



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

**PRÁTICAS MUSICAIS CONSTITUÍDAS PELOS ALUNOS NOS
ESPAÇOS/TEMPOS LIVRES NO/DO
CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA DE ITUIUTABA-MG**

Uberlândia, 2015.

LIVIA ROBERTA OLIVEIRA

**PRÁTICAS MUSICAIS CONSTITUÍDAS PELOS ALUNOS NOS
ESPAÇOS/TEMPOS LIVRES NO/DO
CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA DE ITUIUTABA-MG**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes/Mestrado do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia.

Área de concentração: Música.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Reflexões em Artes.

Orientadora: Dra. Lilia Neves Gonçalves.

Uberlândia, 2015.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

O48p
2016

Oliveira, Livia Roberta, 1980-
Práticas musicais constituídas pelos alunos nos espaços/tempo
livres no/do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba-MG / Livia
Roberta Oliveira. - 2016.

186 f. : il.

Orientador: Lilia Neves Gonçalves.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Artes.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Música - Instrução e estudo - Teses. 3.
Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade
(Ituiutaba, MG) - Teses. Gonçalves, Lilia Neves. II. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Artes. III.
Título.

CDU: 78



UFU Universidade
Federal de
Uberlândia

PPG ARTES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - MESTRADO**

**Práticas Musicais constituídas pelos alunos nos espaços/tempos livres no/do
Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba-Mg.**

Dissertação defendida em 25 de setembro de 2015.

Prof.ª Dr.ª Lilia Neves Gonçalves
Presidente da banca

Prof.º Dr.º Guilherme Romanelli
Membro externo

Prof.ª Dr.ª Cintia Thais Morato
Membro interno (PPG Artes - UFU)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Afrânio e Neidir, e à minha irmã Lizandra, que sempre estiveram ao meu lado, incentivando, acreditando e compartilhando de minhas escolhas profissionais.

Às avós Maria de Lourdes e Terezinha, que sempre demonstraram seu afeto e deixaram de estar presentes fisicamente neste lugar, não podendo compartilhar da satisfação deste trabalho realizado.

Aos alunos do Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade”, que, mesmo sem saberem, apontaram o caminho desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir a minha vida.

À querida orientadora, Profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves, que sempre me alicerçou e acreditou em minhas capacidades quando eu mesma não acreditava. Obrigada por ter aberto mais essa janela, a pesquisa.

Aos professores do curso de mestrado que, com carinho, contribuíram para minha formação no âmbito da pesquisa.

Aos membros das bancas de qualificação e de defesa, professor Dr. Guilherme Romanelli e professora Dra. Cintia Thais Morato, pelas contribuições valiosas para esta dissertação.

A todos os colegas de trabalho, professores, secretários, ajudantes de limpeza do Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” de Ituiutaba-MG, escola que tanto amo e que faz parte da minha formação neste mundo.

Aos amigos e companheiros Ronnie da Costa Assis e Sílvia Rúbia Queiroz Cunha Souto, que, com sua amizade, trocas de experiência, diálogos e muito trabalho, contribuem ativamente para meu desenvolvimento dentro desta escola e na vida.

Ao Centro de Cultura “Camilo Chaves Junior”- Cachoeira Dourada-MG, no qual trabalhei por 11 anos, colaborando também imensamente para minha formação pessoal e profissional.

À Dra. Denise Andrade de Freitas Martins, primeira incentivadora desta grande jornada.

Aos encontros e reencontros no mestrado com amigos tão queridos, Gislaine Souza, Katiane Cunha e Daniela Santos, que fizeram a caminhada mais leve e divertida.

Aos parentes mais próximos, tios, tias, primos e primas, amigos escolhidos por Deus, que sempre estiveram presentes com suas orações, que contribuíram para minha formação pessoal e torcem pelo meu êxito profissional. Em especial, às primas Rafaela Silva Féres e Monique Silva Féres, por mais uma vez me receberem em sua casa; à prima e afilhada Amanda Ribeiro Santos, pelas transcrições das entrevistas; à prima Larissa Oliveira Gonçalves, pelos desenhos da Planta Esquemática do Conservatório; e ao amigo Diego David dos Santos Silva, pelas contribuições com a formatação do trabalho.

A todos os amigos e amigas que fiz pelo caminho durante minhas escolhas profissionais e pessoais.

Muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender como se constituem as práticas musicais realizadas fora da aula de música, nos espaços/tempos do/no Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” de Ituiutaba-MG. O aluno desse Conservatório é visto como um ser social, tecido por inúmeras características ligadas ao seu contexto sociocultural, e que têm relação direta com suas práticas musicais nessa escola de música. A partir de um olhar ligado às teorias do cotidiano, pretendeu-se também compreender quais eram essas práticas musicais, como aconteciam e se organizavam nos espaços/tempos em que os alunos estavam no Conservatório, mas, fora da aula de música, em espaços/tempos como corredores, pátio, *hall* e, até mesmo, na própria sala de aula, horários vagos, recreios, horários burlados, entre outros. O olhar teórico dirigido para essas práticas está fundamentado em alguns conceitos das teorias do cotidiano, sobretudo na perspectiva de Pais (2003); da música e da educação musical como prática social, na visão de Souza (2000, 2004, 2009); nas ideias de Brougère (2012) sobre aprendizagem no cotidiano; e nos conceitos de espaços/tempos, de Lindón (2000). Em uma abordagem qualitativa, o estudo de caso foi o método adotado nesta pesquisa, e os procedimentos de coleta de dados foram observações e entrevistas com alunos. Como conclusão, os alunos se organizam de diferentes formas para realizarem essas práticas musicais, algumas delas de forma prevista e outras não previstas, de formas individuais e/ou compartilhadas, e subsidiadas pela execução e escuta musical. As práticas musicais realizadas nos espaços/tempos livres da aula de música são ações importantes no contexto diversificado dessa escola de música, e que contribui para o entendimento dos processos de ensino/aprendizagem musical nesse Conservatório.

Palavras-chave: Práticas musicais, Conservatório Estadual de Música, espaços/tempos de ensino/aprendizagem musical, ensino/aprendizagem musical fora da aula de música.

ABSTRACT

The present research aims at understanding how the musical practices are carried out outside music classes in the space/time in the State Conservatory of Music "Dr. José Zóccoli de Andrade" of Ituiutaba-MG. The student of this Conservatory are seen as social beings made of numerous characteristics due to their socio-cultural context, which is directly related to their musical practices in the school of music. From the point of view related everyday life theories, it was intended to also understand what those musical practices were and how they used to happen and to be organized in space/time when students are at the Conservatory but out of music class in space/time like hallways, patio, hall and even the classroom itself, free time between classes, at the unofficial break time, among others. The theoretical view directed to these practices is based on some concepts of theories of everyday life from the perspective of Pais (2003), of music education as social practice in the vision of Souza (2000, 2004, 2009), the ideas of Brougère (2012) about learning in daily life, and in the concepts of space/time of Lindón (2000). In a qualitative approach, the case study was the method adopted in this research, and data collection procedures were observations and interviews with students. It is concluded that the students are organized in different ways to perform these musical practices, some of them expected and not expected, individual or/and shared ways and grounded on performances and musical listening. The musical practices carried out in the space/free time music class are important actions in the context of this diversified School of music, and that contributes to the understanding of the teaching/learning processes in the musical Conservatory.

Keywords: musical Practices, State Conservatory of music, space/time of musical teaching/learning, musical teaching/learning outside the music class.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Alunos de Canto Coral cantando nas escadas de acesso à escola na Semana da Voz: Música <i>Oh Happy Day</i>	41
Figura 2 - Quadro com lista dos alunos entrevistados	45
Figura 3 - Vista externa do Conservatório de Ituiutaba com arquitetura padrão das escolas públicas mineiras	60
Figura 4 - Planta baixa esquemática do Conservatório - Térreo	61
Figura 5 - Planta baixa esquemática do Conservatório - Pavimento superior.....	62
Figura 6 - Vista do portão de entrada do CEM	64
Figura 7 - Vista das escadas que dão acesso a entrada do CEM	65
Figura 8 - Vista das escadas que dão acesso a entrada da escola por outro ângulo	65
Figuras 9 e 10 - Vista do primeiro corredor (esquerda e direita) que dá para a rua no térreo, primeiro bloco	66
Figura 11 - Vista do banco de cimento que fica na portaria da escola	67
Figuras 12 e 13 - Vista do segundo corredor (esquerda e direita) no térreo, primeiro bloco	68
Figura 14 - <i>Hall</i> entre os banheiros visto de outro ângulo	68
Figura 15 - Vista do <i>hall</i> no segundo bloco do térreo	69
Figura 16 - Visão do final do <i>hall</i> entre os banheiros dos alunos de outro ângulo	70
Figuras 17 e 18 - Vista do corredor do térreo, do segundo bloco, esquerda e direita	70
Figura 19 - Vista do corredor do segundo bloco do térreo	71
Figura 20 - Vista do <i>hall</i> do pavimento superior com um banco de cimento	72
Figura 21 e 22 - Vista do corredor (esquerda e direita) no pavimento superior, segundo bloco	73
Figura 23 - <i>Hall</i> no pavimento superior	73
Figuras 24 e 25 - Vista do corredor (esquerda e direita) no pavimento superior, primeiro	74
Figura 26 - Sala de dança e teatro	75
Figura 27 - Biblioteca do Conservatório	75
Figura 28 - Sala de aula de disciplina teórica	76
Figura 29 - Sala de aula de violão	77
Figura 30 - Sala de aula de piano	77
Figura 31 - Sala de aula da disciplina prática de conjunto	78
Figura 32 - Vista do pátio cimentado com os quatro bancos	79
Figura 33 - Vista do pátio cimentado com os três bancos	80
Figura 34 - Vista da área verde próxima ao pátio	80
Figura 35 - Vista do pátio cimentado com os três bancos do lado direito	81
Figura 36 - Vista de parte da área verde com destaque do auditório do CEM.....	82
Figura 37 - Auditório do Conservatório	82
Figura 38 - Vista lateral do Auditório com terreno em declive	83
Figura 39 - Jogo de futebol no pátio	93
Figura 40 - Alunos sentados no corredor do primeiro bloco do térreo durante o recreio	95
Figura 41 - Alunos de violão tocando no pátio	112
Figura 42 - Alunos tocando flauta durante a cena (Dia 29/05/2014)	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB - Auxiliar de Serviços da Educação Básica

ATB - Assistente Técnico da Educação Básica

C.C. - Caderno de Campo

CEM - Conservatório Estadual de Música

EEB - Especialista em Educação Básica

IFTM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

PEB - Professor de Educação Básica

PPP - Proposta Político-Pedagógico

SEE/MG - Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

SRE - Superintendência Regional de Ensino

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	12
1.1 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DESTA PESQUISA	18
1.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
1.3 ESTRUTURA DESTE TRABALHO	26
2 METODOLOGIA	28
2.1 PESQUISA QUALITATIVA	28
2.2 ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO.....	29
2.3 COLETA DE DADOS.....	31
2.3.1 A observação.....	32
2.3.1.1 A observação no Conservatório de Ituiutaba.....	33
2.3.1.2 Realizando as observações.....	36
2.3.1.3 Percalços na realização da pesquisa	38
2.3.1.4 Registrando as observações	40
2.3.2 As entrevistas	42
2.3.2.1 Entrevistando os alunos	43
2.3.2.2 Eu como entrevistadora.....	47
2.3.2.3 Transcrevendo as entrevistas.....	48
2.4 ANÁLISE.....	49
3 CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA “DR. JOSÉ ZÓCCOLI DE ANDRADE” DE ITUIUTABA: ESPAÇOS, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO.....	52
3.1 O CONSERVATÓRIO DE ITUIUTABA: ASPECTOS HISTÓRICOS	52
3.2 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA DE ITUIUTABA.....	55
3.2.1 Os recreios, os horários e o trânsito dos alunos.....	56
3.2.2 As áreas de ensino do Conservatório de Ituiutaba	57
3.2.3 Organização das aulas	58
3.2.4 O espaço físico do Conservatório.....	59
3.2.4.1 Visão esquemática do prédio do Conservatório	60
3.2.4.2 Visitando as dependências do Conservatório.....	64
3.2.4.3 Entrando nas salas de aulas	74
3.2.4.4 Caminhando pela parte externa	78
3.2.5 Organização dos espaços/tempos no/do Conservatório de Ituiutaba	83
4 ESPAÇOS/TEMPOS NO/DO CONSERVATÓRIO DE ITUIUTABA	86
4.1 ESPAÇO/TEMPO COMO CATEGORIA SOCIAL.....	86
4.2 QUAIS SÃO ESSES ESPAÇOS?	89
4.2.1 O pátio	91
4.2.2 As rampas, os corredores, os halls, as escadas.....	94

4.2.3 Biblioteca, salas de aula, auditório.....	96
4.3 QUAIS SÃO ESSES TEMPOS?	100
4.3.1 O sinal.....	102
4.3.2 O recreio no/do Conservatório.....	104
4.3.3 Tempo burlado.....	106
4.3.4 Horário vago	109
4.3.5 Tempos decorrentes das atividades promovidas pelo Conservatório.....	111
4.4 ESPAÇOS/TEMPOS OCUPADOS POR BRINCADEIRAS	113
5 PRÁTICAS MUSICAIS NOS ESPAÇOS/TEMPOS DO CONSERVATÓRIO	118
5.1 A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS MUSICAIS	118
5.1.1 Como as práticas musicais começam e terminam.....	119
5.1.2 As práticas musicais previstas e não previstas.....	121
5.1.3 Práticas musicais individuais e compartilhadas	127
5.2 TIPOS DE PRÁTICAS MUSICAIS	130
5.2.1 Práticas musicais instrumentais e vocais.....	131
5.2.2 A escuta musical.....	133
5.2.3 Práticas musicais ligadas à música erudita e à música popular	141
5.3 RELAÇÕES DOS ALUNOS COM AS PRÁTICAS MUSICAIS.....	148
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICES	171
APÊNDICE A	172
APÊNDICE B	173
APÊNDICE C	174
ANEXOS	176
ANEXO A	177
ANEXO B	178
ANEXO C	179
ANEXO D	180
ANEXO E	181
ANEXO F	182
ANEXO G.....	183
ANEXO H.....	184
ANEXO I.....	185
ANEXO J.....	186

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Desde 2001, quando se deu meu¹ ingresso no curso de Educação Artística - Habilitação em Música, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e, concomitantemente com a minha atuação como docente no Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” (CEM)², de Ituiutaba, cidade do interior mineiro, com pouco mais de 90 mil habitantes (ver mapa no ANEXO A), tenho vivido e refletido sobre as práticas docentes desenvolvidas por mim, por professores de música, em escolas específicas ou não.

No decorrer desse período como professora, ministrei aulas de piano, musicalização (1º ano ciclo inicial)³, história da música (disciplina do curso Técnico em Instrumento e Canto), e comecei a atuar no Projeto Brincarte⁴.

Em 2012 comecei a fazer parte do corpo administrativo desse Conservatório como vice-diretora⁵, além de continuar atuando como professora de piano e no Projeto Brincarte. Essa nova função apresentou-me uma realidade que já acontecia no contexto dessa escola, mas que ainda não havia percebido sua importância para os alunos.

¹ Em alguns momentos do trabalho, opto por utilizar a escrita em primeira pessoa do singular, no entanto, também adoto o ponto de vista do “narrador reflexivo”, “em que os discursos na primeira pessoa e na terceira pessoa se alternam, de modo a iluminarem-se reciprocamente” (COLOMBO, 2005, p. 283).

² Ao longo do trabalho, irei me referir ao Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade”, de Ituiutaba-MG, apenas como Conservatório (letra maiúscula) ou utilizando a sigla CEM (Conservatório Estadual de Música).

³ No CEM são ministrados três cursos: o Curso Técnico em Instrumento Musical, Curso Técnico em Canto e o Curso de Educação Musical. Este último prevê três ciclos de aprendizagem: inicial, intermediário e complementar, cada um deles com duração de três anos, sendo equivalentes às séries do ensino fundamental de nove anos das escolas de educação básica de Minas Gerais.

⁴ Projeto de extensão proposto pelo Governo de Estado de Minas Gerais, no qual um grupo de professores desse Conservatório atende a algumas escolas de educação básica de Ituiutaba.

⁵ De acordo com o regimento escolar desse Conservatório, elaborado no ano de 2013, competem ao vice-diretor as seguintes funções: I - substituir o diretor em impedimentos e faltas eventuais, investindo-se da autoridade a ele atribuída, desde que respeitadas as normas e a filosofia de trabalho estabelecidas na Proposta Político-Pedagógica; II - acatar e fazer cumprir as ordens emanadas do diretor, com referência à administração do Conservatório; III - auxiliar o diretor no desempenho de suas funções; IV - zelar pela ordem e higiene do Conservatório; V - controlar o ponto diário dos funcionários; VI - contribuir para o desenvolvimento das instituições escolares e para a realização dos projetos e das atividades sociais, comemorações cívicas, festas religiosas e outras solenidades promovidas pelo Conservatório; VII - cooperar ativamente para a harmonia indispensável ao êxito do trabalho escolar; VIII - estimular a boa frequência dos alunos; IX - atender, com urbanidade, os pedidos de informações dos pais de alunos e de outras pessoas; X - colaborar para o cumprimento das atribuições do Conservatório (REGIMENTO do Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade”, 2013).

Apesar do meu envolvimento com a escola, quando assumi a vice-direção desse Conservatório, passei a andar mais por ela e, principalmente, busquei ouvir e me atentar mais para o que os alunos pensavam sobre as aulas, sobre as atividades desenvolvidas na escola, sobre os professores. Além disso, passei a participar com mais frequência dos eventos promovidos pelas diversas áreas⁶ do Conservatório, e não apenas dos eventos promovidos pela área de piano, da qual faço parte.

Além das atividades previamente estabelecidas na proposta pedagógica da escola, também me chamou a atenção as práticas musicais constituídas pelos alunos. Estas práticas partiam dos interesses deles e eram realizadas por iniciativas deles, ou, em alguns momentos, por meio de atividades extra sala de aula, promovidas pelas várias áreas de instrumentos da escola, como o Concurso de Piano “Prof. Abrão Calil Neto”⁷, Encontro de Flauta-doce⁸, Encontro de Cordas⁹, Semana de Teclas e Sons¹⁰, Semana Violinística¹¹, Inter’artes¹².

Tendo em vista essas atividades que aconteciam fora das aulas de música, pude notar nos alunos um gosto particular pelo pátio da escola. Durante o recreio e horários vagos, eles interagiam, se reuniam para brincar, cantar, tocar, conversar.

Meu interesse também foi despertado quando percebi que alguns alunos deixavam de ir para suas aulas (principalmente a aula de musicalização/percepção/artes plásticas) para ficarem no pátio, ora conversando, ora brincando, ora tocando algum instrumento. Isso fez também com que eu sentisse vontade de ouvir esses alunos, de saber sobre eles, sobre as músicas que eles ouviam, produziam, reproduziam e as possíveis relações que estabeleciam com e nos vários espaços/tempos desse Conservatório.

Diante do exposto, era importante dirigir um olhar compreensivo para essas práticas nesse Conservatório, já que, geralmente,

⁶ No Conservatório de Ituiutaba são chamadas de áreas o agrupamento de professores que lecionam o mesmo instrumento musical e/ou disciplinas. Sendo assim, as áreas estão organizadas da seguinte forma: área de piano, de teclado, violão, de flauta doce, cordas friccionadas, percussão, musicalização, canto coral, entre outras.

⁷ Realizado desde 1994 e está na 21ª edição.

⁸ Realizado desde 1996 e está na 19ª edição.

⁹ Realizado desde 2008 e está na 7ª edição.

¹⁰ Realizada desde 2011 e está na 4ª edição.

¹¹ Realizada desde 2004, em sua 9ª edição. No ano de 2014 não foi realizada a Semana Violonística, apenas o concurso interno de violão, atividade promovida dentro da Semana Violonística, em sua 4ª edição.

¹² Realizado desde 2007 e está na 8ª edição.

quando generalizamos as formas como vemos a escola, os funcionários, os alunos, os professores, os pais e os responsáveis, idealizamos de forma positiva ou negativa a realidade, negando as rupturas, os usos dos espaços e a subversão das regras presentes nesse cotidiano instaurado em toda sua complexidade (MONTEIRO, 2001, p. 36).

Isso me levou a refletir e estabelecer algumas ilações diante do papel das atividades propostas por professores nos vários espaços/tempos do Conservatório. Estas atividades eram promovidas fora das disciplinas da grade curricular, além daquelas práticas constituídas pelos próprios alunos na escola. Como afirma Pais (2003), “o ponto de partida é a interrogação sociológica, olhando o cotidiano que nos rodeia e todos os seus enigmas” (PAIS, 2003, p. 16). Sendo assim, quais seriam os enigmas a serem desvelados nos meandros dessa escola, em um contexto tão diversificado?

Acredita-se que esses momentos constituídos fora da aula de música, no Conservatório, são ricos em ensino/aprendizagens musicais e aspectos relacionados a uma sociabilidade pedagógico-musical (GONÇALVES, 2007), que, por isso mesmo, devem ser entendidos e compreendidos de forma ampla.

Assim, esta pesquisa tem como tema as práticas musicais constituídas pelos alunos nos espaços/tempos livres no/do Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade”, de Ituiutaba-MG, sendo que o objetivo geral é compreender como essas práticas musicais se constituem fora da aula de música, nos espaços/tempos desse Conservatório.

Nesta investigação, os espaços/tempos considerados livres são aqueles que os alunos realizam suas práticas fora da aula de música, nos espaços/tempos institucionalizados, como o recreio, e não institucionalizados, como horários vagos, horários burlados, horários de entrada e saída de alunos, troca de horários, no pátio, *halls*, corredores. Considero também, para uma melhor compreensão do contexto desta pesquisa, as palavras espaços/tempos, que aparecem juntas por acreditar que elas mantêm uma intrínseca relação.

Para essa compreensão, acredita-se que é importante destacar os seguintes objetivos específicos: levantar e entender essas práticas musicais, realizadas pelos alunos nesses espaços/tempos cotidianos do Conservatório de Ituiutaba; compreender esses espaços/tempos como categoria de organização das práticas musicais nessas escolas, entender como essas práticas musicais se constituem e se

organizam, além de considerar como os alunos se apropriam e transitam por esses espaços/tempos livres, vividos por eles nessa escola.

Sendo assim, o objeto desta pesquisa não está nas ações e nos sujeitos na aula de música, mas nas práticas desses alunos no pátio, nos corredores, nos bancos localizados na entrada da escola. Nesses lugares, nos quais brincam, cantam, tocam e, é claro, ensinam/aprendem música, como afirma Arroyo (2002), alguma modalidade de educação musical acontece em todos os contextos onde haja prática musical.

Posso afirmar que, enquanto professora, sempre tive preferências pelas questões que permeiam o mundo das “quatro paredes”¹³ da sala de aula: grade curricular, como manter o aluno na sala, suas indagações, o programa a ser desenvolvido na sala de aula, a nossa capacitação enquanto professores. Como mencionado, tornar-me vice-diretora dessa instituição de ensino foi ponto decisivo para direcionar o meu olhar para esse outro contexto de práticas musicais no CEM. Estar fora da “sala de aula”, mas ainda em contato com colegas de trabalho e com os alunos, fizeram-me estar atenta para outras realidades, outras lógicas vividas pelos alunos no Conservatório. Nesse sentido, trabalhar nessa perspectiva significa

não fazer juízo de valores apressado, negativo nem positivo; significa um exercício de vigilância, de lapidação, de abertura epistemológica para as grandes transformações, rupturas e redefinições que o real nos apresenta e nos desafia. [...] Para lidar com as transformações tecnológicas e educacionais, é preciso tomar a escola como um lugar de práticas cotidianas e repensar sobre o que as crianças ali fazem (SOUZA, 2000, p. 177).

Diante do exposto, o meu interesse no que se refere ao Conservatório está no que acontece fora da aula de música, ou seja, nas pequenas cenas que acontecem dia após dia no pátio, no corredor, na entrada, nos *halls*. Conhecer os alunos de outra forma, não só aqueles que eram meus alunos, mas também o aluno do Conservatório, a criança de seis a oito anos que corre sem parar ou joga futebol com bola de papel no recreio, o adolescente que já foi expulso duas vezes de escolas de educação básica, a pré-adolescente de calça jeans, camiseta preta e olhos marcados com lápis preto, que “odeia” música sertaneja, o aluno que estuda

¹³ Em alguns momentos desse trabalho, usarei aspas para indicar ideias, palavras ou frases que tenham sentido figurado, e ainda frases reconhecidas pela área, mas que, para explicá-las, seria necessário interromper o fluxo do texto, podendo comprometer seu entendimento, além de considerar que os leitores da área reconhecerão os sentidos ou as complexidades teóricas envolvidas nelas.

em escolas de educação básica do sistema privado e o aluno do sistema público, o que faz inglês em escolas específicas de línguas, o que ajuda o pai na oficina mecânica em outros dias da semana quando não está no Conservatório, aquele que só conhece alguns bairros de Ituiutaba e aquele que até já viajou para conhecer a Disney (Orlando-Estados Unidos).

Diante de um contexto tão múltiplo, os alunos desse Conservatório se agrupam, se conhecem, estreitam laços em espaços/tempos próprios deles, sem a interferência de professores e das obrigações das aulas de música, que aconteciam dentro das salas de aula. As atividades desenvolvidas nesses espaços/tempos se constituem em momentos nos quais esses alunos agem com outras lógicas, agem conforme pensam, o que gostam e o que não gostam, constroem, reconstroem suas identidades, seus significados e seus gostos, musicais ou não.

São essas práticas, comuns e rotineiras, que acontecem no Conservatório, fora da aula de música, que chamaram minha atenção, mas que, geralmente, nem sempre são vistas ou estudadas. Como afirma Pais (2003):

o cotidiano - costuma dizer-se - é o que se passa todos os dias: no cotidiano nada se passa que fuja à ordem da rotina e da monotonia. Então o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar, mas só interrogando as modalidades através das quais se passa o cotidiano - modalidades que caracterizam ou representam a vida passante do cotidiano- nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no "nada de novo" do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam sua própria rotura (p. 28).

É esse dia a dia que, em um primeiro momento, gerou em mim certo incômodo para situações que poderiam ser consideradas problemas para essa escola, uma vez que, talvez diante de um olhar burocrático e institucional, o aluno que está do lado de fora da sala de aula é aquele desinteressado, que não vai aprender, que ao invés de brincar deveria estudar música. Estar fora da aula de música nos horários em que deveriam estar em aula, seria, inicialmente, um problema, mas é a partir disso que passo a questionar essas ações dos alunos sob um olhar diferente. São essas cenas que chamaram a minha atenção, até mesmo pensando sobre a minha própria passagem por esse Conservatório, quando aluna.

Lembrei-me e senti uma paixão referente a tudo que foi vivido nos espaços/tempos dessa escola, tanto no prédio antigo quanto no atual¹⁴.

Dei-me conta que quando buscava minhas recordações, lembrava-me não só de grandes momentos vividos em sala de aula e nas atividades pedagógicas propostas pela escola, mas também dos momentos de amizades, de conversas, de trocas de experiências fora da sala de aula, de tirar dúvidas de Percepção Musical sentada nos bancos da escola, ou na escada com alguma amiga que sabia mais, de parar no corredor, ouvir e admirar alguém executando uma música que eu achava bonita.

São lembranças que se detêm em recordações de quando me sentava nas escadas (pois, como hoje, não havia muitos bancos), nas quais passava meu recreio, conversando, olhando o “ir e vir” das pessoas. Nessa perspectiva, acredito que

debruçar-se sobre a vida cotidiana é confrontar-se com a parte imersa do iceberg da aprendizagem. As aprendizagens são numerosas, mas não raro invisíveis em razão de sua própria evidência. [...] Todas as aprendizagens informais encontram sua origem na vida cotidiana, já que toda prática social pode gerá-las, a vida cotidiana - largamente construída fora das lógicas educativas e escolares explícitas - é um lugar de numerosas aprendizagens (BROUGÈRE e ULMANN, 2012, p. 22-23).

Definitivamente, as atividades realizadas do lado de fora da sala de aula, ou seja, da aula de música do Conservatório, têm muito a responder sobre práticas pedagógico-musicais e, portanto, elas podem ser o alvo de estudos e pesquisas na área da educação musical, já que

há um interesse crescente pelas atividades do dia-a-dia, pelas atividades rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos seus rituais em que celebram o recinto doméstico ou na sala de aula, e por todo sentido que as pessoas dão ao concerto de práticas e comportamentos, prechos de significados social e político (CHIZZOTTI, 1992, p. 87-88).

¹⁴ O atual prédio que abriga o CEM foi inaugurado em março de 1997. Esse Conservatório passou por três endereços desde sua fundação.

Sendo assim, as práticas musicais realizadas nesses espaços/tempos no/do Conservatório de Ituiutaba podem levar à compreensão mais ampla desse aluno e do contexto no qual se insere.

1.1 Contextualizando o objeto desta pesquisa

Diante do exposto, pode-se afirmar que esta pesquisa partiu de certa curiosidade da minha parte, talvez, até mesmo, de um incômodo inicial, por alguns alunos ficarem fora da aula de música, ocupados com práticas que emergiam no pátio, nos corredores, nas escadas. Estas cenas demonstravam um movimento diferente do que se esperava, sobretudo no que se referia às ideias pedagógico-musicais instituídas no Conservatório. Inicialmente, as indagações, mais como dúvidas, existiam no sentido de buscar resolver um problema prático do que exatamente uma ideia consciente da visualização de um possível objeto de pesquisa. Portanto, o objeto desta pesquisa está permeado por minhas curiosidades, inquietações e elaborado, inclusive, à medida que a coleta de dados e a análise se realizavam. Logo, por ser uma pesquisa qualitativa

a construção do objeto de pesquisa se faz progressivamente, o pesquisador focalizando sua atenção no objeto e delimitando gradualmente os contornos de seu problema. Isso porque o pesquisador qualitativo tenderá a construir seu objeto em contato com o campo e com os dados que ele coletará. De modo mais geral, o pesquisador se colocará, primeiramente, questões gerais que ele transformará em objeto mais específico, à medida que ele avançar em seus trabalhos. O processo de coleta de dados e da análise obriga o pesquisador a vasculhar sistematicamente o campo de investigação para construir seu objeto. Esse movimento de vai-e-vem ritma a cronologia do ato de pesquisa e constitui uma das principais características da pesquisa qualitativa (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2008, p. 149).

O contato com o campo, depois de leituras e reflexões “vasculhadas” acerca do tema proposto, fez-me construir novos significados para as práticas musicais ali realizadas, ali encontradas. Assim, durante esta pesquisa, surpreendi-me com o meu objeto, que esteve em constante construção durante a investigação. Esse objeto, que revela inúmeras possibilidades a partir do olhar que foi lançado sobre ele, um olhar nas/para as cotidianidades, busca o que emerge, o que vai além das evidências.

Acredita-se que os momentos ocorridos fora da aula de música, mas no âmbito dos espaços/tempos do Conservatório, são ricos e potencializadores de relações sociais, culturais e também musicais, uma vez que muitas práticas musicais permeiam esses momentos. Estas práticas, de acordo com Gonçalves (2007), podem possibilitar intensas ações envolvidas em uma sociabilidade pedagógico-musical. Portanto, a constituição e organização dessas práticas musicais estão envoltas em práticas de ensinar/aprender música.

Muitas dessas práticas musicais, realizadas pelos alunos nos vários espaços/tempos do Conservatório, ocorriam no recreio, nos horários vagos ou nos horários em que os alunos optavam por não ir para a sala de aula, ou seja, “matavam aula”, não importando a princípio o que os levou a estarem ali. No entanto, o meu interesse por esse objeto de pesquisa, vislumbrado por uma perspectiva relacionada muito mais com a compreensão dessas ações do que com a intenção de renegá-las, começou gerar em mim, pesquisadora e vice-diretora dessa escola de música, um conflito de interesses. Por que os alunos “matam aula”? Aulas desinteressantes? Metodologias ultrapassadas? Desencontros entre os interesses dos alunos e o “modelo conservatorial”? (VIEIRA, L., 2000). As possíveis respostas para essas questões levariam este trabalho para outro foco de pesquisa. Sendo assim, não foram abordados nesta investigação as perguntas e respostas para os questionamentos mencionados acima, mas sim como elas foram me conduzindo, no sentido de definir melhor a busca pela compreensão das práticas musicais, constituídas pelos alunos nesses espaços/tempos livres no/do Conservatório.

Para os primeiros direcionamentos dessa pesquisa e processo de construção do objeto, foram realizadas algumas leituras sobre temáticas pertinentes a esta investigação. Foram levantados trabalhos como teses, dissertações, artigos relacionados com as seguintes temáticas: teorias e estudos sobre o cotidiano, na área de música ou não (SOUZA 2000, 2004, 2009; PAIS 2003, 2008; BROUGÈRE e ULMANN, 2012), com referência a espaços/tempos escolares (LINDÓN, 2000; SCARPELLINI 2013; ROMANELLI 2009). Foi também realizado levantamento de algumas pesquisas que envolviam escolas específicas de música (ARROYO 2002, 2009; GONÇALVES 1993, 2007; ALBINO, 2009; ESPERIDIÃO, 2003; GUIMARÃES, 2000; NEVES, 2009; CUNHA, 2009). Saliencia-se que esses estudos são apenas alguns de muitos que poderiam ser citados, portanto, eles não esgotam a extensa produção da área da educação ou da educação musical, ligada a essas temáticas.

Dentre os trabalhos levantados que envolvem temáticas relacionadas com escolas de música está a pesquisa de Cunha (2009), que, em sua tese de doutorado, busca compreender a escola de música em suas singularidades, sob a perspectiva teórica das instituições escolares, e sob o foco da sociologia, propondo-se a refletir sobre as forças sociais da escola (CUNHA, 2009, p. 20). Apesar de a pesquisa ter sido realizada em uma escola de música particular de Porto Alegre (RS), é possível perceber muitas questões congruentes à organização dos conservatórios estaduais mineiros, em especial o CEM, como agrupamento de professores por áreas (área de piano, violão, violino etc.), as apresentações musicais, o planejamento das áreas, entre outros.

Em suas considerações finais, Cunha (2009, p. 200) afirma que “a escola, de modo geral, é vista como uma instituição multidimensional, em constante transformação e construção, podendo ocorrer a desarticulação de suas estruturas, práticas e comportamentos”.

Gonçalves (2007) investiga como se constitui uma sociabilidade pedagógico-musical em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia, especificamente nas décadas de 1940 a 1960. Dentre os espaços estudados está o Conservatório Estadual de Música de Uberlândia¹⁵. Mais uma vez, a instituição de ensino conservatório se destaca como espaço físico, que se torna um espaço de sociabilidade, a partir das práticas ali realizadas. É um trabalho que foca seu olhar no fazer musical compreendido nos processos relacionais nesse espaço de ensino/aprendizagem musical.

A produção pedagógico-musical, em cada um dos espaços nos quais se ensinava/aprendia música em Uberlândia, tem como foco, portanto, o conhecimento musical. Porém, diante dos interesses, dos gostos e dos princípios estéticos e pedagógico-musicais, adquire forma e conteúdos variados.

O conhecimento musical, nessa perspectiva, é produzido sob as mais diferentes formas de interação: na interação professor/aluno, durante a aula particular de música, que mantém proximidade com a família e a igreja; na relação do conjunto instrumental/cidade/a escola. Seus conteúdos variam entre estudar o

¹⁵ Essa escola foi criada em 1957, por D. Cora Pavan Capparelli, e, somente no final da década de 1960, é encampada pelo estado de Minas Gerais, passando, a partir daí, a fazer parte da rede de escolas estaduais de música mantidas pelo estado desde a década de 1950 (GONÇALVES, 1993).

instrumento, ensaiar o repertório, cantar na igreja, cantar e tocar na escola, produzir arranjos no grupo, dentre outros (GONÇALVES, 2007, p. 307).

Assim, quando se trata do objeto desta pesquisa, mais uma vez, destaca-se que esta investigação tem como foco práticas musicais em espaços/tempos, que, através de suas interações, apontam também para momentos de aprendizagem musical. Esses espaços/tempos dentro do Conservatório, mas fora da sala de aula, na convivência com amigos, no contato com as tecnologias (celular, *iphone*, entre outros), podem possibilitar situações de ensino/aprendizagem de música.

Scarpellini (2013), em sua dissertação intitulada “As crianças e suas relações com a música: meios, usos, práticas e ensino/aprendizagem no recreio escolar”, trata das relações que crianças estabelecem com a música em uma escola de educação básica de Uberlândia-MG, não no espaço/tempo da sala de aula, mas sim no espaço/tempo do recreio escolar, que são os “horários livres”, os “horários de lazer” dessas instituições escolares.

O espaço/tempo estudado por Scarpellini é o recreio escolar, e o foco está nas ações das crianças também fora da sala de aula. Assim, como é pretendido em minha pesquisa de mestrado, o recreio escolar também é um dos espaços/tempos em que as práticas musicais são constituídas. Segundo Scarpellini (2013),

sabe-se que o recreio está inserido na escola, uma instituição que traz consigo práticas, tempos e espaços que lhes são próprios. As crianças não estão em casa, num clube, num parque, mas na escola, local pensado para que o ensino/aprendizagem das disciplinas e de seus respectivos conteúdos aconteçam efetivamente. São características marcantes e que, por isso, diferenciam o recreio de outros espaços onde é possível encontrar crianças reunidas (SCARPELLINI, 2013, p. 183).

Romanelli (2009) aborda em sua tese como crianças se relacionam com a música nas séries iniciais do ensino fundamental, no espaço de duas escolas municipais da cidade de Curitiba-PR. O autor apresenta dados importantes referentes às relações dos alunos com a música e menciona que, durante o processo da pesquisa etnográfica, pôde entender que:

ao participar do cotidiano da escola, não há como se desvencilhar dos processos de relações humanas. De todas as experiências, a mais intensa é a construção de laços afetivos com diversos sujeitos da escola. O percurso mostrou que essas experiências não inviabilizem a produção de conhecimento científico, as relações

humanas construídas dentro da escola dão vida à pesquisa e a tornam mais humana e significativa (ROMANELLI, 2009, p. 173).

Em suas considerações finais, o autor destaca que a produção de músicas no espaço escolar pelas crianças “independe da existência de projetos ou atividades extraclasse com esse fim, e que essa produção contém os elementos essenciais para sustentar uma educação musical na fase inicial da escolarização” (ROMANELLI, 2009, p. 177).

Almeida (2012) mostra em seu artigo que é importante superar os modelos de educação tradicionais enraizados, para dar lugar às experiências vividas cotidianamente por esses alunos. Essa autora afirma que para se pensar a música no cotidiano do contexto escolar é importante

levar em consideração que o aluno é um sujeito social, com sonhos, desejos e pensamentos únicos, que são construídos numa relação de trocas, negociações e diálogos com a sociedade em suas diversas instâncias: família, amigos, comunidade, escola, etc. Considerando que a Arte, e num modo mais específico a Música, possibilita a comunicação e a expressão humanas, ela inevitavelmente estará repleta de representações que expressam a identidade dos alunos (ALMEIDA, 2012, p. 552).

Acredita-se que essas práticas cotidianas devam ser observadas não só dentro da sala de aula, mas nos espaços/tempos nos quais os alunos estão fora dela. São esses momentos que também podem dar subsídios para as aulas de música, que acontecem no âmbito dessa escola.

Em relação aos sujeitos que fazem parte desta pesquisa, parte deles são adolescentes e/ou pré-adolescentes entre 11 e 15 anos, o que perfaz outras características para produção, reprodução das práticas musicais no Conservatório, implicando diferenças entre as práticas executadas por eles e as práticas executadas por crianças menores, em geral dos 6 aos 10/11 anos de idade.

Maia (2004), por sua vez, em sua dissertação de mestrado, teve como objetivo observar, descrever e interpretar vivências juvenis nos espaços da escola de educação básica em um Grupo de Capoeira. Ela discute os termos cotidiano e cotidiano escolar sob a ótica de autores como Agnes Heller e Michel de Certeau. Menciona ainda que procurou:

observar longa e atentamente o cotidiano dos jovens e, a partir dessa observação captar suas formas próprias de ver o mundo, de estar na

Escola e em outros espaços para eles significativos, especialmente o Grupo de Capoeira. Busquei perceber que sentidos esses jovens estão imprimindo em suas ações cotidianas, seja ao exercer qualquer atividade ou tomar uma determinada decisão. Compreendi que é na vida cotidiana, nas práticas rotineiras, nas interações com os pares, professores, e funcionários que os jovens, alunos, constroem suas referências de mundo e forjam sua própria identidade (MAIA, 2004, p. 64).

Claro que existem outras pesquisas que poderiam fazer parte desse levantamento, no entanto, acredita-se que aquelas apresentadas aqui já possibilitam contextualizar o objeto desta pesquisa. Esses autores oferecem conceitos e considerações que, por vezes, contribuíram para subsidiar este trabalho, direcionando para questões importantes que envolvem o objeto desta investigação.

Mesmo considerando a importância de todas as pesquisas realizadas na área da educação musical, proponho-me a ter outro olhar para o Conservatório, um olhar para fora da aula de música. Um olhar para o dia a dia dessa escola, que é bastante peculiar, para os seus espaços/tempos livres, que não estão sob as obrigações institucionais, fora as questões que envolvem o currículo, a formação docente, os problemas de evasão, dentre outras temáticas que poderiam ser estudadas a partir dessa escola de música. É uma abordagem que prima por um olhar destinado aos sujeitos/alunos e suas práticas musicais no âmbito desse Conservatório.

Registro aqui que não há refutação da minha parte diante da necessidade e importância das aulas de música com caráter oficial, curricular, em escolas específicas ou não. Apenas levanto a possibilidade de se buscar perceber o que acontece em outros espaços/tempos que envolvem o Conservatório.

Investigar, compreender as práticas musicais que os alunos constroem e organizam fora da aula de música no Conservatório de Ituiutaba poderá contribuir para a compreensão dessa instituição, bem como poderá desvelar aspectos que envolvem os interesses dos alunos que frequentam essa escola de música.

1.2 Fundamentação teórica

Dentre as várias atividades realizadas pelos alunos nos espaços/tempos no Conservatório fora da aula de música, livre de seus “horários obrigatórios”¹⁶ da instituição, estão as práticas musicais às quais me dediquei nesta pesquisa.

Para se pensar essas práticas musicais no Conservatório, tomaram-se como base alguns referenciais da sociologia, já que, de acordo com Kraemer (2000), a pedagogia da música divide seu objeto em outras disciplinas das ciências humanas, sugerindo que a educação musical se “ocupa com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sobre os aspectos de apropriação e transmissão” (p. 51).

Dentre as várias tendências teóricas da sociologia, opta-se por olhares e ideias de autores advindos das teorias do cotidiano, que têm dedicado seus interesses nas interações, nas práticas produzidas em determinado contexto, mas que, frequentemente, não são acessadas pelos sujeitos por se tratar de algo sutil. De acordo com Teixeira (1991, p. 9), devido à crise das sociologias clássicas totalizantes (funcionalistas, positivistas e marxistas), que perderam gradualmente a capacidade de explicar uma realidade cada vez mais complexa, heterogênea e plural, as sociologias passam a abordar o tema do cotidiano a partir de uma compreensão da realidade. Pais (2003) diz:

detenhamo-nos, com efeito, nesta simples constatação: se o cotidiano é o que se passa quando nada se passa, - na vida que escorre, em efervescência invisível - é porque “o que se passa” tem um significado ambíguo próprio do que subitamente se instala na vida, do que nela irrompe como novidade (“o que passou”), mas também do que nela se flui ou desliza (o que se passa...) numa transitoriedade que não deixa grandes marcas de visibilidade (PAIS, 2003, p. 28).

As cenas observadas e vividas nesses espaços/tempos do Conservatório podem ter significados ambíguos. Dependendo da forma como se olha para essas cenas, elas podem ser vistas como simples situações rotineiras, do dia a dia do Conservatório, ou também podem ser vistas como o “cotidiano que se passa” (PAIS, 2003, p. 28), aquilo que pode contar algo mais, que pode trazer para o observador “compreensões múltiplas”. No caso desta pesquisa, acredita-se que ela

¹⁶ “Horários obrigatórios” são considerados aqueles que estão registrados nas matrículas de cada aluno, pertencentes à grade curricular daquele ano/ciclo.

poderá fazer emergir compreensões variadas das práticas musicais vividas e experienciadas pelos alunos nos seus espaços/tempos livres no CEM.

Essa perspectiva teórica poderá ajudar na compreensão das possíveis relações que os alunos estabelecem com a escola, com a música, com as práticas musicais realizadas no Conservatório. Ela também credita a importância aos “pequenos episódios” que, geralmente, estão fora do foco de atenção. Assim, é importante que se dê relevância

aos fatos *sans prestige* que constituem, como diz Lefebvre, a substância do cotidiano. Por mais que pareça óbvio e sem importância, não podemos esquecer que a trajetória de nossa vida, do nascimento até a morte, constitui-se numa cotidianeidade (TEDESCO, 2003, p. 23).

Nas primeiras observações, o olhar dirigido para o objeto desta pesquisa era muito tímido. Mais tarde fui percebendo o quanto a música estava presente no cotidiano dos alunos fora da aula de música, o que foi se configurando em questões sobre o jeito que estes alunos escutavam música, como eram estas práticas, como elas aconteciam nesses espaços/tempos.

Assim, como na visão de Tedesco (2003), partindo de um olhar para essas cotidianidades, notando um cotidiano que, a princípio, é ignorado porque é visto como simples atividade corriqueira, do dia a dia, que não tem um significado mais amplo, propus-me a lançar um olhar para suas insignificâncias aparentes. Isso porque se considera, de acordo com Souza (2000), o cotidiano, do ponto de vista das ciências sociais, como um lugar social de processos, de crenças, de achar sentido comunicativo e interativo, nos quais os participantes da sociedade constroem suas identidades sociais e, em cujas molduras, estabelecem um entendimento sobre as normas sociais, realizam-se as interações sociais e reconhecem processos intersubjetivos como sua parte essencial.

Acredita-se que teorias que discutem o cotidiano se aproximam com possibilidades de compreensão da realidade, dos espaços/tempos do Conservatório, que estão permeadas de ações rotineiras próprias desse espaço de ensino/aprendizagem musical. No Conservatório, apresentam-se diversas cenas, imagens, relatos, práticas pedagógico-musicais, algumas delas apontam para toda carga simbólica de ser uma escola, mas também se notam especificidades por se tratar de uma escola de música.

Ainda, para Souza (2009), o objetivo de uma pesquisa com bases no cotidiano “é ampliar o olhar em relação àquilo que está na superfície e dar visibilidade a práticas pedagógico-musicais ainda ocultas e/ou marginalizadas” (SOUZA, 2009, p. 12). A perspectiva desse olhar

entra nas brechas, nas falhas, nas ausências de perspectivas totalizantes. Ela se compromete com a análise individual histórica, com sujeito imerso, envolvido num complexo de relações presentes, numa realidade histórica preñe de significações culturais. Seu interesse está em restaurar as tramas de vidas que estavam encobertas; recuperar a pluralidade de possíveis vivências e interpretações, desfiar as teias de relações cotidianas e suas diferentes dimensões de experiências fugindo dos dualismos e polaridade e questionando dicotomias (SOUZA, 2000, p. 28).

Diante dessas ideias, no CEM, em seus múltiplos e variados espaços/tempos de prática pedagógico-musical, destacam-se as “tramas encobertas”, que acontecem nesses espaços/tempos não institucionalizados como sendo de ensino/aprendizagem musical. São relações, são histórias que acontecem nessas “brechas”, dia após dia, no pátio, nos corredores, na entrada, na saída, nos horários vagos e no recreio, considerando como práticas musicais todas as atividades realizadas pelos alunos que envolvem o fenômeno musical: o ouvir, o cantar, o tocar, o percutir ritmos, o falar sobre música ou elementos musicais, e quaisquer processos de ensino/aprendizagem de conteúdos que envolvam a música.

1.3 Estrutura deste trabalho

Este trabalho está organizado em seis partes. Nesta introdução, exponho os anseios que me levaram a enxergar este objeto de pesquisa, exponho os objetivos e contextualizo-os em um rol de estudos que têm algum tipo de relação com esse objeto. Também foram apresentados os princípios teóricos que subsidiaram esta investigação.

Na segunda parte, na metodologia, discorro sobre o tipo de pesquisa e o método usado para realizá-la. Apresento como se deu o processo de escolha dos participantes da pesquisa, como foi realizada a coleta de dados, bem como os percalços encontrados durante o trabalho de campo e a análise dos dados.

Na terceira parte descrevo características do Conservatório estudado, sua organização, estrutura e espaço físico, visando situar o leitor pelos espaços/tempos dessa escola, auxiliando-o na compreensão dos espaços da escola de música.

Na quarta parte discorro sobre os espaços/tempos do Conservatório que se destacaram no decorrer da investigação. Ou seja, os espaços e os tempos nos quais as práticas musicais foram realizadas.

Na quinta parte discuto sobre as práticas musicais realizadas nos espaços/tempos livres das aulas de música no/do Conservatório, como elas aconteceram, como se organizavam nos espaços/tempos do CEM, além de apontar os tipos de práticas musicais que se destacaram e como os alunos interagem com essas práticas musicais. Apesar de ser este um dos capítulos centrais deste trabalho, é importante deixar claro o meu percurso científico para se chegar nele, portanto, existe certa delonga para se chegar à análise das práticas musicais.

Em seguida, na sexta e última parte, apresento as considerações finais deste trabalho.

2 METODOLOGIA

2.1 Pesquisa qualitativa

Esta investigação norteia-se a partir da visão colocada por Souza Santos (2008), que trata da relação entre o pesquisador e a pesquisa, em um “paradigma emergente”, no qual, para esse autor, “os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros [...] o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia” (p. 47). Diferentemente, no “paradigma dominante” existe um distanciamento do resultado, do produto, da obra durante o processo de investigação.

Esta pesquisa está em consonância com o “paradigma emergente” e, quanto mais procurei conhecer meu objeto, mais eu fiquei perto e dialogando com ele. Nesse sentido,

o objeto de pesquisa qualitativa se constrói progressivamente, em ligação com o campo, a partir da interação dos dados coletados com a análise que deles é extraída, e não somente à luz da literatura sobre o assunto, diferentemente de uma abordagem que seria hipotético-dedutiva (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2008, p. 134).

Grande parte das pesquisas no âmbito das ciências sociais é de natureza qualitativa, cujo objeto é ou está ligado à ação humana, estando assim sujeito às muitas subjetividades, variando de acordo com o contexto no qual está inserido.

A investigação em questão busca compreender como as práticas musicais se constituem fora da aula de música, nos espaços/tempos livres do CEM. Estas práticas, inicialmente, causaram-me estranheza, já que acontecem do lado de fora da sala de aula. Acredito que não há certo e nem errado, apesar de a escola querer que o aluno fique na aula de música. Contudo, não dá para fechar os olhos para a existência de práticas musicais, que devem ser investigadas e que ajudam a tecer os múltiplos espaços/tempos dessa escola de música. Diante disso, classificada no bojo das pesquisas qualitativas, esta proposta de estudo

força a repensar o estudo das necessidades não mais segundo indicadores de medidas, mas sim, segundo as especificidades socioculturais dos meios de vida. [...] De um ponto de vista qualitativo, os sujeitos sociais interpretam sua situação, concebem

estratégias e mobilizam recursos. Essas atividades implicam temporalidade de ação e dinâmica de situações (GROULX, 2008, p. 98).

Ou seja, a pesquisa qualitativa possibilita que haja um repensar constante do objeto de estudo, no caso as práticas musicais nos horários livres do Conservatório, de acordo com as especificidades dos contextos nos quais estão inseridas.

Para estudar essas práticas musicais que ocorrem fora das aulas de música no Conservatório, é importante dar visibilidade às manifestações musicais ocorridas nos espaços/tempos diversificados, heterogêneos, implícitos, dinâmicos, permeados de ações humanas com a música. É um espaço em que as cenas que se descortinavam à minha frente podiam não se repetir novamente, ou, se repetissem, podiam ter outros sujeitos como protagonistas.

De acordo com Deslauriers e Kèrisit (2008), o objetivo de uma pesquisa qualitativa pode ser o de dar conta das preocupações dos atores sociais, tais quais elas são vividas no cotidiano. Nesta investigação existe uma preocupação não com os atores sociais, mas sim com as práticas musicais realizadas por eles.

2.2 Estudo de caso como método

O método adotado para a realização desta pesquisa é o estudo de caso, que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32). A investigação ocorre à medida que os fatos acontecem, não sendo possível uma definição de contexto e fenômenos precisamente, pois não existe controle sobre esse contexto ou esses fenômenos.

Ventura (2007) diz que o estudo de caso, como modalidade de pesquisa,

é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações (VENTURA, 2007, p. 384).

Pensando como essa autora, este estudo investiga um caso específico contextualizado: as práticas musicais em um lugar e tempo também específicos, ou seja, nos espaços/tempos livres no Conservatório.

Para Martins (2008), o estudo de caso

é próprio para a construção de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real – pesquisa naturalística – com pouco controle do pesquisador sobre eventos e manifestações do fenômeno. Sustentada por uma plataforma teórica, reúne o maior número possível de informações, em função das questões e proposições orientadoras do estudo, por meio de diferentes técnicas de levantamento de informações, dados e evidências (MARTINS, 2008, p. 10).

Já na concepção de Yin (2005), os estudos de caso representam a estratégia preferida quando são colocadas questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador “tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 19). O “como” e o “por que” são perguntas pertinentes à presente investigação, pois busco a compreensão do objeto estudado, ou seja, das práticas musicais dos alunos em seus horários livres no Conservatório. Para isso, essas interrogativas auxiliam no caminho que devo percorrer para compreender essa realidade.

Assim, para Yin (2005),

o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas neles envolvidas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências-documentos, artefatos, entrevistas e observações-além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional (YIN, 2005, p. 26 e 27).

Nesta pesquisa, abordam-se práticas contemporâneas, ou seja, práticas musicais realizadas pelos alunos no espaço/tempo do Conservatório. Trata-se de práticas investigadas nos horários livres das obrigações da aula de música, que aconteciam de forma não definida, podendo variar enormemente entre seus

espaços/tempos, de forma que uma cena observada poderia não se repetir novamente naquele mesmo contexto. Portanto, a pesquisa se deu em variados contextos de espaços/tempos, buscando um olhar que pudesse dar subsídios para a investigação proposta, destacando um “interesse muito especial em si mesmo. Por isso, buscou-se o detalhe da interação com seus contextos. Ou seja, o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes” (STAKE, 1998, p. 11, tradução minha)¹⁷.

Para entender melhor esse método, é importante destacar que há vários tipos de estudo de caso. Yin (2005) classifica esses tipos em estudo “múltiplos casos” ou de “caso único”. Neste último, “o objetivo é capturar as circunstâncias de uma situação lugar-comum ou do dia-a-dia” (YIN, 2005, p.63).

Já Stake (1998) classifica o estudo de caso em “intrínseco ou particular” quando o pesquisador se propõe a aprender sobre um caso em especial, em particular, existindo um interesse intrínseco em determinado caso, no objeto pesquisado; por outro lado, o estudo de caso “instrumental” consta-se de uma questão paradoxal, que deve ser investigada e onde existe a necessidade de uma compreensão geral. O estudo de caso coletivo se estende a outros objetos de estudo.

Nesta investigação, o interesse está em um fenômeno particular, intrínseco e contemporâneo, ou seja, nas práticas musicais em espaços/tempos livres da aula de música no/do Conservatório. Assim, com base nas definições de estudo de caso dada pelos autores acima citados, o estudo de caso único (YIN, 2005) e intrínseco (STAKE, 1998) se destaca como a melhor proposta para a busca do entendimento das questões que permeiam esta investigação.

2.3 Coleta de dados

Após decidir pelo estudo de caso como método de pesquisa, os procedimentos de coleta adotados foram observação e entrevistas.

¹⁷ No original: “cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (STAKE, 1998, p. 11).

Embora a coleta de dados tenha sido realizada através de observações e entrevistas, existe também o meu envolvimento, enquanto pesquisadora, com o objeto de pesquisa, construído dia após dia a partir das minhas próprias construções de significados.

Como a pesquisa qualitativa se faz no campo da pesquisa, é necessário respeitar as características do meio social. [...] o pesquisador se preocupa desde o início, com a tomada de contato e com a gestão dos papéis, no campo da pesquisa. A resistência das pessoas ou dos grupos que serão pesquisados, a escolha dos informantes, as reações psicológicas a determinadas situações e os papéis que pode desempenhar o pesquisador no campo, são percebidos como muitas das realidades com as quais é preciso compor. Essa negociação *in situ* faz parte das estratégias de pesquisa que possibilitam uma coleta de dados mais ampla, mais honesta, mais aprofundada (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2008, p. 139).

Além de observações e entrevistas, a coleta de dados para esta pesquisa contou também com fotografias¹⁸ e outros dados deste Conservatório, como: exemplo de uma matrícula impressa (ANEXO B), grade curricular (ANEXO C) e os anexos nos quais constam a programação dos eventos (ANEXO D - Semana da Voz; ANEXO E - Inter'artes; ANEXO F - Encontro de Flauta doce; ANEXO G - Encontro de Cordas; ANEXO H - Semana Violonística; ANEXO I - Concurso de Piano, ANEXO J – Festival de Teclas e Sons), os quais auxiliaram bastante na compreensão do objeto estudado.

2.3.1 A observação

Como mencionado, a observação é um dos procedimentos de coleta de dados adotados nesta pesquisa. Denzin e Lincoln (2006) definem a pesquisa qualitativa como uma atividade situada, que localiza o observador no mundo. Eles dizem ainda que:

a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos - estudo de caso, experiência

¹⁸ As fotografias foram registradas com um aparelho celular e com uma câmera fotográfica. Vale ressaltar que as mesmas não pareceram interferir nas práticas dos alunos daquele espaço/tempo, isso talvez por sempre registrarmos as atividades, os eventos e o dia a dia do Conservatório.

pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, artefatos, textos e produções culturais, textos observacionais, históricos, interativos e visuais- que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos outros (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Fourez (2009) cita que é possível “descrever o mundo apenas segundo a sua subjectividade, é necessário que este se insira em algo mais vasto, uma instituição social, ou seja, uma visão organizada aceite comunitariamente” (FOUREZ, 2009, p. 46).

Logo, busco interpretar as cenas vistas a partir de um olhar que pode partir também de minhas próprias experiências, bem como do referencial teórico desta pesquisa. Nessas perspectivas, um fenômeno social nunca será um olhar solitário, olhamos para aquilo que queremos ver: “Não observamos passivamente, mas estruturamos aquilo que queremos observar utilizando noções que parecem úteis tendo em vista uma *observação adequada*, quer dizer, que responde ao *projecto* que temos” (FOUREZ, 2009, p. 38, grifos do autor). Nesse sentido, para Fourez, o objeto observado está envolto em um contexto que abrange também o observador.

ver não é somente olhar. O ver necessita estar e não apenas passar pelos espaços. Ver é tecer um lugar no não-lugar. Ver é observar a realidade que se apresenta de forma complexa e inteira diante do seu olhar. Ver não é se colocar como espectador de um mundo ilusório criado por outros olhares. É a possibilidade de sentir antolhos e girar o rosto para inviabilizar sua ação, de não se imobilizar diante do que se vê. Ver é tornar-se capaz de perceber as alternativas e complexidades presentes no cotidiano, mesmo quando não queres vê-las (MONTEIRO, 2001, p. 28).

De fato, foi necessário parar e olhar para os sujeitos nos espaços/tempos desse Conservatório, e não apenas passar por aquela realidade. Durante esse “caminhar na pesquisa” foi possível me deparar e me surpreender, cada vez mais, com as cenas daquele cotidiano.

2.3.1.1 A observação no Conservatório de Ituiutaba

A preparação para a coleta de dados correspondeu ao período em que fiz muitas leituras que pudessem ajudar a preparar o meu olhar e que são citadas neste trabalho, além de um planejamento que pudesse dar visibilidade ao meu trabalho diante do corpo administrativo do Conservatório. Para isso, foi elaborada uma Carta

de Intenções (APÊNDICE A), na qual exponho os objetivos desta pesquisa. Em seguida, também entreguei um Termo de Consentimento (APÊNDICE B) que foi assinado pela diretora do CEM, a qual, por sua vez, deu seu aval para que a coleta de dados fosse realizada nessa escola.

As observações nesse Conservatório foram realizadas entre os meses de junho de 2013 a novembro de 2014, nos turnos matutino e vespertino, pois acredito que entre estes turnos há grande comunicação. A princípio pensei em observar apenas um turno, matutino ou vespertino, mas logo comecei a perceber que os alunos transitam entre esses turnos. A maioria dos alunos dos turnos matutino e vespertino está em idade escolar, portanto o aluno do matutino na escola será, provavelmente, um aluno do turno vespertino, e a maioria dos alunos do vespertino da escola foi aluno do matutino.

O trânsito entre um turno e outro também pode acontecer quando esse aluno, por algum motivo, modifica seu turno na escola básica, trocando automaticamente o turno de suas aulas no Conservatório. Esse trânsito dos alunos entre os turnos no CEM pode ser confirmado em uma conversa com um aluno do turno vespertino, registrada no meu Caderno de Campo (C.C.)¹⁹.

Um deles comentou que quando era menor, e estudava de manhã, eles ficavam um “tempão” jogando bola, e que às vezes ficava no banco... cheio de alunos esperando a vez de jogar e que dava para formar mais de um time, e que os melhores eram os líderes. “_E eu era um né, Dona? [rsrsr]. Eu já aprontei muito aqui no Conservatório” (C.C., 03/10/2013, p. 16).

As questões pertinentes à organização e à estrutura desse Conservatório são mais bem tratadas no próximo capítulo, no entanto, cito aqui a faixa etária dos alunos que participaram desta pesquisa para melhor compreensão das observações feitas: os alunos entre 6 a 11 anos predominam no turno matutino, e pertencem, geralmente, aos ciclos inicial (6, 7 e 8 anos) e intermediário (9, 10 e 11 anos); e os alunos de 12 a 15 anos predominam no turno vespertino, preferencialmente, nos ciclos intermediário e complementar (12, 13 e 14 anos acima).

Já os alunos do noturno, em sua maioria, são jovens, adultos e alguns idosos que trabalham e fazem outros cursos complementares durante o dia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), em

¹⁹ Neste trabalho usarei a sigla C.C. para indicar os dados registrados no Caderno de Campo.

cursinhos pré-vestibulares, entre outros. É um grupo com outras características em relação à sua presença em uma escola específica de música.

Diante do exposto, as observações não foram realizadas nesse turno por entender que a presença dos alunos nesse período, seja em sala ou fora dela, tem outra significação: o aluno adulto, em sua maioria, não “mata” o horário, pois, quando ele está cansado, ele não vai ao conservatório. As aulas de música são buscadas por essa faixa etária como lazer. Contudo, é importante registrar que os alunos que frequentam o turno noturno também aproveitam os espaços/tempos do CEM tocando, cantando, conversando, mas em menor tempo.

A partir das especificações acima sobre a realidade das rotinas do CEM, acredito que escolher apenas um turno para a pesquisa me “roubaria” algumas informações, relações, olhares pertinentes à investigação, já que a grande maioria dos alunos passa por esses dois turnos, matutino e vespertino, em sua vida estudantil no Conservatório. Sendo assim, optei por escolher os turnos matutino e vespertino para a realização das observações.

O Conservatório, por ser uma escola específica de música, tem várias particularidades em relação à escola de educação básica. Os professores realizam reuniões por áreas, como, por exemplo, área de piano, área de violão, área de teclado, entre outras, e não por professores de determinado turno como acontece, muitas vezes, na escola básica. A grande maioria dos professores desse Conservatório atua, geralmente, nos turnos matutino e vespertino, mas existem aqueles que têm suas aulas distribuídas pelos três turnos. Independente dos horários destinados às aulas, a grande maioria dos professores transita pela escola nos três turnos para ensaiarem com seus alunos, assistirem aos recitais, palestras, participar de grupos instrumentais, entre outros.

Os professores do Conservatório recebem em suas salas de aula alunos de diferentes séries, idades, contextos culturais, sociais, econômicos, embora existam alguns alunos que se identificam tanto com um professor de instrumento, que estudam com ele no turno matutino e, quando mudam de turno no Conservatório, continuam estudando com o mesmo professor por anos. Além disso, o aluno do Conservatório que está em idade escolar estuda no contraturno àquele no qual estuda nas escolas de educação básica.

As observações, portanto, foram realizadas nos diversos espaços/tempos do Conservatório que aconteciam fora da aula de música. Foram considerados os

momentos e lugares nos quais, porventura, eu conseguia olhar e enxergar situações que me levassem à compreensão do objeto estudado: o recreio, o pátio, os *halls*, os corredores, as escadas, os horários de entrada e saída, horários vagos e horários em que os alunos deixavam de ir para suas aulas.

2.3.1.2 Realizando as observações

Como mencionado, as observações foram realizadas entre os meses de junho de 2013 a novembro de 2014, totalizando 57 observações registradas no C.C. Essas observações foram organizadas e encadernadas em sequência, totalizando 68 páginas.

Como geralmente trabalho no Conservatório nos turnos matutino e vespertino, de segunda à sexta-feira, as observações ocorreram nesses turnos. Tive dificuldades de manter um horário fixo para essas observações, até porque esta pesquisa não se limita a um horário específico, ou só à entrada, ou só à saída, ou só ao recreio dos alunos. As observações dependiam muito dos alunos que ocupavam os espaços/tempos do Conservatório em seus horários livres, de suas movimentações no CEM. Logo, para me organizar em relação às observações e poder pensar em possíveis alunos para as entrevistas, tanto no ano de 2013 quanto em 2014, passei a ter um cuidado maior com os dias da semana em que havia mais alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino no Conservatório. Foram observados, principalmente, dias da semana, como terças e quintas-feiras em 2013, e terças e quartas-feiras em 2014, por serem dias de maior fluxo de alunos na escola.

Apesar disso, as observações não foram feitas de forma rotineira, ou seja, sempre nos mesmos horários, ou até nos mesmos dias da semana. Também foram realizadas observações em outros dias da semana, porque, a cada dia, eu era tentada a outros olhares para inúmeras cenas que se descortinavam na minha frente, como num *flash*²⁰. Mesmo rapidamente, essas cenas se transformavam em momentos ricos para a compreensão do objeto estudado.

Com o referencial teórico adotado, busquei trazer para o meu dia a dia, como pesquisadora, um olhar para aquilo que está submerso, para os meandros do

²⁰ Aqui entendido como algo que passa rapidamente e que não pode ser visto novamente da mesma forma.

que acontece no CEM, em uma cotidianidade ainda não percebida, buscando compreender as práticas musicais realizadas pelos alunos nos espaços/tempos livres de suas aulas de música. Como estava presente na escola todos os dias, como vice-diretora e/ou como professora, muitas vezes, as observações descritas no C.C. nasceram de momentos em que eu não havia planejado vê-los: eu não fui ao pátio, ou no horário do recreio, para observar, mas aconteceram no cruzar com alunos nos corredores, nas indagações dos próprios alunos.

Algumas vezes, a função de vice-diretora que exerço na escola levou-me a ter que interromper as observações. Esse fato pode ser constatado em algumas narrações do C.C., como, por exemplo:

Logo um ASB (sigla atual para designar o Ajudante de Serviço da Educação Básica, antigamente era chamado ajudante de serviços gerais) veio me chamar, pois me solicitavam na secretaria, assim deixei-os ali e saí (C.C, 06/11/2013, p. 23).

Acredito também que os alunos não sabiam da pesquisa. Não fui questionada por eles por estar ali no pátio, no *hall* de entrada, durante o recreio, horários vagos, entrada ou saída de alunos, pois isso já era uma rotina no meu dia a dia no Conservatório. Eles, geralmente, me veem apenas como a vice-diretora. Também não andei com caderno de anotações entre os alunos. Assim que terminava uma observação, eu ia para minha sala, fazia as anotações mais importantes e discorria sobre as cenas quando chegava em casa. Apenas os alunos do ensino técnico, que se formaram na turma de 2013, souberam da pesquisa, pois eu dava aulas em suas turmas de História da Música, em 2012, e optei por deixar a disciplina quando passei no curso de mestrado. Naquele momento, fui questionada por eles a razão de deixar a disciplina e justifiquei a opção por conta do mestrado. Tinha uma boa relação com esses alunos, assim, alguns deles, durante o ano de 2013, me perguntavam como estava a pesquisa, qual o tema que estava sendo desenvolvido.

Diante do exposto, apareceram dificuldades que foram enfrentadas durante todo o período das observações no campo, além dos meus próprios conflitos em relação à pesquisa, os quais serão abordados no subitem a seguir.

2.3.1.3 Percalços na realização da pesquisa

A função que exerço na escola, que me direcionou aos primeiros questionamentos desta pesquisa, também passou a ser um percalço, uma vez que não podia me isentar e/ou me ausentar de minhas funções completamente. Como disse anteriormente, já fui “tirada” de algumas observações por professores, alunos e funcionários, porque solicitavam minha presença para resolver questões relativas à escola.

Poucos professores sabiam da pesquisa e/ou do tema proposto: primeiro por não manifestarem interesse em conhecê-la, e outra, por opção minha, em não falar sobre ela, por receio de, de alguma forma, influenciar suas atitudes em relação aos alunos que estivessem fora de sala em seu horário de aula.

Desde o início da pesquisa, foi-me questionado sobre como eu iria discernir a relação vice-diretora e pesquisadora, sendo isso um ponto primordial para esta pesquisa. Em uma de minhas conversas com a orientadora deste trabalho, discutimos sobre a construção do meu objeto de pesquisa e minha relação com ele. Confesso que no início da investigação não me atentei para essa questão. Não percebia a proporção que essa questão poderia tomar na pesquisa e o que isso pudesse interferir na realização deste trabalho. Achava que essa minha dupla função, de pesquisadora e de vice-diretora, não chegaria a influenciar diretamente a minha percepção das observações do fenômeno que seria estudado.

Era apenas o meu segundo ano em um cargo de gestão na escola. Em 2012, o meu primeiro ano na vice-direção, foi de intenso aprendizado e adaptação à minha nova função. Apesar de estar no Conservatório desde muito pequena, a nova função trazia outras responsabilidades, outros tratamentos, outras descobertas, dessa vez com um olhar “menos artístico” e mais burocrático.

De acordo com Geertz (1989), existem “símbolos pré-estabelecidos culturalmente”. As funções exercidas dentro de uma escola, como a de vice-diretora, são extremamente carregadas dessas simbologias. Mesmo estando em um Conservatório em que se acredita que parte dos alunos está ali porque quer, o modelo dominante na escola de educação básica passa culturalmente por estes alunos, que chegam ao Conservatório com essa mesma visão. Isso acontece porque

cada escola vive no interior de uma ordem que a transcende, donde emanam valores, orientações políticas, símbolos e prescrições normativas e comportamentais. Essa ordem é a da totalidade social em que a escola se enraíza, mas cada escola joga, no interior dessa transcendência, a realidade imanente da sua própria inserção: a ordem organizacional da escola não é nunca totalmente homóloga da ordem da instituição escolar. Descobre-se aqui, nesta descontinuidade, a possibilidade de ruptura, a vocação da diferença, a fonte da conta-corrente, ou a construção dissonante de um espaço autônomo (SARMENTO, 2003, p. 93).

Para os alunos, em sua maioria, as figuras do diretor, do vice-diretor, do supervisor estão ali para manter a “ordem” e a “boa conduta” das normas. Além disso, o vice-diretor é realmente uma das figuras que está na “linha de frente” da administração para a resolução de conflitos imediatos entre professores/alunos, alunos/alunos, professores/administração, alunos/administração.

Lembro-me bem do primeiro dia nessa função em que um aluno, ao me avistar indo para o pátio, saiu correndo e dizendo: “- A diretora, a diretora!”. Ou ainda em situações registradas em C.C. (Dia 1º de abril de 2014), quando Joana²¹, aluna do 1º ano do ciclo inicial, por exemplo, foi até à secretaria da escola me procurar, dizendo que dois colegas estavam correndo atrás dela. Disse para ela não se preocupar, que era brincadeira deles, e que ela aproveitasse o recreio. Ela disse, então, que havia avisado aos seus amigos que estava indo à diretoria e que era bem capaz de eles pararem de correr atrás dela.

Lembrando que, para começar a ter aulas nos conservatórios estaduais mineiros, os alunos devem estar cursando o 1º ano do ensino fundamental de 9 anos da escola básica. Esses cinco amigos, incluindo a Joana, entraram juntos no Conservatório no 1º ano do ciclo inicial, por intermédio de uma professora de nossa escola, que é mãe de uma das crianças em questão. Ela colocou seu filho no Conservatório e os outros colegas vieram juntos. Apesar de ser a primeira experiência deles no Conservatório, os cinco já estudavam juntos na escola básica da rede particular, e começaram a fazer aulas naqueles anos iniciais (jardim, maternal) que antecedem o ensino fundamental de nove anos. Assim, eles já tinham contato com a estrutura e organização da escola básica, o que pode e o que não pode fazer, que existe uma hierarquia e uma instância superior para resolver os conflitos e os problemas. Esses alunos tão novos já vieram para o Conservatório

²¹ Os nomes dos participantes que aparecem nas observações e entrevistas desta pesquisa são fictícios, criados por mim.

trazendo certa carga simbólica da escola básica, a qual está relacionada com a estrutura e ao funcionamento de uma escola.

Mesmo tendo em vista essas considerações, acho que se pode dizer que o Conservatório é uma escola sem tantas “travas” para os alunos. Eles sabem que existe uma instância maior para resolverem problemas e conflitos, mas, acredito que, apesar das inúmeras cargas simbólicas enraizadas, ainda é possível buscar um diálogo franco e aberto entre os alunos e a administração da escola, a forma em que os horários estão organizados e como os alunos também se locomovem na escola.

Quando a orientadora desta pesquisa me questionou sobre a inexistência de uma desvinculação dessa situação, pesquisadora/função de vice-diretora, parecia que ela estava lendo meus pensamentos mais profundos e íntimos. Ao mesmo tempo, percebo que são esses vínculos com a administração da escola e com os alunos que me trouxeram subsídios para as minhas observações e entrevistas. A busca pela compreensão das relações, estabelecidas a partir dessas práticas musicais nos espaços/tempos livres do Conservatório, é intrínseca aos meus novos olhares para o que acontece nessa escola de música, olhar que percebeu estes espaços/tempos como lugares de constituição de práticas musicais.

2.3.1.4 Registrando as observações

O registro no Caderno de Campo (C.C) das 57 observações foi feito em 68 páginas, com textos e algumas imagens que pudessem contextualizar aquela observação, como o folder da programação dos eventos, algumas fotos dos lugares nos quais ocorriam as práticas ou de apresentações, conforme se pode notar na figura 1 abaixo:

Figura 1 - Alunos de Canto Coral, cantando nas escadas de acesso à escola, na Semana da Voz: Música *Oh Happy Day*



Fonte: Fotografia de Livia Oliveira (C.C., 16/04/2014, p. 37).

Esta imagem está registrada no C.C. (Dia 16/04/2014, p. 37), no qual relato sobre algumas práticas que aconteciam no CEM, naquela semana que foi dedicada à 5ª Semana da Voz, com uma série de atividades programadas (programação completa pode ser vista no Anexo D). Essas atividades aconteciam nos espaços/tempos livres, fora da aula de música.

Apesar do meu esforço, considero que as primeiras observações foram feitas de forma superficial. Isso porque existia um estranhamento meu em relação àquela nova situação: observar, buscando as minuciosidades daquele espaço/tempo. Isso porque

o ponto-chave é que a coleta de dados para um estudo de caso não se trata meramente de registrar os dados mecanicamente, como se faz em alguns tipos de pesquisa. Você deve ser capaz de interpretar as informações à medida que estão sendo coletadas e saber imediatamente, por exemplo, se as diversas fontes de informação se contradizem e levam à necessidade de evidências adicionais - como faz um bom detetive (YIN, 2005, p. 86).

Como na citação acima, à medida que as observações foram acontecendo, fui ficando mais “confortável” e me tornando capaz de observar, com mais critério, as cenas que aconteciam naqueles espaços/tempos. Cada observação, ao ser

registrada, apontava-me caminhos para as outras observações, de forma que apresentavam algumas hipóteses que iam sendo formuladas por mim e outras que iam sendo refutadas. Dessa forma, cada um desses registros contribuía para o meu olhar nas próximas observações. Essa coleta de dados, portanto, foi feita de forma evolutiva, ou seja, ela se construía, se alinhava e, a cada observação, o objeto foi se tornando mais claro sob meus olhares durante todo este período.

Outra questão foram as dificuldades encontradas em relação às cenas observadas. Abordar as práticas musicais nos espaços/tempos livres do/no Conservatório trazia características particulares para aquelas cenas, que aconteciam concomitantemente em mais de um espaço/tempo. Assim, foi se configurando o meu olhar para essas observações, construídas juntamente com meu objeto, dia após dia.

2.3.2 As entrevistas

A coleta de dados a partir de entrevistas foi tema de algumas discussões acerca do assunto. Pensava se realmente seriam necessárias as entrevistas neste contexto da pesquisa, uma vez que nesse tipo de coleta de dados são “importantes fontes para informações em um estudo de caso” (YIN, 2005, p. 116). De acordo com Stake (1998),

observa-se como são diferentes a observação e interpretação do campo, embora seja destinado tanto para descobrir o que acontece. Os pesquisadores geralmente não controlam o que é visto, mas é direcionado para o lugar onde as coisas acontecem, esperando que ocorram como eles teriam se o entrevistador não estivesse presente. O que abrange a entrevista está determinado e influenciado pelos entrevistadores (STAKE, 1998, p. 64-65, tradução minha)²².

Depois de algumas leituras e reflexões, ficou decidido que as entrevistas seriam realizadas, pois poderiam ajudar a confirmar alguns dados percebidos, a partir das observações, e registrados no C.C.

²² No original: “Obsérve se cuán diferentes son la observación de campo y la interpretación, aunque con ambas se pretenda averiguar lo que ocurre. Los investigadores normalmente no controlan lo que se observa, sino que se dirigen al lugar donde suceden las cosas, con la esperanza de que ocurran como lo hubieran hecho si el entrevistador no hubiera estado presente. Lo que abarca la entrevista está decidido e influido por los entrevistadores” (STAKE, 1998, p. 64-65).

Sendo assim, esse outro procedimento de coleta de dados, a entrevista, mostrou-se pertinente, pois, de acordo com Yin (2005),

para os estudos de caso, o ato de “ouvir” implica receber informações por meio de várias modalidades - por exemplo, fazendo observações aguçadas ou percebendo o que pode estar acontecendo -, não se limitando a uma modalidade meramente auricular. Ser um bom ouvinte significa ser capaz de assimilar um número enorme de informações sem viés. À medida que um entrevistado relata um incidente, o bom ouvinte escuta as palavras exatas utilizadas, captura o humor e os componentes afetivos e compreende o contexto a partir do qual o entrevistado está percebendo o mundo (YIN, 2005, p. 84-85).

As entrevistas possibilitam um olhar para os gestos, entonações da voz, feições, que podiam abrir caminhos para compreender os sujeitos da pesquisa e suas práticas sociais nesse espaço/tempo, contribuindo para a compreensão da realidade pesquisada.

Yin (2005) destaca que as entrevistas são importantes fontes de coleta de dados nos estudos de caso e diz que: “respondentes bem-informados podem dar interpretações importantes para uma determinada situação. Também podem apresentar atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidências” (YIN, 2005, p. 118).

2.3.2.1 Entrevistando os alunos

Foram realizadas seis entrevistas em pequenos grupos, totalizando 14 alunos. As entrevistas duravam em torno de 30 minutos cada, as quais foram transcritas e organizadas em um Caderno de Entrevistas, em 44 páginas²³. Esse procedimento de coleta de dados foi realizado nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2014 e janeiro de 2015.

O roteiro das entrevistas (APÊNDICE C) foi elaborado a partir das questões que, concomitantemente com as hipóteses iniciais da pesquisa, pareciam se destacar nesta investigação em concordância com o objetivo geral: compreender as práticas musicais nos espaços/tempos livres no/do Conservatório.

De acordo com Stake (1998):

²³ A paginação das referências citadas neste trabalho, advindas das entrevistas, tem base nesse Caderno de Entrevista.

Raras vezes o estudo de casos qualitativos utiliza uma entrevista com perguntas idênticas para todos entrevistados, pelo contrário, se espera que cada entrevistado tenha tido experiências únicas, históricas especiais para contar (STAKE, 1998, p.63-64, tradução minha)²⁴.

Uma questão importante na realização da coleta de dados foi eleger um lugar no qual eu pudesse fazer as entrevistas. Essa foi uma preocupação desde o início, pois como fico muito tempo na escola, professores, alunos, ATBs e ASBs não separam os momentos em que eu poderia estar na escola, fora do meu horário de trabalho, apenas para realizar as entrevistas. Precisava, então, de um lugar mais reservado para fazer as entrevistas, sem ser incomodada pelas questões institucionais. Sendo assim, de acordo com o dia, horário e turno que a entrevista foi realizada, fui mudando o local da realização da mesma, sempre buscando lugares “mais escondidos” dentro do Conservatório, como, por exemplo, as salas de aula, o depósito do teatro, o fosso do auditório.

Em todas as entrevistas comecei explicando aos alunos que eles não seriam identificados, como dito anteriormente, já que todos os nomes dos participantes desta pesquisa, que aparecem nas observações e entrevistas, são fictícios. Em seguida, falei brevemente sobre a intenção de fazê-la. Isso se fez necessário para que o aluno entendesse o porquê da vice-diretora estar chamando-os para conversar em um lugar restrito.

Durante as observações do campo já fui buscando pensar em alguns possíveis alunos para essas entrevistas. Então, a escolha foi direcionada para aqueles que, de repente, mais se destacavam pela presença nos espaços/tempos do Conservatório.

Como observei os alunos durante parte do ano de 2013 e 2014, tive alguns receios de “perder” esse aluno de vista, uma vez que quando termina o ano letivo, alguns alunos podem não renovar a matrícula e alguns trocam de turno. Mais uma vez, estar na vice-direção foi imensamente importante para o domínio das informações sobre a presença de algum aluno na escola ou não.

Como mencionado, foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma coletiva. Realizar as entrevistas coletivamente ajudou no

²⁴ No original: “Raras veces el estudio de casos cualitativos utiliza una encuesta con idénticas preguntas para todos los encuestados, por el contrario, se espera que cada entrevistado haya tenido experiencias únicas, historias especiales que contar” (STAKE, 1998, p. 63-64).

desenvolvimento das mesmas, uma vez que os alunos pareciam se sentir à vontade com a presença de um ou mais colegas, muitas vezes um completando a ideia do outro. As entrevistas semiestruturadas caracterizam-se por combinar perguntas abertas e fechadas, seguindo um roteiro como norteador, mas deixando possibilidades de, tanto o entrevistado quanto o entrevistador, dialogarem, discutirem, acrescentarem questões, perguntas sobre algum assunto pertinente à investigação.

O quadro abaixo, além de registrar a data da entrevista, nome do participante, idade, tipo de entrevista, traz informações complementares sobre os entrevistados, como: o ano/ciclo dos alunos no Conservatório e o turno no qual estudam. Todas as informações são relativas à vida escolar desses alunos no Conservatório. O ano/ciclo dos entrevistados participantes da pesquisa variou entre os ciclos inicial, intermediário e complementar, ou seja, alunos com faixas etárias variadas, buscando contextualizar melhor a realidade desses alunos dentro do Conservatório.

Figura 2 - Quadro com lista dos alunos entrevistados.

Data	Participantes	Tipo de entrevista	Duração	Ano/ciclo escolar	Idade	Turno no qual estuda	Lugar em que foi realizada
31/10/2014	André	Coletiva	19 min. 40s	3º Ciclo Intermediário	11 Anos	Vespertino	Sala de piano nº 21
31/10/2014	Pedro	Coletiva	19 min. 40s	3º Ciclo Intermediário	11 Anos	Vespertino	Sala de piano nº 21
06/11/2014	Lara	Coletiva	12 min. 19s	2º Ciclo Intermediário	16 anos	Vespertino	Depósito da sala de teatro
06/11/2014	João	Coletiva	12 min. 19s	3º Ciclo Complementar	18 Anos	Vespertino	Depósito da sala de teatro
04/12/2014	Aline	Coletiva	23 min. 29s	1º Ciclo Complementar	13 Anos	Vespertino	Sala de piano nº 1
04/12/2014	Rian	Coletiva	23min. 29s	3º Ciclo Complementar	14 Anos	Vespertino	Sala de piano nº 1
05/12/2014	Milla	Coletiva	18 min. 35s	1º Ciclo Intermediário	7 Anos	Matutino	Sala de piano nº 2

05/12/2014	Gislaine	Coletiva	18 min. 35s	1º Ciclo Intermediário	9 Anos	Matutino	Sala de piano nº 2
05/12/2014	Tayla	Coletiva	18 min. 35s	1º Ciclo Intermediário	10 Anos	Matutino	Sala de piano nº 2
05/12/2014	Marina	Coletiva	18 min. 35s	1º Ciclo Intermediário	9 Anos	Matutino	Sala de piano nº 2
17/12/2014	Sâmela	Coletiva	32 min. 41s	2º Ciclo Complementar	13 Anos	Matutino	Sala de piano nº 21
17/12/2014	Cristina	Coletiva	32 min. 41s	2º Ciclo Intermediário	13 Anos	Matutino	Sala de piano nº 21
12/01/2015	Juliana	Coletiva	34 min. 02s	3º Ciclo Complementar	14 Anos	Vespertino	Casa das alunas
12/01/2015	Juliane	Coletiva	34 min. 02s	3º Ciclo Complementar	21 Anos	Vespertino	Casa das alunas

Fonte: Elaboração da autora para este trabalho.

Durante as entrevistas, eu iniciava o contato pedindo a ajuda dos alunos para dar prosseguimento a um trabalho que eu estava desenvolvendo no mestrado, e que este não tinha relação com as minhas funções dentro do Conservatório. O que me interessava eram suas práticas musicais, portanto poderiam ser os mais sinceros possíveis.

Essa conversa inicial foi necessária, pois tinha receio que os alunos não se sentissem confortáveis com a minha presença para uma entrevista, afinal, “a vice-diretora queria conversar”. Achei que todos esses detalhes foram recompensados pelas entrevistas concedidas a mim pelos alunos, que, em momento algum, se recusaram a participar e, depois, demonstraram ficar bem à vontade, muitas vezes até brincando, como relatado na entrevista:

Entrevistadora: E o que vocês fazem no recreio?

Cristina: Encontro meus amigos, a gente fica conversando, os que ficam matando aula já tá lá mesmo, então.

Sâmela: Chiiii, conta não! [rsrsrs] (entrevista, Sâmela e Cristina, 17/12/2014, p. 34).

As alunas entrevistadas mostraram-se muito dispostas para conversarem acerca de todas as questões relacionadas com horários vagos, horários burlados, recreios, sinal, relações sociais, namoro, entre outros.

2.3.2.2 Eu como entrevistadora

Inicialmente, apesar de ter feito leituras e estudos acerca do assunto, realizar as entrevistas foi uma atividade um pouco árdua para mim.

Já na elaboração do roteiro da entrevista tive dificuldades em elaborar as perguntas que pudessem dar conta das indagações da pesquisa, e que não gerassem algum desconforto para aqueles alunos; perguntar sobre horários vagos, horários burlados, requeria certa habilidade, que, a princípio, eu sentia não ter.

De acordo com Yin (2005), são necessárias algumas habilidades para o pesquisador do Estudo de Caso, já que é importante

um bom pesquisador de estudo de caso dever ser capaz de fazer boas perguntas e interpretar as respostas. O pesquisador deve ser um bom ouvinte e não ser enganado por suas próprias ideologias e preconceitos. O pesquisador deve ser adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças (YIN, 2005, p. 83).

Num primeiro momento, realizar a entrevista foi difícil, pois ainda não conseguia aproveitar algumas informações dadas pelos entrevistados, de forma que essas respostas me conduzissem a outras perguntas pertinentes ao assunto, uma vez que me pautava por um roteiro com perguntas abertas. Assim, esse roteiro me deixava em uma situação cômoda para que eu pudesse fazer outras perguntas de acordo com as respostas dos entrevistados, e também suas disponibilidades e habilidades para responder às perguntas.

Aos poucos, fui me adaptando às situações encontradas durante as entrevistas e estabelecendo mais domínio sobre a condução das mesmas.

Como já dito anteriormente, a cada entrevista era uma surpresa. Tentar achar um lugar no qual pudesse fazer as entrevistas, livre de interferências da escola e das obrigações institucionais, era realmente difícil. Chegava à escola e decidia por um lugar para realizar a entrevista, mais tarde era surpreendida por algum professor que estava utilizando a sala, ora para uma aula extra ou ensaio, ora por conta de alguns alunos ensaiando. Dessa forma, procurava outro lugar que pudesse ficar à vontade com os alunos.

Apesar das dificuldades iniciais, aos poucos fui me adaptando e me sentindo mais confortável para conduzir as perguntas durante a entrevista, identificando pontos importantes e agindo de forma mais natural.

2.3.2.3 Transcrevendo as entrevistas

Como mencionado, foram realizadas seis entrevistas: uma em outubro, duas em novembro, três em dezembro de 2014 e uma em janeiro de 2015. Como tive um tempo entre uma entrevista e outra, sendo que algumas delas foram transcritas durante o tempo em que me preparava para a próxima entrevista, essa estratégia me ajudou a pensar no “eu-entrevistadora”. Quando lia as transcrições no papel, numa leitura detalhada, ia percebendo as falhas na forma como conduzia as entrevistas, como fazia ou abordava algum assunto e, em alguns momentos, como induzia as respostas dos alunos. Diante disso, fui percebendo o que eu poderia melhorar nas próximas entrevistas. Todo esse processo me levou a refletir e repensar a forma de fazer e de abordar as perguntas com aqueles entrevistados.

Busquei uma transcrição fiel das entrevistas, lembrando gestos, feições, entonações, como se portam durante a entrevista, interjeições nas falas, de forma que essas características contribuíssem para uma ideia mais próxima da realidade vivida e explanada por eles.

João: Eu gosto assim, como se eu tivesse em casa [faz gesto largo com a mão, no sentido de abrir como se fosse dar um abraço]... Cara, tipo... Aqui eu vejo meus colegas, vejo as pessoas que gostam de, de... me por no caminho certo, que me põe no caminho certo, que gosta de mim. É isso! (Lara e João, entrevista 06/11/2014, p. 10).

No trecho acima, busco “retratar” os gestos do aluno durante a entrevista para, ao ser lida, tentar recriar o contexto daquele momento.

Sabe-se que na coleta de dados tanto as observações quanto as entrevistas trazem uma subjetividade inerente àquele contexto. A essa subjetividade, cabe ao pesquisador não depreciá-la, mas torná-la capaz de contribuir para a compreensão dos fatos narrados nas entrevistas.

De acordo com Portelli (1996),

os textos - tanto os relatos orais como os diálogos de uma entrevista - são expressões altamente subjetivas e pessoais, como manifestações de estruturas do discurso socialmente definidas e aceitas (motivo, fórmula, gênero, estilo). Por isso é possível, através dos textos, trabalhar com a fusão do individual e do social, com expressões subjetivas e práxis objetivas articuladas de maneira diferente e que possuem mobilidade em toda narração ou entrevista, ainda que, dependendo das gramáticas, possam ser reconstruídas

apenas parcialmente. Neste sentido, a construção do que comumente se chama “cânon” literário constitui uma probabilidade de se instituir inclusive um conceito de representatividade qualitativa, mais do que quantitativa ou estatística, o que é precisamente o problema que estudamos, quando nos pedem que definamos a representatividade de nossas fontes (PORTELLI, 1996, p. 62).

Kaufmann (2013) fala em uma entrevista compreensiva como sendo aquela que o entrevistador aborda o mundo subjetivo do entrevistado, suas significações dos espaços que o rodeiam. Ou seja, o entrevistador está “ativamente envolvido nas questões, para provocar o envolvimento do entrevistado” (KAUFMANN, 2013, p. 40). Sobre isso, Lalanda (1998) diz que “essa subjectividade é, para o sociólogo, não um mero reflexo da individualidade desse actor, mas de um processo de socialização e de partilha de valores e práticas com outros, ou seja, resulta de uma intersubjectividade” (LALANDA, 1998, p. 87).

Mediante a essas colocações, busquei me adaptar às subjetividades dos atores encontradas nas entrevistas, percebendo seus contextos, suas significações. Com isso, pude transcrever as entrevistas de forma mais próxima a essas subjetividades.

Em seguida, depois de transcritas, as entrevistas foram organizadas na ordem de data de realização, encadernadas em um Caderno de Entrevistas com 44 páginas.

2.4 Análise

A análise dos dados, de acordo com Deslauriers e Kèrisit (2008, p. 140), é um momento no qual consiste em encontrar um sentido para os dados coletados e demonstrar como eles respondem ao problema de pesquisa que o pesquisador formulou progressivamente.

Em outra citação, Deslauriers e Kèrisit (2008) completa:

Geralmente o objetivo da análise de dados é produzir uma teoria. Contudo, nem todas as pesquisas têm suficiente envergadura para produzir uma teoria; além disso, a maioria se contenta em propor conceitos que, diga-se de passagem, confirmam o valor de um trabalho teórico. Desse ponto de vista a análise qualitativa pode se articular em torno de conceitos já definidos na literatura científica e que o pesquisador considera para as necessidades de sua pesquisa. Contudo, a maior parte do tempo, o pesquisador qualitativo formula novos conceitos, ou atribui um sentido novo aos antigos, ou toma

conceitos de seus informantes, inclusive em linguagem corrente. Como um dos traços característicos da pesquisa qualitativa consiste em vincular-se à interpretação que os atores sociais fazem dos fenômenos que se inscrevem em seu meio, aspecto particularmente crítico para a antropologia cultural, decorrem daí resultados em que os conceitos específicos dos sujeitos da pesquisa se combinam aos do pesquisador (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2008, p. 142).

Mediante citação acima, confirmo que esta pesquisa foi realizada de forma que, talvez, não seja possível propor uma nova teoria, devido ao próprio tempo disponível para uma investigação mais profunda e sobre um tema qualitativo, que se compromete pelas relações de espaços/tempos diversos. Contudo, pensa-se que, ao buscar compreender o objeto estudado através de teorias que promovam outras discussões teóricas, esta pesquisa pode apontar discussões importantes para a educação musical e questões concernentes aos processos de ensino/aprendizagem. Portanto, além de não produzir uma nova teoria, não se tem a preocupação de justificar teorias prontas que possam ter participado do referencial teórico desta investigação, mas sim, partindo de teorias e visões de alguns autores, analisa-se o que pertence à realidade do contexto da pesquisa, buscando uma ressignificação do objeto estudado.

Durante a análise, constatou-se que os dados desta investigação ratificam que o fenômeno musical, mediante as relações que o cercam, produz a cada cotidiano e a cada espaço/tempo novas realidades cotidianas que se modificam intensamente, trazendo novas possibilidades de enxergar o próprio objeto desta pesquisa.

Após o levantamento de dados do campo e entrevistas feitas, todo esse material foi organizado em impressões e encadernações para facilitar a análise. Foram feitas categorizações separadamente do C.C. e das transcrições das entrevistas, mas sempre buscando identificar temáticas e subtemáticas comuns entre eles, e relacioná-las com as perguntas centrais quando se trata de um Estudo de Caso: o “como” e o “por que”, e em consonância com os objetivos originais desta pesquisa.

De acordo com Monteiro (2006), o pesquisador normalmente já percebe formas iniciais de análise durante a coleta de dados no campo, no que ele considera como uma análise informal. O observador “percebe os temas e padrões que emergem dos dados. Nesse processo também podem surgir novas linhas de

pesquisa e ajudar o pesquisador a aprofundar as questões nas próximas observações” (MONTEIRO, 2006, p. 220).

Assim, as temáticas categorizadas foram pensadas a partir das próprias observações, nas cenas que foram se desenhando no decorrer da coleta de dados, bem como a partir do roteiro das entrevistas e de alguns pressupostos observados em campo. Em seguida, as respostas dos alunos também foram agregando feições diante das categorizações por temas ou subtemas.

Outro aspecto importante na análise e redação desta dissertação foi a forma como as fotos foram organizadas e descritas durante o capítulo 3. Por se tratar de um amplo espaço físico, descrevê-lo de forma que o leitor adentrasse naquele lugar, proporcionando as imagens que facilitassem a compreensão do objeto estudado, foi tarefa árdua.

Diante das considerações desse subitem, pôde-se perceber que o objeto desta pesquisa esteve todo o tempo sujeito às construções e/ou reconstruções, na busca de sua compreensão.

3 CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA “DR. JOSÉ ZÓCCOLI DE ANDRADE” DE ITUIUTABA: ESPAÇOS, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

Neste capítulo procuro descrever os espaços do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba, como se dá a organização desta escola, sua estrutura, seu espaço físico, seu funcionamento no dia a dia, sua rotina, quem são os alunos e seus professores.

Embora esta pesquisa trate das atividades realizadas pelos alunos em seus horários livres, compreender o funcionamento desse Conservatório pressupõe a compreensão do espaço de ensino/aprendizagem musical, acreditando que algumas imagens sejam importantes para contextualizar as cenas discutidas e analisadas neste trabalho.

3.1 O Conservatório de Ituiutaba: aspectos históricos

Para entender melhor o contexto desta pesquisa, faz-se necessário tecer algumas considerações, mais específicas e gerais, que envolvem essa instituição de ensino - o conservatório. Os conservatórios estaduais são escolas responsáveis pelo ensino específico de música em Minas Gerais, que mantém, atualmente, 12 conservatórios em sua rede pública/estadual de educação: Araguari, Ituiutaba, Uberaba, Uberlândia, São João del Rei, Juiz de Fora, Leopoldina, Visconde do Rio Branco, Montes Claros, Diamantina, Pouso Alegre e Varginha. São cidades localizadas em várias regiões do estado.

Dentre esses conservatórios, os cinco primeiros foram criados sob a Lei nº 811, de 13 de dezembro de 1951 (MINAS GERAIS, 1951), durante o governo estadual de Juscelino Kubitschek de Oliveira, que propôs a criação de conservatórios na rede de ensino pública mineira. De acordo com o artigo 2º dessa lei de criação, esses conservatórios teriam como objetivos:

formar professores de música, cantores e instrumentistas, desenvolver a cultura artístico-musical do povo, mediante exercícios práticos e audições e concertos de professores, nos quais sejam executadas as mais seletas composições musicais, antigas e modernas, de autores nacionais e estrangeiros (MINAS GERAIS, Lei nº 811, de 13/12/1951).

Os conservatórios se inserem em um arcabouço de tradições que envolvem a constituição desse tipo de escolas de música ao longo do tempo. No Brasil, seguindo o modelo europeu, o Conservatório Nacional de Música foi criado em 1841, no Rio de Janeiro, hoje Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Essas escolas estão inseridas em um âmbito amplo, que vêm de uma tradição de se ensinar música com seus ecos. De acordo com Vasconcelos (2002), é uma ideia de escola voltada para o ensino de música que surgiu na Idade Média e era ligada às práticas religiosas e à Igreja. No século XVII, na Itália, esse conceito de conservatório mudou. Esse autor diz que os conservatórios, nesse momento, foram considerados espaços de acolhimento para crianças órfãs, chamados *Ospedali*, e também local para que os estudantes fossem treinados para a profissão de músico, em geral, e não apenas para a música religiosa.

Sob o ponto de vista da formação, a necessidade da instituição de uma escola desse tipo assentou na ideia base de racionalizar a transmissão dos saberes musicais, contribuindo para a divisão do trabalho que progressivamente foi criando um estatuto autónomo do intérprete em comparação com o do compositor (VASCONCELOS, 2002, p. 36).

Ainda, durante os séculos XVII e XVIII, o ensino da música passou, cada vez mais, a ser foco dos conservatórios. Em sequência, com o aumento dos concertos públicos, o aparecimento da imprensa musical, o jornalismo musical, os conservatórios foram se firmando e se popularizando como instituição de ensino e aprendizagem da música. Segundo Vasconcelos,

durante o século XVIII os Conservatórios de Veneza e de Nápoles tiveram uma grande influência em toda a Europa. Compositores como Francesco Gasparini, Baldassare Galuppi (1706-1785), Nicola Porpora e Pietro Locatelli (1695- 1764), por exemplo, viajaram por vários países para produzirem suas óperas, tornando-se como que embaixadores deste tipo de escola (VASCONCELOS, 2002, p. 41).

No entanto, no final do século XVIII, com problemas financeiros, os conservatórios na Europa começaram a entrar em declínio. Para Vasconcelos (2002), a perda do caráter religioso dessas escolas serviu para dismantelar sua função de caridade e forçar sua reorganização enquanto escolas de música. “A emergência do conservatório como uma instituição de formação laica, associada à

qualidade dos músicos por eles formados, fez com que este tipo de instituições aparecesse um pouco por toda a Europa durante os séculos XVIII e XIX” (VASCONCELOS, 2002, p. 41-42).

Ainda no século XIX foram surgindo outros conservatórios na Europa, os quais tinham como objetivo principal manter cursos para músicos amadores e profissionais, sendo que, durante os séculos seguintes, os conservatórios foram se desenvolvendo e mantendo algumas tendências dos séculos anteriores.

Um dos mais importantes conservatórios é o de Paris, fundado em 1795 e que visava o ensino e o fornecimento de músicos para as diversas ocasiões públicas. Esse conservatório se tornou modelo para outros países e esse modelo primou pelo enfoque na leitura e escrita musical, deixando a desejar no que se refere, por exemplo, ao “tocar de ouvido”.

Ainda hoje, depois de inúmeras mudanças sociais, culturais, tecnológicas, principalmente na forma de produzir, reproduzir, divulgar e transmitir música e o conhecimento musical, o conservatório resiste fortemente como uma instituição de formação de músicos e divulgação da música erudita e popular.

A formação ministrada no conservatório de música é o resultado de um cruzamento onde confluem múltiplos factores que advêm da forma como o músico e a música são encarados socialmente, das expectativas em relação ao músico, do percurso sócio-histórico e sócio-técnico da música e de formação, de um modelo originalmente concebido para transmissão de uma cultura musical específica, do confronto entre diferentes ideologias, pressupostos estéticos e procedimentos, no fundo, da coexistência de diferentes paradigmas (VASCONCELOS, 2002, p. 62).

No âmbito da tradição dessas escolas de música, destaca-se o papel dessa rede de conservatórios estaduais de música mineiros na formação de músicos de todas as idades. Dentre os conservatórios está o CEM. Mesmo sob forte influência da tradição do ensino de música europeu, que vem se perpetuando ao longo dos anos, com princípios que também têm ênfase na técnica e no virtuosismo, os conservatórios continuam mantendo seus alunos na instituição, sendo importante referência cultural nas cidades nas quais são sediados. Só na região do Triângulo Mineiro existem quatro conservatórios estaduais (Araguari, Ituiutaba, Uberaba e Uberlândia), estimando o atendimento de, aproximadamente, nove mil alunos.

É importante salientar que, apesar de nesta pesquisa o olhar estar direcionado para os espaços/tempos livres no/do Conservatório, ou seja, para o que acontece fora da aula de música, nos horários vagos dos alunos, no recreio, nos horários que os alunos “matam aula”, em momento algum se questiona ou deixa de se considerar a importância do ensino musical que acontece na sala de aula de uma escola específica de música. O que se tem em vista é a apuração de um olhar para algo que acontece ao nosso redor, em outros espaços/tempos do Conservatório, e que, muitas vezes, é deixado de lado e pouco investigado.

3.2 Organização e estrutura do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba

Este Conservatório foi criado no dia 25 de novembro de 1965, conforme Lei nº 3.595 (MINAS GERAIS, 1965), iniciando suas atividades com cerca de 40 alunos e três professores.

Atualmente, esse Conservatório tem em torno de 3.000 alunos regularmente matriculados nos Cursos de Educação Musical (com três ciclos de aprendizagens: Inicial, Intermediário e Complementar, sendo que cada ciclo é constituído de três anos) e de Técnico Profissionalizante em Instrumento e Canto (com duração também de três anos).

A instituição funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, com, aproximadamente, 140 funcionários, entre eles uma diretora, dois vice-diretores, duas supervisoras, uma secretária, sete Assistentes Técnicos de Educação Básica (ATB), nove ASBs e 118 professores.

A faixa etária dos alunos que estudam nessa escola vai dos seis anos de idade, desde que estejam cursando o 1º ano do ensino fundamental da escola de educação básica, até adultos e idosos. A escola não atende apenas os alunos da cidade de Ituiutaba, mas também aqueles de cidades vizinhas, como: Cachoeira Dourada, Capinópolis, Canápolis, Santa Vitória, Itumbiara, entre outras.

Os horários dos turnos do Conservatório estão organizados da seguinte maneira: matutino, das 7:10 até às 11:30; vespertino, das 13:00 às 17:20; e o turno noturno, que tem início às 18:10 e término às 22:30. Entre os turnos vespertino e noturno não existe intervalo, pois eles se emendam. Contudo, os horários das 17:20 às 18:10 e das 18:10 às 19:00 são pouco frequentados, uma vez que os alunos que têm aulas no turno vespertino já estão próximos do seu horário de saída e, para

aqueles que estudam no horário noturno, a maioria prefere começar às 19:00, devido ao trabalho ou participação em outros cursos.

3.2.1 Os recreios, os horários e o trânsito dos alunos

Os recreios dos três turnos têm duração de dez minutos. Não é servida merenda escolar no Conservatório. A cantina, no entanto, é pouco frequentada pelos alunos. Cada horário de aula tem 50 minutos. Diferentemente da escola básica, também não existem filas de alunos no início, no recreio e/ou na saída das salas de aulas. O sinal da escola é uma sirene com um apito de som forte e agudo que soa automaticamente nas trocas de horários, de 50 em 50 minutos, e entre os dez minutos destinados ao recreio. No Conservatório, em todas as trocas de horários, inclusive no início e término do recreio, o sinal soa apenas uma vez para cada um desses momentos. Diferentemente do que eu percebi em algumas escolas de educação básica, sobretudo pelas quais passei participando do projeto Brincarte, o sinal soava duas vezes no início da aula, no caso 13:00 (o Brincarte, geralmente, é realizado nas escolas no turno vespertino) e no fim do recreio. O primeiro soar do sinal era para os alunos ficarem atentos, e o segundo para irem para as filas e se dirigirem às salas de aula. Quando o sinal é soado no Conservatório, os alunos se locomovem sozinhos para suas respectivas salas, nas quais os professores já os aguardam.

Alguns alunos já manifestaram diretamente para mim a insatisfação com a duração do recreio. Os alunos do matutino reclamam várias vezes por não terem tempo suficiente para lanche e brincar. Se se considerar o tempo que os alunos gastam para sair da sala, comer o lanche, ir ao banheiro e brincar, de fato parece ser muito pouco.

Mediante essa insatisfação, alguns alunos que brincam no pátio durante o recreio, ao ouvirem o sinal, não se locomovem imediatamente para as salas de aula, sempre “esticam” mais esse momento até que avistam algum professor, supervisor, vice-diretor. Neste momento, resolvem se dirigir às aulas ou, simplesmente, ficam “matando horário”.

3.2.2 As áreas de ensino do Conservatório de Ituiutaba

Como previsto na Proposta Político-Pedagógica (PPP) da escola, cada área de ensino desse Conservatório tem seu planejamento anual, com justificativa, objetivos, cronograma de atividades e recursos pedagógicos destinados a cada área. Cada uma dessas áreas tem liberdade de propor e realizar os mais diversificados eventos, como: recitais de alunos, ensaios abertos, apresentações no pátio. Além disso, algumas dessas áreas mantêm, com mais tempo e outras com menos tempo, eventos e/ou atividades de caráter pedagógico, realizadas anualmente e já programadas para serem desenvolvidas fora do ambiente da sala de aula, como os já mencionados: o Concurso de Piano “Prof. Abrão Calil Neto”, Semana Violinística, Encontro de Flauta doce, Encontro de Cordas, Semana do Teclado, entre outras. Essas atividades envolvem *master classes*, palestras, *workshops*, concertos, apresentações de grupos de alunos, ensaios, concursos. Observa-se que essas atividades são previamente estabelecidas na proposta pedagógica da escola (PPP, 2013).

Os integrantes de cada área se reúnem semanalmente para discutirem assuntos referentes a estas áreas e também à escola, principalmente assuntos pedagógicos, como o desenvolvimento do programa de instrumento estudado pelos alunos, atividades e eventos realizados pela área para alcançar os objetivos propostos, avaliações dos resultados obtidos, entre outros assuntos pertinentes.

Esses eventos, promovidos pelas diversas áreas, como já salientado anteriormente, interferem no dia a dia desse Conservatório. Nesses momentos, os alunos envolvidos nas atividades propostas às vezes não conseguem frequentar todas as aulas registradas em sua matrícula. Isso porque, muitas vezes, estão frequentando ensaios, palestras, apresentações.

Durante os eventos promovidos pelas áreas, dependendo de sua amplitude, o “ritmo da escola” se modifica. A movimentação do aluno pela escola é outra, já que eles passam a frequentar o Conservatório em outros horários, outros turnos e/ou outros dias da semana, por conta da participação nas atividades propostas.

3.2.3 Organização das aulas

Uma característica específica dessa instituição de ensino em relação às escolas de educação básica faz referência ao tempo que o professor trabalha no Conservatório e ao tempo que ele permanece na escola. Por se tratar de uma escola específica de música, a maioria dos professores, com raras exceções, estudou nesse Conservatório e atua somente nele, não fazendo parte de outra rede de ensino, como acontece, por exemplo, com um professor da educação básica, que trabalha, muitas vezes, em mais de uma escola. Logo, a grande maioria dos professores desse Conservatório atua como docente apenas nessa escola, criando um vínculo institucional e, até mesmo, emocional com este Conservatório.

A atual grade curricular (ANEXO C) do Curso de Educação Musical prevê que o aluno curse de três a cinco disciplinas, dependendo do ano/ciclo em que ele esteja matriculado, sendo disciplinas teóricas, como Musicalização, Percepção musical, Prática de conjunto, Canto coral, Oficina Multimeios; disciplinas práticas, como o instrumento musical escolhido pelo aluno; e disciplinas optativas, como Artes Plásticas, Dança e Teatro.

As matrículas no Conservatório são realizadas, em sua maioria, de forma que todas as disciplinas dos alunos sejam cursadas em um mesmo dia da semana. Essa atitude de tentar marcar todas as disciplinas do aluno em um mesmo dia foi tomada a partir de uma tentativa de evitar a evasão na escola, uma vez que os pais dos alunos reclamavam por terem que trazer seus filhos no CEM duas vezes na semana e, em alguns casos, até três vezes, em horários diversificados.

Essa forma de marcar horários busca, na medida do possível, conciliar as necessidades dos pais em relação às outras atividades que os alunos, porventura, já realizem, sobretudo quanto à disponibilidade de horários para levar e buscar, por exemplo. Diante disso, a maioria dos alunos vai ao Conservatório em um único dia da semana, com todos os horários preenchidos, no turno em que estão matriculados.

Sendo assim, se se for pensar na maioria das matrículas da escola, os alunos não teriam disponibilidade de horários para estarem no pátio, nos corredores, rampas, já que em todos os seus horários eles estariam ocupados com aulas. Contudo, o dia a dia do Conservatório indica outra realidade: os alunos “esticam” o

recreio, horários de entrada e saída de aulas, às vezes ficam com horário vago pela falta de algum professor, ou, em alguns momentos, decidem ficar do lado de fora.

3.2.4 O espaço físico do Conservatório

A rede física do Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” é de 1.750m² de área construída e 2.500m² de área livre (externa), o que perfaz um total de 4.250m², com infraestrutura considerada adequada e específica para o ensino de música. As salas de instrumentos musicais são menores e têm tratamento acústico, além de ter um auditório.

O atual prédio do CEM foi inaugurado em março de 1997. Apesar de se tratar de uma escola específica de música, o prédio foi construído segundo os padrões das escolas de ensino básico de Minas Gerais (ver Figura 3), que, de acordo com Henriques (2005),

são executadas a partir de um projeto padrão que foi desenvolvido em 1960 e vem sendo utilizado até hoje, mostrando-se porém ultrapassado em vários aspectos. O programa arquitetônico é dividido em dois blocos de dois pavimentos cada, com estrutura de concreto, fechamento externo em tijolo maciço aparente e circulações avarandadas voltadas para a área externa da escola (HENRIQUES, 2005, p. 35).

Na figura 3 está o prédio do Conservatório, visualizado a partir de uma rua lateral, já que ele está situado em um terreno de esquina. Nota-se a construção em dois pavimentos (térreo e superior), com o fechamento externo em tijolo maciço aparente. De acordo com Henriques (2005), essa estrutura pertence ao projeto padrão de escolas públicas mineiras desde 1960.

Figura 3 - Vista externa do Conservatório de Ituiutaba, com arquitetura padrão das escolas públicas mineiras.



Fonte: Acervo do Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade”.

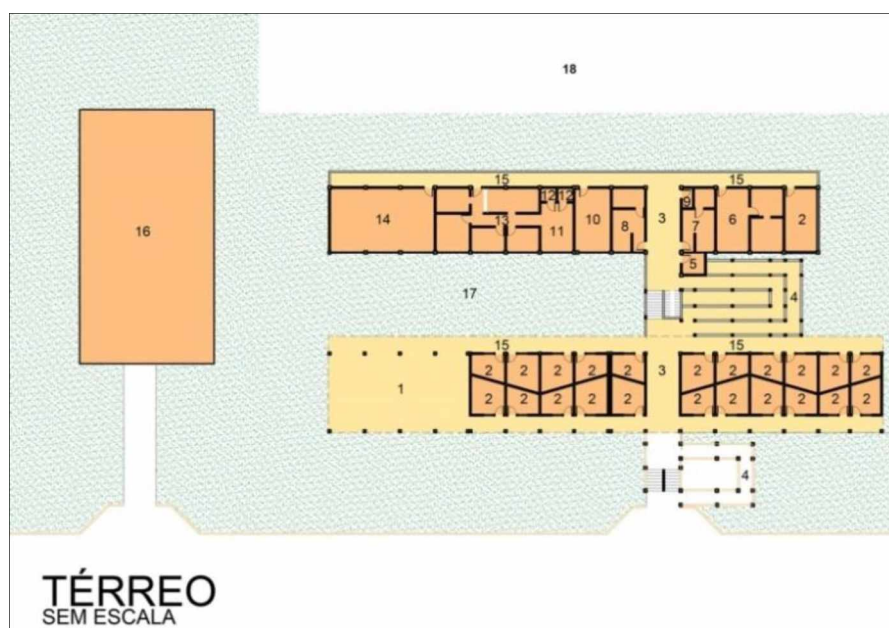
É necessário comentar que o CEM foi construído em terreno íngreme, por isso o térreo e o pavimento superior estão em níveis diferentes. A isso se deve o número de escadas dentro dele, começando por escadas no portão de entrada e depois pelas escadas que ligam os blocos (primeiro e segundo), tanto do térreo quanto do pavimento superior. Portanto, cada pavimento é composto de dois blocos (primeiro bloco e segundo bloco). Todos os acessos entre os blocos do térreo e do pavimento superior também são ligados por escadas e rampas, que foram construídas posteriormente à inauguração do prédio, devido às adequações aos padrões de acessibilidade.

3.2.4.1 Visão esquemática do prédio do Conservatório

Conforme figuras 4 e 5, logo em seguida, a partir de uma planta esquemática²⁵ do Conservatório, elaborada para este trabalho, é possível descrever melhor alguns detalhes do espaço físico dessa construção.

²⁵ É uma planta esquemática por ter sido elaborada sem as medidas exatas, apenas com medidas de referência.

Figura 4 - Planta baixa esquemática do Conservatório - Térreo.

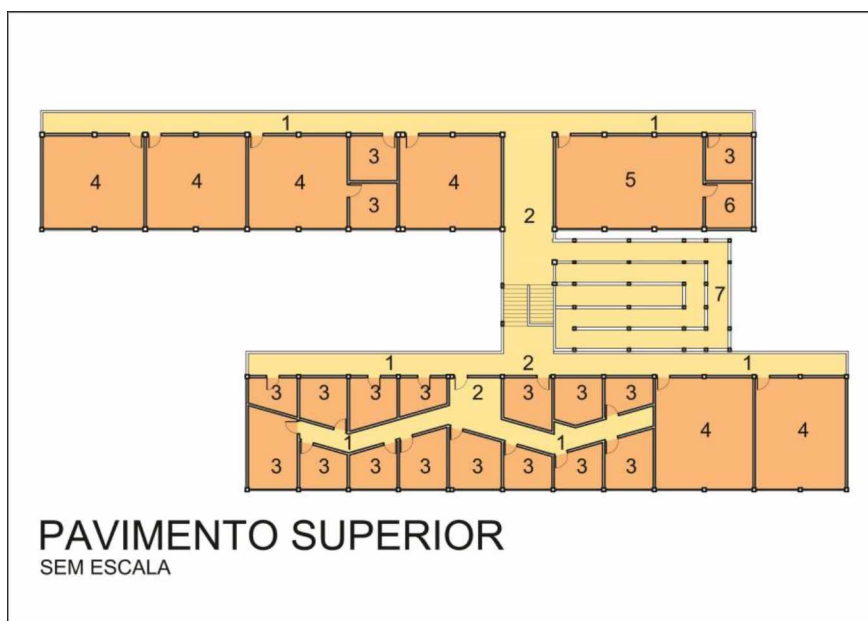


Fonte: Elaboração de Larissa Oliveira Gonçalves.

Legenda do térreo:

- 1 - Pátio
- 2 - Salas de aula de instrumento
- 3 - *Halls*
- 4 - Rampas
- 5 - Almoxarifado
- 6 - Cozinha
- 7 - Banheiro masculino dos alunos
- 8 - Banheiro feminino dos alunos
- 9 - Banheiro administrativo
- 10 - Instrumentoteca
- 11 - Sala dos professores
- 12 - Banheiros dos professores masculino e feminino
- 13 - Administrativo e pedagógico
- 14 - Biblioteca
- 15 - Corredores
- 16 - Auditório
- 17 - Área verde
- 18 - Estacionamento cimentado

Figura 5 - Planta baixa esquemática do Conservatório - Pavimento superior.



Fonte: Elaboração de Larissa Oliveira Gonçalves.

Legenda do pavimento superior:

- 1 - Corredores
- 2 - *Halls*
- 3 - Salas de aula de instrumento
- 4 - Salas de aula de disciplinas teóricas
- 5 - Sala de aula de dança e teatro
- 6 - Depósito da sala de dança e teatro
- 7 - Rampas

A partir da planta dos dois pavimentos, visualiza-se que essa escola possui o térreo com dois blocos (ver Figura 4) e o pavimento superior com dois blocos (ver Figura 5). Cada bloco do térreo e do pavimento superior são “cortados” por *halls*, que, por sua vez, dividem cada bloco em dois lados: direito e esquerdo.

Voltando à figura 4, nota-se que o primeiro bloco está situado próximo à escada do portão de entrada da escola, que vai dar no *hall* de entrada. Todo esse bloco é composto apenas por salas de aulas de instrumentos musicais (piano, canto, flauta doce, percussão e acordeom). Nessa planta esquemática do térreo é possível perceber que esse primeiro bloco é como se fosse dividido ao meio, pois o espaço é melhor aproveitado para as salas de aula de instrumento, que são salas de tamanhos menores. Dessa forma, as entradas das 11 salas de aula desse bloco estão voltadas para o lado da rua e as outras 11 salas de aula, do mesmo bloco, dão para o lado de dentro da escola. No primeiro bloco, as entradas das salas de aula

são acessadas através de corredores, sendo que, a partir do *hall* de entrada, notam-se dois corredores (ver Figura 4), divididos pelo *hall* de entrada em duas partes: lado direito e lado esquerdo do corredor.

Ainda no térreo, no segundo bloco (ver Figura 4), localiza-se a área administrativa da escola: secretaria, sala dos professores, instrumentoteca, almoxarifados, cozinha, biblioteca, uma sala de aula e, entre o *hall*, a entrada dos banheiros dos alunos. As portas que dão acesso às dependências do segundo bloco, como a secretaria, biblioteca, instrumentoteca, cozinha e sala de aula da disciplina Prática de Conjunto, são voltadas para o estacionamento cimentado, acessadas por um corredor também dividido em lado direito e lado esquerdo.

O pavimento superior (ver Figura 5) do prédio também foi construído em dois blocos. Nesse pavimento existem apenas salas de aulas de instrumento e disciplinas teóricas. Como mencionado anteriormente, os dois blocos do pavimento superior também são “cortados” por *halls*, passando a ter também dois lados: direito e esquerdo.

Observando as figuras 4 e 5, entende-se que o primeiro bloco do pavimento superior está em cima do primeiro bloco do térreo. Esse bloco do pavimento superior é composto por salas de aulas de instrumento e duas salas de aulas de disciplinas teóricas. Nota-se que nas salas de aula de instrumento musical, assim como no primeiro bloco do térreo, parte delas é como se fosse “dividida ao meio”. Dessa forma, tem-se mais espaço físico para as demais salas de aula de instrumento musical. Nesse bloco também há um corredor dividido em dois lados, um para o direito e um para o lado esquerdo.

O segundo bloco, também no pavimento superior, é composto, principalmente, por salas de disciplinas teóricas, e também é “cortado” por um *hall* (no qual estão localizados os escaninhos dos professores), que divide o corredor desse bloco em duas partes: o lado direito e o lado esquerdo.

A partir da estrutura das plantas esquemáticas e de fotografias, descreverei o Conservatório pensando em duas partes: sua parte interna e sua parte externa. Considero parte interna as dependências das salas de aula, administração, cozinha, banheiros, almoxarifados, bem como rampas, corredores, *halls*. Na parte externa estão o pátio, a área verde e o auditório.

3.2.4.2 Visitando as dependências do Conservatório

Para uma melhor compreensão do espaço físico desse Conservatório, busquei apresentar as fotografias como se o leitor estivesse visitando o CEM. Começo apresentando toda a parte do térreo e, em seguida, passo para a descrição do pavimento superior.

Na figura 6 está o portão de entrada do Conservatório, visualizado a partir de uma foto tirada da Rua Mauro Marquez de Sá. Logo depois de passar por esse portão, há uma escada no sentido descendente para acesso ao interior da escola, devido ao terreno íngreme mencionado anteriormente.

Figura 6 - Vista do portão de entrada do CEM.



Fonte: Fotografia de Ronnie Assis.

No térreo, passando logo pelo portão de entrada, há uma escada larga que dá acesso à portaria da escola. Essa escada também é muito usada pelos alunos para se sentarem nos recreios, horários de saída, horários vagos. Recordo-me da minha vida de estudante nesse Conservatório quando, sentada nessas escadas, juntamente com a maioria da “turma”, passava os meus recreios (ver Figuras 7 e 8). Enquanto na figura 7 a escada que dá acesso à escola é vista de cima para baixo, na figura 8 a mesma é vista por outro ângulo, ou seja, de quem já entrou na escola, de dentro da escola para a rua.

Figura 7 - Vista das escadas que dão acesso à entrada do CEM.



Fonte: Fotografia de Ronnie Assis.

Figura 8 - Vista das escadas que dão acesso à entrada da escola por outro ângulo.



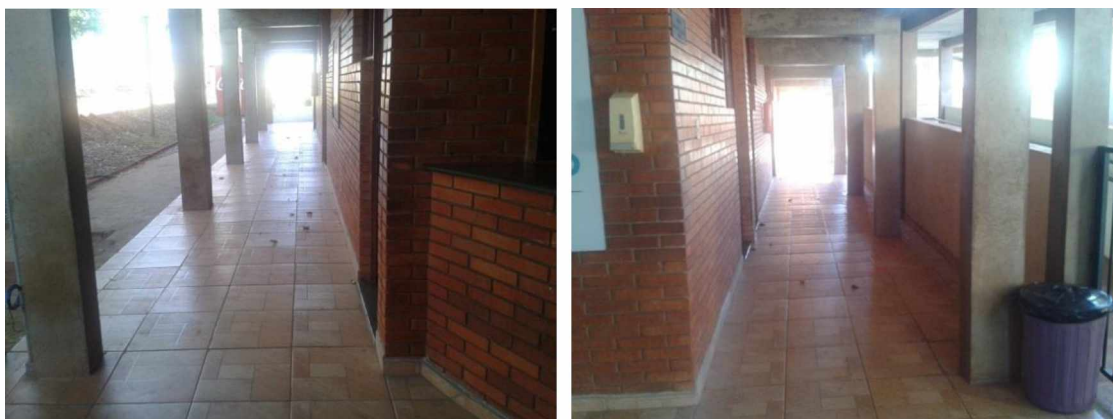
Fonte: Fotografia de Ronnie Assis.

Ainda na figura 7 também se nota à direita, próximo às escadas, parte de uma das rampas de acessibilidade. Ao fundo dessa foto está o *hall* da entrada, à

esquerda tem um balcão na portaria para recepção, que não é usado pelos profissionais da escola, uma vez que o ASB responsável pela portaria costuma ficar próximo ao portão de entrada nos horários de entrada e saída de alunos. À direita da foto aparece um dos bancos de cimento [o outro não aparece na fotografia, porque está encoberto pelo balcão].

Assim que se descem as escadas para entrar na escola (Figura 7) está o primeiro corredor (direita e esquerda) do primeiro bloco do térreo. Nas figuras²⁶ a seguir (Figuras 9 e 10), nota-se esse primeiro corredor no térreo. A parte esquerda desse corredor (Figura 9) dá acesso às salas de aula dos instrumentos de percussão, flauta doce; ao final dele, encontra-se o pátio, que será mostrado mais à frente. Também aparece parte do balcão da portaria, mostrado na figura 7. Na figura 10 aparece a parte direita desse primeiro corredor, que dá acesso às salas de piano. Nessa foto, nota-se também parte da rampa de acessibilidade que liga o portão de entrada e o térreo.

Figuras 9 e 10 - Vista do primeiro corredor (esquerda e direita) que dá para a rua no térreo, no primeiro bloco.



Fonte: Fotografia de Livia Oliveira.

Voltando ao *hall* de entrada, no térreo, que aparece logo depois de descer as escadas do portão de entrada, nota-se que, nesse *hall* (figura 11), à direita da foto, há um banco de cimento. Também se nota a escada, em sentido ascendente, que dá acesso ao pavimento superior.

²⁶ Algumas fotos apresentam o piso diferente em decorrência da troca do mesmo, realizada durante a reforma no ano de 2015.

Figura 11 - Vista do banco de cimento que fica na portaria da escola.

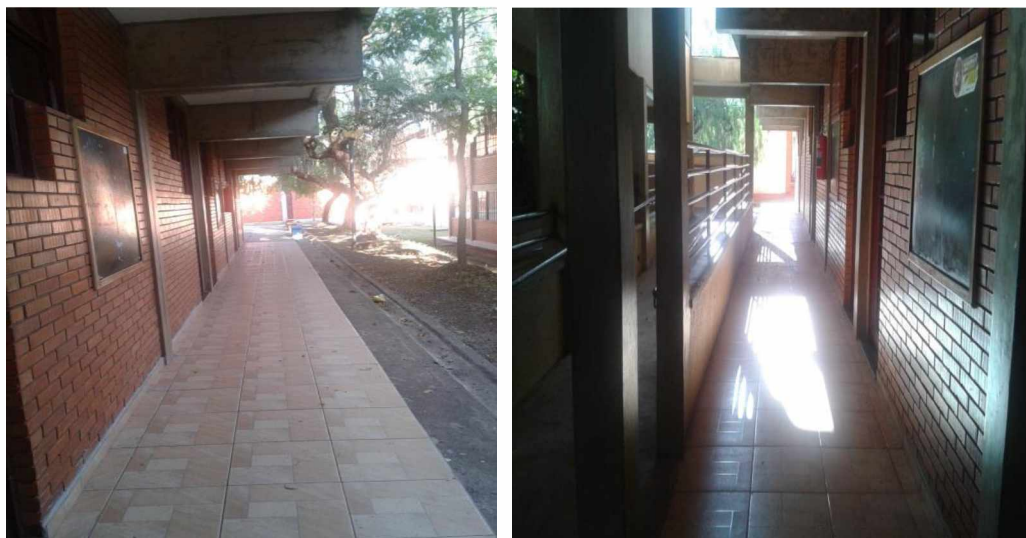


Fonte: Fotografia de Ronnie Assis.

Após o *hall* de entrada do térreo, ainda no primeiro bloco, antes do acesso à escada, vista na figura 11, há o segundo corredor de acesso às salas de aula de instrumento desse primeiro bloco [que dá visão para a parte de dentro do prédio], também dividido em duas partes: lado direito e lado esquerdo.

Na figura 12 aparece a parte esquerda desse segundo corredor do térreo, que leva para as salas de aula de flauta doce, acordeom [ao final desse corredor tem o pátio, não muito bem visualizado devido à luz no local]. Já a figura 13 mostra a parte direita desse mesmo segundo corredor do térreo, com salas de aula de piano e canto [nota-se, à esquerda da figura 13, a rampa de acesso ao pavimento superior].

Figuras 12 e 13 - Vista do segundo corredor (esquerda e direita) no térreo, primeiro bloco.



Fonte: Fotografia de Livia Oliveira

Abaixo, na figura 14, ainda no térreo, descendo as escadas para o segundo bloco, tem-se um *hall* entre os banheiros dos alunos (masculino e feminino), à esquerda e à direita, respectivamente. Ao fundo, à esquerda, também se observa a porta do almoxarifado.

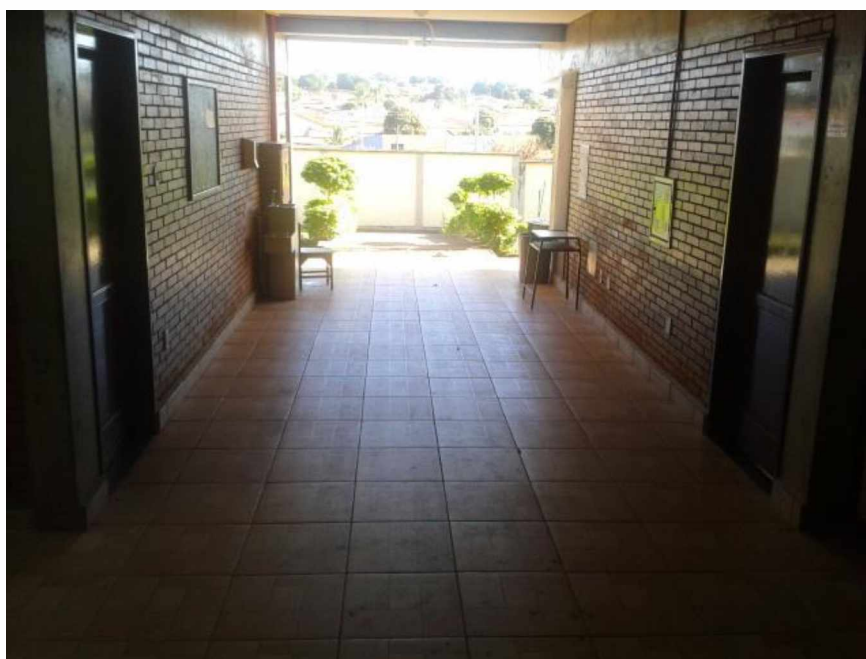
Figura 14 - *Hall* entre os banheiros visto de outro ângulo.



Fonte: Fotografia Livia Oliveira.

Na figura 15, ainda na visão de quem desce as escadas (ver Figura 14), as quais ligam o primeiro ao segundo bloco, tem-se o mesmo *hall* entre os banheiros dos alunos (feminino e masculino), só que com uma visão mais em profundidade, que mostra o acesso à parte aberta, onde está localizado o estacionamento cimentado.

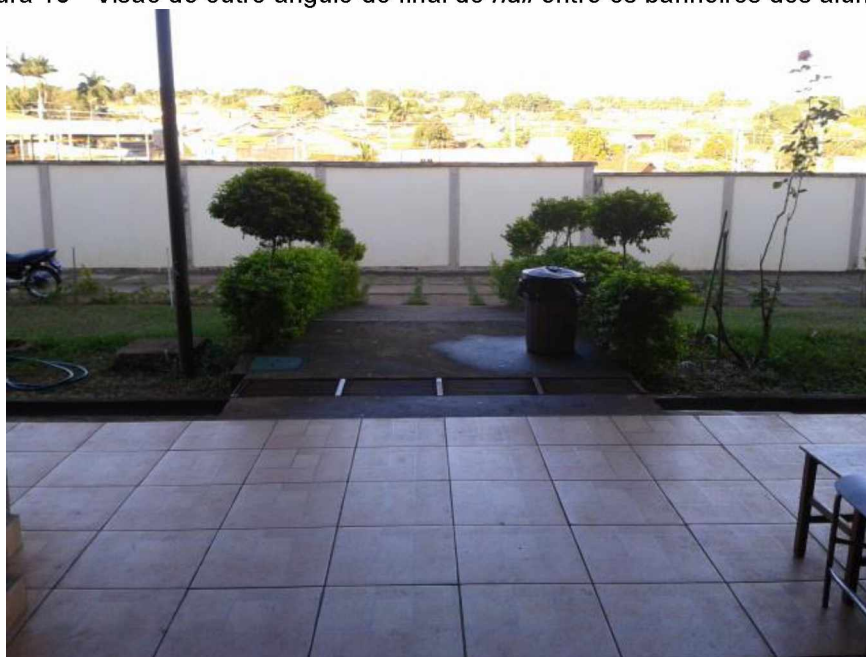
Figura 15 - Vista do *hall* no segundo bloco do térreo.



Fonte: Fotografia de Livia Oliveira.

A seguir (Figura 16), mais uma imagem, agora mais aproximada da parte aberta, que dá acesso ao estacionamento e que exemplifica o final desse *hall* entre os banheiros dos alunos masculino e feminino. Nesse espaço acontecem muitas apresentações, principalmente dos alunos de Prática de Conjunto, provavelmente por ser o *hall* mais próximo à sala destinada a essa disciplina.

Figura 16 - Visão de outro ângulo do final do *hall* entre os banheiros dos alunos.



Fonte: Fotografia Livia Oliveira.

Nas figuras 17 e 18 tem o corredor do segundo bloco do térreo, uma parte à esquerda e outra à direita do *hall*, já mencionado nas figuras 14, 15 e 16. Na figura 17, na parte esquerda do corredor, está o acesso para a instrumentoteca, secretaria e biblioteca, respectivamente. Na figura 18, a parte direita do corredor leva para a cozinha e para a sala onde é ministrada a disciplina Prática de Conjunto.

Figuras 17 e 18 - Vista do corredor do térreo, do segundo bloco, esquerda e direita.



Fonte: Fotografia Livia Oliveira.

Na figura 19, com vista a partir da área externa da escola (nesse caso, a área verde e do estacionamento cimentado), visto de baixo para cima, vê-se o corredor do segundo bloco do térreo, mostrado nas figuras 17 e 18. Em destaque na imagem estão três portas, que são, respectivamente, a instrumentoteca, a administração da escola e a biblioteca. Nota-se que o serviço administrativo, com vista para o estacionamento da escola, fica distante das salas de aula de música. Portanto, não existe um controle, pelo menos não tão evidente, por parte do corpo administrativo, dos alunos que chegam, que saem ou que estão fora das aulas de música, a não ser quando andamos pela escola [também aparece parte do segundo bloco do pavimento superior].

Figura 19 - Vista do corredor do segundo bloco do térreo.



Fonte: Fotografia Livia Oliveira.

Passando para o pavimento superior, partirei da figura 11 (*hall* de entrada pertencente ao primeiro bloco do térreo, p. 67) para que o leitor compreenda melhor o espaço físico. Ao subir as escadas que aparecem na figura 11, pode-se passar para a figura 20, descrita a seguir.

Como no térreo, no pavimento superior também há dois blocos ligados por escada e rampas. De acordo com as figuras 4 e 5 (p. 61 e 62), percebe-se que o primeiro bloco do pavimento superior está localizado em cima do primeiro bloco do térreo, portanto, na figura abaixo, encontra-se o *hall* do segundo bloco do pavimento

superior. Logo, ao passar para o pavimento superior, essa visita nas dependências do Conservatório começará pelo *hall* do segundo bloco.

Nele, à direita, há um banco de cimento e, à esquerda, ficam os escaninhos dos professores e o bebedouro (ver figura 20). Ao fundo, no final desse *hall*, há o acesso às partes esquerda e direita do corredor, que leva para as salas de aula [é possível perceber a parte da rampa de acesso que leva ao térreo e ao primeiro bloco do pavimento superior]. O corredor que aparece no final desse *hall*, partes esquerda e direita, está representado nas figuras 21 e 22. À esquerda estão as salas de disciplinas teóricas e de violino, e à direita está o acesso para outra sala de violino e para a sala de dança/teatro.

Figura 20 - Vista do *hall* do pavimento superior com um banco de cimento.



Fonte: Fotografia de Ronnie Assis.

Figuras 21 e 22 - Vista do corredor (esquerda e direita) no pavimento superior, segundo bloco.



Fonte: Fotografia de Livia Oliveira.

No mesmo *hall* do pavimento superior (ver figura 20), visto do ângulo inverso, parte-se para a figura 23, para as escadas que levam [subindo] ao primeiro bloco do pavimento superior. À esquerda da figura, tem-se o mesmo banco de cimento; à direita, os mesmos escaninhos dos professores; e, ao lado, o bebedouro que apareceu na figura 20.

Figura 23 - *Hall* no pavimento superior.



Fonte: Fotografia de Livia Oliveira.

Chegando ao primeiro bloco do pavimento superior, encontra-se um pequeno *hall* que levam às partes esquerda e direita do corredor. Na figura 24 tem-se a parte esquerda desse corredor, que dá acesso às salas de disciplinas teóricas, e na figura 25 há a parte direita desse mesmo corredor, que dá acesso às salas de aula de violão, guitarra, teclado, contrabaixo e órgão. É possível perceber na figura 24 parte das rampas de acessibilidade.

Figuras 24 e 25 - Vista do corredor (esquerda e direita) no pavimento superior, primeiro bloco.



Fonte: Fotografia de Livia Oliveira.

Nesse subitem descrevi parte das áreas internas da escola, que foram apontadas como alguns dos possíveis espaços/tempos do Conservatório e que se tornaram “palco” de práticas musicais levantadas e analisadas nesta pesquisa.

3.2.4.3 Entrando nas salas de aulas

Apesar desta investigação ser direcionada para as práticas musicais nos espaços/tempos livres do Conservatório, em alguns momentos, essas práticas também se detiveram aos lugares concebidos institucionalmente para o ensino/aprendizagem, como as salas de aula. Sendo assim, para completar a visita ao CEM, descrevo a seguir outros espaços mencionados na coleta de dados.

Na figura 26 está a fotografia da sala de dança/teatro. Nessa sala é possível notar, à esquerda, o espelho com as barras de apoio e, ao fundo, uma porta que dá acesso ao depósito desta sala. A sala foi mencionada nas entrevistas e o depósito foi um dos lugares usados para uma entrevista.

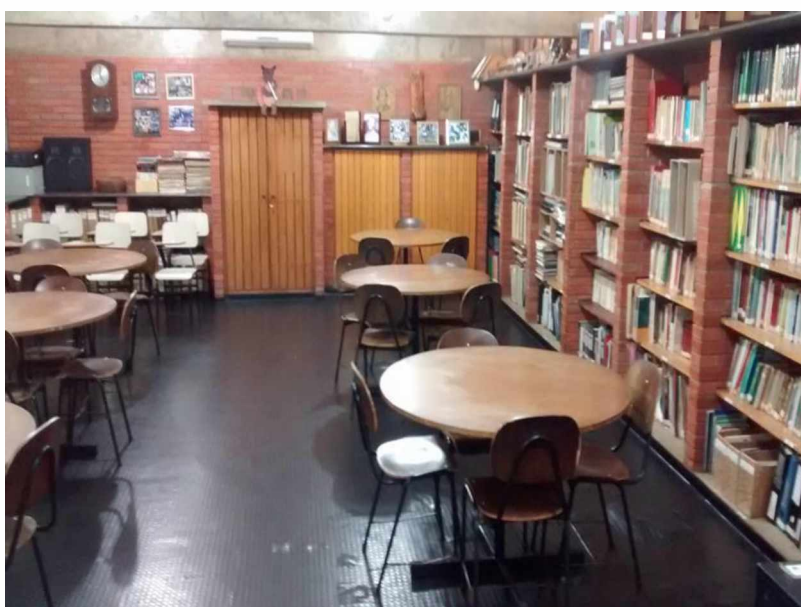
Figura 26 - Sala de dança e teatro.



Fonte: Fotografia de Livia Oliveira.

Na figura abaixo está a biblioteca do Conservatório. Notam-se as mesas com as cadeiras, ao fundo há armários de madeira e à direita está a estante de livros. É um lugar que, geralmente, as crianças vão para ler, fazer suas consultas, fazer tarefas escolares.

Figura 27 - Biblioteca do Conservatório.



Fonte: Fotografia de Ronnie Assis.

Em seguida, na figura 28, é possível visualizar uma sala de aula de disciplina teórica. Como se pode perceber, ela não se difere muito de uma sala de

educação básica, maior que as salas de instrumento musical (Ver plantas esquemáticas - p. 61 e p. 62), com cadeiras de braço e quadro negro com pautas musicais.

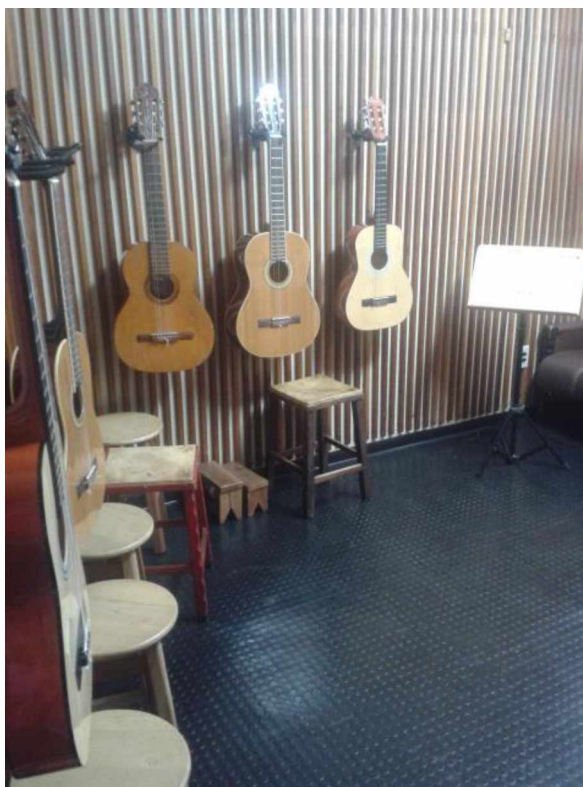
Figura 28 - Sala de aula de disciplina teórica.



Fonte: Fotografia de Livia Oliveira.

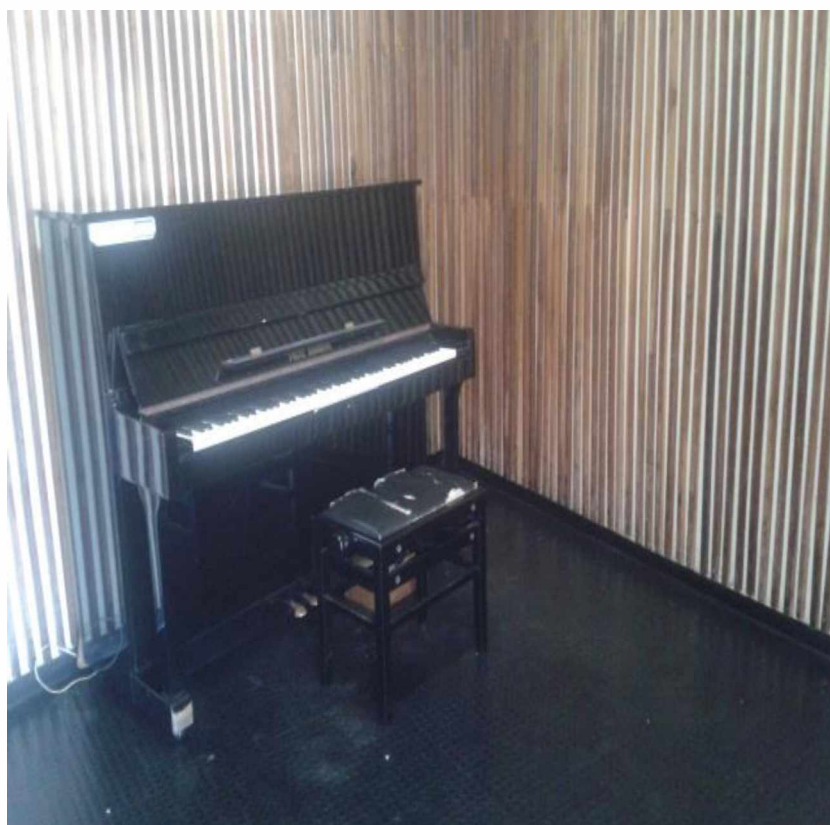
Para se adequar à realidade de uma escola de música, a rede física foi construída a partir de necessidades específicas, como: salas de aula menores e com tratamento acústico para as aulas de instrumento musical. Isso pode ser observado também por meio da planta esquemática do térreo e do pavimento superior. As figuras 29, 30 e 31, logo em seguida, mostram uma sala de violão, uma de piano e a sala da disciplina prática de conjunto, respectivamente. As três salas têm dimensões bem menores se comparadas às salas de disciplinas teóricas, como na figura 28.

Figura 29 - Sala de aula de violão.



Fonte: Fotografia de Livia Oliveira.

Figura 30 - Sala de aula de piano.



Fonte: Fotografia de Livia Oliveira.

Figura 31 - Sala de aula da disciplina prática de conjunto.



Fonte: Fotografia de Livia Oliveira.

Como será tratado no próximo capítulo, os espaços/tempos das práticas musicais fora da aula de música também ocorriam nas próprias salas de aula. Assim, a partir das figuras mencionadas nesse subitem, é possível visualizar outros espaços/tempos de práticas musicais realizadas no tempo livre dos alunos.

3.2.4.4 Caminhando pela parte externa

Considero como parte externa do Conservatório o pátio, o auditório [de grande importância, tendo em vista a quantidade de atividades extracurriculares realizadas nesta escola] e a área, verde que é bastante ampla. Também se pode pensar no estacionamento cimentado, apesar desta pesquisa não conter registros na coleta de dados de práticas musicais realizadas nesse lugar.

Ainda na parte térrea, conforme pode ser visualizado na figura 4, na p. 61, aparece o pátio do Conservatório (figura 32), que fica no final de uma das extremidades do primeiro e do segundo corredor do térreo. É uma área externa cimentada com, aproximadamente, 300 m². No pátio tem quatro bancos de cimento, três de um lado e um de outro. Esse é o lugar mais usado pelos alunos nos momentos em que estão fora da sala de aula, provavelmente por ser o lugar com mais bancos dentro do CEM. Sobre isso, em alguns registros de C.C., refiro-me a

ele como o “pátio da bola”, por ser muito usado por alguns alunos para o jogo de futebol. Do lado direito, nota-se um banco de cimento e também parte do primeiro corredor do primeiro bloco do térreo, que dá acesso às salas de instrumento de flauta doce e percussão. O lado esquerdo do corredor dá acesso às entradas das salas de aula de instrumento de flauta doce e acordeom (ver Figuras de 32 a 34).

Figura 32 - Vista do pátio cimentado com os quatro bancos.



Fonte: Fotografia de Livia Oliveira.

Na figura 33, no mesmo pátio, avistam-se, novamente à esquerda da foto, os três bancos de cimento. Atrás dos bancos é possível notar o segundo bloco pertencente ao térreo e ao pavimento superior. Ao fundo, encostado no primeiro bloco do térreo, fica um bebedouro.

Figura 33 - Vista do pátio cimentado com os três bancos



Fonte: Fotografia de Livia Oliveira.

Na figura 34 está uma imagem um pouco mais ampla, podendo assim ser notada a parte externa da escola e sua relação com o primeiro bloco do térreo, neste caso o pátio e a parte da área verde.

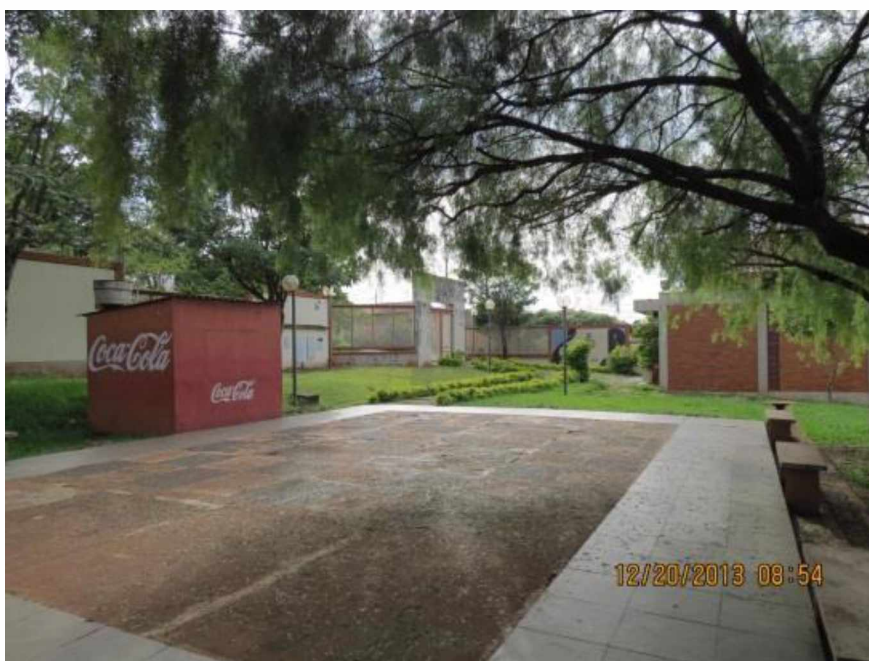
Figura 34 - Vista da área verde próxima ao pátio.



Fonte: Fotografia de Livia Oliveira.

Na figura 35 é possível ver o pátio citado, de um ângulo inverso ao já mostrado; do lado direito estão os três bancos de cimento; do lado esquerdo há um antigo barzinho desativado; e, ao fundo, avista-se a lateral do auditório do Conservatório.

Figura 35 - Vista do pátio cimentado com os três bancos do lado direito.



Fonte: Fotografia de Livia Oliveira.

Na figura 36 aparece a área externa da escola, vista de um ângulo, meio de lado, bem próximo ao Auditório, que foi construído no terreno do Conservatório. O auditório tem um portão de entrada específico, mas há livre acesso entre o espaço no qual foi construído e as demais dependências do Conservatório. Não existem grades ou divisórias que separem o Auditório do restante da escola. Ao fundo, à direita da figura, visualiza-se o pátio juntamente com a parte do térreo e o pavimento superior. Também pode ser visto parte da área verde dessa escola.

Figura 36 - Vista de parte da área verde, com destaque do auditório do CEM.



Fonte: Fotografia de Livia Oliveira.

Na figura 37 está o auditório do Conservatório. Visto de frente, à esquerda da foto, aparece a porta de entrada.

Figura 37 - Auditório do Conservatório.



Fonte: Fotografia Livia Oliveira.

Já na figura 38, tem-se uma vista lateral do auditório. À esquerda de quem entra, é possível notar certo declive em decorrência do terreno íngreme comentado anteriormente. Muitas vezes, as crianças também usam esse lugar para brincar, subir e descer correndo.

Figura 38 - Vista lateral do Auditório, com terreno em declive.



Fonte: Fotografia de Livia Oliveira.

Com esse “mapa” é possível perceber os muitos espaços em que os alunos ficam em seus “horários livres”. Alguns podem ser considerados mais apropriados e outros nem tanto, contudo, aparentemente, isso não é um problema, visto que os alunos sempre se acomodam no espaço da escola, ora nas escadas, ora no chão do pátio, no final dos corredores, nas rampas.

3.2.5 Organização dos espaços/tempo no/do Conservatório de Ituiutaba

No espaço do Conservatório de Ituiutaba, assim como na maioria das escolas específicas de música, pode-se notar uma dinâmica diferente daquela que, geralmente, os alunos estão acostumados a lidar em suas escolas de educação

básica. Nessas escolas, por exemplo, eles ficam nas salas esperando o professor ir até eles. O único momento de transitar na escola é, portanto, durante a chegada e saída dos alunos, durante o recreio ou, até mesmo, quando são solicitados para alguma atividade na escola ou quando necessitam ir ao banheiro, por exemplo. Scarpellini (2013) considera que no dia a dia da escola básica alguns desses momentos, como o recreio escolar, também são espaços/tempos mediados por regras. De acordo com essa autora, para entender o recreio

é necessário passar por esse jogo de entender a escola como um espaço social autônomo e inserido num contexto externo. Assim, ele é um espaço-tempo dentro da escola que, por sua vez, está inserida numa sociedade. Mas, apesar de estar nesses contextos, o recreio não é apenas isso: ele possui dinâmicas e regras próprias, tornando-se um espaço-tempo únicos (SCARPELLINI, 2013, p. 30).

No Conservatório, essa dinâmica é bem diferente. Desde o primeiro contato do aluno com o Conservatório, ele já é orientado em como se movimentar no espaço da escola. A cada horário, o aluno troca de sala, e não o professor. Além disso, os alunos têm horários de entrada e saída diferentes entre eles, de acordo com a necessidade de cada um ou de seu responsável. Isso acontece, por exemplo, quando os pais organizam os horários dos filhos no Conservatório de forma que coincida com o seu horário de saída do trabalho, com os horários de transporte público para aqueles que moram muito longe da escola e que dependem dele para se locomover, e com os horários de inúmeras outras atividades de alguns alunos, como escola de línguas, esportes, reforço escolar.

Em vista dessa diversidade de características de frequência dos alunos na escola, eles vão percebendo que têm autonomia sobre o seu “ir e vir” nos espaços/tempos do Conservatório.

Esse ir e vir contribui para a formação de cada aluno como ser social dentro dessa instituição, sendo que, como cada um “manuseia” os espaços/tempos da/na escola, isso possui uma importância direta não só na forma como lidam com o tempo e o espaço no ambiente da escola, mas com o que fazem neles, ou seja, com as práticas musicais constituídas por cada um nesses espaços/tempos.

Como a maioria das escolas de educação básica, o CEM tem em comum com essas escolas as disciplinas da grade curricular, horários pré-definidos, horários de entrada, horários de saída, recreio. Nesse Conservatório isso não é diferente, já

que se têm todas essas condições instituídas, assim como em uma escola básica, apesar da dinâmica escolar ser diferente. O aluno do Conservatório pode chegar às 7:10 da manhã e sair às 11:30 ou 10:40, assim como pode chegar às 8 horas. Os horários são mais flexíveis, no entanto o “pensamento monolítico” (AZEVEDO, 2002) deixa emergir relações desconhecidas nos espaços do Conservatório. Assim como Azevedo (2002) menciona, são as relações ocorridas nesses espaços/tempos que não são familiares, pois as inúmeras práticas sociais que emergem desses espaços/tempos trazem algo a ser instituído.

Aprender pela vida cotidiana é construir, por via de encontros, atividades, observações, dificuldades e sucesso, um repertório de práticas. Esse repertório pode continuar a enriquecer de novas práticas ao longo da vida, em razão de novos encontros, atividades migrações e viagens, inovações geradas pela sociedade e seus objetos (BROUGÈRE, 2012, p. 17).

Os encontros promovidos no contexto do Conservatório de Ituiutaba é um dos aspectos que caracteriza esses espaços/tempos. As relações, as práticas musicais, os encontros no dia a dia dos alunos fora da sala de aula na rotina instituída, nos horários de entrada e saída, etc., muitas vezes à margem dos olhares da instituição, modificam-se de acordo com esses sujeitos que habitam esses espaços/tempos: menino/menina, criança/adolescente, matutino/vespertino, o jogo/a música, dentre outros. Pensando como Brougère e Ulmann (2012), os alunos aprendem, constroem novas significações nesse cotidiano, e, no Conservatório, os alunos enriquecem suas práticas do dia a dia nos espaços/tempos dessa escola de música.

4 ESPAÇOS/TEMPOS NO/DO CONSERVATÓRIO DE ITUIUTABA

Neste capítulo discorro sobre os espaços/tempos livres do/no Conservatório de Ituiutaba. Abordarei, separadamente, os espaços e os tempos das práticas levantadas nesta pesquisa, apenas para melhor identificá-los e abordá-los em suas características específicas. No entanto, mesmo tratando-os separados, usarei o termo espaço/tempo no decorrer da pesquisa, deixando claro que toda prática investigada acontece, concomitantemente, em espaços/tempos vivenciados pelos sujeitos em suas interações.

Portanto, a separação neste capítulo, de espaço e tempo, é apenas uma forma de tentar explicar cada uma dessas categorias analíticas, tratadas neste trabalho.

4.1 Espaço/tempo como categoria social

Nesta investigação, como já mencionado, os espaços/tempos abordados são aqueles que acontecem no Conservatório, mas fora da aula de música, em um cotidiano nem sempre abordado em pesquisas que estudam ensino/aprendizagem musical. Lindón (2000) menciona que:

A vida cotidiana se constitui em um lugar estratégico para pensar a sociedade em sua complexa pluralidade de símbolos e de interações já que se trata do espaço onde se encontram as práticas e as estruturas, o estágio de reprodução e simultaneamente o da inovação social (LINDÓN, 2000, p. 77, tradução minha)²⁷.

Sendo assim, considero a ideia de espaços/tempos cotidianos para compreender as práticas musicais realizadas, vivenciadas pelos alunos do Conservatório nos tempos que estão fora da aula de música, mas dentro dessa escola, nos seus vários espaços que são físicos e também sociais. Isso porque, de acordo com Alves (2001), aprendemos nos múltiplos espaços, dentre eles o da escola, “no qual muitos não conseguem ver que é um espaço/tempo de relações

²⁷ No original: “La vida cotidiana se constituye en un lugar estratégico para pensar la sociedad en su compleja pluralidad de símbolos y de interacciones ya que se trata del espacio donde se encuentran las prácticas y las estructuras, del escenario de la reproducción y simultáneamente, de la innovación social” (LINDÓN, 2000, p. 77).

múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem, ensinam, o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras” (ALVES, 2001, p. 9).

Assim, caminha meu olhar nos espaços/tempos do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba, que, até então, estava voltado para outros aspectos e andava por ele sem me interessar pelo cotidiano desses mesmos espaços/tempos. O que me interessava eram as práticas desenvolvidas na sala de aula, na aula de música, ainda que algumas dessas práticas, como eventos, recitais, concursos, apresentações, já me direcionavam para a riqueza do que podia, e pode acontecer fora da aula de música, daquilo que o aluno trazia para sala e que já apontava a importância do que acontece no seu dia a dia.

O espaço considerado por mim era o da sala de aula e/ou os ligados a ela, tempos instituídos nos quais se espera que o aluno aprenda os conteúdos musicais de um Conservatório: leitura de repertório, execução de um instrumento musical. No entanto, as “práticas não programadas pelos professores”, aquelas realizadas no pátio, na escada, nos horários vagos, no recreio, todos, até então, não eram temas de preocupações e/ou reflexões. A importância desses espaços/tempos vem junto com a forma de perceber, de estar, de olhar para essas práticas nesse cotidiano.

Cada um de nós, envolvidos no cotidiano das escolas da/na escola, precisa superar as dicotomias, hierarquizações, classificações e tantos outros mapas traçados pela visão cartesiana dominante na modernidade. Sublinho que as sucatas da prática cotidiana estão desejosas de serem aceitas e reconhecidas como forma de conhecimento, diferente de outras formas, mas nem por isso inferior a estas. Reconhecê-lo desse modo, na complexidade do espaço/tempo em que estamos mas mergulhados, não põe em risco as identidades ali tecidas (MONTEIRO, 2001, p. 37).

De acordo com Monteiro (2001), essas “sucatas da prática cotidiana” são justamente as práticas que são propostas para esta pesquisa. Busco reconhecê-las, identificá-las e, diferente da visão cartesiana, compreendê-las como importantes formas de aprendizagens nos espaços/tempos do Conservatório. Quais seriam essas sucatas nos espaços/tempos desse Conservatório? Como as atividades ocorridas no recreio, no horário vago, nos horários que os alunos “matam aula”, no jogo com a bola, no jogo do bafo²⁸, nas conversas, nas cantorias, no dedilhar do violão, no sopro da flauta doce nos eventos promovidos pelos professores e suas

²⁸ “Jogo do bafo” é uma brincadeira que geralmente as crianças usam figurinhas ou cartas, as quais são batidas com as mãos, no intuito de virá-las. Quem virar a figurinha passa a ser o dono dela.

áreas, são acessadas e vividas por esses alunos? Em toda essa heterogeneidade de contexto, pude reconhecer momentos de aprendizagens e de relações desse aluno com a música.

As palavras espaços/tempos, como mencionado na introdução, são consideradas nesta pesquisa de forma intrínseca, pois acontecem em algum tempo e em algum espaço de forma concomitante.

a característica comum tanto do tempo quanto do espaço cotidianos é sua dimensão antropocêntrica. Se o espaço se refere ao aqui do particular, o tempo tem sua referência no presente. Não é só a esfera cotidiana que assim se apresenta; a história e a política também tematizam por esse viés, porém sua esfera não é o presente cotidiano e, sim, o gênero humano. Voltamos a insistir que uma abordagem crítica do cotidiano implica ter a história como perspectiva. O presente, por mais que alguns não acreditem, é um produto histórico. O tempo e o espaço, desse modo, organizam-se em função desse momento. A relação de uso do tempo e do espaço (rotinizados) faz brotar a concepção de sua apropriação (TEDESCO, 2003, p. 163).

Esse espaço e esse tempo, de acordo com Bollnow (2008), podem ser entendidos de formas diferentes. O tempo concreto, marcado fisicamente pelo relógio, difere-se do tempo experienciado pelo homem vivente, assim como o espaço dos matemáticos e físicos se difere do espaço humano, concretamente vivenciado (p.14).

Nesse espaço humano circundante vivemos de modo tão óbvio que ele não nos chama a atenção em suas peculiaridades, e sequer refletimos mais a seu respeito. A pesquisa sobre o assunto é, portanto, uma tarefa filosófica especial, que pressupõe um recuo em relação ao modo de ver já tornado inquestionável, e um retorno àqueles fundamentos da vida, via de regra despercebidos (BOLLNOW, 2008, p. 14).

Há, portanto, uma linha tênue entre o tempo, o espaço e as experiências vivenciadas pelos sujeitos centrados em sua própria realidade. É o entrelaçamento desses espaços/tempos e das vivências e ações individuais e coletivas dos alunos que possibilitam a compreensão das práticas realizadas no cotidiano desses espaços/tempos.

Vieira, A. (2000) faz alguns apontamentos para as divisões hierárquicas de poder que acontecem no espaço escolar e que implicam nas formas de apropriação desse espaço.

A escola tem em sua constituição uma hierarquia que perpassa todo o espaço da escola e que se constrói a partir das relações de poder que cada membro da escola tem em suas mãos. [...] No caso das relações entre os membros da escola, o espaço é apropriado, redefinido e dominado por cada um dos seus membros dentro dessa hierarquia (VIEIRA, A., 2000, p. 94-95).

Apesar de ser um Conservatório que apresenta hierarquias como, por exemplo, professores que decidem o que ensinar, grades curriculares já estabelecidas pela SEE, um PPP, no qual, a princípio, a sala de aula seria o espaço adequado para que ocorressem os processos de ensino/aprendizagem, Vieira, A. (2000), no entanto, afirma que os espaços da escola são construídos mediante as relações que seus sujeitos estabelecem em determinados lugares, apropriando-se e redefinindo-se dentro dessas hierarquias.

Tuan (2013) menciona a coexistência e o entrelaçamento desse espaço/tempo, definido de acordo com a experiência pessoal de cada um.

Toda atividade gera uma estrutura espaço-temporal especial, porém raramente essa estrutura aparece na consciência. Acontecimentos como ir ao trabalho, planejar uma visita, admirar a paisagem, ouvir notícias sobre amigos que moram em outras cidades, são coisas tão frequentes na vida diária para justificar um pensamento reflexivo. O que nos obriga a refletir sobre a experiência? Os acontecimentos adversos (TUAN, 2013, p.161).

Então, a partir da citação anterior, pode-se perceber que Tuan (2013) deixa entrever que “os acontecimentos adversos” que se realizam nos espaços/tempos do Conservatório, ou seja, aqueles que ocorrem livres das obrigações das aulas de música, é que podem levar a uma reflexão daquele contexto, daquele cotidiano.

4.2 Quais são esses espaços?

Os espaços/tempos elegidos para esta pesquisa são aqueles livres das obrigações da aula de música, aqueles espaços/tempos nos quais os alunos estariam fora dela, mas dentro do espaço físico do Conservatório. Sendo assim, os espaços que estiveram no foco das observações eram todos aqueles lugares que não fossem a aula de música, ou seja, o pátio, os corredores, os *halls* dos dois pavimentos da escola (térreo e superior), as escadas de acesso entre esses

pavimentos e seus respectivos blocos, a escada que dá acesso à entrada e saída da escola, as rampas, a porta do auditório.

Para entender o trânsito dos alunos pelos “lugares” do Conservatório cito Bourdieu, que faz distinção entre lugar e espaço social. Lugar, para Bourdieu (1997), é o espaço físico no qual as coisas ocupam. Já o espaço social é o espaço das relações que os indivíduos tecem e que são estabelecidas nos diversos lugares, nos espaços físicos. Sendo assim, o espaço social

se retraduz no espaço físico, mas sempre de maneira mais ou menos *confusa*: o poder sobre o espaço que a posse do capital proporciona [...] se manifesta no espaço físico apropriado sob a forma de uma certa relação entre a estrutura espacial da distribuição de bens e serviços (BOURDIEU, 1997, p. 160, grifo no original).

As atividades realizadas nos espaços/tempos do Conservatório acontecem em lugares, em espaços físicos, e os usos e as apropriações desses lugares os transformam em espaços sociais.

A partir de Bourdieu (1997), pode-se reconhecer que o Conservatório se configura enquanto um único e grande espaço físico, dentro do qual coexistem diversos espaços sociais, em especial os espaços destinados originalmente às práticas de ensino/aprendizagem e aqueles que não são reconhecidos, ou instituídos, normalmente, como espaço de práticas pedagógico-musicais a serem consideradas. Ou seja, tanto o pátio, as escadas, as rampas, os *halls*, entre outros espaços citados no decorrer da pesquisa, são espaços sociais a partir dos usos que os alunos fazem dele. No entanto, é importante destacar que um mesmo espaço físico abarca diversos espaços sociais, às vezes simultaneamente e, algumas vezes, até conflitantes.

Com base nessa citação, é possível considerar o Conservatório como espaço e lugar. Os lugares também vistos como espaços físicos são múltiplos dentro do Conservatório, sejam eles dentro da sala de aula ou fora dela: o *hall* de entrada, as escadas, os corredores, o pátio.

O âmbito desta pesquisa se passa, como na perspectiva de Bourdieu (1997), naqueles espaços sociais do Conservatório, “que são livres, ou aparentemente livres [...] que sugerem a aventura, a liberdade, por isso mesmo vulnerável e perigoso” (VIEIRA, L., 2000, p. 49). Pensando na perspectiva de Vieira, L. (2000), esses

espaços/tempos livres no Conservatório sugerem certa liberdade nas práticas realizadas pelos alunos.

De acordo com Alcântara (2001):

foi também ao longo do tempo, em uma sociedade autoritária e excludente, que nos separa em uns e outros, que fomos aprendendo que determinadas situações retratavam a “verdade” e, por isso, deveriam prevalecer e ser mantidas como tal. Fomos ensinados a ver pela ótica do dominante. O que aprendemos a ver era o que acreditávamos ser a realidade (ALCÂNTARA, 2001, p. 91).

Nessa perspectiva, pode-se destacar “uma verdade” já estabelecida nessas instituições de ensino, no caso, os processos que aconteciam dentro da aula de música; no entanto, independente deste processo, soma-se aqueles que acontecem nos horários livres, nos quais os alunos estão nos lugares considerados não comuns às suas práticas cotidianas de aprender música no Conservatório, em uma situação que não fomos ensinados a vê-los como tal.

4.2.1 O pátio

Dentre os lugares de práticas musicais, pode-se apontar o pátio como o lugar preferido da maioria dos alunos, como foi registrado no C.C.: “No banco do pátio havia um pequeno grupo, eram meninas e meninos, entre 12 e 14 anos que estavam sentados conversando” (Dia 06/06/2013, p. 3). Ou, ainda, durante as entrevistas, quando perguntei aos alunos sobre o lugar que mais gostavam de ficar no Conservatório. Lembro-me da expressão no rosto de Pedro, que dizia “eureka”, quando ele respondeu:

Entrevistadora: Onde é o lugar Pedro que você mais gosta de ficar aqui no Conservatório e por que? O lugar...

André: Lugar ou sala?

Pedro: Pátio!

Entrevistadora: Por que?

Pedro: Porque eu gosto de fazer várias coisas.

Entrevistadora: Que tipo de coisas assim?

Pedro: Brincadeiras.

Entrevistadora: Pode falar.

Pedro: Pode, às vezes, ouvir música lá (André e Pedro, entrevista, 31/10/2014, p. 3).

A referência ao pátio ocorria com mais frequência, muito provavelmente por ser um dos poucos lugares mais adequados fisicamente para a permanência dos alunos. Isso porque, como já mencionado anteriormente, o pátio é uma das poucas áreas cimentadas e com bancos para os alunos se sentarem, muitas vezes lembrados pelos próprios alunos como um lugar com mais espaço. Assim, como considera Tuan (2013), esse espaço físico de maior permanência dos alunos e, conseqüentemente, de experiências e vivências diferentes no Conservatório, vai se tornando importante espaço social, como se pode verificar no trecho da entrevista abaixo, com André e Pedro.

Entrevistadora: Qual o lugar que você mais gosta no conservatório? Esqueça a sala de aula, piano, percussão, percepção essas coisas... Eu estou falando assim... o lugar, éee..., o pátio. Vocês falaram do pátio, por que foi pátio assim... que vocês mais lembraram?

André: É porque tem espaço.

Pedro: Mais diversão!

Entrevistadora: Mas, por que vocês preferem mais ir ao pátio do que ficarem no corredor aí de fora, por exemplo.

Pedro: Porque o pátio tem...

André: Porque o pátio tem mais espaço.

Pedro: Aqueles lugares lá [refere-se ao bebedouro do pátio]... que dá pra fazer de gol.

André: É porque tem mais espaço. Aí é mais legal! (André e Pedro, entrevista, 31/10/2014, p. 8).

Contraditoriamente, esse lugar também foi lembrado por ter pouco espaço físico quando relacionado ao tempo do recreio. Isso porque os alunos estarão fora das suas salas de aula, portanto, o fluxo deles nos lugares como o pátio é intensificado. Durante o tempo do recreio, por exemplo, esse mesmo pátio se torna pequeno, principalmente quando os alunos procuram lugares para se sentarem e lancharem. Em uma das observações, anotei no C.C.

[...] me aproximei do pátio, e como de costume estavam muitas crianças brincando de bola e os menorzinhos sentados nos poucos bancos lanchando. De repente chega a aluna Lara e uma amiguinha [elas têm em torno de nove anos] com as mãos ocupadas pelo lanche (uma com salgado e outra com bebida) e disseram para a outra colega: “_Ichiii, tá lotado!”. Na mesma hora ela se virou para mim e disse: “_Tia, tem que mandar fazer mais banco!” (C.C., 07/04/2014, p. 32).

O pátio também é marcado como o lugar para o jogo de bola, o futebol. Lembro-me que as primeiras semanas do ano letivo de 2014 (C.C., 17/02/2014, p.

27), como em todos os anos, são de intenso trabalho administrativo: organização dos horários dos alunos (alguns alunos mais antigos deixam para ir na segunda semana, outros vão logo durante a primeira para organizar horários, fazer renovação de matrícula e, depois, os horários coincidem com aulas de línguas, aulas de reforço escolar, trocam de turnos nas escolas básicas), ficando a direção e a supervisão da escola bastante envolvidas com este trabalho. Isso também credita mais liberdade para os alunos se locomoverem na escola por sua própria vontade, uma vez que as duas primeiras semanas são confusas, além do que, por vezes, a escola está sem algum professor que ainda não foi designado para ministrar as aulas.

Na figura 39 está registrada uma das cenas que, muitas vezes, foi vista na coleta de dados: o uso do pátio para as brincadeiras, para o jogo de bola, mesmo que adaptados ao contexto daquele espaço/tempo, como, por exemplo, o número de participantes no jogo de futebol, ou seja, as brincadeiras também se adequavam às situações do espaço/tempo.

Figura 39 - Jogo de futebol no pátio.



Fonte: Fotografia de Livia Oliveira

Logo na primeira semana, o “pátio da bola” já estava cheio novamente, algumas figurinhas “carimbadas”, como o aluno Luís Otávio, já estava jogando. Um aluno apareceu com a bola já no primeiro dia de aula, uma vez que eles, geralmente, jogam com garrafas pet ou bolas de papel. O “pátio da bola”, um espaço

dentro de uma escola de música, o qual, pelo uso que se fez dele, pela apropriação daquele lugar, foi se tornando, na visão de alguns alunos, o lugar ideal para o jogo de futebol.

Logo que assumi a função de vice-diretora, em 2012, um aluno veio até mim perguntando se podia trazer a bola. Na época, disse a ele que sim, desde que fosse uma bola macia, pois aquela de futebol, “de verdade”, não podia, visto que poderia quebrar alguma coisa ou mesmo machucar alguma pessoa que passasse pelo local. Acredito que a notícia se espalhou, pois, de vez em quando, aparece na escola bolas desse tipo, mais velhas, meio murchas, ou aquelas bem macias, além da garrafa pet e da tradicional bolinha de papel.

Em 2013, no C.C. descrevi:

Nesta sexta entre meu passar pra lá e pra cá na escola, para atender as professoras da flauta, vi um pequeno grupo de crianças menores no turno matutino (8 a 10 anos) jogando bafo, e como sempre outros jogavam bola no pátio, com uma bola improvisada [neste dia era uma bola de tênis] (C. C., 28/06/2013, p. 11).

Várias cenas foram confirmando o pátio como um dos lugares que os alunos mais se interessavam, não só para o jogo de futebol, mas como o principal lugar de sua permanência nos horários livres e também para outras brincadeiras. Além disso, era o “palco” para os mais variados acontecimentos da escola, das práticas musicais, das relações, dos encontros dos alunos.

Destaca-se, assim, que a organização desses espaços/tempos tem a ver com as relações que são experienciadas em um mesmo espaço, em um mesmo tempo, e com as vivências e as interações produzidas pelos alunos que ocupavam aquele espaço/tempo.

4.2.2 As rampas, os corredores, os *halls*, as escadas

Além do pátio, outros lugares já eram considerados por mim como possíveis espaços em que ocorriam as práticas musicais nos horários livres dos alunos. Dentre eles estão: a rampa de acesso entre os blocos e os pavimentos, os corredores, o *hall* de entrada, *hall* do pavimento superior e as escadas. Esses lugares eram considerados menos frequentados que o pátio, sobretudo pela própria falta de estrutura física para os alunos permanecerem em seus horários livres. No

entanto, na falta de lugares considerados apropriados, os alunos transitavam também por esses espaços, criando novos usos para eles.

Na figura abaixo é possível verificar a apropriação do corredor pelos alunos como lugar para sentar, conversar, etc.

Figura 40 - Alunos sentados no corredor do primeiro bloco do térreo durante o recreio.



Fonte: Fotografia de Livia Oliveira.

No C.C. (Dia 06/06/2013, p. 3), registro que no *hall* do pavimento superior, perto dos escaninhos, “cinco alunos (meninos) entre 12 e 16 anos estavam sentados em um banquinho e em pé conversando, me aproximei, conversavam sobre desenhos”. Durante uma entrevista, André disse que sempre saía mais cedo e ficava esperando seu pai buscá-lo. Perguntei o que ele fazia durante esse tempo e ele disse que passeava.

Entrevistadora: Que lugares você passeia?

André: Eu passo pelo pátio lá embaixo, por exemplo, aquela parte toda [André fez gesto esticado com a mão apontando em direção ao pátio, entrada, auditório] fico ouvindo música... qualquer lugar da escola... qualquer lugar (André e Pedro, entrevista, 31/10/2014, p. 5).

O aluno mencionado ainda acrescenta que nesses espaços/tempos livres, além de passear pela escola, dedica-se também a escutar música. Em outras entrevistas, também ficou evidenciado esse “andar” pela escola, como se

estivessem passeando ou procurando algum lugar adequado para ficarem mais à vontade. Em entrevistas, Aline e Rian (Dia 04/12/2014, p. 16) disseram que em seus momentos livres gostam de andar pela escola, de ficar no balcão da portaria, de ler.

Também foram lembrados os corredores, as rampas (Milla, Gislaine, Tayla, Marina, entrevista, 05/12/2014, p. 25-26), o pátio e a porta do auditório (Sâmela e Cristina, entrevista, 17/12/2014, p. 33) como lugares que eles ficam mais à vontade.

Cada espaço que os alunos ocupam é um espaço vivenciado, que se modifica mediante as experiências de cada pessoa que o ocupa. Cada sujeito tem sua própria descrição do espaço que ocupa naquele momento, o seu espaço vivenciado, que se caracteriza por sua heterogeneidade. Isso porque eles usam os mesmos espaços para atividades diferentes. Os alunos não utilizam as escadas, as rampas e os corredores apenas para transitarem no Conservatório, mas sentam-se para conversar, lanchar, brincar de correr nas rampas, ou seja, são espaços que, ao serem vivenciados, ganham outras características.

Tuan (2013) considera o espaço experienciado como aquele em que cada pessoa constrói a partir de sua realidade. Isso porque, na concepção desse autor,

o espaço é experienciado quando há lugar para se mover. Ainda mais, mudando de um lugar para outro, a pessoa adquire um sentido de direção. Para frente, para trás e para os lados são diferenciados pela experiência, isto é, conhecidos subconscientemente no ato de movimentar-se. O espaço assume uma organização coordenada rudimentar centrada no eu, que se move e se direciona (TUAN, 2013, p. 21).

No conservatório, os alunos se movimentam por esses espaços. O “centramento no eu”, mencionado por Tuan (2013), tem a ver com a experiência que os indivíduos estabelecem com/nesses lugares, tornando-os espaços mais, ou menos, importantes para os sujeitos. O espaço se torna importante dependendo da forma como o sujeito se apropria do lugar.

4.2.3 Biblioteca, salas de aula, auditório

Sabe-se que o Conservatório se constitui em um espaço de ensino/aprendizagem de música, de práticas musicais múltiplas, relações diversas. Como mencionado, por se tratar de uma pesquisa que trata de práticas musicais

realizadas fora da aula de música, refiro-me a vários espaços físicos, lugares utilizados pelos alunos durante sua permanência nesse Conservatório.

No decorrer de toda a pesquisa, durante as observações e as entrevistas, o contato com o campo foi me levando a notar outros espaços/tempos não percebidos inicialmente. Mais uma vez, ficou evidente que os espaços/tempos não são apenas aqueles identificados, mas sim aquele espaço/tempo que surge a partir das vivências, pois “o homem, como resultado de sua experiência íntima com seu corpo e com outras pessoas, organiza o espaço a fim de conformá-lo a suas necessidades biológicas e relações sociais” (TUAN, 2013, p. 49).

A princípio, os espaços, os lugares percebidos eram aqueles óbvios para mim: o pátio, os corredores, a escada, os *halls*. No entanto, ao longo da pesquisa, viu-se que existiam outros lugares que os alunos também ocupavam em seus horários livres das obrigações do Conservatório. A biblioteca, o auditório, a sala de teatro/dança (no caso da sala de teatro e de dança, uma única sala é destinada para essas duas disciplinas) e, até mesmo, a própria sala de aula de instrumento, foram lugares observados e citados pelos alunos como espaços utilizados por eles para permanecerem quando estavam em seus horários livres da aula de música. Ou seja, na concepção de Tuan (2013), a

espaciosidade está intimamente associada com a sensação de estar livre. Liberdade implica espaço, significa ter poder e espaço suficientes em que atuar. Estar livre tem diversos níveis de significado. O fundamental é a capacidade de transcender a condição presente, e a forma mais simples em que essa transcendência se manifesta é o poder básico de locomover-se. No ato de locomover-se, o espaço e seus atributos são experienciados diretamente (TUAN, 2013, p. 70).

A forma como os alunos se locomoviam, transitavam dentro do espaço/tempo livres das aulas de música, tinha implicações na atuação neste espaço/tempo, em suas experiências.

Em um determinado dia da semana, fui terminar de organizar o depósito da sala de teatro/dança, separando algumas roupas para colocar nos cabides e jogando algumas coisas fora. Fui então para lá e deixei a porta da sala aberta e, de repente, apareceu a aluna Maria Celina, acompanhada de um colega, perguntando o que eu estava fazendo lá. Disse a eles que estava arrumando o depósito. Eles então

perguntaram se podiam ficar brincando de dançar na sala de teatro/dança comigo. Eu, brincando, perguntei:

“_Brincando de que?” “_De dançar!”. Disse que podia e Maria Cecilia ligou o celular em algumas músicas e ficaram inventando alguns gestos em frente ao espelho. Depois o colega sentou e ela ficou brincando de desfilas. Mais uns 10 minutos apareceram outras duas meninas com idade mais ou menos igual a de Maria Cecilia, [se conheciam do CEM] e também ficaram lá brincando de desfilas e dançar ao som da música do celular. O menino ficou sentado no chão, rindo das meninas, observando e às vezes falando alguma coisa que eu não ouvia. As meninas riam, brincavam de desfilas, erravam as poses de modelo, riam, faziam de novo, tudo ao som da música do celular. O som não era tão bom, estava meio chiado e como eu estava um pouco longe não ouvia com clareza a música que era reproduzida no celular (C.C., 30/05/2014, p. 42).

Os alunos Lara e João, em sua entrevista (dia 06/11/2014, p. 10-11), foram categóricos em afirmar que a sala de teatro/dança era um dos seus lugares favoritos. Esses alunos fazem parte de uma turma do Conservatório que frequenta a aula de teatro, e parecem gostar muito, tanto que conseguem sempre se lembrar da sala de teatro como seu “grande espaço”.

A biblioteca também é lembrada por Lara e João (Lara e João, entrevista, 06/11/2014, p.11) como o lugar aconchegante para lerem seus livros, ouvirem música. Já Juliane e Juliana lembram a biblioteca como um lugar “de encontro”.

Juliane: Ah, esqueci de falar: a biblioteca era um lugar que também a gente ia muito encontrar.

Juliana: É.

Entrevistadora: E o que vocês fazem na biblioteca?

Juliane: Uai, não lia. [rsrsrs] Não pegava livro. A gente, por exemplo, antes de começar uma aula, chegava mais cedo para aula aí, por exemplo, estava lá o Mauro, a Adriana e a Mariane, que era um ponto, né? Um ponto que a gente ficava para encontrar e irmos juntos pra sala. Então, a gente conversava lá, tirava foto..., aí tinha a Rita [supervisora na época] que conversava muito com a gente. Aí acabou que virava uma coisa muito boa. Na época eu também me lembro que tinha computador lá e acabava que um mexia no computador mesmo que não podia... e eu lembro que não tinha internet, mas a gente punha música no computador também para ouvir, e acaba que era um ponto... e estava começando a ter ar condicionado... aí a gente ia pra lá... [rsrs] (Juliane e Juliana, entrevista, 12/01/2015, p. 42).

Já na entrevista dos alunos Aline e Rian (dia 04/12/2014, p.15) foi citado que a sala de aula, o auditório e a grama eram os lugares em que gostavam de ficar, visto que o Conservatório tem uma vasta área verde.

Juliane (Juliane e Juliana, entrevista, 12/01/2015, p. 41-42) menciona a sala de aula como um dos espaços usados pelos alunos em seus espaços/tempos livres no Conservatório. Ela diz que alguém pega uma chave da sala de piano e, “do nada, lota de gente lá dentro, sentando ao lado no banco do piano, querendo ouvir música, querendo tocar junto” e salienta que isso depende das companhias e de quem está por ali naquele momento.

A sala de aula da disciplina Prática de Conjunto também é citada por Juliane e Juliana (Entrevista, 12/01/2015, p. 44) como um dos espaços ocupados nos horários livres dos alunos. Juliane diz que, às vezes, ouve-se um som por lá e vai chegando outros alunos. Assim, a sala de aula também é vista como um lugar que pode ser ocupado nos horários livres da aula de música.

Juliana também menciona o auditório, a sala de teatro/dança como lugares em que os alunos ficam, mas reafirma a importância do “seu pátio” e “seus banquinhos”.

Entrevistadora: Qual o lugar que você mais gosta de ficar no conservatório? Por quê?

Juliana: Ichiii...! São muitos, né? Eu gosto muito da sala de teatro porque eu sempre gostei de fazer as aulas. Lá tem um superespelho, mas eu gostava também de ficar nos banquinhos, lá era também bem legal e o auditório. O auditório eu acho que era um lugar dos meus favoritos.

Entrevistadora: Você falou dos banquinhos.

Juliana: Sim.

Entrevistadora: Por que os banquinhos?

Juliana: Ué porque lá é que a gente se encontra, conversa, os meninos tocavam violão, cantavam. É lá a gente se encontra, conversa.

Juliana: Conversas sobre o conservatório, sobre tudo, a gente encontra os amigos (Juliane e Juliana, entrevista, 12/01/2015, p. 39-40).

Ainda na mesma entrevista, Juliana retoma novamente a ideia de que o auditório é um dos seus locais favoritos. Diante dessa fala, acredito que houve uma pequena confusão em relação aos lugares do CEM. Perguntei aos alunos os lugares que eles gostavam quando não estavam fazendo alguma atividade de aula no Conservatório. A maioria das vezes o auditório não fica aberto, apenas quando

estão limpando, tendo ensaios ou apresentações (na maior parte das vezes no turno noturno). Mesmo assim, o auditório é citado pelos alunos (Juliane e Juliana, entrevista, 12/01/2015, p. 40) como um lugar que gostam de ficar.

A sala de aula, apesar de ser um espaço inicialmente destinado às aulas, também foi citado como lugar nos quais os alunos ficavam em seus horários livres. Em entrevista, as alunas Juliane e Juliana (12/01/2015, p. 44) mencionam o pátio, a porta do auditório, as rampas, mas também a sala de piano. Elas disseram que muitas vezes ficam nessas salas (instrumento dessas duas alunas no CEM) para tocarem o repertório estudado na aula de piano e, algumas vezes, quando vão colegas para a sala, a última coisa que eles fazem é tocar esse repertório, e ficam “tocando coisas que eles gostam”.

Percebe-se que os lugares, os espaços que os alunos, em seus horários livres, permanecem no Conservatório, são muitos. Apesar de ter um espaço físico pouco próprio para esses horários, os alunos do CEM se “entendem bem” com esse espaço físico, demonstrando desenvoltura no seu ir e vir dentro do Conservatório e transformando esses lugares em espaços sociais de interações, relações entre os alunos do CEM e, claro, de práticas musicais.

4.3 Quais são esses tempos?

Os tempos, foco desta pesquisa, são aqueles considerados não institucionalizados, ou seja, aqueles que não estão previstos nas atividades musicais, em suas matrículas²⁹. Os horários, momentos que acontecem fora da aula de música: horários vagos, horários de entrada e saída, momentos entre a troca de horários de uma disciplina para outra (ocorrida a cada 50 minutos), horários burlados (horários que os alunos deveriam estar em sala e ficam fora dela); e, ainda, o recreio, que é um tempo considerado institucionalizado.

Esse tempo, como dito anteriormente na introdução deste trabalho, será chamado de “tempo livre”, ou seja, aquele tempo que os alunos realizam práticas, mas fora dos horários previstos para a aula, livres de intervenções administrativas.

Esse “tempo livre” pode ser compreendido sob a luz do pensamento de Dumazedier (1994), para quem os tempos livres são considerados momentos de

²⁹ No conservatório, após a matrícula ser efetuada, o aluno ou seu responsável recebe uma via impressa, na qual consta o dia da semana em que o aluno faz aula, os horários e algumas observações feitas pela escola (Ver matrícula no ANEXO B)

lazer, pois proporcionam o desenvolvimento de valores sociais. Esse tempo social de lazer tem como função maior permitir todas as formas possíveis da expressão individual ou coletiva de si, para si, independentemente da participação institucional que o funcionamento utilitário da sociedade impõe. Esse autor faz ainda referência à importância do lazer como uma tentativa de se desligar temporariamente da tutela cotidiana das instituições, organizações, agrupamentos, aos quais se está ligado pelo nascimento, pelo estatuto.

Dentre suas reflexões, Dumazedier (1994) se dedica a pensar nas possibilidades de lazer da juventude contemporânea e busca entender que a “revolução cultural do tempo livre da juventude” deveria

ser levada a sério por uma nova concepção das relações de aprendizado entre as atividades escolares e as atividades extra-escolares, entre as práticas do trabalho escolar e as atividades extra-escolares, entre as práticas do trabalho escolar e as práticas da autoformação individual e coletiva do tempo livre da infância e da idade adulta. Praticar a política de avestruz, fechando os olhos para as fortes realidades vividas fora da escola não faz com que esta progrida (DUMAZEDIER, 1994, p. 91).

Nessa perspectiva, o autor acima menciona as relações de aprendizado que podem ocorrer nesses tempos livres. Assim, dentre os tempos livres de ocupações dos alunos na aula de música do Conservatório, os tempos relatados no C.C. e nas entrevistas também podem apontar para esse contexto de aprendizagem.

Pode-se perceber nesta pesquisa que as práticas musicais que acontecem nos espaços/tempos do CEM não se diferenciam umas das outras por estarem acontecendo em determinado espaço e/ou tempo, ou seja, basta que os alunos possam estar em espaços/tempos disponíveis para que as práticas aconteçam. Assim, não foi percebida a existência de práticas destinadas a um tempo ou a um espaço específico e/ou determinado, nem mesmo quando os alunos se referiam ao recreio como o tempo para lancha. Quando nos registros de C.C. os alunos se referiam ao horário do recreio para lancha, também o citavam como o tempo de brincar, conversar, como se pode notar na entrevista de André e Pedro (André e Pedro, entrevistas, 31/10/2014, p. 3), que dizem aproveitar o tempo do recreio para comer, brincar e jogar futebol. Aline e Rian (Aline e Rian, entrevista, 04/12/2014, p. 17) dizem que lancham durante o recreio e que no resto do tempo sentam,

conversam, trocam ideias sobre livros que estão lendo e músicas que gostam ou que estão sendo veiculadas na mídia.

Nesses tempos do recreio, os alunos brincavam, corriam, conversavam, mexiam em seus celulares e, por vezes, cantavam, tocavam ou assistiam alguma apresentação musical que acontecia onde estavam. No entanto, cito a seguir alguns trechos que mostram as variadas ações desses alunos nos tempos do CEM.

Considerar esse tempo livre nas práticas elegidas pelos alunos do Conservatório torna-se importante, pois “é através das práticas do tempo livre das crianças e dos adolescentes que poderemos compreender seu modo de inserção social, suas dificuldades, seus desejos, suas aspirações ou confusões” (DUMAZEDIER, 1994, p.76), projetando para uma melhor compreensão da relação desses alunos com as práticas musicais.

4.3.1 O sinal

A escola, de maneira geral, tem muitas simbologias que a caracterizam: horários, séries ou ciclo escolares, avaliações, turmas; que trazem, carregam um valor simbólico dessa instituição e do que ela representa. Como praticamente em todas as escolas de educação básica o “sinal” também faz parte das muitas simbologias que a cercam, este é um medidor de tempo, o que pontua o tempo das aulas e também das atividades extrassala de aula. Geralmente, nessas escolas, durante o início da aula e no término do recreio, ainda são disparados dois sinais, o primeiro para chamar a atenção dos alunos e o segundo para se direcionarem para as salas ou filas.

No Conservatório também há vários desses símbolos comuns à escola de educação básica e o sinal é mais um deles. No CEM, o sinal é um apito agudo, soado apenas uma vez a cada 50 minutos, já que é o aluno que troca de disciplina e de sala de aula a cada horário, ou seja, a cada sinal soado.

O burlar do tempo ganhou certa força no segundo semestre de 2014 por um motivo: o sinal da escola estragou e permaneceu assim praticamente o resto do semestre. Foi nesse momento que comecei a “perceber” o sinal dentro do CEM, como os alunos se comportavam e como aproveitavam a falta de sinal. O recreio, como foi relatado anteriormente, que já era estendido pelos alunos, ficou ainda maior. Esse fato foi narrado na entrevista com as alunas Juliane e Juliana

(Entrevista, 12/01/2015, p. 41), quando uma delas fala de um “recreio prolongado”, que passa a ser mais interessante, porque acha que, nesse momento, tem mais pessoas para estarem juntos, trazendo a ideia de um “tempo livre coletivo”.

Muitas vezes, havia a necessidade que houvesse interferência (minha, da supervisão, dos ASBs) para que os alunos se dirigissem para suas aulas. O sinal tinha tanta força que bastava não soá-lo para que os alunos não se movimentassem para suas aulas. Eram duas situações: a primeira para aqueles que estavam em sala de aula era mais fácil, pois o próprio professor dizia quando o horário terminava e os orientava para o próximo horário; a segunda para aqueles que, porventura, estavam no pátio por conta de horário vago ou recreio, e não se lembravam de mudar de horário.

Na entrevista abaixo, Cristina faz uma referência à necessidade que ela sente do tempo-marcado, do tempo-relógio. No entanto, logo em seguida, a outra entrevistada corrige Cristina sobre as possibilidades da falta do sinal.

Entrevistadora: E o que vocês menos gostam aqui no conservatório? Tudo que eu me referi à Conservatório é no sentido geral, do portão para dentro.

Sâmela: Acho que nada.

Cristina: Eu também tenho reclamação não.

Entrevistadora: Não tem nada que vocês não gostem?

Cristina: É uma coisa: é o relógio lá. Vocês sumiram com o relógio, aí eu fico perdida aqui.

Entrevistadora: Sem sinal e sem relógio?

Sâmela: Sem sinal... aí que é bom porque aí pode ficar mais tempo fora da sala (Sâmela e Cristina, entrevista, 17/12/2014, p. 32).

Ainda na mesma entrevista (Entrevista, 17/12/2014, p. 32), essas alunas esclarecem sobre o funcionamento do “não sinal” dentro do Conservatório e fazem suas considerações sobre ter ou não o sinal. Elas dizem que, às vezes, não ouvem o sinal porque ficam conversando; consideram-no importante, mas reconhecem que ficar sem sinal é melhor.

Mesmo após ter terminado a coleta de dados, observei que o sinal da escola, no início do ano letivo de 2015, voltou a soar. Foi comprado um novo sinal que não estragava com facilidade. Não pude deixar de notar uma volta aos padrões anteriores, àqueles de quando o sinal funcionava, deixando ainda mais claro o quanto essas simbologias se emaranham no cotidiano dos espaços/tempos do Conservatório.

4.3.2 O recreio no/do Conservatório

Scarpellini (2013) afirma que “na cultura escolar, o recreio é um importante espaço que abriga diferentes tipos de relações sociais, [...] onde acontecem trocas de conhecimento” (SCARPELLINI, 2013, p. 67), e ainda que “o recreio está imerso e faz parte da cultura escolar, em que cada agente ocupa posições de acordo com idade, sexo, atividades exercidas e relações estabelecidas” (SCARPELLINI, 2013, p. 67).

De acordo com Scarpellini (2013),

sabe-se que o recreio está inserido na escola, uma instituição que traz consigo práticas, tempos e espaços que lhes são próprios. As crianças não estão em casa, num clube, num parque, mas na escola, local pensado para que o ensino/aprendizagem das disciplinas e de seus respectivos conteúdos aconteçam efetivamente. São características marcantes e que, por isso, diferenciam o recreio de outros espaços onde é possível encontrar crianças reunidas (SCARPELLINI, 2013, p. 183).

O recreio desse Conservatório, assim como de uma escola de educação básica, é um dos protagonistas dos horários livres dos alunos, já que se trata de um horário previsto institucionalmente e os alunos se sentem livres nesses momentos para suas práticas. Sempre andava pelo recreio, principalmente no turno matutino, por me preocupar com a segurança das crianças. A escola é muito grande (porém, parte dela é destinada às salas de aula, administração e auditório e vasta área verde) e eles sentem uma liberdade no Conservatório que acredito não encontrarem em suas escolas. Os alunos gostam de correr atrás do auditório onde tem um declive, ficam nos corredores do segundo andar, onde não tem grades de proteção, entre outros.

De acordo com Scarpellini (2013, p.14-15), o recreio da escola estudada proporciona aos alunos atividades diferentes daquelas de sala de aula. Apesar da presença de adultos que os observavam no recreio e prezavam pela integridade física de cada um dos alunos, esses adultos não tinham controle sobre quando, onde e de que maneira os alunos deveriam realizar as atividades durante o recreio.

Assim, antes mesmo da pesquisa, eu tentava não interferir nas ações dos alunos, procurava apenas olhar, observar o que faziam e a forma como eles transitavam nos espaços/tempos do CEM, uma vez que eles utilizavam esses

espaços/tempos do recreio não só para lancharem, mas muitas crianças brincavam, jogavam bola, corriam, conversavam, como relato registrado em C.C. abaixo:

No recreio do turno matutino, fui ao pátio ver um pouco o que os alunos estavam fazendo. Como quase todos os nossos recreios, havia muitos alunos jogando bola, outros sentados lanchando, alguns poucos correndo etc. O que me chamou a atenção nesse dia foi um grupo de alunos (uns três alunos) entre 11 e 13 anos sentados em uns dos bancos do pátio, os três com celular na mão. Eles conversavam entre si e mostravam uns para os outros alguma coisa no celular (C.C., 06/11/2013, p. 23).

Na entrevista realizada com as crianças Milla, Gislaíne, Tayla e Marina (Dia 05/12/2014, p. 26), elas também citam o tempo do recreio como adequado para conversar, brincar, lanchar. Os recreios deste Conservatório são de 10 minutos e inúmeras vezes fui e ainda sou interpelada pelos alunos sobre esse tempo-relógio que consideram curto, pequeno. Como pode ser visto nas entrevistas a seguir: “Entrevistadora: Vocês gostam do recreio do Conservatório? Aline: É pequeno. Mas eu gosto. Rian: Eu também gosto. (Aline e Rian, entrevista, 04/12/2014, p. 17)”. Também em entrevista, Cristina e Sâmela (Dia 17/12/2014, p. 34) dizem que gostam do recreio do CEM porque é uma hora livre para encontrar “todo mundo”, mas que acham o recreio muito curto.

Como mencionado, devido à dinâmica do funcionamento do Conservatório, essas relações sociais, esses momentos de aprendizagem e de trocas de conhecimentos, se estendem para além do recreio. Acontecem também nos horários vagos, nos horários que os alunos “matam aula”, no pátio, nas escadas, nos *halls*, etc.

A partir das observações realizadas, percebeu-se que não existem atividades diferentes entre esses momentos: recreio, horário vago, horário que os alunos “matam”. Quando os alunos têm algum tempo ocioso dentro da instituição, seja ele qual for, recreio, horário vago etc., as atividades são as mesmas. Além disso, a questão levantada por alguns alunos é: “o recreio curto demais”, muitas vezes, vai se configurando em um burlar de tempo, isso porque eles costumam esticar um pouco esse recreio por conta própria. Geralmente, os alunos saem das aulas um pouco antes e, quando ouvem soar o sinal de volta para as aulas, costumam esticar ainda em torno de 5 a 10 minutos. Esse tempo burlado será tratado no subitem a seguir.

4.3.3 Tempo burlado

As aulas de um conservatório fazem parte de uma educação não obrigatória. Por isso, pressupõe-se que os alunos que estão matriculados nessa escola estão ali, na maioria das vezes, por vontade própria. Então, por que o aluno “mata o horário?” Essas indagações podem levar a outros questionamentos, como: “ênfase em práticas de um modelo conservatorial” (VASCONCELOS, 2002), preferência pelas aulas de instrumento às aulas teóricas, desequilíbrio entre a expectativa do aluno e a realidade, entre outras. Esses questionamentos e possíveis respostas para eles poderiam fazer parte de outra pesquisa, que buscasse compreender essa realidade.

No caso desta investigação, não serão abordados esses temas citados anteriormente. O que está em foco são os espaços/tempos ocupados pelos alunos nos momentos em que estão livres das obrigações da aula de música, ainda que seja um tempo burlado, independente da instituição considerar como problema.

Assim como menciona Lindón (2000), nos espaços/tempos da pesquisa, nos horários livres também foi observado esse tempo burlado, esse “espaço clandestino” (LINDÓN, 2000, p. 80), que subverte regras e poderes, ainda que nele houvesse práticas musicais a serem consideradas para a investigação. Ou seja, olhá-lo como lugar de práticas musicais, e não só como um infringir de normas, dá outra dimensão para o que se faz nesses momentos, inclusive podendo vir a ser material para questionar as próprias práticas institucionalizadas e reconhecidas pela escola.

Portanto, burlar o tempo também faz parte do cotidiano que se passa no CEM. Muitas vezes, nas observações, vi-me às voltas com alunos que brincavam, jogavam, cantavam, tocavam, utilizando o tempo que deveriam estar em sala de aula para suas atividades: um tempo burlado. Isso fica evidenciado em algumas observações.

À tarde, logo após o recreio [o recreio termina às 15:40] um grupo de alunos (meninos e meninas entre 11 e 13 anos) brincava de bola, no pátio. Então, fui até eles por volta de 16:05, já que até aquele momento ninguém tinha saído de lá. Quando cheguei perguntei se eles não tinham aula naqueles horários, alguns falaram que não, outros resolveram assumir que estavam realmente “matando horário” (C.C., 05/07/2013, p. 12).

Registrei no C.C. (Dia 08/08/2013, p. 14) também que o aluno Breno já tinha me dito anteriormente que não tinha aulas, mas quando questionado sobre sua

presença no lado de fora da sala, ele disse que estava com dores na barriga, e aí continuou brincando no pátio.

Em algumas situações, o que propiciava esse “matar” ou não matar aula dependia dos colegas que estavam por ali, o que estava acontecendo em volta, das companhias que tinham ou não. Esse fato foi registrado no C.C. (Dia 30/05/2014, p. 44), no final do turno matutino, quando alguns alunos que estavam no *hall* de entrada, tocando violão, foram se dispersando, um a um, a partir do momento que os pais chegavam para buscá-los, até que o último que ficou por ali lembrou que tinha aula.

Mais uma vez, fica evidenciado que as relações estabelecidas entre esses alunos, a forma como se apropriam dos espaços/tempos, sugerem o trânsito deles em seus horários livres no CEM. Isso porque, na concepção de Bollnow (2008),

o homem não é ele próprio algo interior no espaço, é a sua relação com as coisas que é caracterizada pela sua espacialidade. Ou, em outras palavras: o modo como o homem se encontra no espaço não é uma determinação do espaço cósmico que o circunda, mas de um espaço intencional, referido a ele, como sujeito (BOLLNOW, 2008, p. 290).

Em entrevista, os alunos Aline e Rian também mencionam esse trânsito pelos espaços/tempos do CEM.

Entrevistadora: E quando você trazia esse violão, onde você gostava de ficar pra tocar esse violão?

Rian: Lá no balcão [Balcão da portaria].

Aline: Quando ele trazia o ano passado, as últimas aulas era canto e teoria, e aí quando a gente não ia, e estava com preguiça de andar a gente fica lá naquele banquinho, ou na rampa. (Entrevista, Aline e Rian, 04/12/2014, p. 20).

Pode-se notar também que Sâmela e Cristina (Entrevista, 17/12/2014, p. 34) relatam que gostam de ficar na rampa, no pátio ou na escada por considerarem lugares mais isolados, dizendo que quando a maioria está em aulas não há um trânsito de muitas pessoas nesses lugares. Na entrevista abaixo, as alunas explicam categoricamente sobre como é o “funcionamento” desse “matar aula”.

Entrevistadora: Quando você resolve não ir à aula?

Sâmela e Cristina: Rsrtrs.

Entrevistadora: O que você faz nesses momentos?

Cristina: Primeiro, que ninguém mata aula sozinho.

Sâmela: É.

Cristina: Vai de gangue, aí vai para rampa, vai para a escada (Entrevista, Sâmela e Cristina, 17/12/2014, p. 35).

Quando a aluna menciona que “ninguém mata aula sozinho”, ela sugere um “tempo livre coletivo”, o que se pode pensar na importância das relações sociais que os alunos estabelecem em seus horários livres, ainda que seja um horário considerado burlado institucionalmente, ou seja, considerado burlado pelo Conservatório. Outro momento que tem a ver com esse “matar aula” em grupo foi registrado no C.C. (Dia 05/07/2013, p. 12), quando perguntei aos alunos qual a aula que eles “estavam matando”: um respondeu que era plástica, os outros responderam que era percepção musical. Salienta-se que os alunos consideram que seja mais fácil “matar aula” coletivamente. Talvez isso se dê por ser menos visado pela escola, e eles se sentem “mais anônimos”.

Apesar da função exercida na escola como vice-diretora, na maioria das vezes, não percebi, por parte dos alunos, situações em que ficassem tímidos pela minha presença nos tempos/espacos da escola. Inclusive, houve situações em que os alunos assumiam que estavam matando o horário. Um exemplo disso foi uma observação, no turno vespertino, quando a dupla sertaneja “Kleo Dibah e Rafael” usaria o auditório do Conservatório para gravarem a ambiência do novo CD. Apesar de ainda não terem reconhecimento nacional, a dupla é bastante conhecida em Ituiutaba e região, e agrada muito aos adolescentes. Naquele dia, houve uma grande movimentação dos alunos que estavam na escola para assistirem, verem, conversarem com seus ídolos. Diante disso, burlar o tempo das aulas me pareceu cotidiano naquele dia, ou seja, uma prática que poderia ser considerada insignificante se tornar parte daquele cotidiano, naquele espaço/tempo. Logo, “a distinção entre cotidiano e não cotidiano depende da carga simbólica associada às práticas musicais” (TEIXEIRA, 1991, p.10). Esse fato foi relatado da seguinte forma:

Cheguei ao auditório e perguntei para dois alunos menores, um menino e uma menina (em torno de 11 anos) se não tinham aula naquele momento. O menino logo, e de cara, me disse que tinha aula sim, mas que ele queria ficar ali. A menina confirmou a mesma coisa. Então, perguntei por que queriam ficar ali, na porta do auditório, sendo que ela nem estava aberta ainda. Eles disseram: “_Porque sim”. Na hora disse a eles que “porque sim” não era resposta. Então, propus a eles um trato: se eles dissessem uma resposta boa, convincente, eu sairia dali e não os perturbaria mais. Ele parou pensou por alguns instantes e disse: “_Porque estar aqui é uma

oportunidade única!” Disse a ele que tinha gostado da resposta e que agora me sentia satisfeita, perguntei ainda: “_Por que mais?” O aluno disse, não professora, agora é a vez dela, apontando para a colega ao lado. Então, perguntei para ela a mesma coisa. Ela pensou e disse: “_Porque quero ser uma das primeiras quando eles (a dupla) chegarem”. Fiz sinal positivo com a cabeça e disse que aceitava a justificativa, saí e deixei-os ali (C.C., 22/07/2014, p. 46-47).

Em outros momentos, a função de vice-diretora exercida na escola trouxe consigo algumas ideias pré-concebidas por parte dos alunos, sobretudo em relação a essa função administrativa; algumas vezes, eu percebia nas ações dos alunos o peso dessa função, como registrado em C.C., quando um aluno, ao me avistar, foi logo se justificando: “_Não tenho aula agora, viu?” (C.C., 03/10/2013, p. 15).

Ainda que se trate de um tempo que subverte regras, esse “tempo burlado” identificado faz parte das vivências e das interações dos alunos do Conservatório em suas práticas cotidianas.

4.3.4 Horário vago

As matrículas no Conservatório são efetuadas de forma que os alunos não fiquem de horário vago (ver ANEXO B). Sempre os alunos têm disciplinas em sequência de horários. Muito raramente acontece de uma matrícula estar com alguma “janela”, ou seja, um horário vago. Isso acontece somente quando não é possível organizar o horário do aluno.

Sendo assim, na maioria das vezes, o horário vago acontece quando algum professor falta dentro da escola. Como relatado no C.C. (Dia 08/04/2014, p. 33), depois de constatar a falta de alguns professores na escola, a maioria dos alunos que estava com horários vagos foi para o pátio, que ficou bem cheio durante toda a tarde daquele dia: “eram alunos tocando, uns conversando, uns dedilhando a flauta e violão, tinha música na escola de música” (C.C., 08/04/2014, p.33). Ou, ainda, os alunos ficam de horário vago quando as suas aulas têm início somente no 2º horário dos turnos e seus responsáveis os deixam mais cedo, ou quando os alunos terminam suas aulas e os responsáveis vão buscá-los mais tarde. Esses dados podem ser confirmados nos relatos no C.C. (Dia 07/06/2013, p. 4), em que registro que uma aluna justifica que seu pai só podia buscá-la no final da tarde porque trabalhava, portanto ela teria que ficar ali esperando. A entrevista abaixo também menciona sobre o tempo do início e término das aulas.

Entrevistadora: Pois é, e esse amigo que não faz aula com você e é seu amigo você o encontra que horas aqui no Conservatório?

André: Geralmente no recreio, ou no começo, ou no final [das aulas].

Entrevistadora: Ah, tá. E dá tempo de ver algumas coisas com eles nesses horários?

André: Dá, a gente sempre brinca (André e Pedro, entrevista, 31/10/2014, p. 2).

O aluno Rian também aproveita o seu horário vago chegando bem antes do início de suas aulas. Relato no C.C. (Dia 31/07/2014, p. 51) que este aluno frequentava a escola às quintas-feiras apenas para a disciplina de teatro, que tem início às 16:30. No entanto, Rian chegava no Conservatório em torno das 14 horas.

Além desses horários de saída e de entrada, há também o tempo da troca de aulas a cada 50 minutos, que, por vezes, também podem ter o “tempo esticado” pelos alunos, ainda que rapidamente. Em entrevista (Dia 12/01/2015, p. 40), uma aluna diz que entre as aulas, às vezes, não dá muito tempo de encontrar os amigos, nem de conversar, porque é muito rápido, mas que na hora do intervalo e quando fica esperando a mãe buscá-la esse tempo se amplia.

O horário vago traz certa tranquilidade para os alunos, pois é um horário que não depende da vontade deles, mas da dinâmica daquele dia no CEM, se algum professor faltou ou atrasou. Nesses momentos, os alunos podem fazer o que querem e não estão burlando nenhuma regra ou norma de conduta da escola. Assim, a aluna Gislaíne (Entrevista, 05/12/2014, p. 26) diz em sua entrevista que quando não tem aula e fica de horário vago, ela vai para a dança (refere-se à sala de dança), porque ela e suas amigas, que vão para o Conservatório juntas, adoram dançar.

Pode-se perceber também essa tranquilidade na entrevista de Aline, que justifica em sua fala que suas ações, como ficar na grama, ocorrem quando está de horário vago.

Entrevistadora: Aline você falou que gosta de ficar na grama, por que você gosta de ficar na grama assim?

Aline: Não sei. Eu amo ficar na grama... Santa Gaia [expressão da aluna referindo-se à natureza, à área verde do Conservatório], gosto de deitar e ficar olhando as nuvens, quando eu tô de horário vago (Aline e Rian, entrevista, 04/12/2014, p. 15).

Além das questões descritas acima, devo ressaltar que o horário vago no Conservatório é um horário flutuante, ou seja, na maioria das vezes ele é

imprevisível. Sendo assim, ele não se repete da mesma forma entre uma semana e outra. A cada dia, a cada horário, pode-se ter uma situação diferente por parte de um professor que falta, seja de disciplina teórica ou prática, final ou entrada de turno. Tudo isso faz com que os alunos que, porventura, também tenham horário vago sejam diferentes de acordo com cada situação.

4.3.5 Tempos decorrentes das atividades promovidas pelo Conservatório

Além das atividades em sala de aula no Conservatório, como dito anteriormente, há uma série de atividades que são realizadas extrassala de aula. Essas atividades, em sua maioria, também são realizadas em horários que não pertencem ao dia a dia do aluno. São recitais, apresentações musicais, ensaios, *master classes*, entre outros.

Nesses momentos surge um novo tempo, que não é o horário vago, não é o horário burlado, não é o recreio, mas que pode ser concomitante a todos esses tempos. É um tempo considerado institucional pela escola, uma vez que essas atividades são previstas no PPP como as semanas de atividades que integram os eventos, mas que fogem dos horários estipulados pelos horários dos alunos. São também horários livres das obrigações com a aula de música, como pode ser visto na figura 41, a qual destaca um grupo de violões que se apresenta no pátio, em decorrência das atividades que fazem parte da Semana Violonística. É importante destacar que essas atividades não são obrigatórias, pois os alunos são livres para participarem ou não.

Figura 41 - Alunos de violão tocando no pátio.



Fonte: Fotografia de Livia Oliveira.

Essas atividades, muitas vezes, alteram a rotina dos espaços/tempos de toda a escola. Sobre esses tempos, decorrentes dessas atividades extrassala de aula no Conservatório, e sobre o trânsito dos alunos durante esses dias, registrei em C.C. que

estávamos na semana do 18º Encontro de Flauta Doce e hoje está acontecendo uma oficina com os alunos de flauta e violão. Parece que a escola inteira estava fora das aulas de música (alunos e alunas entre 11 e 16 anos de idade) era impossível ir a todos alunos e verificar se estavam matando aula ou não. Uns poucos estavam (fora do seu dia) ali pela oficina, outros o professor dispensou mais cedo para participarem da oficina, [...], os alunos transitavam na escola. Eu estava ajudando na organização das oficinas, não abordei ninguém, só observei as cenas que passavam pelos meus olhos (C.C., 27/06/2013, p. 10).

Algumas vezes, os coordenadores desses eventos, ao buscarem agregar um maior número de alunos e professores para assistirem ou participarem das atividades propostas por eles, colocam em suas programações a expressão “recreios musicais” (ver um exemplo - Anexo E), uma vez que o recreio é um horário previsto institucionalmente e tanto os professores quanto os alunos estarão fora da sala de aula para prestigiarem as apresentações musicais.

Sobre a preferência do horário do recreio para as práticas decorrentes dos eventos, registrei em C.C.:

Alguns alunos e professores que passavam, pararam para assistirem, outros simplesmente passavam. As crianças que ali estavam (era dia do ciclo inicial no vespertino) pareciam não se interessar pela apresentação (pelo menos não diretamente). As crianças (eram cinco entre meninos e meninas), que eu estava vendo, ficaram sentadas na escada durante todo o recreio jogando bafo, e assim foi durante todo o recreio até soar o sinal e eles saírem dali. Logo o recreio terminou e a apresentação também, rapidamente já não se via muita movimentação no *hall* de entrada (C.C., 29/10/2013, p.20).

Também, os horários destinados aos ensaios para os alunos que participam de algum evento da semana, seja um concurso ou um recital, fazem parte desse tempo decorrente das atividades extrassala. Por isso, os alunos envolvidos acabam por transitar mais na escola em horários diversos.

4.4 Espaços/tempos ocupados por brincadeiras

Durante as observações no campo e entrevistas feitas com os alunos, pude perceber que, além das práticas musicais realizadas por eles na escola, existem muitas outras práticas que não serão temas estendidos nesta dissertação, mas que é necessário citá-las. Dentre elas, podem-se mencionar as brincadeiras, que ocupam, muitas vezes, os espaços/tempos dos alunos em seus horários livres na escola.

Borba (2006/2007) aborda a relação que crianças de 4 a 6 anos constroem entre si nos espaços/tempos do brincar. Apesar de se tratar de uma pesquisa com crianças menores, esta autora mostra a importância das relações que as crianças criam no cotidiano em que estão inseridas.

As crianças se encontram em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com a realidade a sua volta. É nesse contexto que vão constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social (BORBA, 2006/2007, p. 38).

Dessa forma, também nota-se nas práticas nos espaços/tempos do CEM a presença de brincadeiras, especialmente no turno matutino, muito provavelmente

por esse período acolher os alunos menores, com idade entre 6 e 12 anos, desse Conservatório.

Observa-se que as brincadeiras parecem ter ciclos, ou seja, surgem como a “brincadeira da moda”. Durante alguns períodos, determinadas brincadeiras ganhavam força. Foi o que aconteceu com a “brincadeira do bafo” ou “jogo do bafo”. De repente, era a brincadeira que os alunos mais pareciam se interessar.

Em algumas observações, percebeu-se que as cartas que os alunos brincavam traziam imagens impressas relativas à novela Carrossel (novela infantil do SBT, com grande adesão do público infantil na época). Perguntei, então, se gostavam de “Carrossel” e eles confirmaram que sim, que gostavam muito. Sobre esse tema, de acordo com Ramos (2009), a televisão é cada vez mais um espaço em que se adquire informação e conhecimentos. Para ele, “o mundo televisivo se constituiu das interações entre a criança, a música e a televisão. No mundo escolar, as interações se estabelecem entre a criança, a música e outras crianças” (RAMOS, 2009, p. 93).

Assim, os espaços/tempos eram ocupados por essas brincadeiras. Uma cena relacionada com essa temática foi descrita da seguinte forma:

Tinha dois grupos brincando com as cartas, um em cada banco, cada grupo tinha mais ou menos cinco meninos. No grupo menor as cartas tinham como tema os atores e atrizes da novela infantil Carrossel. O grupo maior brincava com cartas com temas mais diversificados como de alguns de desenhos animados de jogos de lutas. Os alunos que não estavam brincando do bafo apenas olhavam e acompanhavam o jogo (C.C., 26/06/2013, p. 8-9).

Ainda durante essa mesma observação (C.C., 26/06/2013, p. 9), aproximei-me de um dos grupos e fui perguntando sobre aquele jogo. Um deles falou que era jogo de cartas e, então, me sentei ao lado deles, disse que nunca tinha jogado e pedi para que me ensinassem como funcionava. Um dos alunos me chamou a atenção para um dos companheiros de jogo, dizendo que ele era muito bom: “_Olha o tanto de carta que ele tem”; “_Ele deve ter uma mágica, tia”.

Em observações posteriores a essa, a brincadeira do bafo, que sempre aparecia, já não era mais vista com tanta frequência.

Como já mencionado em alguns momentos, o jogo de futebol também ocupava os espaços/tempos das brincadeiras. Apesar de ser uma das brincadeiras

mais realizadas pelos alunos, houve um momento que essa atividade foi intensificada.

O ano de 2014 foi atípico dentro do calendário escolar de Minas Gerais, pois foi o ano em que o Brasil sediou o Campeonato Mundial de Futebol. Devido a isso, os calendários foram adequados aos jogos. Quando houve o retorno ao segundo semestre letivo de 2014, que teve início em 14 de julho do mesmo ano, já não se percebia outra brincadeira no pátio: a brincadeira com a bola, o futebol, predominava. As crianças pareciam estar em êxtase pelo excesso de informações, imagens veiculadas pelos meios de comunicação durante esse período no Brasil. Além disso, o pátio era o espaço físico no qual as crianças mais brincavam em seus horários livres. Como foi salientado por Scarpellini (2013),

as brincadeiras também têm conexão direta com o espaço físico, podendo variar de acordo com os diferentes locais que as crianças dispõem para realizá-las. Portanto, o lugar escolhido para cada brincadeira se modifica conforme a necessidade (SCARPELLINI, 2013, p. 96).

Em entrevistas com os alunos, também foram relatadas outras brincadeiras que, por vezes, aconteciam nos espaços/tempos do CEM, como, por exemplo: as brincadeiras de mão³⁰, de roda (Aline e Rian, entrevista, 04/12/2014, p. 18)³¹, de pique-pega (Milla, Gislaine, Tayla, Marina, entrevista, 05/12/2014, p. 24)³², de bandeirinha estourada (Aline e Rian, entrevista, 04/12/2014, p.19)³³. Essas brincadeiras se modificavam de acordo com a faixa etária, turno, gênero. Abaixo, cito mais um trecho de uma entrevista que faz menção às brincadeiras realizadas por eles:

Entrevistadora: Mas... quando vocês estão brincando. Vocês brincam de que, Rian?

Rian: É..., na maioria das vezes...

Aline: “Passa se não você fede”.

Rian: É: “Passa se não você fede”.

Entrevistadora: O que é “passa se não você fede”?

³⁰ Brincadeira com duplas ou grupos de crianças com gestos ritmados, geralmente acompanhados por músicas cantadas ou faladas ritmicamente.

³¹ Brincadeira de roda na qual, comumente, é formada uma roda em que as crianças de mãos dadas cantam canções do repertório folclórico, em geral, podendo ter gestos ou coreografias.

³² Brincadeira, com dois times, onde um será o pegador e o outro será o apanhado. Quando um é apanhado, este será o pegador da vez.

³³ Brincadeira com dois grupos de crianças, na qual uma criança tenta pegar a bandeirinha (ou qualquer objeto) do outro grupo, sem que seja tocada por alguém do time oposto.

Aline: “Passa se não você fede”, você tem que passar para a outra pessoa, se a pessoa tiver com o dedo cruzado aí ela não vale. É tipo um pique pega (Aline e Rian, entrevista, 04/12/2014, p. 18).

Na mesma entrevista, Rian explica como funciona o início de uma brincadeira, sua organização, como chamam o outro para brincar e como a escolhem.

Entrevistadora: Aí como vocês se juntaram ali naquela hora para brincar? Como foi? De quem foi a ideia?

Rian: Tipo assim... eu cheguei lá e falei: “_Vamos brincar?” “_Vamos, vamos, vamos, vamos!” [fez gesto como se estivesse apontando para pessoas em fila] Aí, todo mundo brincou.

Aline: Aí, tem... às vezes... que você tá brincando... aí fica: “_Posso brincar, posso brincar?” Aí, brinca.

Entrevistadora: Aí... foi simples assim?

Rian: Foi. A gente combina, a maioria das vezes é assim: “_Vamos fazer uma coisa...”. “_Vamos”. “_Ah, não quero mais não”. “_Então, vamos fazer outra coisa”. “_Vamos”.

Entrevistadora: Estava uma roda bonita.

Aline: Perdi... [Aline tinha faltado naquele dia] (Aline e Rian, entrevista, 04/12/2014, p. 18-19).

No trecho da entrevista acima, ao que tudo indica, os espaços/tempos do CEM são ocupados de forma não intencional. Logo, dependendo dos sujeitos que ocupam aqueles espaços/tempos, as práticas musicais ou brincadeiras são realizadas.

De acordo com Delalande (2012), o pátio da escola, e, neste caso, são considerados os diversos espaços/tempos abordados nesta investigação, pode ser destacado como local de estudos e pesquisas.

Trata de um momento de aprendizagem informal básica, tanto das relações sociais (conquistar um lugar no grupo, fazer amigos, apaixonados e inimigos, haver-se com brigas...) como outra cultura infantil (transmissão dos jogos, de suas regras, do universo de ficção do qual ele mergulha as crianças...) (DELALANDE, 2012, p. 66).

Ele ainda afirma que esses alunos “mostram-se assim capazes de fazer do pátio uma ‘microssociedade’, ou mesmo uma ‘cidade’, a se entender por tal um espaço compartilhado de legitimidade para agir e produzir a si mesmo como sujeito social” (p. 73). Nesse sentido, para esse autor,

o termo aprendizagem é monopolizado para designar o que os adultos inculcam nas crianças e, de maneira ainda mais restrita, o que os professores ensinam aos alunos, longe de uma concepção ampliada desse termo, na qual qualquer troca pode levar a uma aprendizagem, quer horizontal, entre crianças, quer vertical, de adultos para crianças (BROUGÈRE, 2012, p. 66).

Pensando na perspectiva do autor citado, os alunos do Conservatório que usam os espaços/tempos para “o brincar”, realizam trocas de conhecimento que podem estabelecer relações de aprendizagens. Embora essas práticas, as brincadeiras, não sejam o foco desta pesquisa, os registros de C.C. sobre esse aspecto contribuem para a compreensão de como os alunos fazem uso, como se apropriam dos espaços/tempos livres no Conservatório de Ituiutaba, e como estabelecem suas relações.

Para finalizar este capítulo, cito Tuan (2013), que, mais uma vez, fala sobre a relação de espaço/tempo vivenciado.

A intimidade entre pessoas não requer conhecimento de detalhes da vida de cada um; brilha nos momentos de verdadeira consciência e troca. Cada troca íntima acontece em um local, o qual participa da qualidade do encontro. Os lugares íntimos são tantos quantos as ocasiões em que as pessoas verdadeiramente estabelecem contato. Como são esses lugares? São transitórios e pessoais. Podem ficar gravados no mais profundo da memória e, cada vez que são lembrados, produzem intensa satisfação, mas não são guardados como instantâneos no álbum da família nem percebidos como símbolos comuns: lareira, cadeira, cama, sala de estar, que permitem explicações detalhadas (TUAN, 2013, p. 172).

Nas atividades, nas práticas musicais e não musicais (brincadeiras), realizadas pelos alunos do Conservatório em seus horários livres das obrigações da escola, existem uma relação de troca, de diálogo, de encontro dos sujeitos com aquele espaço/tempo, sendo algo próprio daqueles que ocupam/ocuparam aquela situação, aquela prática.

5 PRÁTICAS MUSICAIS NOS ESPAÇOS/TEMPOS DO CONSERVATÓRIO

Este capítulo se ocupa das práticas musicais realizadas pelos alunos do Conservatório em seus espaços/tempos livres; as práticas musicais que ocorrem fora dos espaços/tempos, vistos inicialmente para o ensino/aprendizagem no CEM.

Mediante as observações registradas no C.C. e as entrevistas, pôde-se perceber que os alunos realizavam diversos tipos de práticas musicais e que as mesmas ocorriam e se organizavam de diversas formas nos espaços/tempos livres do/no Conservatório.

Assim, neste capítulo, busca-se descrever essas práticas musicais que foram se desenhando nas brechas desse cotidiano no decorrer da investigação e compreender como elas se constituem nesses espaços/tempos.

5.1 A organização das práticas musicais

Nesta investigação foram observadas cenas cotidianas de como os alunos realizam e interagem com as práticas musicais no Conservatório. Percebeu-se uma grande variedade de universos sonoros e não sonoros que perpassam os espaços/tempos do CEM, alguns ficaram evidenciados nas ações dos alunos, outros nem tanto. Assim, a pesquisa também está respaldada pelo viés de perspectivas de autores das teorias do cotidiano, o que contribuiu para que eu visse as várias cenas que se descortinavam à minha frente e que antes não atraíam meu olhar. O olhar que focava naquilo que os alunos faziam nesses vários espaços/tempos do Conservatório, o que produziam, reproduziam, seus modos de ser, seus contextos sociais, culturais e econômicos, e como eles transitavam em meio a esses espaços/tempos e contextos cotidianos. Como afirma Souza (2000),

os trabalhos fundamentados nas sociologias do cotidiano irão contemplar o domínio das ações individuais, rotineiras e não organizadas - como fatos sociais -, situando-as em seu ambiente institucional simbólico. A prioridade está no efêmero, no contingente, no fragmento, no relato, no múltiplo, no sujeito, e não no permanente, no coletivo ou conjunto (SOUZA, 2000, p. 36).

A partir do respaldo dessas perspectivas em relação às teorias do cotidiano, ao olhar para os alunos em suas ações individuais, rotineiras e não planejadas, que ocupavam aqueles espaços/tempos livres, fui compreendendo as diversas formas como as práticas musicais se organizavam. Diante de um contexto múltiplo de práticas musicais, não musicais, em espaços/tempos variados, a organização dessas práticas também foi se constituindo de diversas formas.

5.1.1 Como as práticas musicais começam e terminam

Pôde-se notar que as práticas musicais e a forma como elas começavam e terminavam estavam intrinsecamente ligadas às ações e interações realizadas em determinado espaço/tempo. Sendo assim, construí possíveis lógicas que pudessem apontar para como começavam e como terminavam essas práticas musicais nos espaços/tempos livres das aulas de música no Conservatório.

Durante entrevista (Dia 17/12/2014, p. 36-37), as alunas Sâmela e Cristina exemplificam como essas práticas musicais são realizadas. Explicam que alguns alunos ficam no pátio cantando e tocando, eles mesmos escolhem o repertório musical, mas, em seguida, perguntam para outros alunos ali presentes que músicas eles gostariam de ouvir:

Cristina: Depois eles perguntam que música nós queremos que [eles] toquem. Às vezes a gente chega, já está na metade da música também.

Entrevistadora: E o que rola mais?

Sâmela: Tipo assim: Marco Tulio e Pedro, eles são mais [tocam]... as músicas que todo mundo quer, que todo mundo conhece, esse sertanejo de hoje em dia.

Cristina: Jorge e Mateus e outros.

Sâmela: Alguns de antigamente, essas coisas. Aí todo mundo conhece, a gente senta lá e começa a cantar (Sâmela e Cristina, entrevista, 17/12/2014, p. 36-37).

Abaixo, há o relato de mais um momento em que as alunas contam como funcionam esses encontros que possibilitam essas práticas musicais nos espaços/tempos do Conservatório:

Entrevistadora: Esse negócio de tocar, como funciona isso, como surge isso?

Juliana: Tocar assim... eles tocam, quem sabe tocar violão, que é mais fácil, né? O violão está mais fácil de tocar, é... muita gente toca

baixo lá também, é tipo assim: quem sabe [toca], quem não sabe tocar canta, e, às vezes, assim... a gente leva a pasta de música, eu já vi muito isso, com as cifras, e aí a gente canta.

Entrevistadora: E cantam o que vocês aprendem na sala de aula, ou outras coisas?

Juliana: Não! Coisas que estão mais populares.

Entrevistadora: Que vocês gostam?

Juliana: É, o que a gente gosta mais.

Entrevistadora: O que está na mídia, o que tá na moda?

Juliana: Isso (Juliane e Juliana, entrevista, 12/01/2015, p. 40).

De acordo com Juliana, as práticas musicais realizadas nesses espaços/tempos estão relacionadas com um possível gosto musical dos alunos e que está presente naquele momento em que eles se juntam.

As práticas musicais aconteciam também por curiosidade dos alunos em relação às práticas musicais que já estavam acontecendo. Em uma manhã, olhei para o pátio e vi dois alunos menores, em torno de 10 e 11 anos, parados em frente a um rapaz (entre 20 e 30 anos) que estava sentado no banco do pátio, tocando cavaquinho fluentemente. Os alunos ficaram ali, ouvindo-o tocar. Quando o rapaz terminou de tocar a música, um dos alunos apontou para o instrumento e parece ter perguntado o nome do instrumento. O rapaz mostrou para os alunos, virou o instrumento e dedilhou algumas notas. Eu só ouvia o som do instrumento, não dava para ouvir a conversa que os alunos tinham com ele. Logo chegaram outros dois alunos maiores. Depois de um tempo conversando, o rapaz entregou o cavaquinho para os meninos, deixando-os experimentarem o instrumento. Depois disso, chegou um aluno com o violão, tudo muito rápido. Também não ouvi o que conversavam, mas começaram a tocar uma música sertaneja, o rapaz no cavaquinho, um desses alunos ao violão e os outros cantavam (C.C., 19/08/2014, p. 54).

Aline relata como os alunos se organizam em torno dessas práticas musicais no espaço/tempo desse Conservatório. Abaixo, ela menciona como os alunos se aproximam de determinada cena e como começam a fazer parte dela.

Entrevistadora: Quando esses colegas tocam... assim... vocês observam como funciona?

Aline: Geralmente a gente fica batendo a mão no ritmo.

Rian: É, e cantando junto.

Aline: É. Vai junto cantando e, às vezes, batendo no ritmo que eles estão tocando: na perna, no chão, na mão mesmo.

Entrevistadora: Fazendo uma percussão corporal?

Aline: Exato. Um improviso, um *back vocal* [Rsrtrs] (Aline e Rian, entrevista, 04/12/2014, p. 18).

Na mesma entrevista, perguntei a esses alunos com quem e como eles tocavam nesses horários livres, ou seja, como essas práticas musicais aconteciam, se organizavam, começavam e terminavam.

Aline: Com quem sabe tocar, ou quem...

Rian: Com quem canta.

Aline: Instrumentos diferentes. Quando você tá lá tocando guitarra e tem outro que faz guitarra, ou outro sola e eu faço a base (Aline e Rian, entrevista, 04/12/2014, p. 20).

Expressões dos entrevistados, como “Com quem sabe tocar”, “instrumentos diferentes”, indicam que esses alunos se encontram indistintamente, começam e terminam suas práticas no CEM a partir dos contextos oferecidos por aquele espaço/tempo.

Considera-se que um dos momentos marcantes da pesquisa aconteceu na entrevista abaixo, quando os alunos relataram o que faziam nos espaços/tempos livres do Conservatório, e como realizavam suas práticas. A aluna Aline disse:

Aline: Fora da sala a gente não ouve música, a gente faz música.

Entrevistadora: E como vocês fazem essa música?

Aline: Ah, tipo assim: “_Você sabe tocar a música tal da banda tal?”. “_Ah, sei!” Ou... [chamando o colega], “_Senta aqui, vamos cantar, então”. Aí a pessoa que sabe tocar... vamos supor que nós estamos aqui, e vamos tocar “Pais e filhos”, ele vai tocando e eu cantando, e imitando o ritmo da bateria, e alguma coisa que dê para fazer o solo.

Entrevistadora: E aí quem chega na hora o que faz?

Aline: Junta, canta. É isso aí. O que eu acho legal aqui é que o povo, ah sei lá, dá muito, tipo primo, sabe? Muito amigo (Aline e Rian, entrevista, 04/12/2014, p. 20-21).

Dessa forma, de acordo com as observações e entrevistas acima mencionadas, pôde-se perceber que as práticas musicais começavam e terminavam de forma “desorganizada”, ou seja, elas se alinhavam dependendo dos espaços, tempos, indivíduos, relações ou até das preferências musicais que pudessem se agregar naquele espaço/tempo.

5.1.2 As práticas musicais previstas e não previstas

Dentre as características dessas práticas musicais nos horários livres, a partir do que foi levantado nas observações e nas entrevistas, nota-se que elas pareciam se organizar de forma não prevista e, algumas vezes, eram previstas.

As práticas não previstas aconteciam aleatoriamente e, até onde pude observar, os alunos não combinavam de faltar ou atrasar um determinado horário pensando em realizar uma prática musical específica. As práticas musicais dependiam de quem estava por ali no momento, dos horários coincidirem, do professor que faltava naquele dia e de outras questões institucionais que, porventura, modificavam aquele espaço/tempo.

Outras práticas musicais que foram consideradas previstas correspondem àquelas realizadas a partir dos eventos já programados pelo CEM, como as semanas de eventos, ensaios, palestras e atividades realizadas a partir da interferência de algum professor. Essas práticas musicais, previstas e não previstas, podem ser melhor compreendidas através dos registros de C.C. e das entrevistas que exemplificam como elas aconteciam nesse contexto.

Na entrevista abaixo, Aline explica com detalhes como funciona o encontro dos alunos para essas práticas musicais consideradas não previstas.

Aline: Uma coisa que eu amo aqui, pelo menos o ano passado tinha com mais frequência do que esse ano, porque esse ano quase ninguém faz isso, o ano passado faziam muito mais na quinta-feira. Mas aí o que a gente fazia? A gente sentava ali perto do bebedouro, do lado esquerdo, fazia aquela roda e tinha sempre alguém tocando e o resto ia cantando. Eu amava aquilo, mas agora a gente não faz mais isso, porque ninguém mais traz o violão.

Entrevistadora: Não tem jeito de trazer o violão?

Aline: Ah tem, mas, é meio corrido. Além do recreio ser pequeno [tempo de duração], quando um está de horário vago o outro está tendo aula, e nem sempre tem um encontro tão perfeito quanto a gente tinha o ano passado.

Entrevistadora: De coincidir os horários?

Aline: Exato (Aline e Rian, entrevista, 04/12/2014, p. 15).

Aline menciona a dificuldade de encontrar os amigos devido aos horários vagos não coincidirem, ou seja, não existia uma combinação prévia para que eles pudessem se encontrar, dependia dos encontros naqueles espaços/tempos. Dessa maneira, a princípio, essas práticas nesses espaços/tempos eram desprovidas de ações organizadas, planejadas.

De acordo com Pais (2003), “nesta forma de aproximação do social, a realidade apenas se insinua, não se entrega. Mas é assim mesmo que, na perspectiva da sociologia do cotidiano, ela tem de ser imaginada, descoberta, construída” (p. 27). Em complemento, Teixeira (1991, p. 11) afirma que o mérito de

uma pesquisa, nessa perspectiva, “tem sido mais o de fazer reaparecer o indivíduo face às estruturas, a qualidade face à quantidade, o vivido face ao instituído”. Nesse sentido,

a vida cotidiana não é algo especial, nenhum momento do qual poucos participam; ao contrário, é algo que envolve a todos e no qual todos estão presentes seja ativos ou passivos. [...] A vida cotidiana é um atributo do ator individual, porém ela se realiza sempre num quadro socioespacial, seu estudo deve partir dos homens, da sua vida real, a importância dos valores e do senso comum para revelar as estruturas. Ou seja, a banalidade do cotidiano não é tão irrelevante (SOUZA, 2000, p. 36-37).

De acordo com os autores acima, partindo de algumas ideias ligadas às teorias do cotidiano, pode-se refletir que o que acontece no Conservatório, neste caso, as práticas musicais nos espaços/tempos livres partem de um contexto vivido, experienciado e que não é “tão irrelevante”, pois existe um indivíduo inserido em estruturas institucionais do Conservatório que precisa ser desvelado. Quanto às iniciativas dos alunos de buscarem, ouvirem músicas, discutirem sobre música, se organizarem para essas atividades, estas já indicam o papel da formação musical dessa escola de música na vida desses alunos.

Outro exemplo de práticas musicais não previstas foi registrado no C.C. (Dia 21/06/2013, p. 8), quando, em uma sexta-feira à tarde, relato que, devido à Semana Violonística daquele ano, o pátio esteve cheio de alunos por bastante tempo (a maioria meninos e meninas entre 12 e 15 anos). Os alunos foram se juntando no pátio, alguns com violão a tiracolo, outros não. Reuniam-se em pequenas rodas, em grupos distintos, alguns sentados, outros em pé, conversavam, riam e, em alguns momentos, “arranhavam” algo no violão como se estivessem improvisando ou fazendo algum exercício.

Embora ligado a um evento constante do PPP do Conservatório, a prática musical registrada acima se deu de forma não prevista, pois não era possível precisar quantos, quem seriam os alunos que estariam ali naquele espaço/tempo do CEM e qual o objetivo deles naquele momento.

Considera-se que algumas práticas musicais foram previstas, mesmo que não sendo de forma explícita. Nota-se que para algumas apresentações existia uma preparação por parte dos professores, ou seja, eles precisavam organizar os alunos que, por sua vez, ajudavam a levar instrumentos musicais e estantes para o espaço

no qual seria a apresentação. Registrei no C.C. (Dia 08/10/2013, p.18-19) quando um grupo de quatro alunos (meninos entre 14 e 21 anos), da disciplina Prática de Conjunto, se preparava para uma apresentação durante o recreio, no *hall* localizado no térreo, perto dos banheiros. Ali, a professora ajudava, mas eles mesmos se orientavam, ligavam as caixas, os cabos, passavam o som. Os alunos começaram a tocar poucos minutos antes de começar o recreio. Logo depois, outros alunos que chegavam e os que já estavam por ali foram se aglomerando em volta da pequena banda (quatro alunos se alternando nos instrumentos bateria, contrabaixo elétrico, teclado, violão e voz). Esses alunos tocavam e cantavam as músicas: “Jeito Carinhoso”, interpretada pela dupla Jads e Jadson, e “Balada Louca”, interpretada pela dupla Munhoz e Mariano. Os outros alunos que assistiam, principalmente os adolescentes, cantavam junto com a banda. As alunas dançavam individualmente, algumas mais soltas e outras mais timidamente, mas todas dançavam de uma forma que fazia lembrar o “ritmo do arrocha”, que é um ritmo mais rebolado. Uma delas tinha o celular na mão o tempo todo. Em algum momento, ela ficou com ele mais parado, aparentemente filmando e depois tirou fotos. Diante do exposto, pode-se refletir sobre a possibilidade das práticas musicais, com repertório escolhido pelos alunos, ser também um ponto importante para o desenvolvimento dessas práticas nos espaços/tempos livres das obrigações da aula de música.

Pode-se perceber que, apesar da prática musical ser realizada pelos alunos, existiu um “incentivo” do professor para que eles se apresentassem em outro espaço que não fosse o da sala de aula. Portanto, nesse caso, prefiro então entendê-la como prevista pelo professor, já que existe um envolvimento do professor na organização da apresentação. Inclusive, é ele quem precisa solicitar e pegar o material para que o grupo possa tocar naquele momento.

Outro exemplo dessas apresentações fora da aula de música (C.C., 09/10/2014, p. 62-64) foi quando a professora de Canto Coral levou seus alunos para o pátio, próximo do início do recreio, para fazerem uma apresentação. Quando chegaram ao pátio, fizeram uma grande roda e cantavam músicas como “Adoleta” (brincadeira de mão)³⁴, “Lenga, la lenga” (brincadeira de mão)³⁵ e “Fome Come”

³⁴ “Adoleta” é uma brincadeira infantil em que as crianças formam uma roda e batem nas mãos do outro participante, cantando a letra da música (*A do le tá; Le pe ti pe ti co la; Le ca fé com cho co lá; A do le tá*).

³⁵ “Lenga la lenga” é uma brincadeira infantil em que as crianças ficam em roda, batendo as mãos, balançando os braços e cantando a letra da música (*Lenga la lenga, la ducha la du ê, la ducha la du*

(Palavra Cantada)³⁶, todas percutidas com latinhas. Outra professora, de uma turma de Musicalização, também desceu para o pátio com sua turma (eram alunos do ciclo inicial, em torno de 6, 7 anos) para assistirem a apresentação da turma da professora de Canto Coral. Nesse momento, comecei a observar a turma de musicalização que não estava se apresentando. Busquei perceber o que meus olhos podiam alcançar: os alunos olhavam, conversavam, paravam e andavam em volta da roda. Quando começaram a cantar a música “Escravos de Jó” (música folclórica tradicional), todos os alunos que se apresentavam ficaram sentados em roda e começaram a executá-la com latinhas, fazendo os gestos de passá-la para o colega da direita, marcando o apoio, todos ao mesmo tempo. Na parte da letra da música que diz “Zigue-zigue-zá”, as latinhas vão para a direita e esquerda sem que seu dono a solte da mão, fazendo isso só na palavra “Zá”, continuando a música com o mesmo movimento inicial. No trecho em que a letra diz “Tira-põe, deixa ficar”, os alunos levantam a latinha, colocam a latinha no chão e fazem movimento com a mão sobre a latinha (deixa ficar) nessa sequência, ou seja, fazendo movimentos coreográficos ensinados pela professora.

Durante essa performance, alguns alunos e professores que estavam por lá também cantavam a música. Os alunos menores, que assistiam a apresentação, começaram a cantar e a imitar os movimentos do “deixa ficar” com as mãos, da mesma forma dos alunos que estavam na roda.

No trecho abaixo, faço um relato desses momentos, nos quais os alunos que estavam assistindo a apresentação participavam dessas práticas musicais.

Em seguida a roda começou a fazer o ritmo: duas colcheias, uma batida em cada perna e uma semínima, batendo palma. Todos da roda executavam esse ritmo e a professora também fazia no centro da roda. Os alunos menores, da professora de musicalização, que assistiam a performance dos alunos de Coral (mais ou menos uns quatro que estavam sob o meu campo de visão), também começaram a fazer esses movimentos com pernas e palmas. Eles olhavam atentamente para a professora de Canto Coral, e para o grupo na roda, via claramente a intenção dos alunos em acertar o movimento, algumas vezes eles se perdiam, o pé não batia no tempo certo, mas tinham intenção clara de realizar o movimento corporal.

papa, la ducha la du ê, la ducha la du mama, lá ducha lá du ê, lá ducha la du gô gô, lá ducha lá du ê). O trabalho desenvolvido pela professora citada é apoiado no livro *Lenga la lenga - Jogos de mãos e copos*, de Beineke (2006).

³⁶ “Palavra Cantada” existe desde 1994, quando os músicos Sandra Peres e Paulo Tatit propuseram criar novas canções para as crianças brasileiras. Esse Selo recebeu vários prêmios (ver <http://palavracantada.com.br/quem-somos/>).

Logo a professora fez o gesto de regência finalizando esse movimento [...] (C.C., 09/10/2014, p. 63).

Assim, consideram-se as práticas musicais acima mencionadas como previstas, especialmente quando relacionadas com a professora de Canto Coral, que preparou uma aula para o pátio. Por outro lado, também considero não prevista, sobretudo quando se olha para os alunos da professora de musicalização, que não estavam sendo conduzidos pelas professoras, mas que mediante aquela apresentação também participaram daquela prática musical cantando, fazendo a percussão corporal e gestos coreográficos.

As formas como essas práticas aconteciam dependiam também das relações estabelecidas naquele espaço/tempo. Como colocado por Brougère e Ulmann (2012), as práticas sociais estão inseridas em um contexto capaz de oferecer suporte para essas práticas cotidianas. Logo, são as práticas desenvolvidas nesses espaços/tempos da cotidianidade que constroem significados e sentidos para os sujeitos que as praticam. Por isso, “reconhecer as aprendizagens efetuadas no curso de todas as práticas sociais, das mais banais às mais elaboradas, implica lançar outro olhar sobre o cotidiano, o que nem sempre somos levados a fazer” (BROUGÈRE e ULMANN, 2012, p. 2). Acredita-se, portanto, que

interessar-se pelas práticas comuns nos leva, com efeito, a transcender os nossos preconceitos para discernir outros sentidos naquilo que julgávamos sem interesse ou evidente. [...] Obrigam a operar um deslocamento do olhar sobre as coisas para revelá-las de outro modo e fazer emergir sentidos ocultos (BROUGÈRE e ULMANN, 2012, p. 3).

As práticas musicais que se organizavam cotidianamente nos espaços/tempos livres no/do Conservatório emergiam à medida que havia um deslocamento do meu olhar para aquela prática. Busquei, então, compreendê-las a partir da forma como os alunos as organizavam e as realizavam no Conservatório. Assim, muitas vezes, as práticas musicais previstas e não previstas, independente de como elas acontecem ou se organizam, trazem importantes contribuições para a compreensão que os alunos desse Conservatório têm sobre os espaços/tempos. Estes, a princípio, não são considerados e nem refletidos como momentos para o ensino/aprendizagem em uma escola de música.

5.1.3 Práticas musicais individuais e compartilhadas

Pôde-se perceber que as práticas musicais nos horários livres do Conservatório também aconteciam de forma individual e de forma compartilhada. Entendem-se como “práticas musicais compartilhadas” aquelas práticas musicais coletivas, realizadas com/na presença de dois ou mais alunos em um mesmo espaço/tempo; embora, claro, também aconteçam práticas realizadas de forma individual, ou seja, com o aluno sozinho, conforme narrado no C.C. (Dia 06/06/2013, p. 3): “Ao lado, sozinho, um aluno toca guitarra, meio que ensaiando posições”.

Em alguns momentos, as práticas musicais nos espaços/tempos do CEM surgiam de forma individual, depois passavam às práticas compartilhadas; alunos que sentavam nos bancos do pátio, nos *halls*, nas escadas e realizavam alguma prática sozinhos, ficavam pouco tempo sem companhia, pois logo apareciam outros alunos que se juntavam àqueles que começavam a tocar, cantar. O exemplo abaixo, conforme relatado no C.C., é sobre um aluno que tocava e cantava, o que poderia soar como individual por parte dele, porém, tinha um segundo aluno envolvido na cena, que ouvia, escutava e observava.

Dois alunos no turno matutino, com idade em torno de 12 anos estavam sentados no banco do pátio: um deles estava com o violão e começou a tocar e a cantar a música *Te vivo* do cantor Luan Santana (cantava bem e até forte visto que ouvia da minha sala), o outro aluno só olhava, não ajudava nem cantar, só olhava, como que admirando (C.C., 17/06/2013, p. 6).

Assim, “o cotidiano” observado nos espaços/tempos do/no CEM não era o mesmo dia após dia. Isso porque “o cotidiano muda constantemente com os objetos, as organizações, os modos de vida. Nada mais cambiante e, portanto, mais inovador do que o cotidiano. Há em primeiro lugar, transformações sociais profundas: relações entre pessoas, novas práticas, novas técnicas etc.” (BROUGÈRE, 2012, p. 13-14).

É por isso que, quando se fala em *vida cotidiana* não se entende só o vivido no plano do indivíduo, nem a interação pura e simples, nem só as posições coletivas e muito menos, a idéia de *frequência das ações*. A vida cotidiana é um *atributo* do ator individual e se realiza sempre num quadro socioespacial, seja de um modo *individualista*, seja de um modo *estruturalista* (TEDESCO, 2003, p. 22, grifos no original).

Para exemplificar essas práticas, é possível destacar alguns exemplos que justificam essa afirmação. Uma delas aconteceu em um final de tarde (C.C., 29/07/2014, p. 50), quando, da sala em que me encontrava, comecei a ouvir “uma cantoria”. Aproximei-me para observar melhor aquela cena e vi quatro alunas sentadas no pátio, duas no banco e duas no chão, formando uma pequena roda. Uma delas que estava com um violão, tocava e cantava músicas do estilo sertanejo universitário, como “Fui Fiel” (interpretada pelo cantor sertanejo Gustavo Lima), além de outras. As outras alunas também cantavam. Entre uma música e outra, paravam, conversavam e voltavam a cantar e tocar.

Na entrevista com quatro crianças (Milla, Gislaine, Tayla, Marina, entrevista, 05/12/2014, p. 27), elas também relataram um momento da prática musical compartilhada. Elas disseram que costumam esperar seus responsáveis no final da aula, nas escadas que dão acesso ao portão de saída, e, nesses momentos, elas, geralmente, tocam juntas suas flautas doces, algumas olhando na partitura e outras tocando pela memorização.

Outro momento de práticas musicais compartilhadas ocorreu em uma terça-feira de manhã, bem cedo, quando passei pelo pátio e avistei três alunos sentados em um dos bancos, esperando dar o horário das 8:00 horas para os professores abrirem o auditório e começarem os ensaios (C.C., 04/11/2014, p. 64-65). Um deles tinha em torno de seis ou sete anos e já tocava violino há algum tempo (sei que este aluno começou a aprender violino antes de frequentar aulas no Conservatório, fazia aulas em sua igreja); o outro aluno começou a estudar no Conservatório em 2014, tinha oito anos e tocava violão e violino, e o terceiro aluno não era de violino, fazia aulas de violão e estava ali, junto dos dois, esperando seu professor de instrumento chegar.

Os dois alunos de violino estavam sentados com os *cases* do instrumento ao lado, e o terceiro aluno em pé, ao lado, conversando e observando. Quando me aproximei dos três, percebi que o violino de Henrique estava fora do *case*, e perguntei por que estava fora, e ele me disse que iria tocar. Então, o aluno, com muita propriedade, pegou o breu e começou a passar no arco do violino. O segundo aluno também abriu o *case*, pegou o violino, tirou o arco e pediu o breu do colega para passar no seu também. O terceiro aluno ficou olhando eles “cuidarem” dos instrumentos e perguntei a ele se não tinha violino. Foi nesse momento que fiquei sabendo que ele era aluno de violão e estava só esperando o professor chegar.

Perguntei a ele o que ele achava daquele instrumento e ele disse que era bem legal, que o som era bonito. De repente, o aluno menor guardou o violino e o arco no case e eu perguntei por que ele estava guardando. Ele, então, disse que não iria mais tocar, iria tocar depois. O outro aluno também guardou o violino e os três resolveram ficar conversando até chegar o momento de ir para o ensaio.

Outro exemplo de práticas compartilhadas e/ou individuais entre os alunos aconteceu durante a Semana de Cordas, no último ensaio geral, que ocorreu numa quinta-feira, às 18:30 horas, no auditório do Conservatório, para todos os alunos de violino que iriam participar do evento, tanto os alunos do matutino quanto do vespertino (C.C., 06/11/2014, p. 67). Era o único ensaio geral com os alunos participantes do evento para a apresentação na sexta-feira à noite. Um pai foi até a direção e me perguntou a que horas terminaria o ensaio, então fui ao auditório perguntar. Quando entrei no auditório, assustei-me com a quantidade de alunos à vontade, esperando terminar o horário do ensaio. Os alunos se esbaldavam dentro do auditório tocando, fazendo *pizzicato*, rindo. Não percebi o porquê dos alunos estarem do lado de fora do auditório, já que eles deveriam estar lá dentro, se organizando para ensaiar. Nas poltronas mais próximas ao palco, um grupo de três alunos de violino tocava e ensaiava a música *Hallelujah* (música composta por Leonard Cohen). Notei que os alunos pareciam se entender bem nesses momentos que precediam o ensaio oficial. Enquanto aguardavam, também ensaiavam sozinhos, com os colegas e sem ajuda de algum professor. Foi aí que vi três alunas que colocaram o case na poltrona do auditório e outro encostado, para apoiar uma partitura musical, e começaram a ensaiar. Uma delas escolheu a música, dizendo para a outra: “_Vamos ensaiar”; a outra concordou. Depois de ajeitarem os violinos nos ombros e braços, a que escolheu a música disse: “_1, 2” e começaram a tocar as três juntas. Logo, uma se desencontrou, elas pararam e a outra disse: “_Vai de novo! 1, 2” e começaram novamente. Pareceu-me que em um momento estavam desencontradas, mas, mesmo assim, foram até o final da obra em questão.

Essas atividades têm sido muito importantes dentro do processo de ensino/aprendizagem no Conservatório, especialmente por conseguirem mobilizar os alunos tanto para o que é trabalhado na aula de música, quanto para as atividades musicais, já que o que se faz na aula de música é compartilhado com a comunidade escolar e com outros alunos. Percebe-se ainda que as iniciativas dos

alunos nem sempre são planejadas nos momentos que antecedem os ensaios de preparação de repertório.

Pude perceber momentos em que os alunos realizavam, ao mesmo tempo, práticas individuais e compartilhadas, uma vez que o aluno tocava algo sozinho no violino, mas, de uma hora para outra, virava-se para o lado e tocava junto com o outro colega.

As práticas musicais individuais ou compartilhadas, observadas e descritas, fazem parte de um “cotidiano em construção”. Em construção, porque

a vida cotidiana não é genética; trata-se de uma construção humana particular. Se existe em toda parte uma vida cotidiana, ela difere de acordo com as sociedades, os ambientes sociais, as famílias, as instituições. Ela foi, portanto, aprendida não na escola, mas por confrontação, imersão, contato (BROUGÈRE, 2012, p. 14).

Assim, essas práticas construídas cotidianamente variavam de acordo com as diversas formas de ocupação dos espaços/tempos do/no Conservatório, na maioria das vezes percebidas de forma compartilhada por esses alunos. Os aprendizados em torno de práticas musicais individuais e/ou compartilhadas acontecem de forma “silenciosa”, muitas vezes sem que haja a percepção do próprio aluno. No entanto, na visão de Brougère (2012), existe um aprendizado nessa vida cotidiana que também acontece através da performance, da escuta e de outras ações que envolvem essas práticas musicais.

5.2 Tipos de práticas musicais

Em seus horários livres, os alunos participantes desta pesquisa, crianças e adolescentes, realizaram diversos tipos de práticas musicais, uma vez que todos estão inseridos em algum tipo de condição social, como afirma Souza (2004):

Na condição de ser social, esses jovens adolescentes/crianças (con)vivem com as transformações da sociedade, cuja dinâmica globaliza as pessoas e os lugares, organizam suas representações sobre si e sobre o mundo e interagem por meio de relações sociais no cotidiano com diferentes e diversos espaços e meios de socialização. Esses meios de socialização que oferecem referências (SOUZA, 2004, p. 10).

Assim, os espaços/tempos do Conservatório foram se consolidando como importantes para as práticas musicais observadas, como o falar sobre música, o que delineia um tipo de prática musical, uma vez que

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 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).

Diante dessa citação e nos registros do campo, foram categorizados alguns desses tipos de práticas musicais, que se destacaram nas cenas daquele cotidiano, como aquelas que eram instrumentais ou vocais, as práticas musicais ligadas à música erudita e/ou à música popular, e as subsidiadas pela escuta musical dessas práticas.

5.2.1 Práticas musicais instrumentais e vocais

Quando há referência às práticas musicais constituídas pelos alunos nos tempos/espços do CEM, não se pensa apenas nas práticas subsidiadas por algum instrumento musical; como já dito, considera-se todo o tipo de prática que envolva o fenômeno musical. Na maioria das vezes, as práticas musicais também eram vocais, e as práticas vocais (como um coro, por exemplo) eram acompanhadas por algum instrumento musical.

No entanto, quando essa prática acontece acompanhada de instrumentos musicais, existem alguns deles que aparecem com mais frequência na coleta de dados. Esses instrumentos são o violão, o violino e a flauta doce, embora tenha sido mencionado também o acordeom, o piano e outros instrumentos musicais. No caso da flauta doce e do violino, grande parte dos alunos do Conservatório traz seus instrumentos para suas aulas, principalmente nas semanas de ensaios.

O violão, além de ser um instrumento musical de fácil acesso, também é considerado o mais popular, sobretudo para se tocar em rodas de amigos, acompanhar cantorias. A referência a esse instrumento musical aparece várias vezes quando se observa as práticas musicais nos espaços/tempos do

Conservatório. Registrei alguns exemplos no C.C.: “Vários grupos estavam espalhados, principalmente no pátio, uns tocavam música no violão, outros faziam algum som no violão (cordas soltas, uma escala)” (Dia 27/06/2013, p.10). Ou ainda: “Era uma turma de adolescentes entrosados fazendo uma apresentação: os instrumentos musicais usados foram a bateria, meia-lua, violão elétrico, guitarra, teclado e vozes” (C.C., 20/05/2014, p. 40-41). Nas entrevistas, o violão também apareceu nas falas de alguns alunos, como João:

João: No dia que eu vi quem estava tocando era o colega Pedro, ele estava aqui em cima aqui [aponta em direção ao hall do segundo pavimento perto dos escaninhos], encostado na parede tocando.

Entrevistadora: Tocava o que?

João: Violão (Lara e João, entrevista, 06/11/2014, p. 13).

As alunas Sâmela e Cristina (Entrevista, 17/12/2014, p. 37) também falam sobre o violão e identificam que a maioria dos alunos, quando está no pátio, usa o violão como instrumento, e consideram que isso se dá porque esse instrumento é fácil de carregar.

A aluna de piano Juliane (Entrevista, 12/01/2015, p. 44) também tem sua explicação para a preferência dos alunos pelo violão:

Juliane: E até porque o sertanejo..., não sei se é porque aqui é muito forte, mas para o violão é mais fácil, porque são poucos acordes e o ritmo é parecido. Não falando mal, é mais simples e você toca, sei lá, os mesmos acordes. Então, as pessoas que estão aprendendo agora vão tocar mais sertanejo, é uma coisa que eu observei (Juliane e Juliana, entrevista, 12/01/2015, p. 44).

Para Juliane, o uso do violão tem a ver com as preferências musicais de uma parte dos alunos, o que vai ao encontro das expectativas deles enquanto alunos de música.

O uso de instrumentos nas práticas musicais fora da aula de música, em especial nos horários livres dos alunos, também tem a ver com a disciplina “Prática de Conjunto”³⁷. Os professores dessa disciplina utilizam os espaços/tempos, que não o da sala de aula, para que os alunos toquem e cantem, como, por exemplo:

³⁷ De acordo com a ementa da disciplina Prática de Conjunto desse Conservatório, prevê-se um estudo prático com grupo de alunos de instrumentos diferentes ou de mesmo instrumento, que desenvolvam a execução instrumental/vocal e o gosto pela performance.

Eles [os alunos] se juntaram ali no pátio e a professora pediu que começassem a tocar. Sempre que tem essas apresentações no pátio os alunos e professores se aglomeram para vê-las e ouvi-las, mesmo que seja por alguns minutos, visto que o horário do recreio é curto. Lembrando, os professores e alunos começam arrumar os instrumentos no pátio antes de começar o recreio e acabam tocando um pouco antes e um pouco depois do recreio (C.C., 20/05/2014, p. 40-41).

Na apresentação dos alunos de Prática de Conjunto no horário do recreio, conforme mencionado acima, eles encontram um contexto de aprendizagem musical fora daquele instituído para este fim. Neste meio, “a aprendizagem parece mais aleatória e os saberes adquiridos menos imediatamente reconhecidos” (BROUGÈRE, 2012, p. 2), ou seja, durante essas práticas não existe uma preocupação com um processo de aprendizagem, ainda que ele exista.

De acordo com Corrêa (2009, p. 31), “aprender em qualquer lugar ou qualquer momento implica considerar a importância do tempo livre como espaço de aprendizagens”. Nessa perspectiva, mais uma vez, os espaços/tempos livres no/do Conservatório se mostram como possibilidades de processos de ensino/aprendizagem.

5.2.2 A escuta musical

A forma como os alunos ouvem, produzem ou reproduzem suas práticas musicais também é um ponto importante. A escuta, sem dúvida, é uma prática musical presente em todos os espaços/tempos do Conservatório, tanto dentro quanto fora da aula de música. Onde há alguém ou um agrupamento de alunos tocando, há alunos ouvindo, ou seja, há uma escuta musical.

De acordo com Ferraz (2001), “o espaço da escuta é um espaço aberto [...] a música e a conversa são territórios complexos delineados no ato da escuta musical e no ato da conversa, e não são nem a ferramenta nem o material utilizado que determinam a música ou a conversa, mas eles são codeterminados” (FERRAZ, 2001, p. 23).

Nesse contexto, o olhar não foi direcionado apenas para os alunos que se apresentavam, ensaiavam ou realizavam algum tipo de prática musical, mas também para os alunos que ali estavam, naquele espaço/tempo, envolvidos com aquela cena. Em outras palavras, “a música em si não comunica, ela é um espaço de

comunicações possíveis se assim o receptor o quiser. Mas ela é sempre um espaço de escutas possíveis, mesmo que alguém não queira ouvir” (FERRAZ, 2001, p. 22-23).

Nessa perspectiva, em vários momentos da coleta de dados, pôde-se perceber a escuta musical como uma prática musical que tece, que se torna espaço de comunicação entre quem toca e quem é plateia, entre aqueles que se organizam em um dado momento em torno de uma música escolhida para cantar e acompanhar. Outras vezes, de forma explícita, a escuta é o ponto de junção no grupo quando os alunos cantam juntos, tocam, perguntam, reproduzem. Outras vezes, essa escuta está menos explícita quando, por exemplo, os alunos passavam por determinado espaço/tempo e paravam para ouvir rapidamente, ou outros que continuavam seus caminhos, mas que exprimiam alguma reação para determinada cena: um olhar, um movimento de cabeça, das mãos, participando, de alguma forma, daquela prática musical. Por exemplo, durante a “Semana Universo Infantil” (C.C., 07/10/2014, p. 60-61), um pouco antes do recreio, deparei-me com alguns alunos de violão se apresentando no *hall* da entrada do CEM. Logo que cheguei, aproximei-me e arrumei um cantinho para me sentar no banco bem próximo dos alunos que se apresentavam e comecei a observar as pessoas em volta. Eram muitos alunos que estavam começando a descer para o recreio e outros que já estavam ali, uns passavam, paravam rapidamente e saíam, outros ficavam mais tempo só olhando, admirando o aluno tocar, que, por sinal, estava se apresentando muito bem, com um repertório de músicas sertanejas e também gospel [música Aleluia, interpretada pela cantora Gabriela Rocha].

Em outro exemplo, comecei perceber como os alunos que estavam assistindo uma apresentação no recreio interagiam com aquele momento. Essa cena está exposta abaixo:

Um dos alunos que estava sentado próximo ao aluno que tocava fazia, com a mão timidamente encostada no seu próprio corpo, o movimento que se faz com a mão direita no violão, que faz o ritmo da música, por exemplo, guarânia. Esse aluno fazia o mesmo movimento, como se estivesse tocando, mas que não saía som. Ele fez o movimento durante uma música quase inteira, depois simplesmente parou, mas continuou ali sentado, observando durante o resto da apresentação (C.C., 07/10/2014, p. 61).

Outro exemplo aconteceu quando eu estava, durante o recreio (C.C., 12/08/2013, p. 14), sentada no banco do pátio, vendo os meninos jogarem bola. Sentadas ao meu lado, no mesmo banco, estavam duas alunas gêmeas e dois meninos em pé, ao lado delas (todos com idade entre 13 a 14 anos). Estava atenta ao jogo das crianças, mas, de repente, um dos meninos comentou sobre a música “Faroeste Caboclo”, interpretada pela Banda Legião Urbana. Naquele momento, minha atenção se voltou para os quatro adolescentes, apesar de ter continuado olhando para frente, como se observasse só o jogo. Optei por não fazer nenhuma interferência, só me voltei para o grupo quando vi um deles falar sobre essa música. Uma das meninas gêmeas estava com um violão e tentava tocar algo; a irmã que estava sem o violão tentava ajudar, falava alguma nota, entoava alguma coisa. Elas tentavam “tirar alguma música” e, de repente, me chamou a atenção os dois meninos que estavam em pé, quando um deles disse: “- Sabe aquela música do Cristian e Ralf?” O aluno cantarolou parte da música e, em seguida, disse que o seu professor de violão tinha ensinado o solo dela. No mesmo momento, a aluna que estava ao lado disse para ele tocar, ele pegou o violão e começou; o outro, de brincadeira, tirou o boné e passou por nós, como nas ruas, pedindo gorjetas. Esse mesmo garoto disse que também sabia o solo de outra música e começou a tocar: “Menino da porteira”.

Os exemplos acima indicam que os alunos manifestam uma prática musical subsidiada pela escuta musical, alguns de maneira mais tímida, só observando, fazendo pequenos movimentos; outros interagindo com o que estão ouvindo, cantando, conversando, experimentando.

No entanto, como já observado por autores como Souza (2009), Ramos (2009), Bozzetto (2009), com as mídias, a música, que necessitava da presença do intérprete, desde a invenção da reprodução musical, ou seja, da gravação, mudou e muito os processos de transmissão sonora, o que, por sua vez, vem trazendo muitas modificações no ensino/aprendizagem de música, bem como no processo de escuta. Assim, com a atual diversidade tecnológica de ouvir, reproduzir, produzir músicas, uma das possibilidades de escuta, em especial com o surgimento dos *walkmans*, *celulares*, *iphones*, é a “escuta particular”, podendo ser uma “escuta móvel” e, ao mesmo tempo, uma escuta que pode ser compartilhada, quando os fones de ouvido, ou mesmo o celular, passam a ser divididos um com o outro, transformando-se em uma escuta que também é coletiva.

Ramos (2012) fala sobre a presença desses aparelhos portáteis nessa escuta particular.

A presença dos aparelhos portáteis, que permitiu a experiência auditiva móvel, revolucionou o cotidiano das pessoas, ao redor do mundo, uma vez que estão sendo cada vez mais utilizados por um grupo amplo de indivíduos, além de adolescentes e viajantes que os utilizam regularmente como parte de sua rotina. Dessa forma a mobilidade é inscrita na própria concepção de estereos pessoais, pois possibilitam aos usuários se movimentarem no dia a dia, sempre acompanhados de suas *playlists* (RAMOS, 2012, p. 34, grifos no original).

De acordo com a autora acima, pode-se fazer relação com esses recursos tecnológicos que subsidiam a escuta nos espaços/tempos livres do Conservatório de Ituiutaba e a forma como isso acontece. A rotina encontrada nos espaços/tempos do CEM não é a mesma de alguns anos atrás, quando, por exemplo, os recursos tecnológicos e os usos dos aparelhos portáteis não eram tão difundidos. São outros espaços, outros tempos, outras práticas. Com os alunos do Conservatório acontece muito isso, pois os recursos de mídia interferem diretamente na vida e nas práticas musicais cotidianas desses alunos na escola.

No Conservatório não existe nenhum apontamento no regimento escolar quanto ao uso e/ou portabilidade de qualquer tipo de material. Apenas na matrícula impressa (Ver Anexo B), que fica com o aluno ou responsável no início do ano, existe uma observação na qual esclarece que a escola não se responsabiliza por nenhum pertence que, porventura, o aluno traga para escola e este se perca ou estrague. O CEM não vigia, não retém e não adverte os alunos que estejam dentro da escola com esses recursos.

Devido ao uso das novas tecnologias, muitas práticas musicais de escuta dos alunos, realizadas fora da sala de aula e observadas no CEM, estão diretamente relacionadas com esses objetos sonoros, como o uso do celular, por exemplo, que hoje faz tudo: funciona como aparelho de som, baixa e compartilha músicas, possibilita o acesso à internet, redes sociais, como *whatsapp* e *facebook*, e outros, como *lpad*, *lphone*, que são os aparelhos mais usados nos horários livres por alunos adolescentes entre 12 a 15 anos.

De acordo com Bozzetto (2009), “para o público jovem, o celular é um item que funciona para além do comunicar-se, refletindo para cada usuário um pouco de

si, de seu gosto, de sua forma de fazer parte do grupo jovem quando ter e circular com um celular não é mais uma exceção, e sim uma regra” (BOZZETTO, 2009, p. 65).

Percebi que o uso desses recursos pelos alunos, aparentemente, predomina mais na faixa etária de 12 a 15 anos e, portanto, esses recursos estão mais presentes no turno vespertino. Nesse caso, não há muita diferenciação entre meninos e meninas, ambos usam e interagem com as tecnologias.

Esses usos que os alunos fazem dessas tecnologias no Conservatório, provavelmente, diferem das relações que eles estabelecem nas escolas de educação básica, nas quais, na maioria das vezes, é proibido o uso desses aparelhos, embora os alunos consigam levar e negociar o seu uso com a direção de determinadas escolas. Percebi isso ao conversar com uma de minhas alunas de piano, durante uma aula. Perguntei diretamente como funcionava o uso de celular na escola dela, uma vez que a diretora dessa escola de educação básica é considerada por pais, alunos e professores a mais exigente da cidade de Ituiutaba. Essa aluna disse que essa diretora liberou o uso desses aparelhos no início da aula, no recreio e no final da aula. Fora esses horários, se os alunos forem pegos usando os aparelhos, eles seriam recolhidos. A aluna ainda disse que, apesar de tudo isso, eles ainda davam um jeitinho de usá-lo na sala de aula.

Pode-se afirmar que foram percebidos vários “jeitos”, formas de escuta dos alunos nesses espaços/tempos. Muitas vezes, essa escuta acontecia através dos inúmeros recursos tecnológicos que os alunos possuem e/ou têm à sua disposição. Essas práticas musicais, que aconteceram pelo viés desses aparatos eletrônicos, fazem referência ao ouvir músicas, trocar informações, compartilhar músicas, como pode ser visto nos exemplos abaixo:

Perguntei o que faziam e me disseram que passavam músicas uns para os outros. Perguntei como eles faziam isso e me responderam que era por *bluetooth*. Então, perguntei que tipo de música estavam passando e eles me disseram: “_ As músicas da hora, tipo uns *funk*, aí”. Perguntei então se era só esse tipo de música, um deles disse que sim, outro disse que gostava de sertanejo também. Perguntei se era sertanejo universitário, e ele me disse que sim (C.C., 06/11/2013, p. 23).

Em entrevista, Aline e Rian (Dia 04/12/2014, p. 21) mencionam a utilização desses meios eletrônicos, no caso as pesquisas na internet, quando perguntei sobre como eles conseguem acesso a alguns tipos de música que eles gostam de ouvir.

Percebe-se também a utilização desses meios em momentos como no final do recreio (C.C., 07/06/2013, p. 3), quando se formou uma pequena roda, com quatro integrantes, em que todos estavam com um celular na mão. Ao serem questionados sobre o que estavam fazendo, os alunos disseram que estavam “passando” [compartilhando] músicas de um para o outro.

Essas escutas se alternavam em escutas compartilhadas, como o exemplo acima, e também em escutas particulares, individuais. Por vezes, viam-se alguns alunos compartilhando o mesmo fone de ouvido, apreciando alguma música ou algum estilo musical, como, por exemplo, quando André e Pedro procuram explicar sobre como é o funcionamento dessa escuta no celular: “_André: A gente, quando alguns amigos querem ouvir também, a gente ouve, sem fone normal, direto do celular, ou quando uma pessoa, outra pessoa não quer escutar, a gente coloca o fone” (André e Pedro, entrevista, 31/10/2014, p. 3). Abaixo estão descritos outros momentos dessa escuta compartilhada, registrados no C.C.:

Quando estava passando para o corredor que dá acesso às escadas passei pelo outro banco onde estavam duas garotas (a outra gêmea) e outras duas sentadas, uma do lado da outra com um fone de ouvido compartilhado pelas duas, cada uma com um fone. Perguntei de longe: “_O que vocês estão ouvindo?” “_*One Direction!*” Encerrando bruscamente a conversa, como quem diz: “_Você está atrapalhando o nosso sossego, deixa a gente quieta aqui ouvindo nossa música” (C.C., 29/07/2014, p. 50).

Mediante, então, a alguns apontamentos vislumbrados nas entrevistas, houve também uma busca pela compreensão de como funcionava essa prática de escuta particular e coletiva no Conservatório. Na entrevista abaixo, as alunas Sâmela e Cristina discorrem sobre como o “foninho” participa desse tipo de escuta.

Entrevistadora: Quando que vocês escutam música aqui no conservatório?

Sâmela e Cristina: Toda hora.

Cristina: Toda hora que tá lá [toda a hora que a pessoa está com o foninho] com o foninho de ouvido.

Entrevistadora: E essa escuta aí do foninho de ouvido, como acontece, sozinho, em grupo?

Sâmela: Depende. Vai que a pessoa quer ouvir a música com você, aí você tem que doar um foninho para a pessoa. Tipo assim: você está com um e a pessoa está com o outro, aí se a pessoa reclama da música você toma o foninho dela e fica só para você (Sâmela e Cristina, entrevista, 17/12/2014, p. 36).

Sobre essa escuta individual, ao ser questionado porque às vezes o aluno escuta utilizando o fone sozinho, André diz: “_É, é... aí não irrita a outra pessoa” (André e Pedro, entrevista, 31/10/2014, p. 3).

Na entrevista com os alunos Lara e João, eles também são instigados sobre essa escuta.

Entrevistadora: E como é que funciona essa escuta? Você escuta sozinho, em grupo?

João: Ultimamente, quando...

Lara: Quando eu estou sozinha eu escuto, óbvio, sozinha, no fone. Aí quando tem mais gente aí...

João: Aí tipo assim, a gente, quando só está eu e ela, aí eu pego um foninho e escuto junto (Lara e João, entrevista, 06/11/2014, p. 12 e 13).

Quando perguntava nas entrevistas se os alunos usavam muitos aparelhos eletrônicos, como os já citados, surgiram respostas do tipo:

João: Eu uso meu celular pra conversar, pra escutar música, e pra mostrar pra meu colega, tipo assim: “_Você já ouviu essa música?”, “_Não”. “_Não”. E procurar aquela música que ele falou pra eu escutar. Pra saber se é boa, se não é boa tipo assim: você pode ver que esse celular moto G [referindo-se ao celular da marca Motorola] tem 18 Gigas de memória (Lara e João, entrevista, 06/11/2014, p. 14).

Juliane (Juliane e Juliana, entrevista, 12/01/2015, p. 43) diz que esses aparelhos facilitam para tirar música, pois, no próprio aparelho, já se pesquisa a cifra da música. Assim, os alunos acham que podem ter mais contato com o que querem tocar.

Aline confirma o uso desses aparelhos para escuta musical e diz como funciona essa escuta.

Entrevistadora: Quando você escuta música aqui no conservatório você escuta onde? Você escuta com quem?

Aline: Música... quando eu escuto... no fone...

[...]

Aline: Ah, às vezes, não tem nada pra fazer, a gente senta em algum corredor, coloca o fone e fica batendo o pulso.

Entrevistadora: Por que vocês usam o fone?

Aline: Porque, vai que está tendo aula na sala que tá na sua frente.

Entrevistadora: Então, o fone é para uma escuta individual?

Aline: É, mas se você tiver entre amigos, e não tiver problemas tipo... o pátio que não tem tanta sala que tem aula perto, a gente coloca pra ouvir, ou então: “_Escuta essa música aqui e vê se você consegue tocar ela” (Aline e Rian, entrevista, 04/12/2014, p. 22).

Lara e João dizem o quanto utilizam esses recursos em seus horários livres. Quanto aos horários livres, eles se referem ao recreio, quando utilizam o celular não só para ouvirem música, mas também para compartilharem músicas. Nesse caso, compartilhar significa passar de um celular para outro, trocar sugestões e ideias sobre música e/ou estilos musicais. Quando perguntados sobre o que conversavam no recreio, ambos mencionaram a utilização dos meios eletrônicos.

Entrevistadora: Conversando o que?

João: Ah... assim: é tanta conversa, fica falando sobre desenho, música, carro, moto. É muita coisa.

[Lara também fala junto]: desenho, música.

Entrevistadora: Em caso de música falando o que sobre música?

João: Ah, o estilo que gosta, as melhores músicas.

Lara: Compartilhando as músicas.

João: Compartilhando músicas.

Entrevistadora: Compartilhando músicas?

João: É uma das coisas que a gente mais faz no recreio (Lara e João, entrevista, 06/11/2014, p. 11).

Aparentemente, essa escuta em que os alunos utilizam recursos como aparelho celular, dentre outros, acontece preferencialmente entre os alunos um pouco maiores, a partir de 11 e 12 anos. As observações e entrevistas que passaram por essa faixa etária ocorreram, principalmente, no turno vespertino. Além disso, essa constatação se solidifica a partir da entrevista realizada com as crianças Milla, Gislaine, Tayla, Marina, que têm idade entre 6 e 10 anos e estudam no turno matutino. As alunas, ao serem perguntadas sobre como “escutam música”, fazem relação com os instrumentos musicais que estudam ou com as disciplinas teóricas do CEM.

Entrevistadora: Vocês escutam música de que jeito?

Gislaine: De canto coral, de flauta.

Entrevistadora: E fora da sala de aula?

Todas: Não.

Entrevistadora: Vocês têm celular?

Marina Eduarda: Eu tenho.

Gislaine: Eu não tenho.

Entrevistadora: Mas você traz pra escola?

Gislaine: Eu tentava, só que eu não trago.

Entrevistadora: Então, aqui no Conservatório, vocês não têm o costume de ficar pegando o foninho de ouvido e ouvindo?

Todas: Não (Milla, Gislaine, Tayla, Marina, entrevista, 05/12/2014, p. 29).

Elas, aparentemente, não se lembram do celular como um recurso quando ouvem música e, ainda, não demonstraram interesse maior pelo assunto. Pôde-se ver a importância desses recursos tecnológicos nas práticas musicais presentes nos espaços/tempos no/do Conservatório e nas relações estabelecidas com a música, pelo menos em determinada faixa etária.

Bozzetto (2009) é uma autora que afirma que o público jovem é um dos maiores consumidores de celulares, já que, “para os jovens, o aparelho celular tornou-se muito mais que um telefone, virando um item definidor de sua personalidade e do grupo social ao qual pertencem” (BOZZETTO, 2009, p. 64-65).

Mediante as observações e trechos de entrevistas mencionados nesse subitem, compreende-se, portanto, que existe uma grande parte das práticas musicais realizadas nos espaços/tempos livres do Conservatório e subsidiadas pela escuta musical, em especial, pelos atuais recursos tecnológicos de mídia, de áudio. Esses recursos são de grande importância para os atuais contextos de escuta, de trocas de conhecimento e dessas práticas musicais. Atentar para essas práticas musicais, subsidiadas pela escuta musical, permite contribuir para o entendimento desse aluno que transita pelos espaços/tempos do CEM, bem como permite a compreensão desse aluno pelos professores de uma escola de música.

5.2.3 Práticas musicais ligadas à música erudita e à música popular

As práticas musicais realizadas pelos alunos em seus espaços/tempos livres da aula de música se mostraram ligadas à música popular e também à música erudita. Embora se trate de uma escola específica de música, na qual a música erudita tem destaque, e por se tratar de uma investigação no âmbito dos horários livres da aula de música dos alunos, é possível verificar uma inclinação dos alunos para as práticas musicais ligadas à chamada música popular, com repertório

presente nas mídias naquele momento, o que parece ir ao encontro do que é mais próximo do gosto do aluno.

Arroyo (1999) aborda em sua tese essa dicotomia entre a presença da música dita tradicional ou erudita, com tradição europeia dos conservatórios, incorporada aos conflitos da inserção da música popular.

Os alunos ingressam no *Conservatório* portadores de um conjunto diversificado de representações sobre o fazer musical de acordo com sua origem social - classes populares, classes médias e grupo cultural – idade, gênero, etnia, e as músicas que produzem e/ou consomem, o *Conservatório*, como instituição escolar, é constituído, por seu lado, de um outro conjunto de representações sobre música. O confronto dessas representações no cenário origina uma dinâmica social de conflitos, consensos, negociações e resistências (ARROYO, 1999, p. 266, grifos no original).

Na perspectiva da autora, o confronto dessas representações tem eco também nas práticas musicais encontradas nessa pesquisa, como, por exemplo, quando o aluno, no final de uma apresentação da disciplina Prática de Conjunto em que tocava músicas sertanejas universitárias, durante o recreio, respondeu a respeito do repertório escolhido para a apresentação: “Na hora que estava quase terminando, perguntei para o garoto da bateria quem tinha escolhido as músicas. “ _ Nóis, né, dona!” (C.C., 20/05/2014, p. 41).

A expressão “Nóis, né, dona!” faz entrever que, para esse aluno, se o repertório em questão não tivesse sido escolhido por eles, e sim por professores, provavelmente seriam apresentadas músicas que não atenderiam à preferência deles.

Em algumas manifestações das práticas musicais nos espaços/tempos fora da aula de música apareceram grupos distintos, ou seja, grupos que aparentemente pertencem a um mesmo gosto musical, como, por exemplo, ao rock, ao *pop rock* ou à música sertaneja, sertanejo/universitário, arrocha. Esses gêneros musicais, mediante as falas, entrevistas e observações, foram os que ficaram mais evidentes no gosto musical dos alunos. Algumas dessas cenas aparecem com maior frequência entre alunos pré-adolescentes e adolescentes, que estão na faixa etária entre 12 e 15 anos.

Pais (2008) faz uma consideração acerca dos estilos juvenis e afirmações de identidade. Sobre isso, ele diz que:

a identidade dos grupos é afirmada através de um estilo, isto é, de um conjunto mais ou menos coerente de elementos materiais ou imateriais de afirmação simbólica. É o que se passa com as culturas juvenis. Não quer isto dizer que os jovens sejam cabides ambulantes de estilos e visuais, mas, de alguma forma, estes modelam as suas sociabilidades. Os estilos juvenis marcam presença pela diferença: são as polpinhas nos penteados (vanguardistas), os medalhões nos casacos de couro (heavy metal), os cabelos encaracolados e rebeldes (surfistas), etc. A cara é, neste contexto, um instrumento de representação particularmente importante. É a preocupação com maquilagens, batons, sombras, brincos, gel, colónias, after-shaves, borbulhas, barba etc. A forma como um jovem se veste reveste-se de um significado simbólico (PAIS, 2008, p. 235).

Nessa perspectiva, Pais (2008) aponta o quanto as simbologias presentes em um grupo podem contribuir para suas sociabilidades. No caso do CEM, essas simbologias aparecem de forma um pouco tímida, mas, mesmo assim, foram possíveis de serem percebidas.

Nas observações, percebeu-se que algumas características indicavam o interesse dos alunos por rock ou *pop rock*. Essas características, geralmente, estavam revestidas de simbologias ligadas a esse gênero musical. Os alunos se vestem, na maioria das vezes, da mesma maneira: calça jeans, camiseta mais escura, ou com estampas de algum grupo de rock, ou coisa que lembre rock, e tênis; as meninas, geralmente, se maquam dando ênfase aos olhos, com lápis preto. Alguns meninos usam bonés e a maioria deles tem como seu instrumento principal no Conservatório a guitarra, contrabaixo elétrico, violão ou percussão. Um exemplo é um aluno que desde que iniciou seus estudos no Conservatório fez piano e, no ano de 2014, renovou sua matrícula em guitarra. A mãe, no ato da renovação, demonstrou ser contrária a opção do filho, mas, no final, cedeu à vontade dele.

Para Pais (2008), os grupos sociais

afirmam-se por comportamentos que buscam expressar e legitimar identidades, numa luta de significação. Com efeito, as identidades grupais entrecruzam-se com identidades pessoais em processos de identificação que reflectem a intersecção de um “eu” com um “nós”, em contraposição com outros, olhados como “eles” (PAIS, 2008, p. 209).

Em outros momentos, também se percebeu que os alunos alternam suas preferências musicais. No C.C. (Dia 22/07/2014, p. 47), relato o dia em que passei pelo corredor e vi duas alunas, em torno de 13 a 14 anos, conversando entre si. Foi

quando parei e, ao conversar com elas, atentei-me para os detalhes: elas tinham um estilo meio roqueiro, calça jeans, tênis, camiseta escura, uma delas tinha os cabelos com as pontas roxas e um *piercing* no nariz, tipo argola, entre uma narina e outra; a outra menina sempre usa um gorro na cabeça. Embora parecessem apreciar rock, as alunas comentaram que ficariam na escola para ver uma apresentação de música sertaneja. Por conta disso, acabei comentando com elas que eu achava que elas só gostavam do gênero rock. Elas me responderam: “- Não, professora, a gente ouve outras coisas também. E todo mundo vai ficar, né?”.

De acordo com Pais (2008), nem todos os grupos têm as mesmas características, embora todos os sujeitos daquele grupo pressuponham interações entre um determinado número de pessoas, de aflições, etc. (PAIS, 2008, p. 208).

Percebe-se também que o gosto desses alunos é transitório entre um grupo e outro, e que agem, muitas vezes, de forma a interagir com outros grupos, ora tocando, ora cantando, ora observando. Sabe-se, portanto, que essa é uma condição provisória, pois aqueles que hoje estão ligados a um determinado gênero musical podem passar a preferir ou agregar outros gêneros.

Segundo Melucci (2007),

na sociedade contemporânea, de fato, a juventude não é mais somente uma condição biológica mas uma definição cultural. [...], a adolescência parece estender-se acima das definições em termos de idade e começa a coincidir com a suspensão de um compromisso estável, com um tipo de aproximação nômade em relação ao tempo, espaço e cultura. Estilos de roupas, gêneros musicais, participação em grupos, funcionam como linguagens temporárias e provisórias com as quais o indivíduo se identifica e manda sinais de reconhecimento para outros (MELUCCI, 2007, p. 36).

Em entrevista, Lara e João (Dia 06/11/2014, p. 13) dizem não se importarem em ouvir outros gêneros musicais quando estão no mesmo espaço/tempo que outros alunos. Aline, em sua entrevista, também exemplifica como acontecem as práticas musicais ligadas à música popular.

Entrevistadora: Quando vocês falam que está todo mundo junto, o pessoal do sertanejo, do rock... ficam todos juntos ali, se eles começarem a tocar sertanejo, tudo bem?

Aline: Um hum! A gente entra no clima também.

Rian: Tem música sertaneja boa também.

Aline: Tipo as músicas que eles estão lá cantando. Tipo Bruno e Marrone, se sabe a letra a gente junta, da mesma forma que se a

gente tiver cantando Legião Urbana, eles também vão cantar com a gente.

Entrevistadora: Vocês gostam mais de rock e eles mais de sertanejo, mas todo mundo gosta de tudo?

Aline: É, junta todo mundo... é amigo, e: "reine a música!" (Aline e Rian, entrevista, 04/12/2014, p. 18).

Ainda que as práticas musicais pesquisadas sejam aquelas que aconteciam nos espaços/tempos livres da aula de música, e pudessem ser pensadas de alguma forma ligada mais à música popular, sobretudo por ser uma escola específica de música, nota-se também aquelas práticas ligadas à música erudita, como na prática musical observada e registrada no C.C. (Dia 01/08/2014, p. 52): depois de uns 15 minutos que informei à aluna que ela não teria aula de violino, naquele dia em que ela estava de horário vago, comecei a ouvir um som desse instrumento que vinha do pátio. Quando direcionei meu olhar para aquela cena, vi duas alunas no banco do pátio, uma só olhando e a outra estudando o violino. A aluna de violino colocou o case em cima de um dos bancos, abriu-o, deixou-o aberto, apoiou uma partitura nele e começou a tocar violino, em pé, olhando para baixo. A partitura não ficava na posição ideal para a aluna, ficava mais baixa, mas, mesmo assim, ela estava em pé estudando e a outra colega em pé, ao lado, observando. A aluna tocava o tema de "Jesus, alegria dos homens" (da cantata *Herz und Mund und Tat und Leben*, de J. S. Bach). De longe, consegui enxergar a partitura, que não continha a notação musical tradicional, apenas o nome das notas, provavelmente por ela ser aluna iniciante do instrumento violino.

Outras práticas musicais ligadas à música erudita foram realizadas de acordo com os eventos promovidos pelo Conservatório, como o Inter'artes, o Encontro de Flauta Doce, o Encontro de Cordas, que integram a proposta pedagógica dessa escola de música. Esses eventos agregam diversas atividades, como recitais, *master class*, palestras, ensaios abertos, apresentações musicais, teatrais e exposições plásticas (Ver ANEXOS E, F, G). Os alunos envolvidos nesses eventos, principalmente os de flauta doce e de violão, e, algumas vezes, os de violino, pela facilidade de carregar seus instrumentos, faziam com que o pátio ficasse "mais musical" durante esses dias, muitas vezes com música erudita.

Durante alguns desses eventos promovidos pela escola, existe um repertório comum aos alunos participantes, como acontece no Encontro de Flauta doce e Encontro de Cordas. Assim, esse repertório é muito estudado pelos alunos durante

esses dias, que ensaiam e dedilham nos seus instrumentos as melodias das músicas que serão executadas nesses eventos. Os alunos envolvidos nos eventos passam a frequentar mais o Conservatório durante esses dias, além de estudar, manusear, praticar mais seus instrumentos musicais.

Na Semana de Cordas (C.C., 04/11/2014, p. 65), vi quando dois alunos sentaram-se no mesmo banco do pátio, tiraram seus violinos do *case* e ficaram “brincando” com a melodia de uma música, que, pelo que ouvi, eram melodias do Método *Suzuki*. Um aluno fazia a melodia, o outro também e, algumas vezes, tocavam juntos. Outras vezes, um deles marcava o início da música com o balanço da cabeça, uma regência para começarem juntos. Às vezes paravam, falavam alguma coisa, voltavam e tocavam novamente.

No que se refere à música erudita, a aluna Thais mostrou propriedade ao conversar com uma colega, no banco do *hall* de entrada, antes do início de sua aula (C.C., 25/09/2014, p. 55-56). Thais explicava para uma colega como funcionava o concurso de piano. Ela explicou que eles (os alunos do concurso) tocavam duas obras eruditas para piano e uma dessas obras era de uma compositora brasileira homenageada pelo concurso. Ela mencionou que essa compositora seria jurada do concurso.

O Encontro de Flauta daquele ano também proporcionou momentos ricos de práticas musicais nos ensaios. Em um deles, narrados na observação de C. C. (Dia 13/05/2014, p. 38-39), foi marcado um ensaio para os alunos de flauta e teatro. Era a primeira vez que eles juntavam música e teatro para a apresentação da “História Musicada”. Em outros anos, alguns ensaios aconteciam no pátio devido ao grande número de alunos envolvidos. No ano de 2014, como era um número menor de alunos, o ensaio foi no auditório.

Naquele dia, fui à escola só para assistir a esse ensaio, portanto cheguei e fui diretamente para o teatro, assim ninguém notaria a minha presença na escola e não me pediriam alguma coisa.

Fui para o auditório e me sentei na última cadeira. Antes de começar o ensaio, as crianças estavam sentadas nas poltronas do auditório. Algumas tocavam em seus instrumentos uma música ou melodia, outros tocavam músicas que seriam ensaiadas. Um aluno, logo à minha frente, estava tocando quando errou um *fá#* e uma professora de flauta doce, que estava à frente dele, olhou para trás e corrigiu-o, pedindo: “_É *fá#*, faz aí para eu ver”. Ele fez corretamente e ficou repetindo algumas

vezes o correto. A professora, que aparentemente não era a sua professora, voltou-se para frente.

Outra aluna mantinha a flauta doce na boca, brincando com ela, soprando apitos bem piano, experienciando, brincando com o som, enquanto esperava o ensaio começar.

Além da presença de alguns pais que já ficaram para esperarem o término do ensaio, também havia a presença de alguns alunos que não eram nem alunos de flauta doce e nem alunos de teatro. Eles eram amigos de alguns alunos que faziam parte do teatro e que também ensaiavam junto com a flauta.

Quando o ensaio começou, a professora de teatro, algumas vezes, parava a cena e pedia que os alunos a repetissem. Durante esse tempo, os alunos de flauta ficavam de pé (ver figura 42), no fundo do palco, cada um segurando a sua flauta doce. Em alguns momentos, esses alunos conversavam baixinho entre si, outras vezes, uma aluna mostrava algo na partitura para a colega, procurando ajudá-la com alguma coisa referente à música que seria a próxima a ser tocada. Outra aluna, que dividia a mesma estante de partitura com a colega, no momento em que tocava uma das músicas, aparentou estar perdida na leitura musical e a outra colega, sem tirar a flauta doce da boca, apontou para a colega, na partitura, a localização do que tocavam; depois, elas começaram a tocar juntas. No fim do ensaio, após a professora dispensá-los, os alunos desceram do palco e a maioria continuava soprando a flauta.

Figura 42 - Alunos tocando flauta durante a cena (Dia 29/05/2014).



Fonte: Acervo do CEM.

Esses momentos de ensaios, estudos, ligados tanto à música popular quanto à música erudita, também foram se confirmando como importantes nas práticas musicais realizadas pelos alunos em seus espaços/tempos livres das aulas de música.

A compreensão das práticas sociais dos alunos e suas interações com a cidade, o lugar como espaço do viver, habitar, do uso, do consumo e do lazer, enquanto situações vividas, são importantes referências para analisar como vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem de algum modo. Pois é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social, para a qual a música em muito contribui (SOUZA, 2004, p. 10).

As práticas musicais, assim como as práticas sociais citadas por Souza (2004), trazem em suas interações, nos diversos contextos, situações que apontam para momentos ricos em aprendizagens, neste caso, aprendizagens musicais. As práticas musicais apresentadas neste trabalho, ligadas tanto à música popular quanto à erudita, mostram “ambientes” para os processos de ensino/aprendizagem, seja em um ensaio, em apresentações, em observações de outros alunos, nas interações de grupos permeadas por preferências musicais. Sendo assim, essas práticas apontam para a compreensão dos alunos que transitam pelos espaços/tempos dessa escola de música e podem contribuir para uma educação musical mais próxima deles.

5.3 Relações dos alunos com as práticas musicais

Outro aspecto desta pesquisa não está apenas nas práticas musicais realizadas pelos alunos fora da aula de música no Conservatório, mas também nas relações que eles estabelecem com essas práticas musicais, o que ouvem, como ouvem e como se relacionam com essas práticas.

Os participantes, os agentes da realidade dos espaços/tempos no/do Conservatório estabelecem interações sociais diversas quando praticam música e, quando praticam, também ensinam/aprendem. Nesse sentido, o olhar a partir da perspectiva das teorias do cotidiano pôde contribuir para

um conhecimento mais profundo da realidade da escola a partir da análise do seu dia-a-dia em toda a sua concretude, que se caracteriza pela repetitividade, pela banalidade e pela fragmentação das ações minúsculas que ocorrem no seu interior. Elas permitem desvelar a para-realidade, no qual acontecem as pequenas histórias que ocorrem paralelamente à história oficial, cuja a compreensão é fundamental para qualquer proposta de intervenção e transformação da realidade (TEIXEIRA, 1991, p. 12).

Existir em um espaço/tempo já coloca o indivíduo em relação com algum tipo de saber, uma vez que a relação com o saber é uma relação social.

Se a relação com o saber é uma relação social, é porque os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber. O sujeito está imerso nessas relações de saber. Isso, porque ocupa uma posição nesse mundo. Também, porque os objetos, as atividades, os lugares, as pessoas, as situações, etc., com os quais ele se relaciona ao aprender, eles, igualmente, inscritos em relação de saber (CHARLOT, 2000, p. 85-86).

Nos espaços/tempos do Conservatório são estabelecidas relações entre os sujeitos que ali se encontram. Os alunos do Conservatório, quando não estão em suas atividades curriculares, ou seja, quando estavam sob os olhares desta investigação, apresentaram inúmeros exemplos de relações estabelecidas, aquelas que foram criadas naqueles momentos, ou estreitadas, e aquelas que já existiam de outros lugares: escolas, família, igreja, de outros momentos, como anos anteriores. Nos espaços/tempos do CEM, como no exemplo abaixo:

[...] aparece o aluno Rian querendo falar comigo. Da sala em que eu estava já ouvi ele me procurando. Então, chamei-o e perguntei o que ele queria comigo, era por volta de 14 horas. Ele não tem aulas na quinta-feira, mas veio me perguntar se ele poderia fazer teatro na turma de 5ª feira, às 16.30. De fato essa turma é a que mais tem alunos adolescentes, da idade dele, e por ser uma turma razoavelmente cheia é a que mais parece estar dando certo no ano de 2014. Sei também que é a turma que a Aline frequenta, e segundo a irmã do Rian (que é minha aluna de piano e já tinha me perguntado se eu conhecia a Aline do turno da tarde) este estava namorando com ela (C.C.,31/07/2014, p. 51).

O aluno Rian não procura a escola de música apenas para sua formação musical, pois as relações sociais construídas por ele se apresentam como ponto importante.

Também no trecho da entrevista abaixo a aluna Juliane consegue explicar, à sua maneira, como considera que as práticas musicais realizadas nos espaços/tempos livres da aula de música podem contribuir para suas interações e apontar momentos de aprendizagem musical.

Juliane: A música não tem limite para socializar, então eu acho que quando há uma liberdade maior, não querendo falar da sala de aula assim, na sala de aula impõe mais regras que do lado de fora, então assim, tá lá, não tem professor, a pessoa não é da sala mas tem amizade, vai lá toca, diz: “_Deixa eu tocar aqui também.” Vai lá e entra no instrumento que está vazio, e eu acho que eu aprendi muito assim, de entrona.

Entrevistadora: de entrona?

Juliane: de entrona, muito, muito. (Juliane e Juliana, entrevista, 12/01/2015, p. 44).

Em “Produções de espaço - tempo no Cotidiano Escolar: um estudo das marcas e territórios na Educação Infantil”, Vieira, A. (2000) discute a questão do espaço/tempo no cotidiano escolar de uma escola de educação básica do interior de Minas Gerais, e como professores e alunos constituem esses territórios escolares a partir da organização desse espaço-tempo. Nesse sentido, para Vieira, A. (2000),

a escola está repleta de valores, preferências e aspirações de grupos sociais particulares, que se transformam em um coletivo e comum. O espaço da escola é um espaço concebido, que entendemos como aquele construído, modificado, arranjado com um certo sentido por aqueles que detêm, na escola, poder de fazê-lo. Por isso, não é possível tratar de modo descontextualizado do espaço escolar (VIEIRA, A., 2000, p. 96).

De acordo com Vieira, A. (2000), a escola se constitui, por excelência, em um espaço de interrelações entre os sujeitos que nela se encontram. A partir disso, privilegiou como fontes para sua pesquisa de seu trabalho de campo os seguintes fatores: “a aula, que é um espaço dinâmico, no qual se dão relações de poder e disputas entre professora e alunos/as e entre alunos/as e alunos/as; - o discurso das professoras, que é o espaço das vozes, espaço da idealização do trabalho e do espaço vivido e concebido por elas” (VIEIRA, A., 2000, p. 2). Sobre o espaço escolar, Vieira, A. (2000) conclui que:

o espaço não é neutro. Ele traz consigo vestígios das relações sociais entre as pessoas, de símbolos, signos, linguagens e discursos que mostram seu produto cultural. É isso que vemos no

espaço-escola, a construção das relações através do uso do espaço (VIEIRA, A., 2000, p. 86).

De acordo com Charlot (2000), a relação com o saber é uma forma da relação do sujeito com o mundo em determinado tempo e espaço, uma relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros.

Um evento, um lugar, uma pessoa produzem efeitos sobre tal indivíduo sem por isso surtir obrigatoriamente um efeito sobre um outro indivíduo, que apresenta no entanto as mesmas características objetivas. Em outras palavras, um é influenciado e o outro, não. Para entender isso, deve-se procurar a relação que existe entre cada um desses indivíduos e esse evento, esse lugar, etc. Isso que dizer que, na verdade, a influência é uma relação e, não, uma ação exercida pelo ambiente sobre o indivíduo. [...] Um ser vivo não está situado em um ambiente: está em relação com o meio. [...] A relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros (CHARLOT, 2000, p. 77-78).

As práticas musicais encontradas nos diversos espaços/tempos desse Conservatório, muitas vezes, configuraram-se como momentos de ensino/aprendizagem, nos quais os sujeitos dessas práticas musicais indicavam uma relação com um saber, através de suas relações com seus contextos, suas percepções, suas significações.

Em uma das definições do que seria essa relação com o saber, cita-se:

[...] sob uma forma mais intuitiva: a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém como um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também uma relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 81).

Burber (2001) fala em filosofia do relacionamento, define relação como a filosofia do encontro, do diálogo, da reciprocidade. Para ele, o diálogo “(a relação dialógica) não é uma categoria à qual ele chegou por vias de raciocínio dedutivo, mas como ele próprio qualificou em “Eu e Tu”, o encontro é essencialmente um evento e como tal ele ‘acontece’” (BURBER, 2001, p. 13). Ele considera que a força desta teoria está na experiência concreta, na relação entre reflexão e ação (logos e práxis).

Por se tratar de uma investigação dentro de uma escola de música, pode-se pensar que a relação que os sujeitos têm com o Conservatório são relações intencionadas, pois os alunos vão para uma escola de música para aprender música. No entanto, mesmo dentro desse contexto, as práticas musicais pesquisadas são aquelas que acontecem em espaços/tempos independentes da aula de música. Essas relações vão acontecendo mediante as significações de cada sujeito ao ser confrontado com a realidade vivida cotidianamente.

Essa dinâmica do sujeito mantém a da relação com o saber. É porque o sujeito é desejo que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende. Desse ponto de vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, de um lugar, um situação etc., ligados ao saber têm um sentido, não é dizer, simplesmente, que têm uma significação (que pode inscrever-se em um conjunto de relações); é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo (CHARLOT, 2000, p. 82).

Em vários momentos, as práticas musicais nos espaços/tempos ocorridas fora da aula de música eram percebidas como momentos de interação desse sujeito com a música, como esse sujeito se relaciona com aquilo que vê, aquilo que ouve, aquilo que compreende de música, sendo que nessas interações as práticas musicais são permeadas de processos de aprendizagem.

Ainda tratando de relação, Donati (2008) elabora um paradigma o qual chama de Teoria Relacional para compreender os fenômenos da sociedade. Para ele, a “análise relacional não centra sua atenção nos indivíduos, nos mecanismos, nas instituições, nas estruturas, considerados como objetos, como “coisas”, mas nas relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos humanos ao interagirem nas diversas circunstâncias da vida social” (DONATI, 2008, p. 23). Assim, o que passa a interessar não são apenas as práticas musicais dos alunos, dos indivíduos que estão em seus horários livres, mas sim as relações sociais construídas por eles naquele contexto, naquela e para aquela prática musical, em específico.

Durante uma das apresentações, durante o recreio dos alunos da disciplina de Prática de Conjunto, que ocorreu no *hall* do primeiro pavimento, a plateia estabelecia relações diferentes com o que acontecia na apresentação musical.

Enquanto as outras crianças também ficavam lá olhando, umas até cantavam alguma parte, uma menina (com uns oito anos) olhava fixamente para o grupo e batia o pé o tempo todo no pulso da música. Ela ficou ali bastante tempo, alguns outros alunos passavam olhavam, ficavam um pouco e depois se dispersavam no recreio para brincar (C.C., 08/10/2013, p. 19).

Durante essas apresentações, os alunos que paravam para ouvir e apreciar o que estava acontecendo, por vezes demonstravam algum tipo de reação ao que ouviam através de gestos e movimentos corporais, que se alinhavam às ideias de elementos musicais, demonstrando uma relação com o objeto musical, ainda que não manifestassem de forma clara essa relação.

Em um desses dias, fui ao pátio na troca de um horário, pois tinha avistado três alunos sentados conversando, um deles estava com um violão. Fui até eles e disse que já tinha dado a troca de horários, perguntei se eles não tinham aula. Um deles olhou pra mim e disse: “_ Professora, a gente também está aprendendo aqui!” (C.C., 15/04/2014, p. 34).

Pôde-se, então, perceber situações nas quais as práticas musicais realizadas pelos alunos direcionavam para o entendimento de algum tipo de relação do aluno com a música, ou com elementos musicais. Um exemplo, registrado no C.C. (Dia 27/06/2013, p. 11), mostra quando um aluno que participava de uma oficina de violão e estava no pátio, tocando a música escolhida para a apresentação, começou a ensinar a música para um colega. Apesar da distância que eu estava daquela cena, consegui ouvir este aluno dizendo: “_ É lá e mi” (referindo-se aos acordes de Lá maior e Mi maior). Esses eram os acordes da música que apresentariam no final da oficina.

Assim como no exemplo acima, para Donati (2008), toda relação implica em uma troca. Segundo ele, “na relação tem origem uma ação recíproca entre sujeitos sociais, que geram e atualizam um vínculo, que pode ser percebido e experimentado como recurso ou como amarra” (DONATI, 2008, p. 24).

Foram notados também, no final de uma manhã (C.C., 03/06/2014, p. 44), no *hall* de entrada, três alunos sentados e outros dois em pé (entre 10 e 13 anos). Naquele momento, coloquei-me em pé perto deles e observei um deles que cantava e tocava uma música sertaneja. Ele tocava “tropeçando” na mudança de acordes e cantava fora do tom. Quando a música acabou, perguntei a eles de quem era o violão e ele me disse que era do colega ao lado. Elogiei-os e perguntei com quem

ele tinha aprendido a tocar aquela música. O aluno disse que foi ouvindo e tentando tirar a música. Perguntei também se naquela música o seu professor de violão o tinha ajudado e ele disse que não. Logo, o dono do violão pegou-o de volta e disse: “_ Também sei essa aqui!”, e começou a tocar o solo da música “Menino da Porteira”. Enquanto conversávamos e os alunos tocavam, outros três também permaneciam no mesmo lugar, ouvindo as músicas e conversando entre eles. O menino, que não era o dono do violão, pegou-o de novo e começou a tocar outra música, também sertaneja. A sequência dos acordes que ele fazia era G, D e C (Sol Maior, Ré maior e Dó maior, consecutivamente). Um dos alunos que estava em pé junto de mim observava a mudança dos acordes do colega e, logo no início da música, no primeiro acorde de Sol Maior, disse: “_ Isso não é Sol [Maior] não!” O aluno, sem parar de tocar, mudou o referido acorde, “se virou” no violão sem parar de tocar e seguiu a música, agora não mais errando o acorde, fazendo a sequência considerada correta da harmonia. Assim, os alunos partiam também para momentos em que um ensinava o outro. Estava em jogo o conhecimento sobre harmonia e sobre o instrumento já adquiridos e que, naquele momento, eram compartilhados entre os alunos.

Outro momento (C.C., 07/10/2014, p.61-62) aconteceu quando percebi em uma apresentação de flautas doce, durante o recreio no *hall* de entrada da escola, quando duas alunas menores (em torno de 9 e 10 anos) saíram dos lugares em que estavam, foram para frente do grupo de flautas e ficaram observando. Uma dessas alunas, a menor, olhava atentamente (eu seguia o olhar dela), uma por uma, as pessoas que se apresentavam. Ela olhava no rosto, na boca e foi descendo o olhar até os pés. A maioria dos integrantes do grupo de flauta batia o pé no pulso durante toda a música. Isso parece ter chamado a atenção da aluna que ficou olhando para os pés dos flautistas. A outra aluna que estava ao lado dela chegou mais perto e disse: “_ O som está saindo dessa flauta aqui.” E apontou para a flauta soprano e completou: “_ Aqui é mais forte”. A aluna estava se referindo à flauta doce soprano, pois naquela música esse instrumento tocava a melodia. A outra menina concordou, no entanto, completou: “- Aqui é mais grosso”, e apontava para seu lado esquerdo, onde estavam as flautas tenor e baixo: “_ De cá mais fino.” E elas concordaram entre elas. As alunas observaram as flautas mais alguns poucos minutos e, na sequência da outra música, bateram palmas e saíram em direção ao pátio.

Essa cena remete aos conhecimentos musicais dessas meninas aprendidos nessa escola de música. Esses conhecimentos ultrapassam os limites da sala de aula e são reconstruídos quando ouvem os parâmetros do som em um conjunto de flautas doce.

Pode-se perceber que existe um entendimento, por parte dos alunos, sobre essas práticas musicais, quando questionados, se eles viam as práticas musicais que aconteciam nos espaços/tempos livres do/no Conservatório. André explica que observava e até aprendia com esses momentos:

Entrevistadora: Então vocês prestam atenção no menino tocando?

André: É... essas coisas, movimentos (nessa hora faz o gesto do braço do violão locomovendo como se estivesse tocando violão e mudando de acordes).

Entrevistadora: Que movimentos?

André: Assim, geralmente, toca assim uma música na viola, no violão, movimento mão do..., mudando os acordes, essas coisas.

Entrevistadora: Aí você fica prestando atenção?

André: É (André e Pedro, entrevista, 31/10/2014, p. 6-7).

Os entrevistados Aline e Rian, quando são questionados sobre o tipo de música que gostam de ouvir, acabam justificando, a partir de palavras relacionadas com a linguagem musical, o porquê de não gostarem de um gênero musical:

Aline: É dá tudo certo, só não toca funk.

Rian: É. Funk é ruim.

Entrevistadora: Por que? Funk é ruim?

Rian: Porque...

Aline: Sei lá, porque é só uma batida.

Rian: Por causa das palavras.

Aline: Exato!

Rian: O funk só tem um ritmo.

Aline: Tchu/tcha, tcha/tchu/tchu/tchu/tcha. Só isso. Na minha opinião, eu acho que não consigo absorver nenhuma informação útil ouvindo...

Rian: Funk.

Aline: Funk.

Rian: Nenhuma! (Aline e Rian, entrevista, 04/12/2014, p. 17).

Sobre a mesma pergunta, João diz (Lara e João, entrevista, 06/11/2014, p. 14) que fica tentando pegar os macetes das pessoas para ele aprender a tocar, para facilitar para ele. Os alunos Aline e Rian comentam sobre “o que é solar” e que nunca perguntou sobre isso para algum professor ou para os colegas.

Entrevistadora: O que é solar?

Aline: É que quando faz a base, a base é tipo um fundinho, não é só o fundinho, tipo um secundário.

Rian: Solo é a melodia principal.

Aline: É, acho que é o que chama mais a atenção, a base faz pra não ficar tão vazio. Eu acho.

Rian: A base é (inaudível).

Aline: Eu nunca perguntei para o professor.

Entrevistadora: E para algum colega você já perguntou isso?

Aline: Também não (Aline e Rian, entrevista, 04/12/2014, p. 20).

Na mesma entrevista, os alunos mencionam sobre como conseguiram ampliar o seu gosto musical e aprender algo sobre música observando outro colega, com a ajuda dos meios de comunicação.

Rian: Uma vez, tipo... um cara tocando uma guitarra e outro tocando violão.

Entrevistadora: Onde?

Rian: Ali na escadaria. O violão estava fazendo a base e a guitarra o solo. Era um solo de Johnny B. Goode, de Chuck Berry, então era dessa música na época. Aí eu perguntei como fazia aquilo com os dedos, que não dava nem para acompanhar, era muito rápido. Aí ele disse: “_É treino, cara! Aí você vai treinando, treinando até conseguir”. Aí eu pensei: “_Nossa (inaudível) no outro dia, o cara começou a tocar *jazz*”. Foi quando eu comecei a gostar de *jazz*.

Aline: *Jazz* é bom.

[...]

Entrevistadora: E deu pra pegar alguma coisa, assim... observando?

Rian: Deu. Eu aprendi a tocar o solo na guitarra.

Entrevistadora: É? Só observando ele?

Rian: Não. Eu peguei a cifra e observando também (Aline e Rian, entrevista, 04/12/2014, p. 21-22).

As alunas Sâmela e Cristina também explicam como interagem com a música nos horários livres dos espaços/tempos do/no Conservatório.

Cristina: Eu já vi tocar sanfona. Sanfona não é aquele trem de abrir e fechar?

Entrevistadora: Isso daí, acordeom.

Cristina: Eu achei muito legal. Eu entrei na sala e um moço estava tocando e me chamou para ver. Aí eu sentei na mesa e fiquei olhando e ele tocando, aí eu achei muito bom.

Entrevistadora: Você parou e prestou a atenção?

Cristina: Sim. Era muita coordenação motora (Sâmela e Cristina, entrevista, 17/12/2014, p. 37).

Os alunos que estudam nesse Conservatório estão sujeitos, por um lado, ao ensino/aprendizagens diversos que não são, necessariamente, desenvolvidos na

aula de música, espaço/tempo concebido institucionalmente para ser lugar de ensinar/aprender. Mas, também, por outro lado, estão expostos nos espaços/tempos que ocorrem fora da aula de música, em momentos não considerados, a princípio, ou ao menos vistos como potenciais de ensino/aprendizagens. Isso porque já se sabe que

as pessoas não aprendem apenas em espaços concebidos para serem educativos, mas se formam em todas as idades da vida de maneira informal em seu contexto cotidiano. [...] O cotidiano, portanto, é não apenas o espaço da rotina, mas também aquele onde se estruturam aprendizagens informais (BROUGÈRE, 2012, p. 15-16).

Diante desses registros, pode-se perceber que os alunos se relacionam com a música em seus horários livres no/do Conservatório de diversas maneiras: conversando, tocando, observando, sozinhos ou acompanhados, com outros objetos (instrumentos musicais, recursos tecnológicos) ou com outros sujeitos, ou seja, o relacionamento com a música se dá a partir do momento que os alunos entram em contato com a prática musical.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, busco compreender as práticas musicais realizadas pelos alunos nos espaços/tempos livres da aula de música no/do Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade”. Para isso, era importante conhecer melhor o Conservatório, sua estrutura, funcionamento, organização e espaço físico, identificar quais eram esses espaços/tempos fora da aula de música, que eram utilizados pelos alunos para realizarem suas práticas musicais, e como eles transitavam e se apropriavam desses espaços/tempos.

Para a presente investigação foi realizada uma pesquisa qualitativa, elegendo o estudo de caso como método. Os procedimentos de levantamento de dados adotados foram observações e entrevistas. Observar e entrevistar foram dois importantes desafios. A dificuldade de separar a pesquisadora da função que ocupo na escola, como vice-diretora, trouxe-me entraves que foram sendo driblados a cada dia, a cada momento, mas que, por isso mesmo, enriqueceram a coleta de dados. Como diria Bourdieu (2004, p. 11), foi importante uma constante “vigilância epistemológica”, que se refere a um cuidado permanente e a um repensar de cada operação da pesquisa, mesmo as mais rotineiras, e aparentemente óbvias, até as mais complexas, envolvendo as teorias que subsidiam esta pesquisa.

Se, por um lado, estar na função de vice-diretora da escola, na qual a pesquisa foi realizada em muitos momentos, trouxe anseios referentes aos meus trânsitos nos/pelos espaços/tempos fora da aula de música, por outro, essa mesma posição contribuiu para que eu tivesse uma visão ampla das questões institucionais do Conservatório e de questões relativas aos alunos. Afinal, a pesquisa partiu do interesse de uma educadora musical que, a partir de uma nova função administrativa na escola, se permitiu novos olhares.

Durante o processo da pesquisa e da escrita desta dissertação, fui percebendo a importância de olhares de autores das teorias do cotidiano como fundamento para se pensar as práticas realizadas nesses espaços/tempos do Conservatório de Ituiutaba, nos horários que os alunos não estão na aula de música. Essa fundamentação teórica, respaldada em autores como Kraemer (2000), Souza

(2000, 2009), Brougère (2012), Lindón (2000), Pais (2003), entre outros, ajudaram a preparar meu olhar para as questões desta pesquisa.

Para compreender o objeto estudado foi importante considerar quais eram os espaços/tempos livres das aulas de música para as práticas dos alunos no CEM, pois “é através das práticas do tempo livre das crianças e dos adolescentes que poderemos compreender seu modo de inserção social, suas dificuldades, seus desejos, suas aspirações ou confusões” (DUMAZEDIER, 1994, p. 76), projetando para uma melhor compreensão dessas práticas musicais. Percebeu-se que as práticas não se realizavam apenas nos espaços/tempos que tinham sido pensados hipoteticamente, como os corredores, os *halls*, o pátio, as rampas, o recreio, horários vagos, horários burlados. A investigação apresentou outros espaços/tempos como a própria sala de aula, além de horários decorrentes de outras atividades dentro do Conservatório. Assim, reconhecer esses espaços/tempos traz possibilidades para o educador musical, no sentido de que ele pode compreender como os alunos transitam e se apropriam daqueles espaços/tempos a partir dos seus conhecimentos musicais, aprendidos tanto dentro quanto fora dessa escola de música.

A partir das práticas musicais que foram coletadas, fui percebendo algumas características que se colocavam em torno de como as práticas se organizam, quais os tipos de práticas musicais e as possíveis relações estabelecidas dos alunos com essas práticas.

Diante de um contexto múltiplo, as práticas musicais se organizavam de diversas formas, começando e terminando em seus espaços/tempos, mediante as interações possíveis em um dado espaço/tempo, ou seja, os encontros ou reencontros dependiam de situações diferentes, professores que porventura faltavam, atividades realizadas pela escola, alunos que esticavam o recreio; um contexto diferente a cada dia, a cada horário.

As práticas musicais também se organizavam de formas previstas e não previstas, ou seja, em alguns momentos, as práticas aconteciam alheias às escolhas dos alunos, eram realizadas devido aos espaços/tempos disponíveis ou não para as essas práticas. Em outros momentos, as práticas musicais aconteciam mediante as atividades programadas pela escola ou por algum professor, como, por exemplo, os eventos que fazem parte do calendário de atividades do Conservatório.

Essas práticas musicais também podiam ser individuais e/ou compartilhadas. Algumas eram realizadas de forma individual pelos alunos, no entanto, a maioria dos registros de campo faz referência às práticas musicais compartilhadas, coletivas, ora com os alunos tocando, ora escutando, ora compartilhando música, ora conversando ou observando. Em entrevista, os alunos falam de um “recreio prolongado” (Juliane e Juliana, 12/01/2015, p. 41), que passa a ser mais interessante, porque achavam que, nesse momento, tem mais pessoas para estarem juntos, trazendo a ideia também de uso de “tempo livre coletivo”, mediante essas práticas musicais compartilhadas.

Assim, a forma de organização e as práticas musicais que ocorrem nos espaços/tempos do Conservatório são do tipo vocal e/ou instrumental, já que os alunos cantam ou executam algum instrumento musical. Nesses momentos, pôde-se perceber que alguns instrumentos, como violão, violino, flauta doce, aparecem com mais frequência nos espaços/tempos livres das aulas de música, sobretudo quando referentes aos espaços como pátio, corredores, *halls*, provavelmente por serem instrumentos que os alunos podem carregar com maior facilidade.

A escuta musical também se destacou entre os tipos de práticas musicais registradas. Muitas dessas práticas musicais, envolvendo a escuta, estão relacionadas com o uso de aparelhos eletrônicos, favorecendo uma escuta particular e também coletiva. Pode ser o que Ferraz (2001) chama de “espaço de comunicação”, quando ouvem, produzem, reproduzem, compartilham naqueles espaços/tempos. Nota-se também a importância das relações estabelecidas nesses espaços/tempos para os alunos, e o quanto a música e o uso dos recursos tecnológicos por eles, seja para compartilhar ou para ouvir música, estão presentes no dia a dia do Conservatório de Ituiutaba.

Por se tratar de uma escola específica de música, existem as práticas musicais ligadas à música erudita, principalmente quando essas práticas estavam relacionadas com os eventos programados e realizados pelo Conservatório, como Encontro de Flauta Doce, Semana de Cordas, Concurso de Piano, entre outros, e as atividades decorrentes deles. Os ensaios e as apresentações contribuíram com momentos ricos de práticas musicais, vividos tanto pelos alunos, que estavam envolvidos nos eventos, quanto também por aqueles que transitavam por aqueles espaços/tempos, assistindo, olhando, observando determinada cena, determinada prática musical. Ou seja, esses eventos estimulam práticas musicais que são

experienciadas fora da aula de música. No entanto, como a pesquisa se dirigiu para as práticas musicais realizadas fora da aula de música, quando a organização dessas práticas partia dos alunos, foi possível notar uma inclinação para as práticas ligadas à música popular, ou seja, era visível que as ações musicais iam ao encontro de preferências e gostos musicais desses alunos.

Considerando os espaços/tempos do Conservatório de Ituiutaba foi possível verificar que eles são marcados por simbologias. Algumas são próprias de uma escola de música, como execução de um instrumento musical que, culturalmente, reconhece o músico como músico, e outras ligadas à escola de educação básica, como é o caso do sinal sonoro do Conservatório. Esse sinal é um medidor e regulador de tempo tanto das aulas, das muitas ações realizadas na escola, quanto do trânsito dos alunos pelo CEM.

Percebem-se como os alunos aprendem música nos espaços/tempos do Conservatório, interagem e se agrupam de acordo com seus interesses. Para a realização dessas práticas musicais, os alunos se organizam à medida que elas vão acontecendo, dependendo de quem chega, de quem está no momento, do instrumento musical que alguém toca. Assim, as práticas musicais não estão apenas nos usos que se fazem de determinado espaço, pois o espaço também se conforma a determinadas práticas. A forma como o espaço é constituído faz com que determinadas práticas sejam instituídas nos vários tempos/espaços sociais.

Em relação aos tempos que se destacaram para a realização dessas práticas, notou-se que o recreio do Conservatório, por exemplo, foi se configurando em um tempo não apenas como o horário de lanche, conversar, mas também um tempo dedicado às práticas musicais, aquelas programadas para serem realizadas durante os eventos e aquelas que aconteciam de forma não prevista, sem estarem vinculadas diretamente com as atividades pedagógicas realizadas na escola.

Durante a pesquisa, dentre os vários espaços apresentados, o pátio foi se confirmando como o lugar de destaque para as práticas realizadas pelos alunos em seus horários livres no Conservatório. As brincadeiras de bola, em especial o futebol, o jogo de bafo (bater cartinhas, como dizem) entre os meninos do turno matutino, são rotineiros no dia a dia da escola. Além disso, o uso de celulares para se comunicarem e ouvirem música é ação frequente entre os alunos adolescentes que predominam no turno vespertino.

Diante dos pontos elencados sobre as práticas musicais que aconteciam fora da aula de música, Souza (2000) menciona que

à educação musical cabe, portanto, considerar o ensino e a aprendizagem de música que ocorrem não só na sala de aula, mas nos contextos sociais mais amplos. Ou seja, a compreensão do fenômeno ensino-aprendizagem não se esgota no acontecimento aula. O essencial na condução metodológica é se dispor a ouvir os seus agentes a fim de verificar com que base operar no âmbito da sala de aula (SOUZA, 2000, p. 177).

Buscar compreender essas práticas musicais que acontecem em espaços/tempos livres da aula de música, constituídos muitas vezes pelos próprios alunos, pode contribuir para que os professores reconheçam essas práticas musicais como possibilidade de ampliarem suas considerações em relação ao aluno de música, ou seja, dar relevância a essas práticas musicais, que também são momentos de aprendizagem musical, às vezes não reconhecida, proporcionando outro olhar para a instituição.

As práticas musicais nos espaços/tempos livres da aula de música também passam por possíveis relações de ensino/aprendizagem musical quando ouvem, reproduzem ou produzem música. Buscar compreender essas práticas musicais fora da aula em um conservatório faz pensar a necessidade de uma educação musical empenhada nos processos de ensino/aprendizagem, focados a partir dos alunos.

Dessa forma, diante desta investigação, faz-se necessário um olhar para esses espaços/tempos de práticas musicais, de modo a compreender o contexto no qual o aluno se insere, que é cada vez mais amplo, e contribuindo, sobretudo, para um novo olhar dos professores e educadores sobre os alunos nos conservatórios. Enquanto professora de música, em uma escola específica, devo estimular que o tema abordado se fortaleça dentro dos Conservatórios, buscando uma educação musical que anseie por compreender os sujeitos envolvidos nesses processos de aprendizagem.

Pensar e olhar para essas práticas musicais indica que a organização delas e os processos de ensino/aprendizagem nelas presentes não estão descontextualizados dos espaços/tempos em que são produzidos, que são reconstruídos e/ou reutilizados. Acredita-se, portanto, que este trabalho, ao ter um olhar para as práticas musicais, que são práticas sociais, permite considerar que o processo de ensinar/aprender música está envolto não só em conteúdos musicais,

repertório, procedimentos de ensino, mas também em uma teia de relações que permitem com que cada indivíduo lide com a música de acordo com seus espaços/tempos sociais.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, César Augusto Coelho. **A importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete**. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-graduação em Música/UNESP, São Paulo, 2009.
- ALMEIDA, Rebeca Vieira de Queiroz. Música do cotidiano no ensino de música: inclusão ou alienação? In: SIMPOM, 2., Rio de Janeiro, 2012. **Anais...** Rio de Janeiro: 20 a 23 de novembro de 2012. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom> Acesso em: 2 jul. 2014.
- ALCÂNTARA, Angela Vieira de. Imagens e memórias do cotidiano: o que os olhos vêem? In: Alves, Nilda; SGARBI, Paulo (org.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 87 a 97.
- ALVES, Nilda. Imagens das escolas. In: Alves, Nilda; SGARBI, Paulo (org.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 7 a 17.
- ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical**: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. Tese (Doutorado), Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. **II Seminário de Pesquisa em Música**. Universidade Federal de Goiás, 2002.
- ARROYO, Margarete. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, 53-66, mar. 2009.
- AZEVEDO, Joanir Gomes de. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre rede de saberes. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Metodologia e pesquisa do cotidiano). p. 55-68.
- BEINEKE, Viviane. **Lenga la lenga**: Jogos de mãos e copos. Viviane Beineke e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas: colaboração de Áurea Demaria Silva e outros. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2006.
- BOLLNOW, Otto Friedrich. **O homem e o espaço**. Tradução de: Aloísio Leoni Schmid. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- BORBA, Angela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento** – diálogos em educação, Rio Grande, 18, p. 35-50. 2006/2007. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/momento/article/view/749/251> Acesso em: 24 jun. 2014.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Tradução de: Mateus S. Soares Azevedo et. al. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução de: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOZZETTO, Adriana. Música na palma da mão: ligações entre celular, música e juventude. In: SOUZA, Jusamara (org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 59 a 74.

BROUGÈRE, Gilles. Vida cotidiana e aprendizagens. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de: Antônio de Paulo Danesi. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. p. 11-23. (Coleção formação de professores).

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. Sair da sombra: as aprendizagens cotidianas (Introdução). In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de: Antônio de Paulo Danesi. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. p. 1-7. (Coleção formação de professores).

BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução do alemão, introdução e notas de: Newton Aquiles Von Zuben São Paulo: Centauro, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. O cotidiano e as pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992. p. 85-98.

COLOMBO, Enzo. Descrever o social – a arte de escrever e pesquisa empírica. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Tradução de: Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005. p. 265-288.

CORRÊA, Marcos Kröning. Discutindo a autoaprendizagem musical. In: SOUZA, Jusamara (org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 13 a 38.

CUNHA, Elisa da Silva e. **Compreender a escola de música como uma instituição**: um estudo de caso em Porto Alegre-RS. 2009. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Musical), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

DELALANDE, Julie. O pátio e recreio: lugar de socialização e de cultura infantis. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de: Antônio de Paulo Danesi. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. p. 65-79. (Coleção formação de professores).

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et. al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques

epistemológicos e metodológicos. Tradução de: Ana Cristina Nascer. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

DONATI, Pierpaolo. **Família no século XXI**: abordagem relacional. Tradução de: João Carlos Petrini. São Paulo: Paulinas, 2008.

DUMAZEDIER, Joffre. **A revolução cultural do tempo livre**. Tradução e revisão técnica de: Luiz Octávio de Lima Camargo, colaboração na tradução Marília Ansarah. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1994.

ESPERIDIÃO, Neide. **Conservatórios**: currículos e programas sob novas diretrizes. 2003. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música/UNESP, São Paulo, 2003.

FERRAZ, Silvio. Apontamentos sobre a escuta musical. **Música Hodie**. Goiânia, v. 1, p.19-23, dez. 2001.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências**: as lógicas das invenções científicas. Tradução de: João Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 13-41

GONÇALVES, L. N. **Educação musical e sociabilidade**: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960. Porto Alegre, 2007. 345 f. Tese (Doutorado), Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GONÇALVES, Lilia Neves. **Educar pela música**: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos conservatórios estaduais mineiros na década de 50. 1993. 179f. Dissertação (Mestrado em Música), Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

GONÇALVES, Rafael Marques. **Práticas cotidianas na/da educação integral**: alternativas e potencialidades emancipatórias. 2012.151 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In. POUPART, Jean et. al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de: Ana Cristina Nascer. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, Betânia Maria Monteiro. **Compassos e descompassos na Educação Musical**: um estudo no Conservatório Musical de São João del-Rei. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação/PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2000.

HENRIQUES, Cristiane Lopes. **Condicionantes de projeto para unidades escolares de pequeno e médio porte utilizando sistema construtivo em perfis formados a frio**. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil), Programa de Pós-

Graduação do Departamento de Engenharia Civil da Escola de Minas da Universidade Federal de Ouro Preto, 2005. Disponível em: <http://www.propec.ufop.br/upload/tese106.pdf> Acesso em: 13 abr. de 2014.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Tradução de: Thiago de Abreu Lima Florêncio. Petrópolis, RJ: Vozes/Maceió, AL: Edufal, 2013.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução de: Jusamara Souza. **Em Pauta**, Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Música da UFRGS, v.11, n. 16/17, p. 50-73, abr/nov. 2000.

LALANDA, Piedade. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *Análise Social*, v. 33, n. 148, p. 871-883, 4 trim. 1998. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224154176E1jDU8rb4Nc15SI4.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2015.

LINDÓN, Alicia (coord.). **La vida cotidiana y su espacio-temporalidad**. México: El Colegio Mexiquense/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (UNAM): Anthropos Editorial, 2000. 237 p.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 65-74, mar. 2004.

MAIA, Carla Valéria Linhares. **Entre gingas e berimbaus**: um estudo de caso sobre culturas juvenis, grupos e escolas. 2004. 386 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas. **Um olhar fenomenológico sobre o ensino de piano em conservatório público mineiro**. 2000. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical), Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 2000.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Estudo de caso: Uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. In: **RCO – Revista de Contabilidade e Organizações** – FEARP/USP, v. 2, n. 2, p. 8-18, jan./abr. 2008.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. (Coleção Educação para Todos; 16). p. 29-45.

MINAS GERAIS. **Lei n. 811** (Cria 5 conservatórios mineiros) de 13 de dezembro de 1951. Disponível em: http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/index.html?run=1&pageNum=5&tipoPesquisa=simples&sltResultPagina=10&sltNorma=Lei&txtNum=&txtAno=1951&txtAss=&txtPerIni=&txtPerFim=&chkThe=&tipoOrdem=2&tipoOrdemTema=0&exp=&th=&aba=js_tabLegislacaoMineira&subaba=js_tabLegislacaoMineiraSimples&chkTodos. Acesso em: 17 jan. 2014.

MINAS GERAIS. **Lei n. 3595** (Cria um conservatório estadual de música em Ituiutaba) de 25 de novembro de 1965. Disponível em:

<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=3595&comp=&ano=1965> Acesso em: 13 jul. 2014.

MONTEIRO, Solange Catellano Fernandes. Aprendendo a ver: as escolas da/ na escola. In: Alves, Nilda; SGARBI, Paulo (org.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 27 a 39.

NEVES, Hirlândia Milon. **Implementar uma instituição de formação musical**: uma história do Conservatório de Música Joaquim Franco, Manaus/AM. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIS, José Machado. Culturas de Grupo. In: Mário Ferreira Lages e Artur Teodoro de Matos (coord.). **Recursos de Interculturalidade. Contextos e Dinâmicas**. Lisboa: Alto-Comissário para a Imigração e Diálogo Intercultural, 2008. p. 207-255.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72. 1996. Disponível em:

https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819739/mod_resource/content/1/PORTELLI,%20Alessandro%20%E2%80%93%20A%20Filosofia%20e%20os%20fatos.pdf. Acesso em: 19 jul. 2015.

PPP. **Proposta Político Pedagógico** da escola estudada. 2013 (documento não publicado).

RAMOS, Sílvia Nunes. Aprender música pela televisão. In: SOUZA, Jusamara (org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.75 a 96.

RAMOS, Silvia N. **Música da televisão no cotidiano de crianças**. 2002. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RAMOS, Sílvia Nunes. **Escuta portátil e aprendizagem musical**: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis. 2012. 253 f. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

REGIMENTO ESCOLAR. 2013. **Conservatório Estadual de Música "Dr. José Zóccoli de Andrade"**. Documento não publicado.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. **A música que soa na escola**: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. 2009. 213 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Quotidianos densos - a pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método, métodos e contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 91 a 110.

SCARPELLINI, Maíra Andriani. **As crianças e suas relações com a música: meios, usos, práticas e ensino/aprendizagem musical no recreio escolar**. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado em Artes), Programa de Pós-graduação em Artes/Mestrado do Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2013.

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, Jusamara (org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 7 a 12.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista ABEM**, v.10, p. 7-11. 2004.

SOUZA, Jusamara. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Curso de Pós-graduação em Música, 2000.

SOUZA, Santos Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Tradução de: De Roc Filella. Madri: Ediciones Morata, 1998.

TEDESCO, João Carlos. **Paradigmas do cotidiano**: introdução à constituição de um campo de análise social. Santa Cruz do Sul: EDUNISC: Passo Fundo: UPF, 2003.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. O conceito de cotidiano: um instrumento metodológico ou um modismo? **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, n. 22, p. 9-13. 1991.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de: Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

VASCONCELOS, Antônio Ângelo de. **O conservatório de música**: professores, organização e políticas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002. (Temas de investigação, 27)

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**. v. 20, n. 5, p. 383-386, set/out. 2007.

VIEIRA, Analúcia de Moraes. **Produções de espaço-tempo no cotidiano e escolar: um estudo das marcas e territórios na educação infantil**. 2000. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música**: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música de Belém do Pará. 2000. 187 f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, Unicamp, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Sites consultados

<http://palavracantada.com.br/quem-somos/>

<http://pardini58blog.blogspot.com.br/2012/12/blog-post.html>

APÉNDICES

APÊNDICE A

CARTA DE INTENÇÕES

Livia Roberta Oliveira, carteira de identidade, RG: MG.10.876.014, CPF: 044.125.506-05, é aluna do Curso de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia, matrícula nº 11312ART012.

Eu, Livia, tenho a intenção de realizar um projeto de pesquisa no Conservatório de Ituiutaba com foco **nas práticas musicais constituídas pelos alunos nos espaços/tempos dessa escola**. Nesse projeto pretendo estudar, observar e, provavelmente, entrevistar alunos para compreender atividades constituídas por eles nos espaços/tempos do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba. Consideramos os espaços como o pátio, as escadas, os corredores, lugares de importantes práticas pedagógico-musicais.

Como orientadora de Livia Roberta Oliveira, atesto que ela tem sido muito responsável e cônica das atividades a serem realizadas no âmbito da pesquisa com todas as demandas éticas possíveis.

Atenciosamente,

Uberlândia, 2 de maio de 2013.

Profª Drª Lilia Neves Gonçalves
(orientadora)

Livia Roberta Oliveira
(orientanda)

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO

Este termo refere-se à participação desta instituição de ensino na pesquisa de mestrado intitulada “**As práticas musicais constituídas pelos alunos nos espaços/tempos do/no Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Livia Roberta Oliveira, orientada pela Profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves, da Universidade Federal de Uberlândia.

Pretende-se com essa pesquisa compreender como os alunos estabelecem relações com a música nas atividades constituídas fora da sala de aula nos espaços/tempos do Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade”.

Com essa finalidade, serão feitas observações e entrevistas com alunos em momentos nos quais estejam no conservatório, mas fora da sala de aula, como recreio, horário vago, horário de entrada, saída etc. As observações e entrevistas serão feitas durante os meses de junho de 2013 a outubro de 2014.

Uma cópia deste Termo de Consentimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa você poderá entrar em contato com:

Uberlândia, 13 de maio de 2013.

Livia Roberta Oliveira (pesquisadora)

Prof. Dra. Lilia Neves Gonçalves (orientadora)

Aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE C

Roteiro para as entrevistas com os alunos em 2014 e 2015

Questões gerais

1. Qual a sua idade?
2. Há quanto tempo vocês estão no Conservatório?
3. Qual o seu instrumento musical? Você tem o seu instrumento? Você traz seu instrumento para a escola?
4. O que você mais gosta no conservatório? E o que você menos gosta no conservatório?
5. Você gosta de ficar aqui no Conservatório? Por quê?
6. Você acha que existe regras no Conservatório? Quais? O que você acha disso?
7. Você tem a intenção de continuar estudando aqui no Conservatório? Por quê?

Tempos/ espaços do Conservatório

1. Onde é o lugar que você mais gosta de ficar aqui no Conservatório? Por quê?
2. Quando que você vai para esses lugares? O que você faz lá?
3. Você gosta do recreio aqui do Conservatório? Por quê? O que você faz no recreio?
4. Quando estão fora da sala de aula brincando vocês brincam de que?
5. Quais as brincadeiras que vocês fazem no recreio, horário vago ou horário que você deixa de ir para a aula? Destas brincadeiras, quais você mais gosta, por quê?
6. Quando eu ou a supervisora passamos pelo pátio, você deixa de brincar ou fazer alguma atividade que gostaríamos porque nós estamos ali? Qual? Por quê?
7. Quando um professor falta, quando você não vai à aula, quando fica esperando seu pai/mãe buscar, para onde você vai? O que você faz nesses momentos?
8. Quando termina a aula mais cedo você prefere ir embora ou prefere ficar esperando aqui no Conservatório mesmo? Por quê?

Práticas musicais

1. Você gosta do instrumento musical que você estuda aqui no Conservatório? Por quê você gosta? Você toca esse instrumento aqui no Conservatório? Onde?
2. Por que você escolheu este instrumento musical?
3. Você gosta de cantar, tocar, escutar que tipo de música?
4. Quando você escuta música, você escuta como? Sozinho, em grupo? Quando?
5. Já aconteceu de você ver alguém tocando ou cantando em algum lugar e você ir lá só para ver mais de perto o que estava acontecendo?
6. Você usa muito o celular, *Ipad*, *Iphone*, aqui no Conservatório? Você usa como?

ANEXOS

ANEXO A



Pardini58 pardini58blog.blogspot.com 263 x 296 Pesquisa por imagem.
Disponível em: <http://pardini58blog.blogspot.com.br/2012/12/blog-post.html>.

Acesso em: 11 jan. 2015.

ANEXO B

Conservatório Estadual de Música "Dr. José Zóccoli de Andrade"

Criado pela Lei Nº 3595 de 25 de Novembro de 1965
34-3269-8013 - Ituiutaba - MG - Cep 38.302-228

Ficha de Matrícula
CURSO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Nome:		Data de Nascimento:	
Pai:		Profissão:	
Mãe:		Profissão:	
Endereço:		Nº:	Bairro:
Telefone 1:	Cidade:	UF:	CEP:
Telefone 2:	Naturalidade:	UF:	
Sexo:	RG:	Reg. Nasc.:	Cor/Raça:
Descrição Necessidades Especiais:		Necessidades Especiais:	
Data Cadastro:	Ano: 2014	Data da Matrícula: 16/11/2013	Contribuinte: 0,00
Atendente: LIMA			

Disciplina	Série	Ciclo	Dia Semana	Horario	Sala	Turno
CAN. CORAL (EDUC. MUS)	2ª	CINT	Segunda	07:10-08:00	040B	Matutino
PERCEPÇÃO MUSICAL	2ª	CINT	Segunda	08:00-08:50	061B	Matutino
PIANO	2ª	CINT	Segunda	09:00-09:50	020B	Matutino
VIOLINO	2ª	CINT	Segunda	09:50-10:40	064B	Matutino
AAC DANÇA	2ª	CINT	Segunda	10:40-11:30	065B	Matutino

Observações:

- 1 - Senhores pais e/ou responsáveis, **ATENÇÃO** aos horários marcados nesta matrícula, pois o aluno deverá permanecer na escola somente nos horários restritos às aulas.
- 2 - Esta escola **NÃO** se responsabiliza por qualquer objeto (Ex. celulares, ipad, iPhone, notebook, capacetes, etc.) que por ventura o aluno(a) traga para escola.
- 3 - O aluno(a) deverá fazer pelo menos uma matéria optativa nos Ciclos.
- 4 - Os horários marcados só poderão ser trocados com o coordenador e a direção da escola, na secretaria.

Horário Mat	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
07:10	CAN. CORAL (EDUC.				
08:00	PERCEPÇÃO MUSICAL				
08:50	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
09:00	PIANO				
09:50	VIOLINO				
10:40	AAC DANÇA				

Nestes termos pede deferimento,

Assinatura do Pai ou Responsável

ANEXO I

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA "DR. JOSÉ ZÓCCOLI DE ANDRADE" - ITUIUTABA - MG																			
PLANO CURRICULAR - EDUCAÇÃO MUSICAL - 2015																			
COMPONENTE CURRICULAR	CICLO INICIAL						CICLO INTERMEDIÁRIO						CICLO COMPLEMENTAR						CH TOTAL
	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		
	AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	
Musicalização	1	33h20	1	33h20	1	33h20	1	33h20											133h20
Percepção Musical									1	33h20	1	33h20	1	33h20	1	33h20	1	33h20	166h40
Instrumento	1	33h20	1	33h20	1	33h20	1	33h20	1	33h20	1	33h20	1	33h20	1	33h20	1	33h20	300h
Canto coral	1	33h20	1	33h20	1	33h20	1	33h20	1	33h20	1	33h20	1	33h20					233h20
Oficina multimídias														1	33h20	1	33h20		66h40
Prática de Conjunto											1	33h20	1	33h20	1	33h20	1	33h20	133h20
Atividade Artística Complementar					1	33h20					1	33h20					1	33h20	100h
TOTAL	3	100h	3	100h	4	133h20	3	100h	3	100h	5	166h40	4	133h20	4	133h20	5	166h40	1133h20

Indicadores Fixos	
Dias letivos	200
Semanas letivas	40
Módulo aula (minutos)	50

Observações
1- As turmas de Musicalização, Percepção, Canto Coral e de Atividade Artística Complementar serão organizadas com 15 alunos, no mínimo. A Prática de Conjunto será realizada com grupos de 5 alunos, no mínimo.
2- As turmas de Instrumento serão organizadas com, no mínimo, 04 alunos para iniciantes (1º ao 4º ano) e 02 alunos na fase de desenvolvimento (do 5º ao 7º ano). As aulas de instrumento serão individuais na fase de aperfeiçoamento (8º e 9º ano). As aulas de piano serão ministradas preferencialmente em teclados eletrônicos para iniciantes (2 alunos) e alunos em desenvolvimento (individual). No ciclo complementar o aluno poderá cursar canto em substituição a instrumento.
3- As Atividades Artísticas Complementares serão oferecidas somente nos Conservatórios que contam com pessoal docente efetivo ou efetivado nos conteúdos específicos (artes plásticas ou visuais, cênicas e dança). As atividades deverão ser direcionadas para a formação do aluno e preparação para o trabalho na área da música e deverão constar em caráter obrigatório no currículo em um ano de cada ciclo.
4-O componente curricular Oficina de Multimídias será oferecido em caráter opcional no 2º e 3º ano
5-História e Cultura Afro-brasileira e Indígena -Ministrada no âmbito de todo o currículo, em especial nas áreas de educação artística, Literatura e História Brasileira (Lei nº 11.645/08) de 10/03/2008.
6-Ensino de Música- ministrado na Disciplina de Arte, conforme Lei nº 11.769 de 18/08/2008.

ANEXO D

5ª SEMANA DA VOZ

14 de Abril á 16 de Abril

PROGRAMAÇÃO**14/04 (Segunda- feira)**

- 14:00 – Abertura com a instalação da boca túnel
- 15:30 – Recreio musical
- 16:00 – Palestra com a fonoaudióloga Regina Caial (Auditório)
- 19:00 – Noite sons do coro


15/04 (Terça- feira)

- 9:00 – Grupo Quimera de teatro apresenta: Rita não grita (coordenação: Juliana Freitas)
- 14:00 – Filme: O Fantasma da Ópera
- 15:30 – Recreio musical
- 19:00 – Concerto: Grupo de Música Antiga (UFU).

16/04 (Quarta- feira)

- 13:00 – Grupo Quimera de teatro apresenta: Rita não grita (Coordenação: Juliana Freitas)
- 14:00 – Filme: Os miseráveis
- 15:30 – Recreio musical
- 19:00 – Recital alunos de canto tema: Waldemar Henrique

ANEXO E

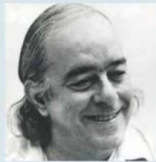




VII Inter'Artes

28 de outubro a 1º de novembro de 2013

**Integração das Artes Visuais,
Dança, Música e Teatro.**

Tema: "Vinicius de Moraes"



	Segunda-feira (28/10)	Terça-feira (29/10)	Quarta-feira (30/10)	Quinta-feira (31/10)	Sexta-feira (1º/11)
MATUTINO	8h: Montagem e Exposições: • Maquetes • Pinturas • Desenhos • Fotografias		8h50: Hall de Entrada Recreio Interativo Grupo de Violões Coordenação: Kleiber Silva, Alanna Freitas, Vivian Dionizia, Daniella Lima e Lazaro Camargos	14h: Salas de Aula Projeto "O Som e suas diversidades: Mostra Instrumental" Alunos de Prática de Ensino Coordenação: Elisângela Venancio 15h30: Hall de Entrada	7h30: Auditório Sessão Cinema Filme: A Volta do Todo-Poderoso
VESPERTINO	14h: Montagem e Exposições: • Maquetes • Pinturas • Desenhos • Fotografias • Instalação	13h30: Hall de Entrada Recreio Interativo Grupo Doce Som Coordenação: Patricia Franco Roberta Tahan	13h30: Hall de Entrada Recreio Interativo Grupo de Violinos Coordenação: Rogério Izamar	Recreio Interativo Participantes: Rodrigo, Giselle, Thayna, Andreza Duo Participação: Igor Medeiros e Angélica Medeiros	13h30: Auditório Sessão Cinema Filme: A Volta do Todo-Poderoso
NOTURNO	19h30: Auditório Alunos de Dança - A casa Coordenação: Rosineide Duarte "A vida tem sempre razão" Vinicius de Moraes Grupo Quimera de Teatro Coordenação: Juliana Freitas Grupo Vox Femina Coordenação: Luciana Carrillo	19h30: Auditório Dança - Coordenação: Rosineide Duarte Participação: Samara Wynne (canto) Oziel Nogueira (violão) Música - Leandro Divino, Alex Silva, Ivan Costa, Daniella Lima, Oziel Nogueira e Angélica Medeiros A Arca de Noé Alunos do Colégio Santa Teresa Coordenação: Aline Dias, Mariza e Andreia	19h30: Auditório Canto Coral - Alunos do CAIC Coordenação: Aline Dias, Graciella e Débora Azevedo Canto Coral Coordenação: Luana Castro e Suely Participação: Crupo Quimera de Teatro Destile: Garota de Ipanema Coordenação: Rosineide Duarte	19h: Salas de Aula Projeto "O Som e suas diversidades: Mostra Instrumental" Alunos de Prática de Ensino Coordenação: Elisângela Venancio 20h: Auditório Dança: A casa (Coord. Rosineide Duarte) A Arca de Noé Alunos de Canto Coral Coordenação: Cláudio Costa, Mirian Barbosa e Natalia Santos	Realização:  Conservatório Estadual de Música "Dr. José Zaccari de Andrade" Direção: Sílvia Rúbia Q. Cunha Souto Vice Direção: Lívia Roberto Oliveira Aluno de Costa Assis Coordenação Geral: Vânia Aparecida Melo Coelho Oliveira 

ANEXO F



19º ENCONTRO DE

Flauta Doce

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA
"DR. JOSÉ ZÓCCOLI DE ANDRADE"
ITUIUTABA-MG

10 A 12 DE NOVEMBRO DE 2014
AUDITÓRIO MAESTRO ELIAS ANTÔNIO DAIA
Rua Mauro Marquez de Sá, 44 - Setor Universitário



10/11 SEGUNDA-FEIRA	19h30	Concerto "A Arte da Fuga" <i>Quinta Essentia</i>
	8h30	Concerto Didático "Flauta, Flautinha, Flautão" <i>Quinta Essentia</i>
11/11 TERÇA-FEIRA	10h/13h30	Oficina de Flauta Doce <i>Quinta Essentia</i>
	15h	"Práticas e Métodos de Iniciação na Flauta Doce" "O Método Suzuki - sua filosofia e aplicabilidade"
	19h30	Noite das Flautas
12/11 QUARTA-FEIRA	15h30	Tarde do Choro
	19h30	Apresentação dos Grupos Instrumentais

Realização:



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SEE - MINAS GERAIS

Patrocínio:



Realização:
Conservatório Estadual de Música "Dr. José Zóccoli de Andrade"
Direção: Sérgio Pádua G. Cunha Brasil
Vice Direção: Lúcia Roberto Oliveira
Flautas de Carlos Alves

**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SEE - MINAS GERAIS**

Patrocínio:
Japa
UFU
SAE
EACCO
Microlins
Zé
BIONIKÃO
PONTUAL
Canto Minas
HOSPITAL NOVA SERRA DA ABADIA LIMA
UTE
BDA VIAGEM
BIONIKÃO

ANEXO G


6º ENCONTRO DE CORDAS
30/09 a 04/10 de 2013
 Conservatório Estadual de Música "Dr. José Zóccoli de Andrade"

PROGRAMAÇÃO

	Segunda-feira (30/09)	Terça-feira (01/10)	Quarta-feira (02/10)	Quinta-feira (03/10)	Sexta-feira (04/10)
MANHÃ	<p>8h: Ensaio por Naipes e Ensaio das Crianças</p> <p>9h30: Oficina e Ensaio "SUZUKI" Afonso Quiñazala</p>	<p>8h: Ensaio por Naipes e Ensaio das Crianças</p> <p>9h30: Oficina e Ensaio "SUZUKI" Afonso Quiñazala</p>	<p>8h: Ensaio por Naipes e Ensaio das Crianças Ensaio "SUZUKI"</p> <p>9h30: Mostra de Vídeos: MOZART GROUP</p>	<p>8h: Ensaio por Naipes e Ensaio das Crianças Ensaio "SUZUKI"</p> <p>9h30: Master Class - Violino Afonso Quiñazala</p>	
TARDE	<p>13h: Ensaio por Naipes e Ensaio das Crianças</p> <p>15h: Oficina e Ensaio "SUZUKI" Afonso Quiñazala</p>	<p>13h: Ensaio por Naipes e Ensaio das Crianças Ensaio "SUZUKI"</p> <p>14h30: Mostra de Vídeos: MOZART GROUP</p>	<p>13h: Ensaio por Naipes e Ensaio das Crianças Ensaio "SUZUKI"</p> <p>15h: Master Class - Violino Afonso Quiñazala</p>	<p>13h: Ensaio por Naipes e Ensaio das Crianças Ensaio "SUZUKI"</p> <p>15h: Oficina e Ensaio "SUZUKI" Afonso Quiñazala</p>	
NOITE	<p>18h: Ensaio Geral (toda orquestra)</p> <p>20h: Show SOLEMNIS 10 ANOS</p> <p>Local: Auditório - Entrada Franca</p>	<p>18h: Ensaio Geral (toda orquestra)</p> <p>20h: Recital BRASIL TRIO Violino, Violoncelo e Piano</p> <p>Local: Auditório - Entrada Franca</p>	<p>18h: Ensaio Geral (toda orquestra)</p> <p>20h: Recital 7ª NOITE DOS QUARTETOS Participação Especial Quarteto de Cordas de Uberlândia</p> <p>Local: Auditório - Entrada Franca</p>	<p>18h30: ENSAIO GERAL ORQUESTRA A</p>	<p>18h: Concentração. (Os alunos deverão chegar neste horário para afinar seus instrumentos e tirar fotos)</p> <p>19h30: CONCERTO DE ENCERRAMENTO</p> <p>Local: Auditório Entrada: 1 kg de Alimento não perecível</p>

Obs.: Troque os alimentos pelos ingressos durante a semana com os professores da área.

ANEXO H



The poster features a dark brown background with a subtle pattern of musical notes. Two acoustic violins are positioned diagonally, one on the left and one on the right, with their necks pointing towards the center. The text is primarily in bright yellow and white. At the top right, there is a small logo for 'CASA DE CULTURA'.

4^o
CONCURSO
DE VIOLÃO
"Professor Abadio da Costa Filho"

10 e 11 de setembro de 2014
Conservatório Estadual de Música "Dr. José Zóccoli de Andrade"

PROGRAMAÇÃO

10/09 - 19h30 - Categoria: Prática de Conjunto
- Categoria: Solo - Grupo E
- Categoria: Solo - Adultos (Todos os Grupos)

11/09 - 08h - Categoria: Solo - Grupos A e B
13h30 - Categoria: Solo - Grupos C e D
19h30 - Entrega de Premiação
- Recital: Cristiane Carvalho Vilarinho

ANEXO I



Semana Cultural
21º Concurso de Piano
 "Prof. Abrão Calil Neto"

Programação

Dia 22/09 Segunda-feira

20h • Concerto de abertura • violino e piano
 Tânia Guarnieri e Araceli Chacon

Dia 23/09 Terça-feira

9h/11h • Oficina de percussão • Cesar Traldi (UFU) • PEF
 13h/16h30 • Oficina de percussão • Cesar Traldi (UFU) • PEF / NESMU
 20h • Concerto de percussão • Cesar Traldi (UFU) • PEF / NESMU

Dia 24/09 Quarta-feira

20h • Concerto de percussão • Cesar Traldi (UFU)

Dia 25/09 Quinta-feira

14h/17h • A prática da música na educação básica • Palestra e oficina
 Estércio Marquez (UFG)
 20h • Concerto de piano • Flávia Botelho (UFU)

Dia 26/09 Sexta-feira

14h/16h • A Formação e atuação do pianista no mercado de trabalho atual
 Flávia Botelho (UFU)
 19h • Concurso de piano • Categoria piano a 4 mãos

Dia 27/09 Sábado

8h • Concurso de piano • Categoria solo de piano (1ª Fase)
 14h • Concurso de piano • Categoria música de câmara

Dia 28/09 Domingo

8h • Concurso de piano • Categoria solo de piano (2ª Fase)
 16h • Homenagem a Denise Garcia
 16h30 • Encerramento e premiação

Contatos e Informações Fones: (34) 3269.8013

ENTRADA FRANCA

Conservatório Estadual de Música "Dr. José Zóccoli de Andrade"
 ITUIUTABA-MG • 2014

ANEXO J



IV Festival Infantil de Teclas e Sons

Dias 20 e 21 de outubro de 2014

Conservatório Estadual de Música "Dr. José Zóccoli de Andrade"

PROGRAMAÇÃO

20

SEGUNDA-FEIRA

19h30
Apresentação
de Teclado
Tema: Palavra
Cantada



21

TERÇA-FEIRA

8h - Ensaio Aberto
13h30 - Oficina
Percussão no Teclado
19h - Apresentação de Teclado

A cada noite será sorteado um **TECLADO MUSICAL** para os alunos presentes.
(Alunos de Teclado e Órgão Eletrônico)

COLABORADORES
 Professores da Área de Teclado e Órgão
 Livia Roberta Oliveira
 Ronnie da Costa Assis

REALIZAÇÃO



Conservatório
Estadual de Música
"Dr. José Zóccoli de Andrade"

Direção: Silvio Ribeiro O. Cunha Souto
Vice Direção: Livia Roberta Oliveira
Bianca de Castro Abreu

SECRETARIA DE ESTADO
DE EDUCAÇÃO - MINAS GERAIS

ÁREA DE TECLADO E ÓRGÃO ELETRÔNICO
Coordenação: Lúcia Gomes Naves
Martha Socorro Soares O. Neves
Dora Jure Passarelli Ribeiro Coimbra

PATROCÍNIO











