem pelo espaço. Isto significa que a ação educativa foi mal feita? Que os artistas, personagens principais não foram devidamente trabalhados? Não! Significa que existem muitos elementos ainda sub-aproveitados, tidos como detalhes informais menos importantes, mas que na percepção significativa de um grupo pode ter toda relevância. Isto acontece quando determinado elemento consegue ter algum diálogo com os referenciais reconhecidos pelos grupos. Podemos estender a análise pensando porque estes grupos nunca andaram de elevador? O que neste espaço pode ser relevante considerando que é um grupo que nunca andou de elevador? A questão não é hierarquizar apenas o que é mais importante ou não, mas flexibilizar estas referências, conhecer um pouco mais a fundo as necessidades dos grupos com os quais se trabalha para que não morram de sede em frente ao mar. É importante o educador estar aberto a construir e para isso é preciso conhecer o público.

Portanto, dentro da concepção problematizadora de centro cultural podem se partir de referenciais cotidianos trazidos pelos próprios grupos. Que referenciais seriam estas? Roupas, músicas que compartilham, danças, gostos, preferências, gírias, formas de expressão, histórias em comum, uma praça, uma escola, um baile. Será que os grupos de escola que vão ao CCBB conhecem e sabem contar a história de sua própria escola ou comunidade? Mas não aquela cristalizada em livros, hinos, mas a construída pelos próprios alunos? Alguns destes grupos já parou para analisar que sua escola e comunidade também constitui um centro cultural dotado de significado próprio? Como

estes grupos se relacionam com estas histórias? As ridicularizam? São críticos a elas? Se organizam para discuti-las? Como é a auto-estima destes grupos em relação às suas próprias manifestações? Estes questionamentos a respeito do conceito de centro cultural a partir das visitas orientadas desenvolvidas no CCBB-RJ, constituem o arcabouço que dá significado e legitimidade à prática de criação de canções que surge desta problemática e será analisada no próximo capítulo.

CAPÍTULO II – A CRIAÇÃO COLETIVA DE CANÇÕES: UMA AÇÃO EDUCATIVA SIGNIFICATIVA?

2.1 - A criação de canções e a revisão crítica de sentidos comuns

Como contextualizado no capítulo anterior, a idéia de criar canções como um dos ‘laboratórios de arte’ do CCBB educativo nasce com o intuito de trabalhar a linguagem musical numa relação autônoma em relação às artes visuais, mas que ao mesmo tempo, nutrisse objetivos para além de elementos técnicos, em diálogo com conhecimentos trazidos pelo público. A idéia era um maior aproveitamento das características específicas da música, mesmo em um espaço cujo foco central eram as exposições de artes visuais. Esta centralização nas artes visuais, segundo José Henrique Nogueira é percebida também na pouca ênfase dada à música na obra de Herbert Read, “A Educação pela Arte”: “O alicerce principal do movimento de arte-educação eram as artes visuais” (NOGUEIRA, 1998). Isto se refletia no trabalho do CCBB por exemplo.

O objetivo era tornar o momento de contato com os grupos algo ao máximo significativo, como um *insight* após o qual seria possível rever sentidos comuns a respeito do que se pensa sobre música e seu fazer. E porque esta necessidade de ser significativo? O que é uma ação educativa significativa no escopo desta atividade? Significativo para quem?

Segundo (SOUZA, 1997, p.82), citada por (BEINEKE, 2001, p.8):

a aula de música só pode ter êxito se transformada numa ação significativa, o que pressupõe um permanente abertura para o novo num diálogo permanente com a realidade sócio-cultural.

Devemos recordar que se tratava de um único encontro de uma hora de duração. Algumas pessoas estavam visitando o centro cultural pela primeira vez, vinham de lugares distantes, enfrentavam dificuldades, outras já tinham por hábito

visitar o espaço sem nunca ter participado de uma atividade e havia ainda os que já comumente experimentavam os diversos laboratórios de arte do CCBB educativo. Considerando o encontro único destas diversidades, era importante a consciência da responsabilidade do educador em propiciar uma ação que aliasse a preocupação com conteúdos específicos de arte a uma abordagem que ‘acolhesse’ as pessoas motivando ao questionamento e a construção de relações com os assuntos discutidos. Era imprescindível não ‘desperdiçar’ a presença destas pessoas com atividades enfadonhas ou com fim em si mesmas, que não suscitasse qualquer significação para o público. Um dos aspectos que contribui para a compreensão do que entendemos aqui como significativo passa pelo cuidado de pensar em ‘como’ buscar uma aproximação com as pessoas a partir do contato com pensamentos e processos artísticos e reconhecendo seus limites. E este caminho só pode ser construído na prática, em sua observação e avaliação constante.

É possível traçar um diálogo entre estas questões e princípios pedagógicos presentes no pensamento de Koellreutter. Segundo ele, há a necessidade de “aprender a apreender do aluno o que ensinar”, como nos relata (BRITO, 2001, pg.31), em seu contato pessoal com o educador:

A melhor hora para apresentar um conceito, ou ensinar algo novo, é aquela em que o aluno quer saber. E o professor deve estar sempre atento e preparado para perceber e atender às necessidades de seus alunos. (BRITO, 2001, pg.32)

Da mesma forma, a ação educativa perde a chance de ser significativa quando não há o devido estímulo ao contato com determinado assunto. É como nos aponta Freinet:

Se o aluno não tem sede de conhecimentos, nem qualquer apetite para o trabalho que você lhe apresenta, também será trabalho perdido enfiar-lhe nos ouvidos as demonstrações mais eloqüentes. Com insistência ou autoridade bruta, você corre o risco de suscitar nos alunos uma espécie de aversão fisiológica pelo alimento intelectual, e de bloquear, talvez para sempre, os

caminhos reais que levam às profundidades fecundas do ser. (FREINET, 2004, pg. 19)

A idéia de uma ação significativa dentro de uma perspectiva de objetivos do CCBB educativo vincula-se a idéia de produção de uma **memória** em tempo presente, expressa individual e coletivamente a que se relaciona uma memória cultural anterior. Obviamente na seleção dos fatos destas memórias o que pode ser significativo para uma pessoa não necessariamente será para outra. Não há como se ter domínio sobre as interpretações e significados múltiplos de um momento. Mas é viável e plausível a existência preliminar de uma **‘intencionalidade crítica’** por parte do educador em se propor a construir com o público uma interação significativa. Isto está mais relacionado a ‘como’ fazer isto acontecer do que simplesmente ao objeto específico de estudo. Neste sentido, esta ação aborda sobretudo, o aspecto ‘humano’, considerando a importância de ‘como’ chegar às pessoas, ‘como’ promover esta integração, ‘como’ propiciar um ambiente fértil para que o grupo se sinta motivado e desafiado.

“ao aprender música, ou qualquer outro campo de conhecimento, cada pessoa atribui significados próprios aquilo que aprende, reconstruindo seus saberes a partir do que já conhece” (Beineke, 2002, p. 68-69).

Outros aspectos importantes de levarmos em consideração na construção desta ação educativa são as relações que o próprio educador e os diversos grupos estabelecem com música a partir do mapeamento de seus sentidos comuns cotidianos. Buscava-se uma abordagem que possibilitasse uma sedução do público, provocando seu envolvimento para que tanto a dimensão sensível quanto cognitiva estivesse relacionada no processo de criação/significação.

Há inúmeros campos de atuação em que o educador musical pode estar inserido, mas sejam eles quais forem, há que se buscar familiaridade com o assunto a

ser abordado, trazendo à tona principalmente a experiência informal em música, com a qual este educador tem maior ‘intimidade’.

um professor, ao criar intimidade com a sua própria música, não só estará mais apto a exercer sua tarefa, como também a fará percebendo a educação de uma maneira diferente. (NOGUEIRA, 1998, pg.2)

Dentro de minhas atividades como músico, desde o princípio tive envolvimento com a criação de canções, sendo minha primeira porta de contato com a linguagem musical enquanto criador. A idéia de escrever letras sobre o que quisesse e atribuir-lhes um som, organizá-las, foi minha formação primeira, cujo aprendizado era resultado de observação e ensaio/erro. Sem ter um professor que orientasse o estudo, como a maior parte dos compositores populares, esta curiosidade de musicar letras precedeu inclusive a idéia de tirar melodias de ouvido, tocar um instrumento ou tocar canções para que outras pessoas reconhecessem.

De forma alguma o educador deve se limitar a reproduzir o que aprendeu como se fosse suficiente apenas ‘transferir’ informações a outros indivíduos. Mais importante é compreender como as características que fazem parte da formação deste educador, de sua produção artística, se relacionam diretamente a sua produção pedagógica. Analisando este caso em particular, acredito que a pesquisa pessoal intuitiva aliada a um ambiente não repressor me permitiu uma percepção íntima de alguns aspectos sonoros como a manipulação livre da voz, percepção de alturas, relacionar texto e som, imaginação sonora, harmônica, fatores que muitas vezes na educação musical tradicional são fornecidos como conteúdos ‘prontos’, não sendo assim resultado de uma construção desenvolvida pelo aluno. O desafio é propiciar que dentro do ambiente de um encontro programado em torno de música, haja espaço para que

estes elementos, se for o caso, sejam descobertos pelos alunos, constituindo assim, de fato uma intimidade e vínculo com o objeto de estudo.

Analisando a questão da relação dos diversos grupos com música e o mapeamento de seus sentidos comuns, entendemos que mesmo em meio a grande diversidade de públicos, existem algumas questões que se fazem presentes: juízos de valor descomprometidos com uma avaliação crítica sobre a ideia do que é um som afinado ou desafinado; referências familiares e de outros meios culturais sobre o que é certo e errado em música e o que é música ‘boa’ ou música ‘ruim’; tipos de comportamento ao qual esta música considerada boa ou ruim está vinculada; acordos prévios compartilhados socialmente sobre o que é aceito como música ou não; Obviamente estes parâmetros variam em função de localização geográfica, meios, classes sociais e outros fatores histórico-culturais, mas mesmo em formatos cambiantes, são preconceitos deste tipo que comumente interferem na construção das relações dos sujeitos com música. A partir do levantamento desta hipótese, optou-se pelo recorte ao universo da canção, identificado como referencial de grande difusão nas mídias e por vezes confundido, nos sentidos comuns, como sinônimo da própria palavra música. Compreendeu-se assim, que a canção pode ser interpretada como uma significativa expressão musical identificada em diversos meios sociais, a partir da qual é possível desmontá-la, como um brinquedo a que se permite curiosamente manipular. Busca-se diluir as fronteiras entre fala e canto, identificando na própria expressividade da fala conteúdos musicais como alturas, durações, ritmos, passíveis de serem organizados intencionalmente. Com isto se pretendia quebrar a ditadura da nota, da afinação, democratizando a possibilidade de inventar uma ‘canção-tentativa’ em grupo, ‘musicando’ palavras, ‘palavrando’ sons, discutindo ideias, temáticas.

A partir da visão de música como uma prática social, cabe refletir sobre como são construídos os seus significados, isto é, o que a música representa para aqueles que participam da ação de “musicar”. (BEINEKE, 2001, pg.5)

Com este mix de características pessoais do educador e das idéias comumente presentes nos grupos a respeito de música era necessário encontrar uma abordagem de acolhimento dos participantes no processo, para que ao invés de tolher, se estimulasse o desafio de construir em um curto espaço de tempo uma canção, ou trecho breve, mas que fosse representativo do contato destas pessoas com a idéia de fazer música coletivamente e uma possibilidade de reflexão sobre seus contextos sociais de origem.

2.2 Descrição das ações e reflexões sobre a ação educativa

Inicialmente, a atividade de criação de canções foi proposta a grupos espontâneos de 30 pessoas reunidos nos fins de semana, contendo todas as faixas etárias e de localidades e classes sociais distintas. Para efeito deste estudo levaremos em consideração a integração entre estas diferentes idades, mas focando crianças e jovens. Neste sentido, a comunicação utilizada precisava ser bastante adequada a esta diversidade, em que o riso, a descontração, o bem-estar constituíam ferramentas fundamentais como objetivo para o ambiente de que se pretendia criar. Era muito importante deixar claro que a proposta não possuía o intuito de classificar os membros do grupo individualmente por sua habilidade com música, mas sim de promover uma troca, um momento de descoberta e ampliação de algumas possibilidades nas relações entre as pessoas e a música no cotidiano. Dentro desta idéia de mapeamento de ‘relações’ com música, destacam-se alguns elementos considerados relevantes na elaboração atividade quando foi criada: 1. Apreciação musical e levantamento de padrões, gêneros e qualquer tipo de referência musical cotidiana que possua significação para as pessoas, discutindo o que validam comumente como música ou não música. 2. O

conceito de música: A desconstrução crítica da noção comum de padrões musicais, a partir da percepção do som como a matéria bruta fundamental para a elaboração e organização desta resultante que se entende por música. 3. O conhecimento dos sons oriundos das diversas *paisagens sonoras*² cotidianas e investigação das sonoridades do próprio corpo, envolvendo percussão corporal e aparelho fonador. 4. A possibilidade de cantar, tocar um instrumento e ter uma audição ativa, refletindo sobre elementos musicais e culturais do que é ouvido e discussão sobre o porquê da reprodução de canções e da necessidade de nos identificarmos com elas. 5. A criação de música a partir da seleção, modificação e organização de material sonoro e ampliação do senso crítico na realização e composição. 6. A compreensão de que todos podem desenvolver uma relação ativa e de criação com a música, seja como ouvinte, ou manipular sons, transformando e modificando materiais musicais, conhecendo suas potencialidades e ativando a curiosidade da descoberta.

Analisando estes elementos citados e relacionando-os ao contexto já debatido no capítulo I, situamos os objetivos desta ação como a busca por uma ‘consciência’ sobre a presença de música na vida e a possibilidade de uma relação não limitada a audição ou reprodução, mas de criação.

Uma proposta de Educação Musical como cultura, em que a música não seja tratada como um artefato, como objetos descontextualizados, e sim, como construções socioculturais deverá envolver o reconhecimento de significados socialmente construídos sobre música e sobre o fazer musical (BEINEKE, 2001, pg.10)

Em se tratando de uma atividade única de 1 hora de duração, quando falamos em objetivos, estamos nos referindo a ações que possam encadear *insights* de percepção sobre algo antes visto de forma naturalizada. Neste caso a maneira em que se optou por despertar estes *insights* foi a criação de canções, por se tratar de uma vertente bastante

² Conceito cunhado por Robert Murray Schaefer.

popularizada e de fácil identificação por parte das pessoas. Era de interesse desta atividade, investigar com os grupos como funcionam por ‘dentro’ as canções que ouvem no rádio, ou cantarolam em casa de geração em geração, destacando seus elementos rítmico-melódicos e culturais, modificando-os e desenvolvendo outras invenções. Em relação a isto, percebe-se comumente um comportamento muito mais reprodutivo em relação a canções do que de criação. É apostando nesta ‘lacuna’ de criação que esta atividade foi pensada, sendo necessário comentar sobre a organização em etapas de ações que desencadeassem na prática com os grupos o contato com os conceitos e objetivos aqui aventados.

Basicamente podemos dividir a ação em momentos: **integração e provocação inicial; percepção e pesquisa sonora dos sons ambientes e corporais; exercícios explorando aspectos rítmicos e melódicos em canções; a criação unindo texto, melodia e ritmo; apresentação do resultado criativo deste breve percurso; reflexão final.**

Vale frisar que esta organização tem em vista facilitar a compreensão desta descrição, podendo na prática ocorrer variações, adaptações e inter cruzamentos entre estes ‘momentos’ de acordo com as reações dos grupos participantes e possibilidades de ampliação do tempo ou necessidade de redução do mesmo. O importante é que os objetivos de cada etapa estivessem bem definidos, possibilitando um percurso de construção que culminasse com uma criação de canção pelo grupo que seria levada como uma memória coletiva ao final da atividade. Também era perfeitamente possível realizar, caso fosse um espaço menor de tempo, apenas uma ou outra etapa como exercício, sempre seguida de uma reflexão. A seguir, descrevemos mais detalhadamente algumas soluções desenvolvidas para cada um destes ‘momentos’.

A necessidade inicial era promover uma integração entre as pessoas, mas ao mesmo tempo, aproveitar para provocar uma curiosidade sobre o assunto, considerando que o tempo era curto. Com jovens, no intuito de quebrar a inibição, imaginávamos situações cotidianas que pudessem produzir alguma identificação por parte do grupo e com humor.

Um exemplo de uma situação bastante utilizada era a idéia popular de ‘cantar no chuveiro’. Em praticamente todas as vezes em que foi feita a pergunta: ‘alguém canta no chuveiro?’, várias pessoas confessavam surpresas adorar cantar no chuveiro. E que músicas seriam estas cantadas no chuveiro? De telenovelas? Comerciais? Seriadinhos animados? Bandas de rock? Funk? Rap? Clássicos? Mpb? Inúmeros exemplos destes referenciais eram suscitados. Aproveitando o raciocínio desencadeado pela situação inicial, poderíamos pensar: Porque cantamos no chuveiro? Alguém já pensou nisto? A esta pequena provocação era comum ouvir as seguintes respostas anotadas em relatos de atividade: a sonoridade ‘forte’ da voz no banheiro; a sensação de isolamento que encorajaria a cantar; o eco; a voz fica diferente; dá maior relaxamento; é prazeroso cantar enquanto me ensaboô; o som do chuveiro abafa o da voz, então fica mais fácil cantar. E além da música intencionalmente cantada no chuveiro, que outros sons fariam parte deste ambiente do banheiro ao longo de um banho? Por fim, seriam também estes sons um tipo de música? O que precisariam para ser? E os sons presentes na sala neste instante?

A partir destes questionamentos relacionados a esta ou outras possíveis situações cotidianas bastante simples vinham à tona percepções de acústica, paisagem sonora, noções do que as pessoas consideravam como música ou não, o que gostavam de ouvir, se tocavam algum instrumento. Nesta conversa muitos, principalmente adultos,

relatavam que se sentiam totalmente ‘desafinados’ e incapazes de aprender música. Alguns já haviam até tentado, mas sem sucesso. Estes mesmos adultos achavam também muito importante o contato dos filhos com música, incentivá-los, apesar de em vários momentos, na prática, censurarem inconscientemente a produção sonora destes. Isso se dava principalmente pelo fato de grande parte dos adultos já ter mais arraigadamente construídas idéias prévias sobre o que é um som musical ou não. Ou seja, neste primeiro momento já era possível um interessante mapeamento de alguns referenciais diversos que poderiam existir dentro do grupo. O relato de outras pessoas com as mesmas dificuldades, ou com pontos de vista distintos umas das outras, enriquecia bastante as possibilidades de reflexões sobre música e íamos quebrando o ‘gelo’.

Aproveitando o gancho dos ‘cantores de chuveiro’ era estimulada uma ‘simulação do banheiro’, em que cada participante teria o desafio de cantar o seu próprio nome, se apresentando aos demais. Neste momento, algumas pessoas demonstravam uma boa dose de resistência ou não sabiam por onde começar. Possivelmente era algo que nunca haviam feito e mais, nunca haviam percebido que nos seus nomes já estavam presentes características que sugeriam idéias para o canto. Quando havia muita resistência ou dificuldade a dica era: comece falando. Para cantar basta falar! Por vezes produzíamos antes algumas vocalizações no intuito de experimentar e conhecer um pouco a voz de cada um.

Com este intuito foi criado um exercício intitulado de ‘edifício sonoro’ em que eram aplicadas relações com fundamentos da música como o conceito de ‘altura’ ‘grave’, ‘agudo’, com a metáfora de um prédio em que os andares representam o deslocamento vertical das notas, convencionando o grave como ‘embaixo’ e agudo

como ‘em cima’. Apontando para o chão indica-se a região sugerida e o grupo todo entoava alturas livremente seguindo a intenção sonora proposta. Buscava-se o estímulo para que pessoas do grupo também comandassem a atividade, explorando várias possibilidades como: velocidade de deslocamento das alturas, ritmo, dinâmica. Este exercício também permite relacionar a fala ao canto, percebendo as nuances de ‘alturas’ existentes na fala e os deslocamentos necessários com o deslizar da voz para ‘sair’ de uma altura e ‘atingir’ outra. Outra maneira de pensar sobre isso era experimentando falar em ‘uma nota só’.

A brincadeira em situações cotidianas se mostrava interessante porque as pessoas sem cobranças exercitavam a voz sem perceber, desenvolvendo um maior controle em relação às alturas e à sua produção de som. A cada vez que alguém cantava o seu nome, o grupo era convidado a ‘imitar’ coletivamente a melodia sugerida, buscando principalmente a intencionalidade do contorno melódico: como se movimentava? Era ascendente, descendente? Como era sua rítmica? Som longo? Curto? Forte? Fraco? Obviamente não havia necessidade de conceituar para as pessoas tão em detalhes estes elementos, mas eram intuídos na prática. Com estas experimentações, os grupos descontraíam e ao mesmo tempo manipulavam os elementos que seriam essenciais para as etapas seguintes.

Um variação mais performática deste momento inicial, recebida com grande aceitação e interesse pelas crianças, era a provocação da percepção e imaginação sonora ambiente através de uma brincadeira intitulada ‘flauta muda’, inspirada em John Cage e seu 4’33’’. Percebi que muitas vezes era dito às crianças que participariam de uma ‘oficina’, então achei importante iniciar discutindo isto. A brincadeira consistia em uma flauta doce soprano desmembrada em suas três partes colocadas sobre algum tecido.

Depois de alguns instantes em silêncio observando a reação das crianças, perguntava o que estavam fazendo ali. Alguns respondiam: viemos para uma oficina de música. Em seguida questionava a estas crianças se haviam então trazido graxa, parafusos, pregos, pneus, motores, já que estávamos em uma oficina. As crianças obviamente estranhavam e diziam que não tinham trazido nada disso. Então para uma oficina de música, de que precisávamos? Dentre várias respostas como por exemplo: instrumentos, ouvidos, som, rádio, cds, alcançávamos a idéia do pensamento. A música nascia de um pensamento, então era dito a elas que estávamos tentando justamente consertar um pensamento, que era aquela flauta desmontada. Alguns logo diziam que não era um pensamento, mas ‘apenas’ uma flauta, outros achavam que era uma luneta, olhavam por dentro do tubo, outros apenas observavam curiosos. Guiado pelas dicas das crianças, montávamos a flauta e me propunha então a homenageá-los com uma música. Então me preparava e ao soprar, nada ou tudo acontecia. As crianças ficavam muito empenhadas em denunciar que nada ouviam da flauta, mas assim mesmo ficavam paradas surpresas tentando escutar algo. Ao terminar minha execução ‘muda’, na maioria das vezes era aplaudido pelas crianças, algo que chamava a atenção, ou seja haviam então gostado da música? Mas a maioria das crianças, já impacientes, diziam não ter escutado um único som sequer. Apesar disto, sempre havia algumas outras crianças que relatavam terem ouvido o som, percebendo que este som não vinha apenas da flauta, mas de tudo que estava à nossa volta ou que havia sido imaginado observando os movimentos do toque simulado da flauta. Com isso chegávamos ao objetivo de compreender a dimensão da música como pensamento e que qualquer destes sons poderia fazer parte da nossa idéia de música como sons que eu pudesse imaginar e organizar. Por fim, obviamente, não prosseguíamos sem que de fato a flauta fosse tocada e ouvida com grande expectativa pelo grupo.

Este tipo de recurso teatral/perfomático descrito era uma prática bastante presente nas ações do CCBB educativo, como uma interessante ferramenta no sentido de cativar ao máximo a atenção a um assunto e explorar o seu interesse como algo lúdico. Com as crianças, cada etapa se transforma em uma história que vai sendo costurada com as curiosidades e respostas inventadas pelos grupos. É notório o envolvimento maior, principalmente das crianças quando são considerados estes recursos. Neste sentido faz-se presente a necessidade de pensarmos novamente sobre a formação do educador e reforçarmos o quanto é importante, para além dos conteúdos, considerarmos as formas como estes serão aproveitados. Isto possivelmente será um fator determinante na diferenciação entre uma ação significativa e uma ação apenas de transmissão de informações.

Em seqüência a esta etapa inicial realizávamos alguns exercícios simples de investigação dos sons do corpo vocais e percussivos através de experimentação rítmica e timbrística. Como referência para estas ações eram utilizadas algumas práticas inspiradas no grupo Barbatuques, bem como o repertório de tradição oral de parlendas e adivinhas relacionando ritmo com palavras e movimentos corporais.

A partir deste momento propúnhamos através de alguma canção de tradição oral ou sugerida pelo grupo, a pesquisa de seus elementos rítmicos e melódicos associando à fala. Uma canção bastante utilizada como exemplo era o 'boi da cara preta'. Podia-se contar um pouco da história da música, sua origem histórica, elementos literários, a finalidade e contexto no qual ela era utilizada originalmente e hoje. Além destes aspectos uma característica importante observada, após a canção ser cantada livremente pelo grupo, era a repetição da palavra 'boi' três vezes. E a repetição rítmica se dava também na mesma altura, sendo a maneira como a canção se tornou conhecida ao longo

do tempo. Neste momento era proposta uma desconstrução da canção em seus elementos. Alguns sugeriam mudanças no texto, remetendo a paródia. Outros não sabiam ou não conseguiam modificar o formato que já conheciam. Podíamos cantar acompanhando a canção com acompanhamentos rítmicos diferentes: baião, samba, rock, etc... Outra possibilidade era isolar cada palavra e modificar a maneira de cantar. Se a música começava com três repetições da palavra 'boi', tentávamos mudar a sonoridade, altura, timbre de cada 'boi' e ver os efeitos. Cada um do grupo que se sentisse a vontade poderia sugerir variações, modificações, pensando a respeito desta idéia central: como posso cantar esta palavra? Com qual expressividade? Alegre, triste, nervoso? Algumas crianças imaginavam pintar o boi de outras cores, outras cantavam em estilo de 'rap'.

A liberdade e o estímulo a imaginação é bastante relevante no sentido e criar uma intimidade com a idéia de modificar algo musical e que se relaciona com a vida cotidiana. Experimentávamos as várias sugestões dadas pelo grupo de como cantar a canção, modificando a sua melodia e rítmica. Comumente brincávamos de 'desmontar' com várias canções, pois despertava-se assim o interesse em experimentar este efeito também em outras músicas trazidas pelos grupos.

Enfim, após este percurso, chegávamos ao momento de criação de canção, em que texto, melodia e ritmo seriam propostos inteiramente pelos participantes. Quando das primeiras realizações desta atividade, foi pensado um banco de palavras aleatórias que poderiam ser conectadas em frases e desenvolvidas pelos grupos. Neste sentido, inicialmente a preocupação maior era de perceber as palavras enquanto possibilidade sonora. Segue abaixo um exemplo deste banco de palavras:

Fome	Canto	Noite
Trem	Mar	Egito
Chuva	Trombone	Som

A idéia é que a partir de palavras como estas se formassem trechos de três ou quatro frases de canção em que fossem investigadas estas sonoridades. Uma das produções registradas foi: “vou cantar pra matar a minha fome / Se eu perder este trem, ‘boto’ a boca no trombone”. “Como chuva no mar é o canto no ar / No Egito o som atravessa a noite”.

Desta forma, a turma dividida em grupos menores de até 5 pessoas, experimentava as maneiras de cantar o trecho textual composto. Neste processo, em geral, o texto precede a linha melódica em si, já que se enfatizava a idéia de extrair o som pela palavra, pela fala. Por fim, cada grupo apresentava o seu material produzido, cantando coletivamente. No momento em que as canções eram compostas e lançadas à coletividade, alcançavam uma dimensão antes impensada como produção de memória marcante daquela experiência. Seguia-se ainda, uma avaliação de cada grupo, entre os participantes, no sentido de comentar, ouvir opiniões e detalhes que poderiam se aperfeiçoar: a forma, a variação rítmico-melódica, a sonoridade das vozes, maior número de frases. Era curioso perceber como pessoas antes desconhecidas podiam sair de uma ação como esta trocando telefones, se relacionando, ou simplesmente como ouvi muitas vezes, ‘carregando’ um pedaço do centro cultural e da experiência vivenciada através de uma canção que fará parte desta memória coletiva. Esta se relaciona a um banco de memórias anteriores e a construção de futuras memórias por parte dos participantes em possíveis mudanças de percepção sobre as potencialidades da música.

Em certa ocasião, próximo ao carnaval, organizamos ao longo da oficina um bloco, nos fantasiamos e desfilamos até o hall do prédio cantando a marchinha que havíamos acabado de compor. Era visível como todos se sentiam pertencentes a aquela realização, tornando este encontro um acontecimento importante.

Conforme esta atividade foi sendo realizada, alguns detalhes foram se modificando, outros suprimidos ou incorporados. A idéia de palavras aleatórias foi aos poucos sendo substituída pela criação textual do grupo. Esta variação ganhou força principalmente quando esta ação começou a ser desenvolvida também com os grupos agendados de crianças e adolescentes que vinham de escolas e comunidades. Com estes grupos não fazia sentido trabalhar com palavras aleatórias, pois tinham sua própria voz, suas próprias temáticas que precisavam ganhar corpo nas composições. Desta maneira a atividade continuava partindo de questões musicais específicas, mas como criação, poderia atingir a outros aspectos de reflexão crítica da escola e comunidade sobre seus elementos de origem. Maura Penna nos mostra a importância das experiências particulares na percepção das linguagens artísticas:

Se os esquemas de percepção das linguagens artísticas são desenvolvidos pelas experiências de vida de cada um, torna-se claro que não é apenas a escola que musicaliza. Musicalizam as chamadas formas de educação não-formal, ligadas a diferentes práticas culturais comunitárias, como as que dizem respeito ao processo de aprendizagem das crianças numa escola de samba, ou aos que participam de um grupo de ciranda ou folia de reis, musicalizam suas experiências de vida, dispersas, assistemáticas – o ouvir rádio, dançar rock, batucar na mesa de bar – como, digamos, uma forma natural de musicalizar. (PENNA, 1990)

Uma questão que ainda não contentava era o número excessivo de assuntos e etapas, que muitas vezes fragmentavam demais o espaço de tempo já tão curto. A idéia de eleger alguns poucos momentos divididos em diferentes ‘oficinas’ e aprofundá-los

começou a ganhar força. Com o tempo esta ação passou a se associar cada vez mais à visita pelo prédio e discussão sobre o conceito de centro cultural. Sem desconsiderar os outros aspectos já descritos, a questão central motivadora da ação passou a ser não a música em si, mas a utilização destes elementos para a formulação de um pensamento e memória representativa do contato de um grupo com o espaço em questão. E neste sentido a temática preferida eram os locais de origem, marcados pela presença de uma coletividade e seus elementos culturais próprios.

A idéia era exatamente quebrar a visão, ainda tão presente e constatada na prática educativa diária do CCBB-RJ, de que o ‘valor’ de um museu está expresso em relíquias de arte por detrás de estruturas de vidro, ou no ‘valor’ dos materiais e componentes de sua estrutura física. O sentido só se faz presente pela possibilidade de promover encontros destes elementos com os centros culturais itinerantes que permeiam as referências trazidas por seus visitantes. Busca-se que neste único momento exista a possibilidade de mudança de ponto de vista, de realização de uma criação antes impensada, de ruptura com os sentidos comuns e gérmen para mudanças de postura e pensamentos nas relações dos sujeitos com arte e de seus significados diante da vida. É pautada nestes parâmetros que se situa a noção de educativo e significativo abordada neste estudo, e isto alcança esta esfera quando ocorre em uma ação coletiva. Sobre o processo musical coletivo, segundo (SNYDERS, 1991, p.88): “Há a alegria de se fazer música junto. Há uma diversidade que atende à unidade, na qual cada parte acha apoio nas outras e se fortalece com outras”.

A socialização da descoberta constrói uma resultante que passa a pertencer ao todo. Uma idéia mesmo que nasça individual só terá significação quando compartilhada grupalmente. Depois, individualmente há o retorno desta resultante para as construções de memória como somatório das experiências vivenciadas. Se a comunidade possui

histórias, lugares, ritmos que são referências compartilhadas pelos sujeitos, porque não construir a experiência de sonorização de uma palavra a partir deste contexto? Se já existe algum alfabeto musical trazido pelos grupos, este deve ser colocado no centro do processo, mas não no intuito de restringir a criação, e sim como estímulo ao diálogo entre aquilo que já se conhece e as novas informações adquiridas em uma visita ao CCBB-RJ por exemplo. Acredita-se que desta forma a ação educativa não se restringiria a elementos técnicos musicais isolados, mas a produção de sentidos mais amplos como sociabilidade, vínculo, cultura.

“Explorar potenciais ou habilidade, superar situações ou limites, vai em geral muito além de uma relação técnica com a música, envolvendo matéria e código por exemplo. Trata-se de um processo formador onde há incidência de esclarecimentos sobre algo momentaneamente ainda desconhecido e não apropriado que se ignora sobre si mesmo que se mescla com o que é também ignorado sobre os outros e seu funcionamento. (Cater, pg.45).

Isto não significa que conteúdos musicais específicos fiquem secundários ou deixados de lado, apenas analisa-se a relevância e dosagem desta ênfase considerando o contexto em que se dá a proposta, os seus objetivos principais, e a percepção atenta do educador ao já citado ‘como’ durante o processo. Muito mais do que aprender um ritmo ou preocupar-se com sua precisão, estamos aqui assumindo e privilegiando a observação do ‘ritmo’ de uma coletividade e principalmente do aproveitamento das diferenças dentro de um grupo. A idéia de um trecho musical a ser cantado, inventado na hora, pode partir de apenas uma pessoa, por exemplo, mas a idéia é lançada ao grupo que ouve, canta, reage, modifica cada um a seu modo buscando um encaixe que gere um movimento coletivo. O debate e a crítica são fundamentais para a formação através da diferença que se soma como um corpo sonoro. É a chamada “construção social do significado musical”. (SOUZA, 2004, p.8)

“falar sobre música se baseia em suas próprias vivências musicais. Assim sendo, falar sobre música significa dizer ao colega as músicas que sabe cantar inteiras; as de que não aprenderam; as de que não gostam; as que têm letras comprometedoras; as que têm letras que não entendem, e por último, letras que falam de temas próximos de sua realidade social. Assim, escutar música significa aprender música com os cantores e grupos preferidos, aprender as músicas de que gostam e que, de alguma forma, falam de sua realidade.” (Ramos, 2002, p.89) – citado por SOUZA, p.9

A compreensão deste referencial musical constituído estava na gênese da idéia de inventar canções. A fusão entre palavra, ritmo e melodias da própria fala cotidiana constituía o material necessário para acessar um conceito de música que pudesse ser reconhecido como tal pelos grupos e estimulante. Estes elementos constituem a porta de entrada ao universo da canção possibilitando a manipulação deste referencial na criação das próprias idéias com o som. Em anexo apresentamos algumas das letras e melodias criadas pelos grupos ao longo desta atividade.

Esta ação ainda se estendeu no projeto intitulado CCBB itinerante, em que foram visitadas algumas localidades envolvendo escolas, ONGs, comunidades, entre outubro e dezembro de 2005, apontando para possíveis desdobramentos desta ação educativa e seus significados. Este projeto protótipo, da forma como foi concebido, inaugurou, dentro da estrutura de funcionamento do CCBB educativo, uma atuação presencial de educadores deste espaço cultural para além de seus limites físicos, rediscutindo o papel destas instituições no que se refere a sua atuação em educação.

Tendo o ‘CCBB Itinerante’ a proposta de se desenvolver inicialmente em caráter de pesquisa, foram elaboradas atividades que permitissem discutir com os grupos em seus locais de origem, aspectos referentes ao universo da arte e da educação, já abordados nas ações do Programa Educativo dentro do CCBB. Para muito além de mapear perfis sócio-culturais atendidos, houve o intuito de estreitar as relações com as

escolas e comunidades envolvidas, com o objetivo de produzir, em conjunto com os educadores e gestores comunitários, um material empírico rico em informações que posteriormente pudessem ser avaliadas criticamente. Justifica-se este questionamento pelo fato de conceitos já muito reproduzidos nos sentidos comuns, como por exemplo, cultura, cidadania, arte, educação, serem transmitidos pelos próprios educadores sem a devida reflexão crítica ou feed-back de como os diversos grupos constroem estas relações com os termos.

Neste sentido, a atividade foi realizada em 4 momentos, que mesmo tendo uma narrativa em comum, construindo um discurso conceitual pedagógico, continham em si independência para serem desenvolvidas separadamente tendo em vista as especificidades dos grupos. A escolha destas etapas considerou ainda a diversidade de linguagens artísticas trabalhadas pelo programa educativo, tipificada da seguinte forma: exibição de vídeos; contação de Histórias; laboratório de música; laboratório de slides.

A proposta de pôr em contato com o público uma linguagem cinematográfica 'Itinerante' objetivou instigar os grupos a serem 'questionadores' de si mesmos e de seus próprios espaços. Se a cultura é um bem, sobretudo imaterial e humano, então é possível que o conhecimento se destaque das obras de arte e das construções por si só? São nas instituições auto denominadas detentoras de espaços de saber que se encontram por si só as culturas?

E o que dizer de uma pequena horta? Pode estar nela contida toda a fonte de saber que legitima e dá vida a um Centro Cultural? E o que dizer das pessoas? Das mentes? E os milhões de Centros Culturais que tomam forma na complexidade de cada indivíduo?

Através de alguns vídeos de animação, foram abordadas questões referentes ao patrimônio imaterial, resignificação dos espaços físicos, questionamentos a respeito da tradição, memória, reconhecimento de conceitos ampliados da idéia de Centro Cultural. O quadro negro, que já há tempos incorpora diversas cores, transforma-se facilmente em tela de cinema, depois em pano de fundo, outra vez em imagem desfocada, e então em rascunho de sonhos, abrindo-se como uma grande janela artificial para lançar um olhar sobre um mundo real. Nesta reflexão há espaço para questionamentos sobre o sentido na construção do conhecimento em atividades e programações vivenciadas pelos indivíduos dentro de um espaço cultural. Através deste saber cinematográfico foi possível tornar visíveis o espaço da escola ou da comunidade como 'centro cultural' partindo de seus próprios integrantes essenciais: as pessoas.

A proposta da atividade de contação de histórias foi compartilhar e questionar com os grupos, aspectos referentes à tradição oral, através de grandes obras literárias de pouco acesso à população em geral. Esta ação contou com textos como 'Dom Quixote de La Mancha' de Miguel de Cervantes e 'Como nasceram as estrelas?', lenda indígena encontrada na cultura da nação Bororo do Mato Grosso do Sul.

Na ação de música os grupos foram estimulados a compor pequenos trechos de canções a partir do reconhecimento de uma 'memória' no que diz respeito a cantigas que sobreviveram ao tempo e até hoje são cantadas dentro da cultura popular. Repensando as possibilidades rítmicas e melódicas das músicas, os alunos foram convidados a reconhecer na palavra, na fala, o som base para o canto. Para cantar basta falar. O canto falado se aproxima contemporaneamente do universo do funk e do hip hop, gêneros musicais recorrentes na maior parte das escolas e comunidades, provocando uma identificação imediata. As composições tiveram como temática os próprios espaços e suas características, com o mote da seguinte pergunta: 'O que a sua

escola ou comunidade tem?'. Em vários momentos da história recente da música brasileira, a canção foi e ainda é uma poderosa ferramenta de contestação e questionamento da realidade. A música pode ser um importante ferramenta de expressão de um conjunto de crenças compartilhadas de um grupo. No momento da composição coletiva, os componentes do grupo iam contribuindo com sugestões até surgirem as primeiras idéias. Em vários momentos da elaboração das canções ficavam visíveis nos grupos aspectos como: baixa auto-estima, descrença sobre características positivas do próprio local de origem, baixa expectativa de melhorias. Era também comum um grupo se considerar inapto a compor uma canção ao que se seguia uma surpresa com o resultado final. Uma pessoa sugeria uma palavra (ou frase) e todos vão pensar uma maneira de cantar esta palavra. São levantadas algumas possibilidades melódicas até que o grupo se decida por uma que considerem satisfatória. Em seguida são sugeridas outras palavras ou frases, ligando a idéia do 'texto-melodia', que é sempre cantada e repetida pelo grupo.

Ao final da atividade, os grupos apresentam suas composições com performances que podem envolver acompanhamento rítmico, dança, expressão corporal.

Os objetivos desta ação educativa dentro da proposta 'CCBB itinerante' eram:

- Compartilhar uma 'memória musical', entendida aqui como patrimônio cultural e imaterial.
- Estimular não só a repetição, mas constatar a possibilidade real de invenção de canções, aproximando o fazer musical da realidade das pessoas tidas como 'leigas' no assunto.
- Possibilitar a integração e o reconhecimento da relação de cada indivíduo com música.

- Permitir o reconhecimento de fundamentos básicos da música como: melodia, ritmo, altura.
- Como referência das relações humanas com a produção sonora, a pesquisa vocal inicial é uma ferramenta de base para a percepção do caráter melódico de uma fala, o que constitui a matéria bruta para a criação de um trecho organizado de forma a ser cantado.

E porque estes objetivos seriam interessantes?

- Esta atividade pode ser vista como um ponto de partida para se despertar um interesse sobre música, não só na condição de ouvintes, mas como criadores e estudantes.
- Pontuar o ensino da música através da percepção e da prática. Entendendo a teoria e estudos técnicos como etapas posteriores e vinculadas à vivência musical.
- Estímulo ao reconhecimento e uso da música como expressão de uma realidade, um contexto social até uma simples idéia sonora, compreendida contemporaneamente, como todo e qualquer som possível de ser realizado e organizado.

Finalizamos este capítulo com uma citação de José Luiz dos Santos, que dialoga em consonância com as idéias aqui relatadas:

Compreender o que pode ter significado para os grupos a partir do que conhecem e experimentam no seu contexto cultural é de suma importância para a construção de uma ação educativa dotada de intencionalidade e que seja significativa, transformadora. Isto seria o ponto de partida para alguns insights e conexões que os próprios sujeitos poderão construir entre seus referenciais, na apropriação de novos. (SANTOS, p.12, 1983)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo apontam para a importância da intencionalidade crítica nas ações do educador, bem como de um pensamento ‘interdisciplinar’, considerando a valorização do aspecto humano em suas ‘leituras de mundo possíveis’.

Na atividade de criação coletiva de canções busca-se o aproveitamento e reelaboração de sentidos comuns trazidos pelos grupos em suas relações cotidianas com música e com códigos simbólicos do que se entende como ‘cultura’ ou ‘centro cultural’. Esta ação educativa se mostra significativa a partir do momento em que a criação musical, em seus elementos próprios, contribui para a construção de diálogos entre diversas ‘humanidades’ que se encontram em um espaço como o CCBB-RJ e a formação de uma memória dotada de sentidos individuais e coletivos. Com isto, há a possibilidade de identificar referências culturais dos grupos buscando sua resignificação crítica.

A análise de alguns dos aspectos significativos desta ação educativa indicou que a criação coletiva de canções, quando abordada em uma perspectiva crítica de formação e transformação dos sujeitos, mesmo sendo em um encontro único é um instrumento *insight* possível de ‘leitura de mundo’. Sem desconsiderar as especificidades técnicas e estéticas do fazer musical, esta pesquisa apontou para uma apropriação crítica da canção como exercício por parte de um público, não apenas como ouvintes, cantores ou analistas, mas como potenciais criadores.

A canção como potencialidade expressiva pode constituir-se em uma ferramenta de ‘escrita’ deste mundo, tal como é interpretado por grupos oriundos de uma mesma localidade em um processo coletivo. É uma movimentação dinâmica entre os

‘vocabulários’ musicais compartilhados nos sentidos comuns dos grupos e sua aplicabilidade de reflexão crítica a determinadas circunstâncias.

Neste âmbito, no intuito de promover as autonomias, tem o educador importante papel de dialogador, incitador de provocações que suscitem o debate dentro do grupo resultando em uma expressão artística misto de resultado e processo: uma canção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ars Poetica, 1995.

BARBOSA, Ana Mae . *Arte/Educação:Leitura No Subsolo*. 2. ed. São Paulo: Cortêz, 1997. 199 p.

BEINEKE, Viviane. A diversidade em sala de aula: um olhar para a prática de uma professora de música. *Revista Educação*, Santa Maria, UFSM, v. 28, n. 2, 2003.

_____. Dimensões da criatividade em atividades de composição musical no contexto escolar: reflexões sobre um trabalho que gerou polêmica na sala de aula. Trabalho aprovado para comunicação no XVII Encontro Anual da ABEM, São Paulo, 2008.

_____. Um olhar sobre as funções e significados das práticas musicais na escola. Artigo submetido para publicação na Revista *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, em março de 2001.

_____. Culturas infantis e produção de música para crianças: construindo possibilidades de diálogo. Trabalho publicado nas Actas do *I Congresso em Estudos da Criança ? Infâncias Possíveis Mundos Reais*, realizado na Universidade do Minho, Portugal, em fevereiro de 2008.

CATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v., n.10, p.43-45, 2004.

BERGER, P., LUCKMANN, T. *A Construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1978.

BRITO, T. A de. Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001. 185p.

FREINET, CÉLESTIN. *Pedagogia do bom-senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 165 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. O desafio de tornar pública uma experiência. In: *Arte, escola e cidadania – um prêmio e seus premiados*. São Paulo: editora Unesp, 2006.

JAPIASSÚ, H.. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

NOGUEIRA, J. Henrique. *Educação musical: Caminhos do passado e do presente*. – RJ.: CBM, 1998

PENNA, Maura. Reavaliações e Buscas em Musicalização. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1990. v. 1. 85 p.

SANTOS, José Luís dos. O que é cultura. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SCHAFER, R. Murray. O Ouvido Pensante, São Paulo: Ed. Universidad Estadual Paulista, 1991.

SOUZA, J. V. Educação musical e práticas sociais. Revista da ABEM, Porto Alegre, v., n.10, p.7-11, 2004.