

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo sobre práticas
musicais entre gerações**

Por Maria Guiomar de Carvalho Ribas

Porto Alegre, junho de 2006

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Por Maria Guiomar de Carvalho Ribas

**MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo sobre
práticas musicais entre gerações**

Tese submetida como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Música, área de concentração: Educação Musical.
Orientadora: Prof^a Dr^a Jusamara Souza.

Porto Alegre, junho de 2006

Dedico esse trabalho à minha mãe, ao meu pai e à minha “jovem” filha Marina, que souberam entender a minha temporária ausência.

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora Prof^a Dr^a Jusamara Souza com quem eu tive o prazer de conviver ao longo do curso. Sua sabedoria e paixão pela pesquisa me proporcionaram aprendizagens inesquecíveis.

A Lilia Neves, a quem considero minha co-orientadora, pela generosidade, inúmeras horas de compartilhadas, provocações, aportes, e por sua inestimável amizade (e deliciosos pães de queijo).

A Cíntia Morato, pelas contribuições ao trabalho, acolhimento e generosidade, e pela amizade construída em tão pouco tempo.

Às companheiras e aos companheiros do nosso Grupo de Estudo e Pesquisa do Cotidiano e Educação Musical pelo estímulo e múltiplas aprendizagens.

A Juciane Araldi e Vânia Fialho pelas compartilhadas nos anos iniciais da pesquisa, e pela presença significativa e carinhosa, embora virtualmente, na fase final da pesquisa.

As professoras, professores e colegas do nosso PPG que acompanharam e contribuíram para esse projeto. À coordenadora Luciana Del Ben pelo contínuo incentivo e respaldo ao longo do trabalho. À secretária Fátima Beltrão pela sua disposição e gentileza.

Aos membros da Banca de Qualificação do projeto - professoras doutoras Jaqueline Moll, Maria Elizabeth Lucas e Liane Hentschke -, e aos membros da Banca de Defesa da tese – professoras doutoras Sônia Ribeiro, Maria Cecília Torres e Maria Elizabeth Lucas -, pelas valiosas recomendações e críticas.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos.

A Cristiane Almeida, Heleonora, Luciana Barros, Laura Froes e Risomá Lopes pelo carinho e atenção dados à minha filha Marina durante toda sua permanência nesse temporário alegre porto.

A Jonatas Ferreira, que contando com o precioso apoio de Cicília Ribas, Evangelina Albuquerque e Ana Carla, cuidou tão bem de Marina em Recife.

A Ulises Ferreti cujos significativos aportes e compartilhadas, emocional e intelectual, foram fundamentais para que este trabalho fosse culminado com leveza.

E, finalmente, ao CMET Paulo Freire - especialmente aos estudantes que participaram mais diretamente do estudo e as professoras de música - cujo engajamento e interesse foi um aspecto determinante para a realização deste trabalho.

À todos e todas muito obrigada!

Resumo

Este trabalho tem por objetivo central compreender como se articulam práticas musicais de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Aborda sobre questões de repertório, divergências e convergências de interesses, entre universos musicais de estudantes de distintas gerações no contexto educacional da EJA.

Investiga sobre práticas daqueles/as que não se encontram em idade considerada “ideal” para iniciar ou aprofundar sua formação escolar nessa área, embora a apropriação e a transmissão da música ocupe um lugar importante em suas cotidianidades.

A metodologia utilizada é o estudo de caso, tendo como campo empírico uma instituição escolar da EJA, localizada em Porto Alegre. Foram realizadas observações nas aulas e oficinas de música, entre outros espaços, bem como entrevistas com dezessete estudantes cujas idades variaram entre 21 e 78 anos.

A presente pesquisa está apoiada em estudos que abordam a temática geracional (Ariès, 1991; Debert, 1998; Salles Oliveira, 1999; Ferrigno, 2003; Brito da Motta, 2005, entre outros), e em estudos da Educação Musical (Small, 1984; Arroyo, 1999, DeNora, 2000; Souza, 2004).

Os resultados revelam que uma co-educação musical se gesta entre os/as participantes da pesquisa. Sem perder de vista as diferenças, e em um contexto educacional que preza pela busca de relações igualitárias, aprendizagens musicais mútuas entre gerações, se tecem nesse cenário.

Palavras-chave: educação musical, intergeração, EJA.

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo central comprender la articulación de prácticas musicales de estudiantes del sistema de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Aborda cuestiones sobre repertorio, divergencias y convergencias de intereses, entre universos musicales de estudiantes de distintas generaciones en el contexto educacional de la EJA.

Investiga sobre prácticas musicales de aquellos/as que no se encuentran en una edad considerada como “ideal” para comenzar o profundizar su formación escolar en esta área, aunque la apropiación y transmisión de música ocupe un lugar importante en sus cotidianidades.

La metodología utilizada es el estudio de caso, tiene como campo de investigación una escuela de la EJA, ubicada en Porto Alegre - Brasil. Fueron realizadas observaciones en los talleres curriculares y no curriculares de música, entre otros espacios, así como, entrevistas a diecisiete estudiantes cuyas edades variaban entre 21 y 78 años.

La presente investigación se apoya en estudios que abordan la temática generacional (Ariès, 1991; Debert, 1998; Salles Oliveira, 1999; Ferrigno, 2003; Brito da Motta, 2005, entre otros), y en estudios de la Educación Musical (Small, 1984; Arroyo, 1999; DeNora, 2000; Souza, 2004).

Los resultados revelan que se produce una co-educación musical entre los/as estudiantes participantes de la investigación. Sin perder de vista las diferencias, y en un contexto educacional que se precia por la búsqueda de relaciones igualitarias, aprendizajes musicales mutuos entre generaciones, se tejen en ese escenario.

Palabras llave: educación musical, intergeneración, EJA.

Abstract

This work has for aim understand the articulation of students' musical practices of the system of Education of Youngers and Adults (EJA). Its approaches questions on repertoire, differences and convergentes of interests between students musical word of different generations in the educational context of EJA.

Research about the musical practices of people who are not in age considered like "ideally" to begin or deepen the formation into area. However, the appropriation and transmission of music take an important place in them lifes.

The used methodology is the study of case, carried out in a school of EJA located in Porto Alegre – Brazil. Observation were realized in music classes and workshops, among others spaces. Also, interviews were realized with seventeen students whose ages were ranking 21 and 78 years old at the time of the research.

The present investigation relies on studies that approach the generational subject matter (Ariès, 1991; Debert, 1998; Salles Oliveira, 1999; Ferrigno, 2003; Brito da Motta, 2005, among others), as well as in studies regard Music Education subject (Small, 1084; Arroyo, 1999, DeNora, 2000; Souza, 2004).

The findings reveal that produces a musical co-education between students participants of the investigation. Without losing of sight the differences, in a context that valorize the search of egalitarian relations, mutual musical learning between generations, they are weaved in this scene.

Key words: music education; intergeneration, EJA.

SUMÁRIO

Capítulo 1 – INTRODUÇÃO	11
1.1 Tema e questões de pesquisa.....	11
1.2 Como a temática foi construída.....	13
1.3 Estrutura da tese.....	19
Capítulo 2 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 A construção social das fases da vida	21
2.2 Heterogeneidade intergeracional	26
2.3 Co-educação de gerações	35
2.4 Intergeracionalidade e escola	39
Capítulo 3 – METODOLOGIA	44
3.1 A escolha do método.....	44
3.1.1 Sobre a pesquisa qualitativa	44
3.1.2 O estudo de caso	48
3.2 Trabalho de campo.....	50
3.2.1 Fases da inserção no campo	50
3.2.2 Técnicas e procedimentos da pesquisa	56
3.2.2.1 As observações	57
3.2.2.2 Entrevistas	63
3.2.2.3 Colaboração das professoras de música	70
Capítulo 4 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O CMET PAULO FREIRE.....	72
4.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: aspectos gerais.....	72
4.2 A Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma revisão de literatura	78
4.3 A EJA em Porto Alegre	84
4.4 O CMET Paulo Freire.....	87
4.4.1 História: origem e trajetória	87
4.4.2 Organização da Escola	89
4.4.3 Quem a Escola atende?.....	91
4.4.4 A presença oficial da música no CMET Paulo Freire.....	93
Capítulo 5 – TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS ESCOLARES.....	98
5.1 Apresentando os/as participantes do estudo	98
5.2 Relação dos/as entrevistados/as com a Escola	110
5.3 A co-aprendizagem na EJA	118
Capítulo 6 - VIVÊNCIAS MUSICAIS ENTRE GERAÇÕES	132

6.1 Práticas musicais dos/as “jovens”, “adultos” e “idosos”	134
6.2 Co-aprendizagem musical entre gerações na Escola	146
6.2.1 O que pensam da música na Escola?	147
6.2.2 Repertório nas aulas e oficinas de música	155
6.3 Práticas musicais intra e intergeracionais	159
6.3.1 A música de cada um, a música do outro, a música de todos	160
6.3.2 E a convivência musical?.....	176
Capítulo 7 - CONCLUSÃO	183
ANEXOS	188
ANEXO I:	189
ANEXO II:	190
REFERÊNCIAS.....	191

Capítulo 1 – INTRODUÇÃO

1.1 Tema e questões de pesquisa

O presente estudo trata sobre práticas musicais entre estudantes de distintas gerações no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O interesse da pesquisa está particularmente nas questões de repertório, divergências e/ou convergências de interesses musicais, trocas e tensões entre práticas musicais de estudantes jovens, adultos e idosos desse contexto escolar.

O campo empírico da pesquisa foi o Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire), escola da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, criada para fins exclusivos da EJA (no capítulo 4 é feito uma descrição da Escola, bem como se justificativa a sua escolha).

O estudo teve como objetivo central compreender como se tecem as práticas musicais de estudantes de distintas gerações do CMET Paulo Freire. Para isso foram delineados os seguintes objetivos específicos: conhecer práticas musicais de estudantes presentes no CMET Paulo Freire; analisar como o contexto da EJA produz e interfere nessas práticas musicais; examinar se existe um processo músico-educacional recíproco entre esses/as estudantes de diferentes idades. Em caso positivo, desvelar as condições em que isso ocorre.

É justamente no sentido das interações entre distintas gerações de estudantes da EJA, no que diz respeito à apropriação e transmissão de suas práticas musicais, que a discussão está pautada neste estudo. Seu foco incide sobre as relações interativas musicais que se estabelecem entre estudantes em uma escola da EJA, colocando face a face pessoas de idades diferentes em situação de coexistência/convivência musical. Investiga, portanto, práticas musicais daqueles/as que não se encontram em idade considerada própria para iniciar ou aprofundar sua formação nessa área, embora a apropriação e a transmissão da música ocupem um lugar importante em suas cotidianidades.

Nesse âmbito de categorias etárias, têm proliferado pesquisas no campo da educação musical que versam tanto sobre a educação musical de adultos como sobre a de jovens. Em relação à presença da música no cotidiano juvenil, vários estudos tratam dos múltiplos meios e espaços de apropriação e atuação musical. Dentre eles há os que discutem mais especificamente sobre a formação musical da juventude buscando compreender os sentidos e os significados que os/as jovens atribuem às suas experiências (Baroni e Nanni, 1988; Müller, 2000), às suas identidades e/ou às suas preferências musicais (Rose, 1994; Lopes, 2000; Garbin, 2001).

Outras investigações colocam em cheque o entendimento da escola como único espaço de aprendizagem musical ao revelar uma pluralidade de espaços, até então inusitados, onde a formação musico-educacional juvenil ocorre (Corrêa, 2000; Green, 2001; Wille, 2003). Associadas a essa questão há as pesquisas que abordam a relação da juventude com educação musical e mídia. Tais pesquisas defendem que os meios de comunicação exercem funções pedagógicas musicais,

procurando entender a sua influência na educação musical dos/as jovens (Souza *et al.*, 2002; Fialho, 2003; Schmitt, 2004; Schmeling, 2005).

Dentre as pesquisas que tratam da educação musical de adultos, pode-se mencionar, por exemplo, a dissertação de Medeiros (1998) sobre o ensino e aprendizagem de piano para adultos, bem como o estudo realizado por Torres (2002) intitulado *Sentimentos e Motivações de Adultos no Processo de Musicalização*, ambas contextualizando a discussão no Brasil. Na literatura internacional, a educação musical de adultos foi tema abordado pela Comissão de Música Comunitária da ISME¹ de 1984 a 1986. Entre as atividades realizadas por essa Comissão, consta o levantamento de publicações sobre o assunto, com intuito de estabelecer uma rede de trocas entre os interessados nesse debate (Solbu, 1987). No *International Journal of Music Education* de 1987, se publica uma série de artigos tratando da educação musical de adultos em diferentes países (Burley 1987; Taylor, 1987 e Valoen 1987). Mas desde então, artigos tratando sobre o tema parecem não ter sido mais publicados nesse Jornal.

1.2 Como a temática foi construída

O tema pensado inicialmente para o presente trabalho foi “práticas musicais juvenis no contexto da EJA”. A idéia era realizá-lo em uma perspectiva teórica que entende o/a jovem como sujeito social portador de culturas e direitos (Dayrell, 2002; Peregrino e Carrano, 2003). Pretendia pesquisar sobre experiências musicais de jovens na/da EJA, em uma cultura escolar inicialmente

pensada para atender adultos - inclusive sua nomenclatura originária era Educação de Adultos -, mas cujo contingente juvenil mostra-se como um fenômeno relativamente recente, e que vem crescendo de maneira significativa (Oliveira 1999; Haddad, 2002)².

Ao adentrar no cenário, fui percebendo que a música se fazia presente de diversas maneiras no CMET Paulo Freire. Do ponto de vista curricular havia aulas e oficinas, e, concomitante a isso, outras práticas musicais estavam latentes na escola. Dentre os/as estudantes, vários usavam aparelhos de som portáteis como rádio e *walkman*; CDs eram objetos que surgiam por entre o material escolar, inclusive daqueles que não traziam som portátil para a Escola. Essas e outras referências prenunciavam que universos musicais diversos co-habitavam o cenário.

Através do diálogo entre o empírico e a literatura, passei a me deter sobre a questão, que parece estar bastante arraigada no senso comum, de que jovem é mais ativo que velho, ou mesmo que o indivíduo jovem é ativo enquanto o velho é acomodado. Nesse sentido, o estudo de Salles Oliveira (1999) foi esclarecedor ao defender uma tese aparentemente simples, a de que os/as avós/as e netos/as se co-educam. O autor fala sobre “interações sociais em que a constituição de uma pessoa como sujeito social está longe de se dar às custas do outro; longe disso; ocorre ao mesmo tempo em que o outro se constitui” (Salles Oliveira, 1999, p.1).

¹ International Society for Music Education.

² Certamente isso está relacionado ao fato da proporção de “jovens” na escola de Ensino Fundamental e Médio decair drasticamente com o aumento da faixa etária. O Censo 2000 do IBGE revelou que a taxa de escolarização daqueles/as que têm entre 15 a 17 anos é de 77,8%. Todavia, essa proporção se reduz para 50,3% entre jovens com 18 e 19 anos, percentual que cai para quase 26,6% quando se refere aos/as jovens entre 20 a 24 anos. Isso implica dizer que,

Com a imersão no campo, a idéia de que não havia um segmento ativo e outro passivo de estudantes foi se desfazendo e dando lugar à percepção de que, o que havia eram indivíduos em interação, o que me levou a considerar que, era nos modos de convivência, na relação com o outro que estava o que considero o foco do estudo: entender como se tecem as práticas musicais entre esses sujeitos de distintas gerações. Uma cena emblemática vivida durante o período de elaboração desse foco, foi o episódio com Ereni:

Essa estudante de mais de 60 anos, chega num ensaio da oficina com dores nas costas. Colegas e a professora perguntaram se queria ficar sentada, se podia fazer determinado exercício corporal, ofereciam remédio, entre outros cuidados com ela. Até então, provavelmente pensavam, “Coitada da Ereni, deve estar com reumatismo, bursite, coisas da idade”. Mas eis que Ereni faz a seguinte ressalva: “Pára gente, eu estou bem, é que eu passei a noite dançando no baile e estou um pouco cansada”. Todos riram, inclusive eu. Fiquei naquele momento entusiasmada em perceber que havia “velhas” faceiras em meu cenário e a partir daí descobri várias. O ensaio prosseguiu e eu tinha o prazer de sentir “mil fichas caindo”. (DC, 19.10.03, p.76)³.

É importante mencionar que pensar o geracional através do intergeracional não foi algo que se deu de imediato à referida mudança de foco. Esse entendimento foi sendo gradativamente elaborado ao longo da pesquisa, sendo aguçado nas seções semanais de orientação, resultando hoje em algo que parece “tão óbvio”: a equidade e os sentidos das situações de interações estabelecidas entre distintas gerações só podem ser compreendidos se considerada a questão

nesta faixa de idade, quase três terços do contingente populacional juvenil está fora da escola. Fonte: <www.ibge.gov.br>.

³ Ao longo do presente trabalho, no que diz respeito ao conteúdo das observações, a abreviatura DC, seguida da data e da página significa respectivamente: iniciais de Diário de Campo, data do fragmento registrado e número da página desse registro no referido diário.

relacional. Isto porque construir relações intergeracionais é um aspecto estrutural, pois é no embate com o outro que as identidades se constroem.

Acrescento que o despertar para o debate intergeracional se deu também por fatores relacionados à minha história familiar. Meu pai sempre foi um homem do tempo presente, antenado para os acontecimentos ao seu redor, uma pessoa curiosa e encantada com a capacidade inventiva do ser humano. “Olha que fantástico”, era uma das frases que mais dizia ao longo de sua vida, quando se deparava com uma matéria impressa ou televisiva sobre algum tipo de criação humana. Morreu aos 84 anos cheio de projetos, inclusive o de ter um computador para se apropriar dessa ferramenta e “navegar” pelo mundo virtual a fora. Quanto à minha mãe, lembro que na minha infância, ao longo dos anos setenta, ela deixava meus irmãos, minhas irmãs e eu (somos cinco) aos cuidados de meu pai, e de minha avó, pegava carona em aviões da FAB⁴ (pois não tinha dinheiro para bancar o transporte comercial) para ir participar, como professora de matemática do antigo ensino ginasial e científico, outras vezes como coordenadora de uma regional de ensino do Estado de Pernambuco, de encontros nacionais de educação. Atualmente, ela está aposentada, após 40 anos de magistério. Aos seus 83 anos, continua conectada ao tempo presente, gosta, entre outras atividades, de ir a praia, ir ao *shopping*, visitar amigos/as e familiares. Cabe salientar que ela só casou depois de formada, tinha então mais de 30 anos, considerada, na época, “muito velha” para o matrimônio.

A idéia do velho como uma pessoa ligada eminentemente ao passado, “parada no tempo”, não foi o que eu experienciei na minha família. Entretanto,

apesar dessas experiências pessoais, cheguei ao CMET Paulo Freire com uma visão redutora acerca dos/as estudantes de mais idade, ao supor que acomodação e passividade pudessem ser a tônica entre eles/as. Foi uma grata surpresa encontrar ao longo desta pesquisa que outros modos de sociabilidade se configuravam nesse cenário. Assim, a visão do velho como sujeito que vive basicamente das lembranças remotas, foi, cada vez mais, sendo posta em questão, pois "Velha é a vovozinha", como diz Flavia Motta (1998) já no título de seu estudo sobre faceirice e sexualidade de mulheres idosas.

Ademais, entender a problemática específica sobre a EJA foi crucial nesse processo de construção do foco. Estava penetrando em um contexto educacional em que uma das suas particularidades é justamente a de possuir estudantes entre 14 e mais de 90 anos de idade, e isso vai na contramão da organização dos demais níveis de ensino, que em geral busca uma simetria entre série ou ciclo e faixa etária. Mas estudantes de distintas idades freqüentando a mesma sala de aula é uma regra e não exceção na cultura da EJA. Nessa maneira singular pela qual se dá a articulação de saberes, talvez esteja uma das maiores riquezas, e ao mesmo tempo uma das maiores dificuldades, que tal configuração escolar propicia. Ao me dar conta disso, reconsiderarei a idéia de trabalhar com música e juventude na EJA e passei a trabalhar sobre o foco música e intergeracionalidade.

A revisão de literatura sugere que a convivência entre distintas gerações de estudantes própria da EJA tem sido pouco investigada. Concomitante a isso, se no campo da Educação a produção acadêmica sobre EJA é considerada

⁴ Força Aérea Brasileira.

relativamente escassa (Haddad, 2002), no campo da educação musical ela parece ser quase inexistente. O desejo é que esse estudo venha a contribuir ao debate sobre a música no universo da EJA.

Considerando que essa modalidade de ensino trata da educação da/o jovem e do/a adulto, entendida como um segmento único, ela engendra novos problemas. Um problema, como o trabalho coordenado por Haddad (2002) revela, é que a maioria dos estudos sobre a EJA tende a massificar as/os estudantes, analisando-as/os como um segmento homogêneo. Entretanto, a escola, e os indivíduos que a constituem, precisam ser conhecidos enquanto universos de sociabilidade e de práticas culturais diversas. Como manifesta Sposito:

A realidade concreta dos múltiplos pertencimentos dos sujeitos, das relações que estruturam a identidade, tanto individual como coletiva, foi de certa forma desconsiderada em nossa análise [a autora se refere às pesquisas em educação], até muito recentemente. Assim, no espaço escolar, ora trabalhamos com a categoria de aluno ou estudante, ora recuperamos a categoria de trabalhador, para designar um tipo de relação derivado da classe social. Assim, outras dimensões como o gênero - homens ou mulheres - ou a geração - crianças, jovens e adultos - desaparecem. (Sposito, 2001, p. 98).

Nesse sentido, o presente estudo se concentra na questão geracional, mais precisamente na relação entre indivíduos de distintos grupos etários estabelecem entre si com a música no contexto da EJA. A proposta de investigar sobre as práticas musicais de estudantes da EJA, vai ao encontro da necessidade de compreender esses/as sujeitos sociais - não crianças, trabalhadores/as e excluídos/as (Oliveira, 1999) - considerando sua diversidade sociocultural. Para

isso, no que diz respeito ao campo da música, considere as teorias educacionais contemporâneas que entendem o fenômeno musical como culturalmente referenciado, portanto, passível de múltiplas interpretações e socialmente construído (Small, 1984; DeNora, 2000; Souza, 2004).

1.3 Estrutura da tese

O presente estudo está organizado em sete capítulos. Após este primeiro capítulo onde o tema de pesquisa, o objeto e os objetivos são apresentados, segue o Capítulo 2 que diz respeito ao marco teórico. A partir da discussão sobre a construção social das gerações, situando conceitos e debates sob a perspectiva das ciências sociais e da educação, busca problematizar sobre a co-educação musical na cultura escolar da EJA. O Capítulo 3 descreve o caminho metodológico, que foi conduzido pelo estudo de caso numa abordagem qualitativa. No Capítulo 4 situa-se o *locus* da pesquisa, o CMET Paulo Freire, no contexto da EJA em Porto Alegre e no Brasil. Ao destacar a organização e estrutura curricular da Escola, o capítulo aborda a presença oficial da música nesse espaço escolar. O Capítulo 5 apresenta os/as participantes do estudo e suas vivências e trajetórias escolares analisando suas visões sobre a co-aprendizagem intergeracional na Escola. O Capítulo 6 reflete sobre as vivências musicais entre estudantes de distintas gerações e discute as articulações entre suas práticas musicais intergeracionais experienciadas na Escola. No último capítulo, realiza-se uma retrospectiva e uma reflexão final acerca do estudo.

Acrescento que as traduções das citações de língua estrangeira foram realizadas por mim.

Capítulo 2 - REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A construção social das fases da vida

Quando os anos nos fazem sentir fora do lugar?
Supõe a idade uma ameaça? Quando? Onde?
Por quê? Quem o disse? (Lloret, 1997, p.19)⁵

Existem muitas formas de ser jovem, adulto e idoso. As juventudes, as velhices, as adultidades, e também as infâncias, são heterogêneas porque se constituem e refletem diferenças sociais de classe, gênero, etnia bem como as intersubjetividades dos sujeitos sociais que as constituem. Tudo isso diferencia as gerações nos fornecendo imagens caleidoscópicas, que mudam a partir da perspectiva e configuração analisada.

Na modernidade se inventou a infância e posteriormente a juventude, como mostra Ariès (1981), cujo estudo teve como um objetivo central discutir sobre o reconhecimento social da infância como categoria geracional específica, reconhecimento que se dá a partir do século XVIII. Atualmente, emergem etapas intermediárias entre a adultidade e a velhice denominada terceira idade, e, mais recentemente, surge a chamada quarta idade (Debert, 2004). Estes aspectos evidenciam que os modos pelos quais a vida é periodizada são construídos

⁵ ¿Cuándo los años hacen sentirnos fuera de lugar?, ¿supone la edad una amenaza?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿quién lo ha dicho? (Lloret, 1997, p.19).

socialmente, portanto, se transformam de acordo com o tempo e sociedade em questão.

Na Idade Média, imprecisão ou mesmo desconhecimento acerca das idades da vida era situação corriqueira. Ariès (1981) mostra que, até o século XV, saber a idade do outro e de si próprio não era objeto de preocupação, num contexto em que a inscrição de nascimento em registros paroquiais era uma prática irrelevante. A partir do século XVI a idade passa a significar uma referência que possibilitava às famílias uma maior consistência histórica, mas essa transição se dá de modo gradual e com resistências, impulsionada por interesses da Igreja e do Estado em estabelecer melhorias e/ou controles sociais (Ariès, 1981).

Para além de etapas meramente biológicas, Ariès (1981) mostra que as idades da vida estavam relacionadas a funções sociais. Sobre a sociedade medieval, cita: idades dos brinquedos, idade da escola, idade do amor e esportes, idade da guerra e idade sedentárias da lei, ciência e estudo. Nesse sentido a terminologia sobre o tema era vasta. *Le Grand Propriétaire de Toutes Choses*, uma compilação latina dos escritos do Império Bizantino, século XIII, cujo tomo VI tratava sobre idade (Ariès, 1981), apresenta sete distintas categorias etárias: infância, pueridade, adolescência, juventude, senectude, velhice e senilidade. Ariès (1981) chama atenção para o fato de que quando essa obra foi traduzida para o francês no século XVI, o tradutor explicitou a dificuldade em transpor para o idioma as terminologias do latim clássico já que, no idioma francês, existiam apenas as categorias: infância (*enfance*), juventude (*jouness*) e velhice (*verillesse*). Ademais, até o século XVIII adolescência e infância eram

consideradas sinônimas. No século XVIII, isso começa a mudar, é quando a burguesia passa a atribuir à palavra infância seu sentido moderno: primeira fase da vida. Entretanto, segundo o autor, faltavam palavras para diferenciar essas categorias etárias. Assim, termos emprestados de outros idiomas passam a ser incorporados pelos franceses como, por exemplo, a palavra de origem inglesa *bebê*. Curioso saber que nos séculos XVI e XVII *bebê* significava criança em idade escolar, passando, a partir do século XIX, a significar na França criança em seus primeiros meses de vida (Ariès, 1981).

No século XIX a juventude emerge como um tema ou categoria geracional socialmente reconhecida, “empurrando a infância para trás e a maturidade para frente” (Ariès, 1981, p.47). Aliás, segundo Ariès (1981, p.167), “não havia uma palavra para designar adulto, e as pessoas passavam sem transição de *juvenes* a *senes*”. Segundo o autor, historicamente se passou de uma época sem adolescência (então sinônimo de juventude) a uma época em que a adolescência era considerada a idade favorita quando “desejava-se chegar a ela cedo e nela permanecer por muito tempo” (Ariès, 1981, p.47).

Antes do século XVIII isso se dava, porém em ordem inversa em relação à velhice. Esta categoria etária não era respeitada, “era a idade do recolhimento, dos livros, da devoção e da caduquice” (Ariès, 1981, p.48). Para Ariès (1981), a velhice desapareceu. *Un Vieux* (um velho) é uma expressão francesa utilizada como gíria quer em sentido pejorativo ou protetor que foi substituído pela expressão “homem de uma certa idade”, e por “senhores ou senhoras muito bem conservados” (Ariès, 1981, p.48). Desse modo, o autor argumenta que o

entendimento moral e biológico acerca da velhice é suplantado pela idéia tecnológica de conservação. Sobre isso conclui Ariès:

Assim, a ausência da adolescência ou o desprezo pela velhice, de um lado, ou, de outro, o desaparecimento da velhice, ao menos como degradação, e a introdução da adolescência, exprimem a reação da sociedade diante da duração da vida. O prolongamento da idade média de vida retirou do não-ser anterior, espaços da vida que os sábios do tempo Bizantino e da Idade Média haviam nomeado, embora não existisse nos costumes. E a linguagem moderna tomou emprestados esses velhos vocábulos, originalmente apenas teóricos, para designar realidades novas. (Ariès, 1981, p.48-49).

A periodização da vida está presente como elemento de representação e organização social nas diversas sociedades, mas não do mesmo modo e sentido. O que se considera como infância, juventude, adultidade ou velhice tem mudado ao longo do tempo, e, da mesma forma, variam em diferentes culturas. Debert (1998), ao refletir sobre a variabilidade das formas de conceber e viver o envelhecimento, salienta que “as representações sobre a velhice, a posição social dos velhos, e o tratamento que lhes é dado pelos mais jovens ganham significados particulares, em contextos históricos, sociais e culturais distintos” (Debert, 1998, p.50). E como ela afirma “a mesma perspectiva orienta a análise das outras etapas da vida” (Debert, 1998, p.50). Nesse sentido, Bourdieu (1983), ao refletir sobre a juventude enquanto construção sociológica, de modo enfático afirma que “as divisões entre as idades são arbitrárias” (Bourdieu, 1983, p.112). Argumenta esse autor que as categorizações da vida são impostas a favor de uma determinada ordem social, variando ao longo da história, de acordo com a sociedade e ideologia que representam. Cita como um exemplo a sociedade

Samoa pesquisada por Mead (que realiza um estudo pioneiro em 1969, intitulado *Coming of Age in Samoa*, sobre a situação das crianças do *locus* estudado), sociedade cuja estrutura social não contempla a categoria geracional jovem; o indivíduo em Samoa, quando deixa de ser criança, torna-se adulto. Aquele sujeito social considerado em tantas sociedades, inclusive a nossa, como vivendo uma dita fase de crises e conflitos, no período que antecede a vida adulta, simplesmente não existe para os habitantes de Samoa.

Desta forma, como afirma Bourdieu (1983, p.113), “o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar esses interesses a uma idade definida biologicamente, já constitui uma manipulação evidente”. Por ter como foco de análise as questões juvenis, Bourdieu (1983) acrescenta que temos que analisar, ao menos, as diferenças entre as juventudes. O mesmo deve ser advogado em relação às demais categorias geracionais. Há de se estar atento às diferenças *intra* e *inter* gerações - no caso do presente estudo, às diferenças *entre* e *inter* idosos, adultos e jovens - uma vez que as distintas interpretações que as pessoas dão a um mesmo acontecimento, por ser experienciado de forma singular, não ocorrem apenas entre distintas gerações, mas também entre uma geração específica.

2.2 Heterogeneidade intergeracional

Uma necessidade do presente estudo foi refletir em que medida a idade tem se constituído como um elemento de diferenciação do indivíduo, segregando-os/as ou não, buscando entender as possíveis implicações disso no âmbito da educação musical. Como Lloret (1997) argumenta, os anos nos vão inscrevendo em grupos etários determinados: o homem de 50, o velho de 80, a menina de 7 anos. Em nosso processo de sociabilização, principalmente na infância, ouvimos com frequência a pergunta: quantos anos você tem? Entretanto Lloret (1997) põe em dúvida o que chamamos idade:

Mais que ter uma idade, pertencemos a uma idade. Os anos nos têm e nos fazem. Fazem que sejamos crianças, jovens, adultos ou velhos, e isso, apesar da relativa flutuação das fronteiras culturais, legislativas ou administrativas, nos situa a uns e a outros em grupos socialmente definidos.

O *continuum* de um processo existencial próprio fica assim parcialmente em uma sucessiva subscrição a grupos de idade que nos marcam determinadas práticas cotidianas, certas possibilidades sociais e uma margem cuja pertença ou não pertença devemos assumir. (Lloret, 1997, p.12)⁶.

Ao sermos enquadrados e enquadrarmos os outros em grupos de idades, imagens e práticas sociais se articulam tentando limitar nossas experiências vividas àquelas naturalizadas e consideradas pertinentes. Entretanto, “a idade não é sua nem minha, é a idade do outro que ao nos ser dada nos possui. Nessa

⁶ Más que tener una edad, pertenecemos a una edad. Los años nos tienen y nos hacen: hacen que seamos niños, jóvenes, adultos o viejos, y esto, a pesar de la relativa fluctuación de las fronteras culturales, legislativas o administrativas, nos sitúa a unos y a otros en grupos socialmente definidos.

El *continuum* de un proceso existencial propio queda así parcializado en una sucesiva adscripción a grupos de edad que nos marcan determinadas prácticas cotidianas, ciertas posibilidades sociales y una imagen cuya pertinencia o impertinencia debemos asumir. (Lloret, 1997, p.12).

expropriação de nossas diferenças cronológicas, nosso próprio tempo fica aprisionado” (Lloret, 1997, p.13).

É nessa perspectiva que se pode compreender as respostas dos/as participantes dessa pesquisa quando indagados/as sobre suas idades. Havia uma entrevistada de mais de 60 anos que só falava a idade aproximada, mas nunca a exata. Possivelmente sua atitude está relacionada a uma representação da velhice como algo não bem visto socialmente (Debert, 2004; Ariès, 1981). Outros depoimentos revelaram a incompatibilidade entre o ano registrado na Certidão de Nascimento e o ano em que as entrevistados/as acreditavam ter nascido, como mostram os fragmentos que seguem:

ENTREVISTADORA: Gostaria que a senhora me dissesse seu nome e a sua idade.

NILZA: Eu vou dar a idade da certidão. Eu estou ajeitada na certidão, bem ajeitada. Vou dar a minha idade como está na certidão, e aí a minha idade é menos, entende? Mas quando me registraram, registraram as duas irmãs [rindo, complementa], então a outra tem a minha idade e eu a dela. A minha idade... eu nasci em 1923... mas é que na certidão está 29 [risos]. (Flávio, Lourdes e Nilza, E1, p.76-77)⁷.

ENTREVISTADORA: Qual é sua idade, Outono?

CÉLIA OUTONO: Parece que eu estou com uns 70 nuns papéis, noutro eu estou com 78. Mas eu acho que eu estou com uns 68, 67, uma coisa assim. Não que eu não queira ser velha, a idade que eu tiver... que coisa boa! Mas, lá no Cartório, colocaram 78. (Célia Outono, E2, p.198)⁸.

⁷ Essa é a única entrevista coletiva, conforme será explicado no capítulo 4.

⁸ O texto que trata as falas dos/as participantes está indicado pelo nome do/a entrevistado/a, seguido pela abreviatura da palavra entrevista (E) e o número da entrevista, seguido ainda do número da página do Caderno de Entrevista na qual o fragmento mencionado se localiza. Por

Se a idade para uns não importa, para outros ela se relativiza e se atualiza. Diva se apresentou da seguinte forma: “Meu nome é Maria Diva Dias Rotta, nasci aqui em Porto Alegre mesmo, nasci em 1932. Estou com 7.2 [sete ponto dois]. Eu sempre digo assim e morro de rir [rindo]” (Diva, E1, p.18).

Ao revelar sua idade, Diva constrói uma identidade imbricada entre o jovem e o velho utilizando um termo possivelmente inspirado na linguagem das inovações tecnológicas referentes a versões de programas e sistemas computacionais.

Para Lloret (1997) “as idades se conformam desde as identidades outorgadas na família, escola, trabalho, entre outros lugares de convivência” (Lloret, 1997, p.18)⁹. As idades nos indicam também - imbricadas com outras situações e pertencimentos vários como de classe, religiosidade e de gênero - “determinadas maneiras de satisfazer ou de viver nossas necessidades, desejos, direitos e obrigações” (Lloret, 1997, p.18)¹⁰. Em outras palavras, as modalidades sociais de ser de uma determinada geração dependem de fatores como classe social, marco institucional e gênero, entretanto, estar em uma determinada fase da vida é uma condição que necessariamente se articula social e culturalmente com a idade. “Nos diversos cenários da vida cotidiana, aos variados papéis a representar pode-se atribuir determinada idade, portanto, segundo a idade,

exemplo, Célia Outono, E2, p.198, significa a segunda entrevista realizada com Célia Outono que está transcrita na referida página desse caderno.

⁹ Las edades se conforman desde las identidades otorgadas en la familia, en la escuela, en el trabajo y en otros lugares de convivencia [...]. (Lloret, 1997, p.18).

¹⁰ [...] determinadas maneras de satisfacer o de vivir nuestras necesidades, deseos, derechos y obligaciones. (Lloret, 1997, p.18).

podemos aspirar a determinados papéis” considerados apropriados aos indivíduos (Lloret, 1997, p.18)¹¹.

Estudos no âmbito das ciências sociais têm mostrado que, embora haja discursos que tentam homogeneizar comportamentos por grupos de idade, a heterogeneidade se mostra como uma característica que marca a conduta humana nos mais diversos períodos da vida na medida em que a condição sociohistóricacultural não se oferece de igual forma para todos indivíduos de uma mesma categoria geracional (Pais, 1993; Motta, 1998; Vianna, 2003; entre outros). Pais (1993), por exemplo, em sua tese sobre culturas juvenis, afirma que a juventude é essencialmente heterogênea uma vez que os/as jovens vivenciam uma pluralidade de trajetórias individuais e sociais. Um desafio apontado por este autor é o da “desconstrução (desmitificação) sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) da juventude que, em forma de mito, nos é dada como uma entidade homogênea” (Pais, 1993, p.28). Nessa mesma direção segue Motta (1998) em relação às heterogeneidades culturais identitárias de mulheres idosas. Sua pesquisa mostra múltiplos modos de sociabilidade através dos quais essas mulheres estão reinventando a própria velhice.

Discutindo sobre juventude, Vianna (2003) considera que sobre essa temática muitos estudos convergem para um único ponto: mudança. Mas não qualquer tipo de mudança e sim uma mudança “revoltada”. Contrapondo-se a essa abordagem reducionista, o autor defende que:

A tentativa de pensar a sociedade sem entidades “estáveis” e “rígidas” (construídas seja para se opor a elas seja

¹¹ En los diversos escenarios de la vida cotidiana, a los variados papeles a representar suelen asignárseles determinadas edades y, por tanto, según la edad, podremos aspirar a determinados

para nelas apoiar-se) cria uma visão dinâmica da relação entre os diversos grupos sociais (geracionais ou não), onde a própria definição desses grupos [...] também está em constante transformação. Sendo assim, não há mais a possibilidade de se contrapor uma ordem social todo-poderosa às ilhas de resistência ou regiões de turbulência que aparecem aqui e ali, entre jovens e rebeldes. A totalidade da vida social pode então ser definida com muitas das palavras que um dia identificaram a juventude: transitoriedade, turbulência, agitação, ambigüidade, liminaridade, flexibilidade, inquietude [...]. Acima de tudo essa vida social deve ser caracterizada por sua diversidade e não pela busca daquilo que lhe é uniforme. (Vianna, 2003, p.14).

A discussão sobre juventude e velhice se dá essencialmente ao longo do século XX, quando as transições para a vida adulta passam a ser “mais uniformes, mais ordenadas em sua seqüência e mais rigidamente definidas” (Hareven, 1999, p.31). Hareven (1999) observa que transformações de natureza histórica no século XIX, especialmente “a crescente rapidez na sucessão das transições e a introdução de transições publicamente reguladas e institucionalizadas, convergiram para isolar e segregar grupos de idade na sociedade mais ampla” (Hareven, 1999, p.31).

A principal mudança se deu do século XIX para o XX quando a temporalidade passou “de momentos e seqüências mais articulados às necessidades coletivas da família para momentos e seqüências mais individualizados” (Hareven, 1999, p.31), das necessidades coletivas da família à normas específicas da idade. Como mostra Ariès (1981), na Idade Média, a organização social da família estava constituída por uma interação maior entre

diferentes grupos de idade entre familiares e demais membros da vida comunitária.

Acrescenta Hareven (1999, p.31) que “à medida que a maior diferenciação entre as fases de vida começou a se desenvolver, as funções sociais e econômicas se tornaram mais relacionadas à idade, aumentando a segregação entre os grupos”. Defende essa autora que “a glorificação da juventude e o rebaixamento da velhice são dois aspectos de um processo muito mais complexo. Ambos resultam da crescente segregação dos diferentes estágios da vida - e dos grupos de idade correspondentes - na sociedade moderna” (Hareven, 1999, p.34). Ao falar sobre a crescente associação entre funções com a idade e a formação de grupos etários segregados, ela comenta que essas mudanças afetaram as fases da vida e “resultaram na segregação do curso da vida em etapas mais formais, em transições mais uniformes e rígidas de um período para o próximo e na separação dos vários grupos etários entre si” (Hareven, 1999, p.35).

O tempo do indivíduo, cuja imagem se manifesta mais explicitadamente através da idade cronológica, está relacionado a uma idade social, que se dá em uma temporalidade inscrita em uma sociedade que legitima ou reprova determinadas práticas sociais, buscando ditar o que é esperado, suportado ou reprovado socialmente entre os indivíduos ao longo da suas fases de vida. Assim, as identidades etárias, por estarem atreladas à idade cronológica, são necessariamente móveis, possivelmente mais que qualquer outra identidade. Como afirma Veiga-Neto (2002, p.47): “ainda que qualquer identidade jamais seja fixa e nem mesmo estável, no caso das idades é evidente *per se* que, se há um

agrupamento cujo critério maior de formação e ordenamento é o tempo vivido, é suficiente viver esse tempo para que cada um acabe percorrendo os diferentes grupos”.

Por essas, entre possivelmente outras questões, é difícil delimitar o conceito de geração: a dinâmica e organização das sociedades mudam ao longo de diferentes tempos históricos e culturas, sendo a idade “um dado biológico socialmente manipulado e manipulável” (Bourdieu, 1983, p.113), entendimento que parece ser consensual entre cientistas sociais na contemporaneidade. Como nos lembra Bourdieu (1983, p.113), “somos sempre o jovem ou o velho de alguém [...] as relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas”, envolvendo variáveis identitárias como gênero e classe, que leva a uma pluralidade de modos de ser e estar no mundo social. Mas o fato de ser impreciso não elimina nem desqualifica seu uso.

O conceito geração tem vários significados. Como coloca Forquin (2003), além do seu sentido primário, ato de gerar, há pelo menos três acepções onde a noção de geração é correntemente empregada. No sentido genealógico, significando grau de filiação a partir de um indivíduo, que, tomado como referência, determina a primeira, segunda, terceira, *ad infinitum*, geração de parentesco. Um segundo uso do termo diz respeito à periodização cronológica da vida. Nesse sentido fala-se geração referindo-se a um conjunto de pessoas nascidas dentro de um mesmo período de tempo. Quando este intervalo temporal é associado a algum fato histórico se costuma apelidar o grupo geracional com o nome do fato em questão, por exemplo, geração pós-guerra ou geração *Woodstock*. Entretanto, apesar da menção a um episódio histórico, neste caso o

termo geração mantém-se desprovido de fundamento em relação ao tempo social dos sujeitos que a constitui. Já na acepção sociohistóricacultural designa-se um grupo de pessoas nascidas dentro de um determinado fluxo temporal, que compartilham valores, hábitos e atitudes culturalmente comuns, assumindo assim papéis sociais típicos. Nesta acepção, uma geração não é entendida como sendo apenas um grupo de pessoas nascidas numa mesma época, mas aquelas cujas experiências de vida são pautadas por influências culturais relativamente semelhantes (Mannheim, s/d).

O conceito de geração aqui adotado se apóia na perspectiva mannheimiana cuja reflexão permanece viva e se constitui como um dos aportes que se mantém contribuindo para a discussão atual sobre esse assunto (ver por exemplo Salles Oliveira, 1999; Ferrigno, 2003; Forquin, 2003; Brito da Motta, 2004). O ensaio de Karl Mannheim (s/d) intitulado "O problema das gerações" cuja primeira edição se deu na Alemanha em 1927 foi um dos primeiros estudos a abordar essa temática na perspectiva sociohistóricacultural acima referida. O questionamento central, segundo esse autor, consiste em entender o que significa pertencer a uma mesma geração. Para Mannheim (s/d), este é um conceito pautado pela dimensão temporal do fenômeno geracional; entretanto o pertencimento cultural é básico para sua definição. Mannheim (s/d) defende que, além da contemporaneidade, para que um grupo de pessoas seja considerado de uma mesma geração, faz-se necessário que desenvolvam experiências relativamente comuns, desenvolvam certas identidades coletivas e interajam na sociedade enquanto grupo. "O fenômeno sociológico das gerações baseia-se, em última análise, no ritmo biológico de nascimento e morte. Mas *basear-se* num

factor não significa necessariamente ser *deduzível* a partir dele, ou ser pressuposto por ele. (Mannheim, s/d, p.135).

Em concordância com o pensamento mannheimiano sobre geração, Forquin (2003, s/p) diz que “diferentemente, por exemplo, de uma classe ou de um grupo social, uma geração se distingue das outras sempre, em primeiro lugar, conforme um eixo temporal”, e portanto tem relação “com a ordem biológica, com a ocorrência das transições e das transmissões vitais”, todavia, não se limita à dimensão meramente biológica.

O pertencimento a uma mesma geração está relacionado à localização sociohistórica do grupo - *Lagerung*, segundo Mannheim - dos indivíduos em seus microespaços sociais. “Só quando os contemporâneos se encontram em uma posição de definitivamente participarem como um grupo integrado em certas experiências comuns, é que podemos correctamente falar de comunhão de localização de uma geração” (Mannheim, s/d, p.145). Segundo esse autor, a condição de localização diz respeito ao pertencimento do grupo a uma determinada cultura e sociedade, possibilitando ao grupo compartilhar experiências. Assim, ele afirma que a contemporaneidade é sociologicamente significativa “apenas quando envolve participação em uma mesma circunstância social e histórica” (Mannheim, s/d, 145); nesse sentido, a contemporaneidade dos indivíduos é condição necessária ao pertencimento de uma mesma geração. Portanto, as práticas sociais - das quais a música é uma delas - podem ser estudadas através das relações que as gerações realizam ou não realizam em um determinado contexto social. Todavia, há de se ter em conta que, distintas gerações experienciam os mesmos acontecimentos em uma dada sociedade,

embora os sentidos e os significados atribuídos aos acontecimentos certamente serão diferentes, a depender das interpretações que forem produzidas.

No bojo dessa discussão, há uma imprecisão conceitual do termo geração pela própria dificuldade em categorizar as fases de vida: afinal a existência se realiza em um fluxo contínuo, processual; não dormimos crianças e acordamos jovens, por exemplo. Por isso mesmo é difícil delimitar quem é idoso, quem é jovem, quem é adulto. Essa dificuldade se dá pelo fato de serem diversos os processos pelos quais as pessoas experienciam suas trajetórias de vida. As formas materiais e simbólicas relacionadas à sociabilidade de cada indivíduo se diferenciam de acordo com o pertencimento a determinadas categorias de idade.

Nesse estudo faço um recorte analítico centralizado na questão da categoria etária, sabendo porém que o indivíduo se constitui também por outros pertencimentos que se imbricam com o geracional, como sexo, classe e etnia. Como coloca Veiga-Neto (2002, p.38) “é claro que a idade não está e nem ‘funciona’ sozinha, isto é, ela não está (nem de perto) isolada das demais categorias identitárias”. Todavia a idade social em si pode ser problematizada enquanto uma faceta identitária que nos constitui e nos remete à periodização da vida representada pelas diferentes gerações.

Esclareço que uso o termo geração como sinônimo de idade ou idade social, fase de vida, e categoria etária.

2.3 Co-educação de gerações

Os estudos que abordam a intergeracionalidade tratam geralmente do aspecto familiar, particularmente os que enfatizam a dimensão das relações entre genitores e filhos/as (ver, por exemplo, Ramos, 2006). Entretanto, as interações entre gerações em outros espaços que não o familiar, parece ser um foco pouco abordado. De acordo com Brito da Motta (2004), os estudos parecem mais voltados à análise de formas de interação marcadamente intrageracional do que intergeracional. Sobre modos de sociabilidade na velhice, temática de seu interesse, considera como fenômeno próprio da contemporaneidade “o encontro de pessoas idosas em grupos organizados, de propostas variadas, desenvolvendo uma sociabilidade marcadamente intrageracional” (Britto da Motta, 2004, p.109). Todavia, lança o seguinte questionamento:

O reencontro e a solidariedade geracionais são grandes e bons momentos iniciais na trajetória do idoso em busca da redefinição de seu lugar social, mas deverão ser também base e fortalecimento para a busca - que deveria ser da sociedade inteira - da convivência, privada e pública, com outras gerações. E desse tipo de movimento, de passagem do encontro intrageracional para o intergeracional pouco se tem notícia. (Brito da Motta, 2004, p.118).

Sobre relações entre distintas gerações destaco a pesquisa de Salles Oliveira (1999) que no campo da cultura trata sobre a co-educação entre crianças e idosos das classes populares refletindo sobre a convivência entre avós e netos/as. Em sua tese sobre o dia-a-dia de crianças cuidadas por avós, intitulada *Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana*, esse autor defende que, independentemente da condição etária, pode-se aprender e mudar a partir da experiência do outro, tendo como premissa básica a igualdade de direitos e respeito às diferenças. Salles Oliveira (1999, p.14) mostra que,

através da convivência, avós e netos/as “são capazes de criar práticas originais, de reinterpretar idéias e sugestões, de reinventar o que já vem pronto e de fazer de suas vidas uma travessia de partilhas e mudanças”. Segundo Salles Oliveira (1999), de maneiras distintas, idosos e crianças se educam reciprocamente. Ele advoga ainda que, se há uma interação, esta deve ser vista através de relações recíprocas e não de modo unívoco.

Destaco também a pesquisa de Ferrigno (2003) que aborda a interação entre idosos e adultos, no caso professores/as e estudantes, em programas sociais de unidades do SESC em São Paulo. Ferrigno (2003) se preocupou em saber como vivem as gerações, como elaboram as mudanças, e qual o sentido de fomentar processos de co-educação intergeracionais. Assim como Salles Oliveira (1999), partilhas de afeto e de conhecimento entre gerações foram os aspectos centrais por ele analisado. Ferrigno (2003) defende que o convívio intergeracional é importante na medida em que flexibiliza relações, valores e comportamentos, bem como diminui o preconceito etário uma vez que possibilita incrementar a inclusão social de velhos e jovens, enriquecendo-os mutuamente, através das aprendizagens compartilhadas.

Ambos estudos desconstroem a idéia de que os/as mais velhos não mudam, uma vez que mostram sujeitos de diferentes gerações (velhos e crianças; adultos e velhos) modificando-se reciprocamente em seus modos de pensar e ser.

Na educação musical, práticas musicais entre distintas gerações apresentou-se como um debate praticamente ausente. Todavia, há estudos sobre

a dita educação musical informal, que embora não tenham tematizado a co-educação entre gerações, sugerem que não só os mais novos aprendem com os mais velhos, como também que os mais velhos aprendem com os mais jovens.

Esse é o caso do estudo de Prass (1998) que reflete sobre a formação musical dos/as integrantes de uma escola de samba em Porto Alegre buscando “compreender os processos de ensino e aprendizagem compartilhados” pelos seus membros - constituído por crianças, jovens, adultos e idosos - “através dos quais esse grupo cultural se organiza para transmitir, transformar e ressignificar suas crenças e seus valores associados ao fazer musical” (Prass, 1998, p.7). A autora apresenta três alas de bateria nesse universo pesquisado: os integrantes da bateria-*show*, constituída por jovens e adultos entre 16 e 45 anos; a segunda-bateria, também formada por jovens e adultos; e, a bateria-mirim cujos integrantes eram crianças de até 13 anos de idade. Embora não tenha sido objeto de investigação da autora, a co-educação entre gerações pode ser considerada um elemento que transversaliza esse estudo.

Nessa mesma direção, a dissertação de Stein (1998) sobre processos de ensino e aprendizagem em duas oficinas de música de Porto Alegre provoca a reflexão sobre práticas musico-educacionais vivenciadas por grupos formados por indivíduos de diferentes faixas etárias. A configuração etária de integrantes de uma das oficinas por Stein (1998) investigada ilustra essa problemática: Cléberton, 10 anos; Seu Flávio, 45 anos; Diego, 13 anos; Doca, 25 anos; Dunga, 12 anos e Priscila, 15 anos. Stein (1998) revela cenários de formação musical onde as relações intergeracionais se fazem presentes, embora este também não tenha sido o foco do seu trabalho.

Um terceiro estudo que tangencia a questão da co-educação de gerações no campo da educação musical é a tese de Arroyo (1999). Esta autora pesquisou sobre práticas de ensino e aprendizagem musical tendo como *locus* dois diferenciados contextos socioculturais em Uberlândia: o Conservatório de Música e a Festa de Congado. Sobre o ritual dos congadeiros, Arroyo se concentrou nos *ternos de marinheiros*, composto por indivíduos das mais diversas fases de vida: crianças, jovens, adultos e idosos das classes populares. Em relação aos modos de transmissão e apropriação do conhecimento musical entre congadeiros, afirma Arroyo (1999, p.16): “Não há, entre congadeiros, quem especificamente ensine. Mantendo uma prática coletiva de ensino e aprendizagem de música, aprende-se a bater caixa e a cantar sem que isso seja necessariamente ensinado. A condição de estar naquele contexto implica em estar aprendendo”.

Portanto, os estudos acima referidos, e possivelmente também outras investigações que abordem a educação musical em espaços educativos fora da escola, embora não trabalhem com a idéia de co-educação entre as gerações, apontam para a possibilidade de interações desses indivíduos em face a seus processos músico-educacionais.

2.4 Intergeracionalidade e escola

A preocupação nas escolas em organizar turmas separando estudantes de acordo com suas idades é um fato que passa a ocorrer na Idade Moderna - período em que a preocupação com a idade torna-se fundamental - e se perpetua até hoje. Nesse período, passa a se estabelecer uma relação rigorosa entre idade e classe, organizando-se grupos de idades mais homogêneas de alunos/as em turmas.

Na sociedade medieval, a escola (que era reservada de forma restrita aos clérigos), atendia conjuntamente a estudantes de diferentes idades (*pueros, adolescentes, juvenes, senes*), isso porque, como mencionado, a idéia de idade lhes era indiferente. “Seu objetivo essencial não era a educação da infância. Nada predispunha a escola latina da Idade Média a esse papel de formação moral e social. A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos, “jovens ou velhos” (Ariès, 1981, p.187). Mesmo porque não havia o sentimento de infância nessa época. A existência da criança enquanto indivíduo com características e necessidades próprias não era uma questão considerada até então e “essa mistura de idades continuava fora da escola” (Ariès, 1981, p.167).

Na atualidade, educação enquanto processo de socialização do indivíduo é um entendimento consensual; entretanto, a reciprocidade, a partilha, especialmente quando se refere às contribuições das gerações jovens às gerações mais velhas, parecem não ser foco comum de análise (Salles Oliveira, 1999; Ferrigno, 2003).

Como Forquin (2003) menciona “é através das interações concretas existentes entre diversas classes de idade colocadas em situação de coexistência que a dimensão educativa das relações entre gerações costuma ser pensada com maior frequência, principalmente através da oposição estabelecida tradicionalmente entre a condição infantil e a idade adulta”. Lembra esse autor o pensamento de Durkheim sobre educação: “ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social” (Durkheim *apud* Forquin, 2003, s/p), pensamento que postula a idéia de indivíduos maduros, os/as adultos, transmitindo conhecimentos a indivíduos imaturos, crianças e jovens, como base do processo educativo. Forquin (2003) comenta como essa visão durkheimiana de educação como transmissão nos moldes acima descritos ainda se faz presente enquanto prática pedagógica na realidade sócio-educativa de escolas na atualidade¹².

Possivelmente essa idéia se mantém nas sociedades ocidentais, nutridas por abordagens que entendem a adultidade como a fase de vida referencial símbolo de maturidade e poder. Isso tem gerado sociedades nas quais, a partir do *status* e papel do segmento adulto, as condições sociais das crianças, jovens e idosos são organizadas (Hareven, 1999). Exemplos de discursos nesse sentido encontra-se em abordagens que naturalizam e universalizam processos biológicos, bem como em abordagens que se centram na análise do *status* socioeconômico e dos papéis dos indivíduos e seus possíveis impactos na organização social (Hareven, 1999). Tal visão destitui da categoria etária adulta

¹² Concepção educacional, aliás, denominada por Paulo Freire (2001) como *bancária*, por entender o processo educativo como via unilateral, reduzindo o sujeito aprendiz à condição de objeto no qual um leque de conhecimentos considerados necessários deve ser “depositado” no indivíduo para promover sua socialização.

um elemento inerente ao ser humano e, portanto, presente em qualquer fase de vida: o inacabamento. Como Salles Oliveira (1998, p.1.) argumenta “é através da percepção do outro como diferente que posso, numa dada relação, divisar meu inacabamento; quer dizer, enxergar as possibilidades que o outro sugere para a minha mudança”. Tarefa que implica muitos desafios, “mas que acena promessas luminosas” (Salles Oliveira, 1998, p.1) de convivência, isto é, de co-vivência.

Na esfera educacional isso gera um paradoxo, porque se a dinâmica das interações sociopedagógicas está baseada por relações de dominação, nas quais uma geração “transmite” conhecimento a uma outra que os “absorve”, a escola deixa de ser espaço de produção de conhecimento e reflexão acerca da vida mediatizado pela co-aprendizagem quer entre pares, quer entre estudantes e professores/as. Essa discussão move muitos debates, uma vez que a escola é emblemática enquanto espaço social organizado em que “normas de ordenamento cronológico se impõem, sentidas ou meramente aceitas, compartimentando as outras idades, criando barreiras geracionais e distribuindo convenientemente a hierarquia de possibilidades, privilégios e limites segundo a idade” (Lloret, 1997, p.19)¹³.

Entretanto se, por um lado, hierarquias entre fases de vida podem diferenciar indivíduos no sentido da segregação, preconceito e autoritarismo - aspectos que obstruem a formação de relações igualitárias e criativas - por outro lado, relacionamentos recíprocos entre gerações fomentam a partilha, o respeito às diferenças e a alteridade, estando a serviço de uma sociedade

¹³ normas de la ordenación cronológica se imponen, sentidas o meramente aceptadas, señalando las otras edades, creando barreras generacionales y distribuyendo convenientemente la jerarquía de posibilidades, privilegios y límites según la edad. (Lloret, 1997, p.19).

reconhecidamente complexa, heterogênea, todavia mais igualitária e afetiva, como revelam os estudos de Salles Oliveira (1999) e Ferrigno (2003), de modo que *ser diferente* não implica *ser desigual*, no que diz respeito ao pertencimento geracional.

Salles Oliveira (1999) defende que a co-educação entre gerações está baseada na idéia de uma rede de trocas de relação e de saberes compartilhados, através de um convívio não linear entre os indivíduos, que ela, não se resume, portanto, apenas à transmissão de conhecimento dos mais velhos para os mais jovens. “Uma co-educação é algo que se constrói na história como *fazer-se*, ou seja, supõe gerações em movimento” (Salles de Oliveira, 1999, p.26). Esta dialeticidade das gerações no qual esse conceito de co-educação pressupõe é primoroso, pois rompe com a visão da criança e do/a jovem como um vir-a-ser - sujeito de um tempo futuro - cuja outra face dessa mesma moeda trata o idoso como aquele que foi - sujeito de um tempo passado -, ficando reservado o tempo presente apenas ao adulto. Em outra perspectiva, essa abordagem pressupõe indivíduos de diferentes gerações em interação, compartilhando suas vidas no mundo contemporâneo, através de relações recíprocas (Salles Oliveira, 1999).

Capítulo 3 – METODOLOGIA

3.1 A escolha do método

3.1.1 Sobre a pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa abarca abordagens metodológicas distintas em suas filiações teóricas e no modo como entendem o objeto estudado. A perspectiva analítica adotada nesse estudo é de enfoque sociológico e procura problematizar acerca de fenômeno musical - no caso da presente investigação, as práticas musicais entre estudantes de distintas idades da EJA -, considerando as relações entre o sujeito e objeto. Tem-se como princípio que a compreensão de uma realidade musical passa pela compreensão das suas práticas sociais (DeNora, 2000).

É função da metodologia esclarecer as decisões e as dúvidas vivenciadas no processo da pesquisa, bem como mostrar em que conceitos e teorias o trabalho se fundamenta. Entre suas múltiplas acepções ela pode ser vista como meio que permite lapidar artesanalmente a construção de estudos. Para além de um conjunto de técnicas, método envolve “fundamentos e processos nos quais se apóia a reflexão”, indo ao encontro de um embasamento teórico, que lhe dê suporte e consistência (Salles Oliveira, 2001, p.21).

Esse entendimento da pesquisa como uma prática artesanalmente construída - defendido por Salles Oliveira (2001) e por Souza *et al.* (2005) - foi para mim umas das maiores aprendizagens ao longo desses quatro anos de

doutoramento; período durante o qual vivi inúmeras situações que os manuais não podiam antecipar. Tentei assim direcionar a pesquisa por caminhos que possibilitassem “promover a associação de coisas, que não poderíamos sequer intentar pudessem um dia se compor, num dado cenário social. Significa aprimorar a percepção, refinar a sensibilidade, comover-se diante de práticas, pequeninas na sua forma, calorosas e desprendidas em seu íntimo” (Salles Oliveira, 2001, p.19).

Nesse sentido, ler trabalhos publicados com o olhar atento aos caminhos metodológicos trilhados e construídos por outros foi enriquecedor. Pais (1993), por exemplo, fala de “encruzilhadas” que a pesquisa qualitativa necessariamente provoca e mostra como ele se colocou diante do desafio de sua realização. Ademais, o autor alerta para a necessidade do/a pesquisador/a se libertar de uma possível obsessão de “à força encaixar fatos empíricos em teorias pré-estabelecidas” (Pais, 1993, p.51). Entre outros trabalhos inspiradores, cito Sirota (1994), cujo estudo mostra que, a observação é importante, mas não contém toda a prática. Defende Sirota (1994, p.11), que “toda situação pedagógica é objeto de uma interação social”, entretanto, mostra que ao transformar o cotidiano escolar em fato observável, obteve “apenas uma fotografia”, pois, o sentido das práticas não é diretamente observável. Desse modo, suscitou reflexões sobre a importância do uso de entrevistas no presente trabalho.

Entretanto, foi primordial a vivência desse processo, uma vez que a construção de um caminho próprio só se faz realmente ao se caminhar por entre as peculiaridades de um determinado objeto, tema, questão ou enfoque. Assim, vivi durante o trabalho de campo muitas dúvidas, particularmente na fase inicial

da inserção. Que espaços observar? Como lidar com a rotatividade de estudantes em meu cenário? Os roteiros das entrevistas estariam apropriados? Essas entre outras inquietações me instigaram na busca por um trabalho com rigor, mas coerente com as peculiaridades do objeto e do cenário estudado que nem sempre permitia estabelecer procedimentos empíricos nos modos previstos na literatura sobre metodologia consultada.

Nesse sentido, refletir sobre a prática concreta da pesquisa qualitativa foi uma demanda constante com o intuito de possibilitar que a problemática estudada fosse de fato construída, lapidada (Salles Oliveira, 2001) e os procedimentos utilizados se articulassem de modo coerente com o objeto nas etapas de produção, interpretação e análise dos dados. Ademais fiquei atenta à advertência de Salles Oliveira (2001) quando ele diz que:

Ao submeter o real ao método - supondo-o neutro e eficiente para desvendar as tramas sociais em sua transparência plena e exata - o sujeito do conhecimento é conduzido a olhar a sociedade como quem a vê de fora, ostentando olímpica exterioridade. Neste empreendimento, recorta, disseca, decompõe e manipula o real em partes, desejoso de melhor analisá-lo. Essa prática, aparentemente rigorosa e acética, acaba por mutilar o universo social, imobilizando-o. O mundo social aparece congelado, sem contradições, sem lutas, sem enfrentamentos, sem paradoxos. É a mortificação do objeto. Os homens transformam-se em objetos inertes, tal qual cadáveres. (Salles Oliveira, 2001, p.23).

Assim, o adensamento do trabalho de campo, articulado com uma teoria de filiação sociológica - atenta, portanto, à construção social de significados e práticas dos sujeitos -, possibilitou transformar dificuldades na condução do

método em descobertas como a estreita relação entre observação e entrevista, bem como a exploração de espaços significativos de práticas musicais intergeracionais no contexto educacional da EJA.

Buscando não cair na armadilha das polarizações, como a de dividir os participantes da pesquisa em segmentos antagônicos - por exemplo, jovens *versus* adultos, ou velhos *versus* jovens -, neste estudo discuti sobre as práticas musicais de estudantes do CMET Paulo Freire indo ao encontro de suas subjetividades. Para isso tentei me despir, na medida do possível, de estereótipos e pré-concepções acerca dos/as colaboradores/as da pesquisa, buscando estar aberta ao que emanava do próprio campo. Nesse sentido, tentei romper com a tendência ainda predominante nas pesquisas sobre a EJA, de pasteurizar os/as estudantes, dividindo-os em grandes categorias como adultos ou trabalhadores (Haddad, 2002), pois esse caminho analítico não permitiria enxergar o emaranhado de relações que se estabeleciam nesse cenário. Como comenta Bastian (2000) em seu artigo sobre a pesquisa empírica em educação musical, é um grande equívoco reduzir os indivíduos pesquisados a segmentos homogêneos, ignorando-se a subjetividade, a história e a cultura desses sujeitos em prol de uma ilusória padronização dos resultados da investigação. Para isso precisamos nos ancorar em referenciais teóricos e metodológicos que nos possibilitem perceber os/as estudantes “como indivíduos que se relacionam com a música condicionados a diferentes pré-conhecimentos e expectativas impregnadas pelo social, meio, educação, idade e hábitos” (Bastian, 2000, p.80).

3.1.2 O estudo de caso

Qual caso?

O método adotado nesse trabalho é o estudo de caso único, com o propósito de realizar uma pesquisa empírica acerca de um fenômeno contemporâneo, referente às práticas musicais entre estudantes de diferentes gerações no contexto educacional da EJA. Nesse sentido, o presente estudo de caso procede da educação musical abordada a partir de uma perspectiva sociológica. Articulado ao suporte teórico, busquei através de uma descrição em profundidade alcançar a compreensão do caso, sabendo entretanto que abarcá-la em sua total densidade é uma tarefa inatingível diante da complexidade do mundo social, mesmo em se tratando de um determinado microespaço social (Bogdan e Biklen, 1994; Stake, 2000).

O propósito desse método não é representar o mundo, mas um fenômeno em particular. Seu interesse está voltado para a compreensão do fenômeno estudado visando a dar conta da questão epistemológica que lhe é própria: “O que pode ser aprendido através de um caso?” (Stake, 2000, p.436). Como menciona Stake (2000), cada caso é único, sendo a sua especificidade o que interessa. Isso não implica que nenhum valor de generalização possa ser atribuído aos estudos de caso. Uma pesquisa sobre um fenômeno específico pode ser esclarecedora para outros indivíduos que experienciam situações similares, mesmo porque “sabemos que se chega à compreensão geral das coisas em parte pela experiências de eventos pessoais” (Rabitti, 1999, p.35).

Escolha do locus

Na etapa preliminar da pesquisa, antes de decidir que o campo empírico seria unicamente o CMET Paulo Freire, visitei duas outras escolas que atendem a EJA, a Escola Novo Oriente e a Escola Anne Frank. Isso se deu devido à preocupação quanto à exeqüibilidade da pesquisa, uma vez que naquele momento ainda não estava segura em relação à estabilidade da instituição CMET Paulo Freire. Pensava então em realizar a pesquisa em mais de uma escola com o intuito de minimizar problemas diante de uma possível dissolução do cenário, ou seja, se uma escola interrompesse suas atividades ou mesmo deixasse de atender a EJA, haveria a outra para seguir com a pesquisa. Ademais, queria perambular em escolas da EJA e ver suas formas de atuação e funcionamento para melhor decidir qual, ou quais, escola(s) constituiria o *locus* do estudo.

Sem desmerecer a riqueza de experiências e possibilidades investigatórias que essas outras escolas certamente possibilitariam, percebi que o CMET Paulo Freire representava um *locus* de referência na história da EJA em Porto Alegre. Há várias publicações que abordam experiências pedagógicas desenvolvidas na Escola e/ou tratam de sua história e dinâmica. Este é o caso de publicações da própria SMED como *Cadernos Pedagógicos n.º. 23* (2001a) e *Jornada de Verão 2001* (2001b), entre outras, além de obras veiculadas por outros canais editoriais que não a SMED, como é o caso do trabalho organizado por Moll (2004). Aliado a isso, o fato do CMET Paulo Freire possuir duas professoras de música e várias atividades musicais me fez decidir pela realização do estudo nessa escola.

Sobre o CMET Paulo Freire eu tinha algumas informações prévias que me pareciam instigantes e a cada visita eu ficava mais curiosa acerca do que ali acontecia no âmbito da música. É importante ressaltar que a Escola contar com duas profissionais de música, pode ser considerado um privilégio, pois o mais comum na realidade sócio-educacional em nosso país ainda é a inexistência de professores/as de música nas escolas, não só no nível da EJA como no nível do ensino fundamental e ensino médio.

Portanto, mesmo com o foco direcionado para as práticas musicais de estudantes, e não de professoras, me encantava entrar num cenário que se mostrava fecundo em atividades musicais, inclusive curriculares. E assim eu cheguei ao CMET Paulo Freire, "uma escola que não tem cara de escola" como bem lembrou Jaqueline Moll na banca de qualificação deste estudo. Desse modo, a escolha do CMET Paulo Freire como *locus* da pesquisa deve-se principalmente a dois critérios: ser uma instituição sólida e de referência na história da EJA em Porto Alegre; ter uma equipe de professores/as de artes, e nesta haver duas professoras de música.

3.2 Trabalho de campo

3.2.1 Fases da inserção no campo

O trabalho de campo transcorreu no decurso de três fases entre setembro de 2002 a abril de 2005. Os primeiros contatos no CMET Paulo Freire ocorreram de setembro a novembro de 2002, correspondendo à fase inicial de trabalho

empírico que se estendeu até junho de 2003. Nesse período conheci as professoras de música e estabeleci alguns contatos com estudantes. Foi nessa fase que solicitei e obtive da direção da escola permissão para realizar a pesquisa (Anexo I).

Na segunda fase de inserção, as professoras de música já haviam me aberto as portas de suas oficinas e aulas, facilitando-me sobremaneira o contato com os/as estudantes. Assim, no segundo semestre de 2003, passei a observar os/as estudantes em três salas de aula e nas duas oficinas de música, bem como acompanhá-los/as em demais espaços de sociabilidade na Escola não diretamente mediados pelas professoras, como biblioteca, corredores e calçada. Essas observações se estenderam ao longo do primeiro semestre de 2004, findando em setembro daquele ano. Posto a rotatividade de alunos/as no cenário, é difícil precisar o número exato de estudantes observados. As turmas oscilavam em torno de quinze a vinte e cinco estudantes, e os espaços das oficinas, entre oito a trinta estudantes.

A terceira fase diz respeito ao período em que aconteceu o término das observações e a realização das entrevistas. No segundo semestre de 2004, foram realizadas de uma a três entrevistas com dezessete estudantes de 21 a 78 anos, provenientes das aulas e oficinas observadas, sendo as últimas entrevistas feitas nos primeiros dois meses do ano letivo de 2005.

O quadro a seguir sintetiza as fases do processo de inserção no campo em seu fluxo temporal:

Fase 1	Primeiros contatos Observações	Setembro a novembro/2002 Maio a junho/2003
Fase 2	Observações	Agosto a dezembro/2003 Abril a junho/2004
Fase 3	Entrevistas Observações	Agosto a dezembro/2004 Março a abril/2005 Agosto a setembro/2004

Quadro 3.1: fases do trabalho de campo

Como se deu a inserção

Desde as visitas iniciais me senti acolhida pela Escola. Já no primeiro contato no CMET Paulo Freire, a então coordenadora pedagógica parou por um momento suas atividades para localizar uma das professoras de música, agilizando meu contato direto com ela e colocando para a professora que eu desejava realizar uma pesquisa acerca da música na Escola, tudo isso de um modo que me pareceu entusiasmado.

Tive a felicidade de já nessas primeiras visitas a Escola demonstrar interesse pelo tema da pesquisa, e isso se constituiu em um aspecto que favoreceu significativamente a minha inserção. É possível que parte desse interesse tenha vindo do fato de haver relativamente poucas pesquisas em educação - e menos ainda em outras áreas de conhecimento - que tratam da EJA, como pontua Haddad (2002), mais especificamente, estudos que tratem sobre música nesse contexto educacional parecem ser quase inexistentes.

Outro aspecto que contribuiu para que eu fosse bem-vinda no campo foi o fato de ser aluna da UFRGS. Quando conheci uma das professoras de música, estava presente em sua memória como uma experiência bastante positiva o curso de formação continuada realizado através de um convênio entre a SMED e a

UFRGS¹⁴. Entre outras questões, esse curso tratou da importância da pesquisa para a prática pedagógica, tendo inclusive um de seus módulos intitulado *O que temos apreendido com as pesquisas na Rede Municipal de Ensino*. Ao promover discussões sobre o papel da pesquisa na prática docente, esse convênio contribuiu para que a realização de estudos na Escola fosse vista com “bons olhos”. A professora de música que eu conhecera relacionava de algum modo a minha pessoa a tudo isso. Principalmente em nossos primeiros contatos, ela fazia menção e comentários sobre esse curso de modo recorrente. Mas a ligação do CMET Paulo Freire com a UFRGS vem também através de outros trabalhos, como, por exemplo, a pesquisa de mestrado em educação sobre a interação de jovens da EJA com o computador realizada por Losada (2003) e as *Oficinas literárias*, ambos trabalhos desenvolvidos pelo Programa de Pós-graduação de Educação da UFRGS. Resumindo, eu não cheguei ao CMET Paulo Freire de modo anônimo, mas respaldada por uma instituição que eles/as conhecem e dialogam.

Sobre a permissão para realizar a pesquisa, na fase inicial do estudo, obtive da diretora o consentimento verbal para realizar a pesquisa no CMET Paulo Freire. Em junho de 2003, essa permissão foi oficializada quando comuniquei o objetivo do estudo, cujo foco naquele momento encontrava-se bem mais definido: compreender como os/as estudantes de distintas idades teciam suas práticas musicais no CMET Paulo Freire (Anexo I). A diretora mostrou-se

¹⁴ Curso de Formação Continuada em Música para Professores da Rede Municipal ministrado em 2003 e viabilizado através de uma parceria entre o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Musical (NEPEM) do PPG de Música da UFRGS e da SMED de Porto Alegre. Este projeto esteve sob a coordenação de Jusamara Souza (NEPEM/UFRGS) e Liane Hentschke (NEPEM/UFRGS).

entusiasmada com o tema e reafirmou a disponibilidade da Escola para a realização do estudo.

Participaram como entrevistados/as dezessete estudantes. A idade dos/as participantes durante o período de permanência no campo variou de 21 a 78 anos, como mostra o quadro abaixo:

ENTREVISTADO/A	IDADE
César	21 anos
Marcelo	23 anos
Edson	28 anos
Célia Primavera	30 anos
Jaqueline	34 anos
Oscar	40 anos
Iara	49 anos
Rubens	50 anos
Flávio	51 anos
Lourdes	63 anos
Maria Helena	64 anos
Ereni	65 anos
Tereza	67 anos
Inocência	68 anos
Diva	72 anos
Nilza	77 anos
Célia Outono	78 anos

Quadro 3.2: participantes por idade

No CMET Paulo Freire o espectro de idades dos/as estudantes é mais amplo do que o contemplado neste estudo. Havia estudantes tanto mais jovens, como José de 15 anos, considerado o mascote pela comunidade escolar justamente por ser o caçula, como também mais idosos/as, como Luisa, uma aluna de 90 anos, aluna, aliás, que comemorou seu 90º aniversário na Escola em 2004. Entretanto, uma vez que o objetivo do estudo foi investigar como se articulam as práticas musicais de estudantes de distintas gerações da EJA, fez-se necessário que a variedade etária entre os/as entrevistados/as fosse ampla, mas

que não necessariamente todo o espectro etário que esse contexto escolar abarca estivesse representado.

A escolha dos/as entrevistados/as se deu a partir de cenas observadas e registradas no diário de campo que remetiam para interações musicais entre eles/as. Trago aqui para ilustrar três fragmentos:

Hoje, quando a professora pediu para cantarem individualmente trechos de *Carinhoso*, Ereni disse para ela: "Ah professora, eu não gosto de cantar sozinha, eu gosto de cantar junto!". (DC, 12.05.04).

Dona Diva tocou na aula com dois rapazes numa boa. Todos aplaudiram, os três cantaram junto com a professora no violão. Cantaram o samba *Despejo na favela* de Adoniram Barbosa. (DC, 09.09.03).

Dona Tereza diz que a vida está mais agitada, e por isso, atualmente a música está mais agitada. "E os jovens querem coisas mais agitadas, eles não dançam, só pulam". (DC, 11.05.04).

Cenas como essas iam sinalizando as possibilidades de construção dos recortes, ao mesmo tempo em que subsidiava a elaboração das entrevistas, e, davam-me elementos para chegar a um segmento de alunos/as a ser entrevistados/as. Posto isso, foi feito um convite verbal aos/as alunos/as que faziam parte dessas cenas. No decurso das entrevistas, outros estudantes me procuraram manifestando interesse em também participar; no entanto, me concentrei naqueles cujo foco do estudo tinha sido manifestado de modo mais pronunciado.

3.2.2 Técnicas e procedimentos da pesquisa

Observações e entrevistas semi-estruturadas foram os principais instrumentos para a produção de dados. Enquanto a observação permitiu obter informações sobre o mundo e ações dos/as estudantes pesquisados em seu contexto, a entrevista teve por finalidade esclarecer os fatos observados, bem como obter material sobre os/as participantes do estudo a partir de suas próprias falas (Bogdan e Biklen, 1994; Estrela, 1994; Yin, 2001). Como Bogdan e Biklen (1994) mencionam, a entrevista semi-estruturada apresenta maior flexibilidade possibilitando dar voz ao entrevistado/a, levantando aspectos do seu mundo e de interesse do estudo. Para isso, a entrevista semi-estruturada partiu de um roteiro, embora não tenha se restringido apenas às questões fechadas e pré-estabelecidas pela pesquisadora. Fontes documentais, tais como lista de chamada de estudantes e exercícios escritos de música em sala de aula, também foram utilizadas.

Ao longo do trabalho de campo ocorreram conversas com diversas pessoas da comunidade escolar. Grande parte dessas conversas foi registrada no diário de campo, uma vez que elas se constituíam como um mosaico que permitia vislumbrar melhor que chão era esse que eu estava pisando. Por um lado, através dessas conversas, cunhava informações de âmbito mais contextual sobre o cenário, contribuindo para um melhor entendimento acerca da comunidade pesquisada; por outro lado, isso fez com que eu me tornasse mais visível no cenário ao mesmo tempo em que estimulou estudantes a me procurarem para falar sobre assuntos relacionados com a música.

O uso dessas técnicas permitiu ampliar a descrição e aprofundar a compreensão do objeto estudado. Passo então a discorrer sobre a natureza das observações e posteriormente das entrevistas empregadas, bem como seus modos de condução.

3.2.2.1 As observações

Foram realizadas *observações livres* que me permitiram dirigir o "olhar" para os/as estudantes em seus espaços de circulação na Escola, particularmente calçada, corredores e biblioteca. Para Ketele e Roegiers (1993, p. 23-24) "a observação é um processo orientado por um objetivo final ou organizador do próprio processo de observação. Até a observação dita livre comporta um objectivo: familiarizar-se com uma situação, observar um fenómeno sob um máximo de aspectos possíveis. Quanto mais claro e explícito for este objetivo, mais facilitado será este acto de selecção, mais circunscrito se tornará o objeto sobre o qual incide nossa atenção". O uso dessa técnica possibilitou apreender aspectos do cotidiano desses/as estudantes de distintas idades.

Além da *observação livre*, foi realizada a *observação participante* nos espaços das oficinas e aulas de música. Esta técnica tem distintas abordagens como a antropológica, a sociológica e a educacional (Estrela, 1994); todavia, no presente estudo, a *observação participante* serviu de meio de análise dentro do paradigma sociológico, centrada na compreensão da problemática do estudo, "a

partir das diversas significações que os participantes na acção lhes conferem” (Estrela, 1994, p.34).

Nesse tema - práticas musicais analisadas à luz das relações geracionais de estudantes -, sendo a efemeridade um aspecto presente, parte significativa do que se passou no cenário foi capturada através da observação. Assim, a combinação dessas duas modalidades de observação foi uma estratégia importante para obter uma visão mais ampla do *locus*, permitindo-me situar em relação à dinâmica do contexto escolar da EJA, particularmente do CMET Paulo Freire, ao mesmo tempo em que através dessas técnicas lapidava o foco do estudo.

Para estabelecer contato mais direto com os/as estudantes passei a estar entre eles/as em momentos que antecedia aulas e oficinas de música, aproveitando esses lapsos de tempo em que esperavam as professoras para observá-los/as e/ou conversarmos livremente. Aproveitei inclusive o período do recreio.

A princípio eles/as falavam sobre assuntos diversos como inverno de Porto Alegre; jogo de futebol envolvendo os times locais: o Internacional e o Grêmio; culinária, entre outros assuntos. À medida que deixava o foco da pesquisa mais claro para eles/as, iam passando a falar mais sobre música, mesmo que versassem sobre temas variados em música, e mesmo fora do foco do estudo.

Assim, ao estabelecer a estratégia de dialogar, mas, principalmente, ouvir o que eles/as tinham a falar, acredito que os cativei. Essa relação criada entre pesquisadora e estudantes foi de suma importância para a realização do estudo,

marcadamente durante as entrevistas. Associado a isso, ao ficar mais claro para eles/as o que se fazia no cenário, os estranhamentos iam se dissipando, como mostra esse comentário, dirigido a mim, feito por uma aluna durante uma observação em sala de aula: “Quando via a professora, ficava pensando o que ela tanto escreve sobre a gente. Depois que você explicou, eu relaxei” (DC, 13.04.04, p.81). Desse modo, eles passaram a mostrar, de forma explícita, mesclas de estranheza e curiosidade em relação às minhas ações em campo. De minha parte tentava esclarecê-los, na medida do possível, acerca dos meandros da pesquisa qualitativa dentro da perspectiva utilizada neste estudo. Essa busca em esclarecer os meios e fins da pesquisa para os/as participantes foi uma necessidade ao longo de toda a jornada em campo, mesmo porque cada estudante elaborava o que eu lhes falava a seu tempo e de sua maneira.

Cabe mencionar que vários estudantes expressavam curiosidade sobre minha região de origem, o Nordeste, principalmente aqueles/as que possuíam algum parente ou conheciam alguém nordestino/a. Era comum, ao nos conhecermos, eles/as logo perguntarem de onde eu era. Ao saberem que sou pernambucana começavam a falar dos lugares ou assuntos que viam na TV ou através de parentes nordestinos. Corriqueiramente puxavam assuntos sobre comidas, praias, músicas da minha região, e, isso ajudava a criar um clima de descontração entre a gente. Aliás, acredito que o sotaque foi um elemento que favoreceu a aproximação dos/as estudantes. Tínhamos em comum o fato de falar de maneira distinta da maioria dos/as porto alegrenses. Eles/as devido a não realização da escolaridade anteriormente, eu pelo linguajar e sotaque regional.

Diante disso, conversas sobre o nordeste se entrelaçavam com histórias acerca de suas vidas, como mostra o trecho a seguir:

Estávamos aguardando a oficina começar. Enquanto a professora foi pegar o teclado, Célia Outono, Rubens e eu começamos a conversar. Chega Marcelo e entra na nossa conversa, que versava sobre o nordeste. Célia começa a cantar um frevo super popular em Pernambuco que é o *Vassourinhas* e me pergunta rindo se eu conhecia. Cantarolando, começa a dançar, sentada na cadeira, mas se movimentando como se tivesse uma sombrinha de frevo na mão. Marcelo se mostra curioso por esse tipo de música. Célia fala das suas origens. Sua avó materna era Egípcia ou "de um país por aquelas bandas", diz ela. Seu Rubens, rindo timidamente me falou que era de Luís Gonzaga, cidade perto de Uruguaiana e também fronteira. Falávamos sobre nossas culturas locais. Célia pergunta se só existia boi (referindo-se ao bumba-meu-boi) no Maranhão. Respondo que há manifestações assim em quase todo o Brasil, mas que no nordeste esse folguedo é muito forte. Marcelo pede para eu dançar frevo e Dona Célia e eu dançamos um pouquinho. Rimos bastante e logo a oficina iniciou. (DC, 01.10.03, p.53).

Através das observações surgiam cenas que de modo caleidoscópico iam dando elementos para compor o objeto. Posteriormente, quando o foco estava lapidado, as observações passaram a trazer elementos para a elaboração do roteiro das entrevistas, e para compor o conjunto de estudantes que seriam entrevistados. Isso implica dizer que esse roteiro não foi elaborado de modo *apriorístico*, mas através das reflexões suscitadas pelo processo de imersão no campo empírico e na literatura, e, especialmente, a partir das cenas observadas. Procurei assim, estabelecer uma relação dialética entre as bases teóricas-práticas do estudo, pois como Rabitti (1999) comenta, no estudo de caso de orientação qualitativa "o plano elaborado pelo pesquisador não é fixo e imutável como nas

investigações estatísticas e experimentais; durante a pesquisa as idéias mudam, as perspectiva se modificam... e os contornos do caso, conseqüentemente, transformam-se” (Rabitti, 1999, p.31).

O registro das *observações participantes* foi efetuado principalmente através de anotações simultâneas, enquanto o registro das *observações livres* se dava após as cenas, geralmente anotadas na biblioteca da Escola. Em casa, digitava esse material no diário de campo recorrendo à memória para pormenorizar os acontecimentos, principalmente aqueles mais diretamente relacionados à temática do estudo. Em todo esse processo, buscava descrever de forma mais detalhada e aprofundada possível as cenas observadas. Em alguns momentos, ao digitar a última observação realizada, lembranças e atribuições de sentidos ocorriam em relação a acontecimentos anteriores. Quando isso acontecia, incorporava essas informações ao diário.

Além do diário de campo, foram realizados registros por meio de recursos audiovisuais - gravador digital e vídeo. Esses recursos audiovisuais foram utilizados para documentar atividades musicais protagonizadas pelos/as estudantes.

Quando o espaço observado era a sala de aula, me deparava com algumas dificuldades, levando-me a refletir sobre o papel do/a pesquisador/a no decurso da investigação. Uma delas foi relativa a dificuldade de centrar minha atenção no foco da investigação. Quando ainda não havia me despedido o necessário da minha própria identidade de professora, às vezes pegava-me observando as

professoras, suas práticas de ensino de música, em vez das práticas musicais dos/as estudantes.

Outra dificuldade foi ter clareza sobre até onde participar nas atividades dos/as estudantes sem deixar comprometer o ato da observação em si. Mas em algumas situações a minha participação era quase inevitável, isso ocorreu, por exemplo, em uma observação da oficina de Percussão e Voz, quando a professora me convidou a cantar com eles/as, pois nesse dia muitos haviam faltado e precisava de reforço nas vozes. Assim, sentei entre os/as estudantes e cantamos. Situações similares se deram com a outra professora, como a ocorrida em uma aula cuja atividade versava sobre notação e leitura musical. Depois de introduzir um exercício de leitura rítmica a duas vozes, e como o grupo ainda não conseguia realizá-lo, a professora então me chamou para reforçar uma das vozes enquanto ela reforçava a outra.

A sala de aula é um espaço de apropriação e transmissão de saberes, não se limitando, entretanto, a isso. Em concordância com Sirota (1994), entendo que a sala de aula se apresenta também como um espaço privilegiado de interação social. A vida na sala de aula pode ser pensada inclusive “como um processo contínuo de negociações muitas vezes conflitivas, muitas vezes sutilmente implícitas” (Sirota, 1994, p.26). No espaço social da aula “trata-se sobretudo de ‘fazer frente’ à situação aprendendo os ‘macetes’, os truques do ofício, a descobrir como se ‘virar’, a descobrir as hierarquias, os temas apropriados de conversas, os tabus...” (Sirota, 1994, p.26). Foi com esse “olhar” que as aulas de música e oficinas de música foram observadas.

Como o aspecto geracional transversaliza esse estudo, adotei como critérios para a seleção das turmas observadas a presença de maior variedade etária entre os/as estudantes. Outro critério considerado foi o horário, as observações realizaram-se em turmas da manhã e da tarde. Esclareço que, durante a realização deste estudo, no turno da noite não havia aulas de música, os/as estudantes da noite que fizeram parte do estudo são provenientes das oficinas. Assim, os espaços e períodos das observações podem ser sintetizados no seguinte quadro:

OBSERVAÇÕES	08 a 12/2003	04 a 06/2003	08 a 09/2004
Oficina de música	X		
Aula (manhã)		X	
Aula (tarde)		X	
Oficina de Canto Coral		X	
Oficina de Voz e Percussão		X	
Aula (manhã)			X
Oficina de Canto Coral			X
Oficina de Voz e Percussão			X

Quadro 3.3: espaços e períodos das observações

3.2.2.2 Entrevistas

Preparação e roteiro

O recurso da entrevista foi utilizado neste estudo de caso para desvelar e compreender o mundo de vida dos/as dezessete participantes, particularmente no que diz respeito às articulações de suas práticas musicais. Sendo a adequação com respeito à problemática que se trata de conhecer um aspecto essencial na entrevista (Morin, 1995), um roteiro foi elaborado. Cumprindo sua função, o roteiro serviu para orientar a condução das entrevistas. Os subsídios dos roteiros advieram das observações, viabilizando a sua criação com os seguintes temas e categorias para serem aprofundados nas entrevistas: contextualização empírica

(descrição do *locus* enquanto meio social); estudantes do CMET Paulo Freire e a música (nesta, incluindo subcategorias como aprendizagem musical anterior à escola, bem como práticas musicais na Escola); articulações musicais entre gerações na Escola (aqui as sub-categorias trataram de embates e trocas musicais entre gerações).

Tipo de entrevista

A tipologia das entrevistas na visão de Morin (1995) pode ser enquadrada em dois segmentos: (i) entrevistas estruturadas, também denominadas entrevistas de levantamento, ou ainda extensiva, referindo-se àquelas entrevistas elaboradas com questões fechadas e pré-determinadas visando a resultados estatísticos quantificáveis. Em geral estas não são usadas nas pesquisas qualitativas, ou, quando isso ocorre, servem de instrumentos secundários para obtenção dos dados; (ii) entrevistas semi-estruturadas, também intituladas por Morin (1995) de entrevistas intensivas: aquelas cujas questões estão abertas à interpretação dos/as entrevistados/as, visando ao aprofundamento das informações obtidas.

No presente estudo foi adotada a entrevista semi-estruturada. Assim, através de questões abertas, busquei chegar à interpretação dos/as entrevistados/as sobre os assuntos abordados. Todavia, sua condução não seguiu necessariamente uma seqüência linear de assuntos. A convivência entre os/as entrevistados/as e a pesquisadora travada ao longo das observações possibilitou que as entrevistas se desenvolvessem como conversas no que diz

respeito à sua forma de condução, ou seja, surgiram assuntos variados concomitantemente àqueles de interesse da investigação em qualquer momento ao longo da entrevista. Quando isso se dava, escutava atenta e pacientemente e, quando achava oportuno, reconduzia a entrevista para o foco do estudo, ou investia em aprofundar assuntos trazidos pelos participantes quando o considerava significativo à temática estudada. Cabe salientar que a flexibilidade na condução da entrevista, bem como a manifestação de interesse pelos depoimentos, foram fatores que predisuseram o/a participante a falar com mais afinco sobre assuntos cruciais ao estudo.

Como se deram as entrevistas

Foram realizadas entre uma a três entrevistas individuais com dezessete estudantes. A quantidade de entrevista variou devido à ausência de alguns estudantes por motivos diversos como: doenças de parentes, trabalho, saturação de dados. Todas entrevistas ocorreram na Escola, em momentos que antecederiam ou finalizavam os turnos das aulas, pois estes se mostraram de maior conveniência para os/as alunos/as. O intervalo entre a realização da primeira, segunda e/ou terceira entrevista variou de entrevistado/a para entrevistado/a. Isso se deu devido à rotatividade de alunos/as no cenário. Acrescento que, enquanto a primeira entrevista foi marcada por ocasião das observações, a segunda e a terceira foram agendadas localizando-os/as na Escola ou por telefone. Sua duração variou entre 20 minutos, o tempo das mais curtas, e 45 minutos, as mais

longas, embora a maioria delas tenha se dado em um fluxo temporal de aproximadamente 30 minutos.

Cabe esclarecer que a primeira entrevista realizada foi coletiva. Entretanto, esta não se mostrou a melhor técnica, uma vez que as interações estabelecidas entre os/as colaboradores/as são fluídas e com múltiplas intersecções e configurar subgrupos para efeito da entrevista não teria sentido. Todavia, os depoimentos recolhidos dessa única entrevista coletiva são utilizados no presente estudo. Dela participaram Flávio, Lourdes e Nilza. Cabe ainda esclarecer que a entrevista individual foi realizada com Flávio, no entanto, o mesmo não foi possível com Lourdes, nem com Nilza. Desse modo, há relativamente poucos depoimentos dessas duas alunas ao longo do trabalho.

No início de cada entrevista, falei sobre seu objetivo (apesar disto ter sido dito anteriormente por ocasião das observações) e combinamos que os depoimentos seriam gravados. Todos/as colaboradores/as permitiram a gravação. No que diz respeito ao uso ou não de pseudônimos, os participantes me deixaram livre para escolher, mas se mostraram a favor da utilização de seus próprios nomes. Acatei esse caminho por considerar que isso não os coloca em situação embaraçosa ou constrangedora em relação a professoras/es, colegas e funcionários da comunidade escolar ou mesmo fora dela. Mas cabe esclarecer que pseudônimos também foram utilizados para as professoras de música da Escola, bem como para as pessoas não pertencentes ao grupo de estudantes entrevistado.

Como forma de aproximação em relação aos participantes, adotei iniciar as entrevistas abordando assuntos que considerava de interesse pessoal do/a entrevistado/a, aqueles que faziam parte do seu mundo de vida, buscando com isso lhes gerar maior descontração, apesar de haver entre nós uma relação que considero fluida, decorrente da convivência ao longo das observações.

Durante as entrevistas, foram utilizadas expressões não verbais ou paralinguísticas - tais como *hum hum*, *ah*, entre outras -, de modo a mostrar interesse, ao mesmo tempo em que ao não interromper o/a entrevistado/a, favorecia a fruição de suas falas.

Findas as entrevistas, no início de 2005, encontrei-me com os/as estudantes para juntos fazermos a leitura e modificações que eles/as desejassem. Não houve nenhuma restrição em relação às transcrições, todos/as acataram suas entrevistas na íntegra como haviam sido registradas. Nesses encontros foram ainda assinadas as cartas de cessão de direitos de uso das entrevistas em espaços de divulgação científica, dentro e/ou fora da academia (Anexo II).

Assim, sobre o período de realização e revisão das entrevistas, temos:

ENTREVISTAS	08 a 12/2004	04 a 05/2005
E1	X	
E2	X	
E3		X
Leituras e Revisões		X

Quadro 3.4: período das entrevistas

Textualização

Sobre a importância da consideração ao outro, faço minhas as palavras de Salles Oliveira (2001) quando defende que o/a pesquisador/a deve chegar aos participantes de uma forma que “resgare a integridade da maneira de ser dos sujeitos pesquisados [...] respeitando-se o contexto cultural do grupo” (Salles Oliveira, 2001, p.21). Além disso, se o pesquisador/a “souber se situar dentro do contexto estudado, se não recortar a fala dos entrevistados por critérios arbitrários e exteriores, e, sobretudo, se não quiser corrigir os depoimentos, saberá distinguir em que momento os sujeitos estudados podem se expressar livremente” (Salles Oliveira, 2001, p.21).

Nesse sentido, os depoimentos foram tomados como o experienciado pelos/as estudantes dessa investigação. Trata-se de interpretações e representações sobre o que é real para eles/as em suas relações com a música. Entretanto, para além de uma descrição literal da fala dos/as depoentes, esse material foi transcrito, na medida em que os discursos baseados na oralidade foram transformados em texto.

Como argumenta Portelli (2004)¹⁵ a passagem da fala do participante para o material bruto transcrito e deste para texto escrito “é compatível com uma série de representações, nas quais cada etapa constitui uma representação da anterior através do outro meio - do oral ao escrito, do pessoal ao público, do arquivo ao livro. É preciso ter em conta que cada uma dessas passagens implica escolhas e que em cada etapa alguma coisa fica de fora” (Portelli, 2004, p.13). Nesse sentido, o autor se refere a textualização como uma “prática de montagem”, uma vez que o discurso escrito é construído essencialmente pela interpretação que o/a

pesquisador/a dá ao relato, cujo caminho passa pela narrativa dos/as participantes, “retirada do contexto e recontextualizada” (Portelli, 2004, p.14).

Portelli (2004) levanta, então, uma questão crucial: como transformar um depoimento coloquial, “a representação de um falar cotidiano, corriqueiro” (p.14) em um texto dentro de cânones que não lhe são próprio, como o histórico e antropológico, e, acrescento, um discurso da educação musical? Compartilho e busquei seguir na íntegra a solução por ele adotada:

Devemos levar em conta [...] o desejo de auto-representação dos entrevistados, que não querem ser vistos como “ignorantes” e “analfabetos”. Por isso, sem alterar, submeter a normas ou corrigir, toda vez que se apresentou a ocasião, optamos sempre por representar o discurso falado na forma mais aceitável de um texto escrito. Se uma transcrição normalizada falsifica a qualidade da experiência, uma transcrição que busque reproduzir servilmente o falar, em vez de representá-lo com inteligência, termina por praticar uma violação igualmente grave: transformar um belíssimo falar numa escrita ininteligível. Deve ficar claro que os entrevistados [...] falam desse modo não é porque não sabem expressar-se de forma “correta” no sentido convencional, mas porque esse modo é o modo *correto* para esse *tipo* de vivência. (Portelli, 2004, p.14, aspas do autor).

Processo de análise

A análise do material empírico se deu imediatamente após a transcrição das entrevistas, tendo sido guiada pelas questões da pesquisa, momento no qual o fechamento do registro das observações já havia se realizado. Esse material foi

¹⁵ Esse autor trata da construção de um discurso escrito no âmbito específico da história oral, mas muitas das suas considerações podem ser tomadas como referência ao se tratar da textualização de entrevistas em um estudo de caso.

organizado então em dois cadernos denominados Diário de Campo e Caderno de Entrevistas.

Como mencionam Bogdan e Biklen (1994), a análise se dá de modo processual e envolve "o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros" (Bogdan e Biklen, 1994, p.205).

3.2.2.3 Colaboração das professoras de música

A relação com as professoras de música se deu de modo fluido e receptivo. Ao me verem corriqueiramente na Escola, logo me veio o convite para assistir ensaios das oficinas. Em menos de um mês de presença no campo, no final de setembro de 2002, fui convidada a ir no ônibus, fretado pela SMED, com eles/as para assistir à apresentação que fariam na Escola General Albino por ocasião da Mostra Itinerante organizada pelos/as professores/as de artes do município. Nos anos seguintes de trabalho de campo, fui convidada e assisti a inúmeras apresentações das oficinas de música dentro e fora da Escola em espaços, como a Escola Faz Artes e a 6ª Semana de Artes organizadas pela SMED e CMET Paulo Freire respectivamente.

Ao longo de toda a jornada no campo, as professoras de música foram solidárias auxiliando-me sobremaneira no processo de inserção e abrindo espaço em suas aulas e oficinas para eu falar com os alunos sobre a pesquisa.

Transcrevo dois dos episódios que ilustram como essa colaboração se materializou:

Laura nessa aula me apresenta como uma amiga que tem acompanhado as oficinas do CMET desde o ano passado. Ela falou que os/as estudantes do Coral já me conhecem e que eu havia acompanhado o coro em várias atividades dentro e fora do CMET. Ela me passa a palavra para eu me apresentar e falar sobre a pesquisa. (DC, 18.07.03, p.35).

Marina, em tom de brincadeira diz, que eu sou uma nova aluna do CMET. Rindo de modo descontraído, ela pede para eu me apresentar. Rindo também, falo que sou aluna, sim, mas da UFRGS, que estudo educação musical e que estou pesquisando sobre a música na EJA. Falo também que a escola deles/as, o CMET, é uma escola de referência na EJA em POA, e por isso estava ali, para pesquisar sobre a música dos/as estudantes do CMET. (DC, 02.09.03, p.39).

Além de abrir canais de contatos com os/as estudantes, através das professoras obtinha informações que me favorecia o entendimento da cultura escolar da EJA. Informações sobre história, perspectiva sociopolítico-pedagógica da EJA, e do CMET Paulo Freire em particular, chegava-me de modo “vivo” através de seus relatos.

Capítulo 4 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O CMET PAULO

FREIRE

4.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: aspectos gerais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil passa a se constituir uma modalidade de ensino tendo Diretrizes Curriculares Nacionais regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação através da aprovação do Parecer n° 11, de maio de 2000. Nesse parecer, a EJA é reconhecida textualmente como “uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola e fora dela” (CNE, Parecer n°11/2000).

Mas já pela Constituição Federal do Brasil de 1988, o direito à educação de pessoas jovens e adultas¹⁶ passou a ser contemplado. Segundo essa constituição, o Estado deve assegurar a provisão pública de “Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Constituição Federal de 1988, artigo 208, inciso I). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96 atribuiu à EJA o *status* de educação básica “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria” (LDB n° 9394/96, capítulo II, artigo 37).

A função primordial da EJA, portanto, é oferecer escolaridade aos que não tiveram acesso ou continuidade à educação básica - indivíduos das classes populares em quase sua totalidade -, favorecendo deste modo a inclusão social dessas pessoas em seu exercício da cidadania plena.

Dados do último Censo do IBGE realizado em 2000 mostram que existem 875 milhões de analfabetos/os absolutos¹⁷ ainda hoje no mundo, destes, 16 milhões são brasileiras/os. Nota-se ademais que há um grande número de indivíduos de etnias indígenas e afro-descendentes, principalmente mulheres, analfabetos/as ou pouco escolarizados/as no Brasil. Isso expõe questões de ordem histórico-social em um país onde particularmente índios/as, negros/as e/ou trabalhadores/as braçais têm sido privados/as de gozar plenamente o direito à cidadania (Francisco de Souza¹⁸, 2000; Haddad e Di Pierro, 2000).

Como menciona Francisco de Souza (2000), o/a indivíduo considerado analfabeto/a não deve ser visto de modo preconceituoso como um ser inculto, pois muitos saberes advêm da oralidade. Entretanto, ser privado do acesso à educação básica “é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea” (Francisco de Souza, 2000, p.24). O autor acrescenta que, “sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma plena cidadania” (Francisco de Souza, 2000, p.25).

¹⁶ Esses documentos compreendem as pessoas idosas como segmento da categoria adulto.

¹⁷ *Analfabeto absoluto* é considerado pelo IBGE o indivíduo que não lê nem escreve um bilhete simples; e *analfabeto funcional* o indivíduo com menos de quatro anos de estudo.

¹⁸ Por haver uma autora e um autor com o mesmo sobrenome - Jusamara Souza e João Francisco de Souza -, lhes diferencio por Souza e Francisco de Souza, respectivamente.

Sobre as categorias etárias na EJA, no informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe, cujo texto discute sobre políticas públicas na EJA avaliando seus progressos desde os compromissos assumidos na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINEA)¹⁹ em 1997, Di Pierro e Graziano (2003) mostram que “o maior contingente de analfabetos (48,7%)” se encontrava “nos grupos etários mais idosos, com pessoas de idade igual ou maior a 50 anos”. Além disso, o documento revela que “o analfabetismo não é um fenômeno do passado, restrito aos idosos: entre as pessoas não alfabetizadas em 2000, quase 2 milhões eram jovens entre 15 e 24 anos, e 1,4 milhão eram adolescentes de 10 a 14 anos” (Di Pierro e Graziano, 2003, p.12).

Durante a V CONFINEA, também conhecida como Conferência de Hamburgo, ficou acordado entre os países signatários, do qual o Brasil faz parte, o compromisso em reduzir o analfabetismo nesses países em 50% até 2012. Di Pierro e Graziano (2003) mostram que as políticas e ações, ou melhor, faltas e/ou discontinuidades nas mesmas leva a inferir que tal meta não será cumprida, sugerindo que a erradicação desse problema tende a não ser conquistada num futuro próximo. Sobre isso, revelam as autoras:

¹⁹ Conferências internacionais da EJA ocorrem pela mediação da UNESCO desde 1949, a cada dez anos aproximadamente, tendo sido realizado até então cinco conferências: 1949, Elsinore - Dinamarca; 1960, Montreal - Canadá; 1972, Tóquio - Japão; 1985, Paris - França; 1997, Hamburgo - Alemanha. A V CONFINEA tem como pressuposto que a educação básica é um direito humano fundamental. Adota como lema *aprender ao longo de toda a vida*, refletindo uma concepção de educação que vai além de mera escolarização. Desta conferência foram elaboradas a *Declaração de Hamburgo* e o *Plano de Ação para o Futuro* que colocam a necessidade de se preparar os indivíduos para as demandas e transformações das sociedades contemporâneas, sob a égide de uma política que fomenta a paz e a democracia entre os povos numa perspectiva equalizadora, “[...] possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura de canais de participação” (Francisco de Souza, 2000, p.32).

De acordo com informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação, em 2002 a matrícula inicial no ensino público fundamental de jovens e adultos alcançou 2,7 milhões de estudantes, o que representa apenas 4% da demanda potencial por esse nível e modalidade de ensino, uma vez que a população com idade superior a 14 anos e escolaridade inferior ao ensino fundamental soma 66 milhões de brasileiros (58,8% do total em 2000). (Di Pierro e Graziano, 2003, p.13).

A EJA no Brasil compreende processos e práticas pedagógicas que tratam da aquisição e/ou aprofundamento de “conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais” desenvolvidos dentro ou fora de ambientes escolares (Haddad e Di Pierro, 2000, p.108), envolvendo um universo plural de práticas pedagógicas, que ocorrem em diversos domínios da vida social. Dessa forma, ela está dividida em duas vertentes: uma trata de processos educacionais realizados fora da escola, como locais de trabalho, instituições religiosas, organizações comunitárias, sindicatos, ONGs, entre outros, enquanto a outra vertente diz respeito a processos educacionais realizados na escola. No Estado do Rio Grande do Sul, essas duas vertentes são denominadas MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos) e SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos) respectivamente. O presente estudo se circunscreve no âmbito da SEJA, tomando uma escola municipal como cenário. Portanto, nessa investigação, o termo EJA diz respeito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas no universo escolar.

De acordo com sua regulamentação em vigor (LDB n° 9394/96), a idade mínima para ingresso na Educação de Jovens e Adultos é de 14 anos para a etapa Fundamental do ensino, sendo 17 anos para o Ensino Médio, não havendo

limite quanto à idade máxima. Desta forma, apesar de que institucionalmente possa ser considerado um segmento único, essa modalidade de ensino compreende um universo bastante distinto de processos e de práticas sociais experienciadas por jovens, adultos e idosos das mais distintas faixas etárias.

Sobre isso, Oliveira (1999), defende que a EJA “não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem e adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea” (Oliveira, 1999, p.59). Para ela, a educação de pessoas jovens e adultas remete primordialmente a uma questão de especificidade cultural. Essa autora reflete sobre os traços culturais dos/as estudantes da EJA, considerando sua condição de excluídos/as da educação básica. Assim, Oliveira (1999) ressalta três traços culturais comuns as/aos estudantes da EJA que contribuem para a definição do lugar social desses indivíduos: a condição de não-crianças; a condição de excluídos do ensino básico; e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Oliveira (1999) observa ainda que a presença de jovens entre os/as estudantes da EJA é um fenômeno relativamente recente. Por essa razão acrescenta que “seria importante um aprofundamento a respeito da população de jovens e adultos já que, quando se fala dessa modalidade de educação, o título abrangente não evita que a referência principal seja ao adulto” (Oliveira, 1999, p.59). Desse modo, esta autora acirra o debate sobre como a situação de exclusão contribui para delinear a especificidade das/os jovens e adultos como sujeitos da aprendizagem.

Entre outras questões, a EJA coloca em pauta o desafio de ensinar grupos constituídos por pessoas entre 14 e mais de 90 anos, quando viemos de uma cultura escolar baseada na seriação e na constituição de grupos etários homogêneos (alunos/as da mesma idade). Na perspectiva da seriação, a criança deve ingressar na primeira série do ensino fundamental aos 6-7 anos, e espera-se que a mesma conclua o ensino médio aos 16-17 anos. Assim, ao longo do ensino básico, as turmas vistas como ideais são aquelas constituídas por estudantes de faixas etárias bem próximas e consideradas próprias às suas idades. Mesmo que os índices de repetência e exclusão escolar no país comprometam essa regularidade etária, a maioria das escolas brasileiras em nível fundamental e médio segue perseguindo esse modelo de classificação por idade.

Entretanto, a EJA está baseada em uma outra lógica de organização escolar ao se consolidar como uma modalidade de ensino destinada a estudantes de distintas faixas etárias. Por terem 14 anos ou mais, esses indivíduos não são simplesmente estudantes, mas também trabalhadores/as que estão, estavam ou pretendem estar no mercado de trabalho, sendo inerente ao campo o fato desses indivíduos de distintas idades não terem tido a possibilidade de freqüentar a escola anteriormente. A não realização da escolaridade e as relações intergeracionais que esse contexto educacional promove, torna-se uma marca que difere a EJA da suposta normalidade que a escola de ensino fundamental e médio pressupõe.

Essas são características centrais da EJA, que geram uma complexidade e peculiaridade que a tornam, portanto, distinta das outras modalidades de ensino, consubstanciada na pluralidade de formação sociocultural de seus sujeitos.

4.2 A Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma revisão de literatura

Referências sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil podem ser encontradas na bibliografia organizada por Haddad (2002), que procura trazer o estado de conhecimento no campo de educação sobre o tema. O estudo trata de pesquisas realizadas no período de 1986 a 1998 oferecendo uma visão panorâmica quanto às temáticas e abordagens emergentes e dominantes. Esse trabalho diz respeito à produção acadêmica discente dos programas nacionais de pós-graduação *strictu sensu* em Educação, em nível de doutorado e mestrado. Entre as fontes consultadas estão os trabalhos publicados em catálogos de teses e dissertações, periódicos nacionais e anais da ANPEd²⁰; CBEs²¹; SBPC²²; resultando no levantamento de 1.300 títulos.

No que diz respeito à produção, 9,5% desses trabalhos consiste de teses e dissertações, significando no âmbito geral das pesquisas *strictu sensu*, 3% da produção discente brasileira no campo educacional. Livros e produções seriadas representam 7,93% desse material, revelando segundo o autor escassa produção acadêmica sobre a EJA, assim como escasso desenvolvimento editorial na área (Haddad, 2002).

Em relação aos temas, Haddad (2002) mostra que investigações sobre processos de alfabetização ou elevação de escolaridade são predominantes, representando mais da metade dos trabalhos realizados. Ademais, estudos sobre

²⁰ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

²¹ Conselho Brasileiro de Educação.

concepção e prática docente, formação de professores, currículo, metodologias são relativamente abundantes, bem como sobre educação política, sindical ou comunitária, além daqueles que tratam sobre políticas públicas.

Um aspecto que chama atenção quanto aos resultados desse estudo de Haddad (2002) é o aparecimento de pesquisas que elegem como foco questões relativas às subjetividades dos/as estudantes e que tratam da construção de identidades singulares (geracionais, de gênero, étnicas, culturais), embora, como menciona o próprio autor, ainda prevaleça um olhar homogenizador que tenta reduzir esses indivíduos a categorias genéricas como “alunos” ou “trabalhadores” não levando em consideração suas diversidades socioculturais.

Quanto às concepções de EJA, a perspectiva freireana²³ continua a ser a referência teórica “a partir da qual os pesquisadores aderem, tecem críticas ou incorporam novos aportes” (Haddad, 2002, p.16). Pesquisas mais recentes reafirmam essa tendência, é o caso por exemplo de Losada (2003) e Corral (2005).

Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos é um outro estado de conhecimento no campo da EJA, desenvolvida por Ribeiro, Nakano, Joia e Haddad (1992). Essa pesquisa traça um balanço bibliográfico

²² Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

²³ Para Freire (2000, p.58), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros”. Sobre o pensamento freireano acerca da educação destaco: (i) somos seres inconclusos, e é a incompletude que nos faz educáveis; (ii) a posição do ser é de sujeito, é de estar *no* e *com* o mundo, travando relações por atos criativos; (iii) o ponto de partida do ato pedagógico está no contexto e vivência cultural, política, econômica e ideológica do/a educando/a; (iv) o conhecimento, por ser sociohistóricocultural, é temporal, contextual, inacabado, dinâmico. Portanto, educar é um processo que se dá ao longo de toda vida; (v) “uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta”. (Freire, 2001, p.43).

sobre os trabalhos (livros, artigos, dissertações, teses e relatos de experiências) produzidos, no campo específico da metodologia da alfabetização, no período de 1971 a 1990. Esse estudo trata basicamente das duas propostas metodológicas que orientaram esses trabalhos: a proposta defendida pelo Mobral (cuja oferta de ensino a jovens e adultos tinha por objetivo a preparação de uma mão-de-obra qualificada, visando com isso acelerar o desenvolvimento econômico e a manutenção do *status quo*, baseado nos princípios da funcionalidade e aceleração); a Educação Popular (proposta que entende a educação enquanto prática social comprometida com a transformação da realidade. Fomentar a criticidade e inserção social do/a estudante através da dimensão política e social das práticas educativas é um objetivo central dessa proposta. Seu aporte teórico principal é o pensamento freireano) (Ribeiro; Nakano; Joia e Haddad, 1992).

Vários artigos tratam da trajetória histórica da EJA, marcada pela falta, desarticulação ou descontinuidade de políticas públicas nesse setor. A esse respeito, Moll (2001), discutindo sobre a trajetória histórica da educação brasileira, ressalta a carência de políticas públicas da área. A autora coloca como desafios da contemporaneidade no campo da EJA a implementação de políticas públicas, bem como seu auxílio na superação da unicidade metodológica e da homogeneidade curricular, no sentido de responder às atuais demandas das diferentes localidades.

Estudos como o de Haddad e Di Pierro (2000), e, o Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), partem de uma análise histórica retrospectiva, mas centrando-se na análise da conjuntura atual. Haddad e Di Pierro (2000), por exemplo, mostram que historicamente o entendimento da EJA como direito e não como

condescendência se dá a partir dos anos 1940, com o surgimento do ensino supletivo, caracterizados pelo “aligeiramento” e “infantilização” da educação, elementos que marcam a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, movimento organizado pelo MEC que surge em 1947 e vai até final da década de 1950. Refletindo sobre as características e a história da EJA no Brasil, esse artigo trata ainda sobre o sentido político dessa modalidade de ensino no período militar, abordando o papel do Mobral na época; os desafios da EJA no período da abertura política, mencionando a influência das práticas pedagógicas baseadas na educação popular que saem da clandestinidade após 1985. O texto salienta como desafios então presentes e futuros: a democratização da educação e a superação do analfabetismo; a presença crescente de jovens nos programas em EJA (programas esses que originalmente foram elaborados para democratizar oportunidades formativas para adultos trabalhadores/as); o papel do Estado em relação à EJA; a educação continuada ao longo da vida; entre outros desafios.

Outros trabalhos no campo da Educação de Jovens e Adultos têm maior proximidade com a presente pesquisa, quer por ter como foco uma subárea artística, quer por refletir sobre essa modalidade de ensino no contexto de Porto Alegre. A tese de Moll (1998) intitulada *Redes Sociais e Processos Educacionais: um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares*, é um estudo de caso que investiga processos educativos em EJA na comunidade de Morro Alegre, situada em Porto Alegre, considerando sua relação com os movimentos sociais e as práticas educativas dessa/nessa comunidade. Aborda a luta da comunidade pela conquista e manutenção da escola, considerando o entrelaçamento disso com outros embates sociais

enfrentados pelos sujeitos pesquisados; gerados através das interações estabelecidas entre as instâncias comunitárias, a cultura escolar e a ação do Estado na esfera do poder municipal.

Losada (2003) aborda em sua dissertação de mestrado o uso e significado do laboratório de informática para jovens estudantes do CMET Paulo Freire. Tendo como questão condutora compreender a importância da interação com o computador para os/as participantes da pesquisa, esse estudo revela que “por si só a interação dos jovens com o computador já se constitui em algo muito significativo para a vida escolar e prática destes jovens” (Losada, 2003, p.109). Acrescenta a autora que os resultados obtidos estão associados ao contexto escolar do CMET Paulo Freire, considerado facilitador da elevação da auto-estima e da vivência escolar prazerosa desses/as jovens.

Adotando como referencial a teoria de Jean Piaget, Penteadó (2001) reflete sobre o ensino das artes visuais na EJA em sua dissertação intitulada *A Arte e a Educação na Escola: os caminhos da apreciação estética de jovens e adultos*. Ainda sobre o papel do ensino das artes visuais, na EJA em Porto Alegre, menciona-se a dissertação de Corral (2005) tendo como campo empírico o próprio CMET Paulo Freire.

Relacionada ao universo da literatura, a dissertação de mestrado de Santos (2003) aborda as formas de violência presentes no dia-a-dia de jovens e adultos, investigando sobre as marcas da violência manifestadas na produção textual, mais especificadamente na produção poética dos/as estudantes. A autora

reflete sobre a possibilidade da poesia constituir metodologia favorecedora ao letramento no contexto da EJA.

As representações sociais de estudantes e professores/as acerca dos processos de alfabetização em EJA é a problemática investigada por Fernandes (2002) na sua dissertação de mestrado. O autor realiza um estudo de caso em uma escola da rede estadual de ensino de Cajazeiras, alto sertão paraibano, tendo como objetivo entender o significado da alfabetização para esses indivíduos, e, compreender o fenômeno da elevada taxa de repetência nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, o autor discute sobre a representação negativa e preconceituosa acerca da pessoa analfabeta, representação disseminada tanto no senso comum quanto veiculada por autoridades políticas e educacionais, que concebe o “alfabetizado = útil = trabalhador = normal. Analfabeto = inútil = mutilado (cego) = indesejado = inválido” (Fernandes, 2002, p.77). O autor procura desconstruir essa visão mostrando quem são esses/as sujeitos aprendizes, o que fazem, como pensam e lidam com o conhecimento que lhes é significativo, entre outros elementos.

Fantinato (2003) em sua tese de doutorado denominada *Identidade e Sobrevivência no Morro de São Carlos: representações qualitativas e espaciais entre jovens e adultos*, realiza uma etnografia buscando compreender a relação entre o conhecimento matemático do cotidiano de jovens e adultos e o conhecimento matemático escolar, tendo como marco teórico a etnomatemática. De forma semelhante a Fernandes (2002), Fantinato (2003) critica a visão reducionista acerca da pessoa analfabeta, considerada como alguém inexistente que só passa a existir quando aprende a ler e escrever. “Esse tipo de visão

pejorativa, muito comum na visão urbana e letrada, desconhece as formas diversas que a população pouco escolarizada tem de conhecer e sobreviver” (Fantinato, 2003, p.7). O objetivo central desse estudo foi desvelar o cabedal de conhecimentos e experiências prévias em matemática desses estudantes procurando entender como seus saberes interagem com os conhecimentos da escola.

Essa revisão de literatura possibilitou um duplo movimento. Por um lado, permitiu me situar em relação ao estado de conhecimento da área. Por outro lado, perceber que o presente estudo aborda questões relacionadas a temáticas emergentes (Haddad, 2002) no campo da EJA. A música na EJA se apresenta como uma problemática pouco investigada, menos ainda tendo como foco de análise as relações intergeracionais entre estudantes.

4.3 A EJA em Porto Alegre

O Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) surge em Porto Alegre no ano de 1989 como um projeto que tem por objetivo fomentar a constituição de redes educativas que “buscam efetivar de forma relacional a escolarização nas diferentes comunidades - como moradores de rua, funcionários públicos, catadores de materiais recicláveis, grupos étnicos e outros - que se organizam nas escolas, nos locais de trabalhos e outros espaços” (Viero e Pentead, 2004, p.89).

Isso levou a elaboração de uma proposta curricular, denominada Totalidade de Conhecimento. Não organizado por ciclo ou série, esse currículo se constitui por totalidades de conhecimentos, visando com isso que “os conteúdos se libertem da seriação, da fragmentação, da hierarquização, da descontextualização e das peculiaridades da escola tradicional, passando a ter uma conotação interdisciplinar” (SMED, 1997, p.24). Centrada nas questões consideradas de vida e trabalho de jovens e adultos das classes populares dentro de uma perspectiva da educação popular freireana, cujos princípios estão pautados pela “construção plena da cidadania através da constituição da autonomia moral e intelectual, da transformação da realidade de forma dialógica e do trabalho cooperativo” (Viero e Penteado, 2004, p.90).

Essas Totalidades de Conhecimento estão organizadas em seis níveis do ensino fundamental: T1; T2; T3; T4; T5; T6. As Totalidades Iniciais, T1, T2 e T3, tratam do processo de alfabetização (construção, registro e sistematização dos códigos escritos); as Totalidades Finais, T4, T5 e T6 se referem à pós-alfabetização (generalizações e transversalizações dos códigos contemplando as relações bio-psicosocial), abrangendo as diversas áreas do conhecimento do ensino fundamental: artes, ciências, educação física, geografia, história, informática, língua estrangeira, matemática e português (SMED, 1997). A música se insere nesse currículo como uma subárea da disciplina artes.

Esse currículo propõe a construção de um processo pedagógico baseado na articulação entre experiências de vida dos/as estudantes e o conhecimento escolar legitimado conectado às questões de vida e do mundo do trabalho desses/as alunos/as. Sua estrutura curricular é organizada por áreas de

conhecimento numa abordagem interdisciplinar que busca superar possíveis compartimentações entre elas, através de articulações entre as áreas de modo inter-relacional. Adota uma perspectiva processual e formativa de avaliação podendo o avanço do aluno/a de uma Totalidade a outra se realizar a qualquer momento. Ademais, o/a estudante da EJA pode retornar ou ingressar na escola em qualquer período do ano letivo (SMED, 1997). Viero e Penteado (2004) consideram que essa proposta pedagógica:

Nos desafia a redimensionar a todo o momento a proposta curricular, reorganizando-a em diferentes tempos e espaços e promovendo a resignificação da escola como lugar de troca e construção em permanente diálogo entre alunos, professores e comunidade, derrubando os muros simbólicos, historicamente criados, que separam a escola do seu entorno geográfico, social e cultural. (Viero e Penteado, 2004, p.90).

O projeto prevê reuniões pedagógicas semanais denominadas Turno de Formação Semanal dos/as professores/as do SEJA, onde se discute sobre a realização teórica e prática dessa proposta pedagógica no cotidiano das escolas. Na escola pesquisada, estas reuniões ocorreram de forma sistemática ao longo do período que estive em campo.

Nesse sentido, assessores externos embasam ainda mais a política de formação continuada dos docentes municipais em Porto Alegre. Tive oportunidade de assistir a um desses momentos de formação cujo assessor foi Fernando Hernández em 2002²⁴. Outros estudiosos/as que constituíram essa assessoria foram: Breno Ruschel, Cláudia Vóvio, Euclides Mance, Leôncio

²⁴ Agradeço a colega Cristina Wolffenbüttel, então assessora de artes/música da SMED, o convite para esse evento.

Soares, Maria Clara Di Pierro e Nilo Piana de Castro (ver Viero e Penteado, 2004).

4.4 O CMET Paulo Freire

4.4.1 História: origem e trajetória

O CMET Paulo Freire surge em 1989 denominado na época por Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CMEJA), como primeiras turmas do SEJA. A Escola nos dois primeiros anos de existência estava alojada nos altos do Mercado Público, no centro de Porto Alegre. No decorrer dos anos foi mudando de espaços, passando a funcionar na Câmara dos Vereadores, na Faculdade de Educação da UFRGS e em salas comerciais na Rua General Vitorino, no centro da cidade. Nessa última localização funcionou ao longo de oito anos, entre 1992 a 2000. Nesse ínterim, em homenagem a Paulo Freire, em 1997, ano de sua morte, a Escola incorpora o nome do educador ao seu, passando a ser denominado Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire). Finalmente em 2000 conquistou sede própria através da demanda da comunidade escolar atendida pelo Orçamento Participativo, situada na Rua Jerônimo Coelho, 254, bairro Centro (Andrejew *et al.*, 2004). Sua localização no centro da cidade é justamente para abrigar pessoas oriundas de diversos locais, uma vez que para o centro converge e/ou transita um grande fluxo de pessoas.

O CMET Paulo Freire é a única escola municipal em Porto Alegre que se destina exclusivamente à EJA funcionando não só no período noturno, como nos

períodos diurnos. Para entender melhor o papel dessa instituição na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, vale a pena mencionar que atualmente existem 37 escolas municipais que atendem a EJA na cidade, entretanto, 36 são unidades de ensino fundamental e/ou médio de dia, onde, no turno da noite, funciona a EJA. Assim, essas 36 unidades municipais em EJA correspondem à tendência majoritária no país: são escolas noturnas. O CMET Paulo Freire é uma escola inovadora em seu campo de atuação (SMED, 2002b), contrapondo-se à situação geralmente vivenciada pelo ensino noturno em EJA:

Em geral, a docência em turmas de educação de jovens e adultos é utilizada para complementar em período noturno a jornada de trabalho dos docentes que atuam com crianças e adolescentes no período diurno. A rotatividade de docentes e a inexistência de equipes especialmente dedicadas à educação de jovens e adultos impedem a formação de um corpo técnico especializado e dificulta a organização de projetos pedagógicos específicos para esta modalidade, limitando as possibilidades e os resultados de eventuais iniciativas de capacitação em serviço. (Di Pierro e Graziano, 2003, p.23).

O CMET Paulo Freire é exemplar justamente por atender em seus três turnos estudantes da EJA, contando com uma equipe estável de professores que busca compreender as características e problemáticas específicas desse contexto escolar, participando em reuniões internas, tanto de professores/as, quanto com os demais segmentos da comunidade escolar, em programas de capacitação em serviço, dedicando integralmente a essa modalidade de ensino. Além do ensino em sala de aula, o CMET Paulo Freire oferece várias outras possibilidades de intervenção pedagógica que lhes dá uma dinâmica própria. Isso se realiza, por

exemplo, através de oficinas, debates, mostras de conhecimentos, eventos artísticos/músico-pedagógicos como Semana de Artes e Mostras Itinerantes.

4.4.2 Organização da Escola

Por ocasião da pesquisa, o CMET Paulo Freire atendia em seus três turnos a uma média anual de 1.400 alunos/as. O artigo de Andrejew *et al.* (2004) reitera isso, ao mencionar que no ano de 2002 havia 1.460 estudantes na Escola.

O modo de funcionamento na Escola é distinto do que em geral ocorre no ensino fundamental e médio. Por exemplo, em maio de 2004, ou seja, no meio de um semestre letivo um estudante matriculou-se na Escola, passando a freqüentar as aulas. Esse aluno ingressou em uma das turmas de música observadas, turma na qual um outro aluno não fazia mais parte, por haver passado no meio do semestre para uma T4, como comunicou a professora. Duas semanas depois, nessa mesma turma chega outro aluno novato, dando evidências de que um grupo parece nunca se fechar ao largo do ano letivo no CMET Paulo Freire. Esta é uma dinâmica escolar comum no cenário.

Essa situação de entrada e saída de alunos/as reflete uma cultura escolar que, diante dos distintos tempos e modos de aprendizagem de pessoas de diferentes idades e trajetórias de vida, flexibiliza sua organização operacional sem que isso implique necessariamente em tornar superficial ou "alijeirado" o conhecimento. Além disso, há convênios estabelecidos entre SEJA/SMED e

outras secretarias do município como Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU), Secretaria Municipal de Saúde (SMS), e Associação de Catadores de Resíduos Sólidos Recicláveis, entre outros, com o propósito de oferecer o ensino fundamental a funcionários municipais em situação de analfabetismo absoluto ou funcional. Isso resulta em flexibilização na forma de freqüência desses/as estudantes. É o que acontecia, por exemplo, com um dos alunos que embora tenha aula quatro dias na semana²⁵, comparece três vezes às aulas, compatibilizando assim as aulas com seu trabalho no município.

Além disso, está presente na Escola o trabalho de valorização e autonomia dos/as estudantes vistos como pessoas capazes de aprender ao longo da vida. Nesse sentido, a série Cadernos do Trabalhador, editada pela SMED/SEJA de Porto Alegre desde 1991 em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura e Câmara Rio-Grandense do Livro, é um canal pelo qual o/a estudante se reconhece e é reconhecido/a como sujeito portador de cultura e direitos. Esta série consiste de publicações de autoria dos/as estudantes da EJA (SEJA e MOVA) editadas em formas de poesia, crônicas, cartas, *cartoons*, entre outras possibilidades literárias. Em geral, esta série faz parte do acervo das bibliotecas das escolas municipais de Porto Alegre, além de se fazer presente em outros espaços públicos socioeducativos da cidade, como a Feira do Livro, evento anual que ocorre nos meses de outubro e novembro.

A procura por novas possibilidades de realização do trabalho pedagógico se mostrou como um aspecto importante nesse cenário, aspecto aliás

²⁵ Esclareço que por ocasião da pesquisa o ano letivo estava organizado em quatro aulas semanais, havendo um quinto dia útil semanal dedicado a reuniões pedagógicas e/ou administrativas.

mencionado por Losada (2003), que realizou uma pesquisa na Escola. Cito como exemplo de uma das inovações as mudanças ocorridas a partir do início do ano letivo de 2004 relativas à organização de turmas por categorias geracionais. Em 2004, passaram a organizar as turmas de música por faixa etária. Enquanto uma professora assumiu turmas de “jovens”, a outra professora assumiu turmas de “adultos”, tendo elas como critério para definir a categoria geracional o fator idade. Jovens foram considerados estudantes de até 35 anos. Adultos foram considerados os demais estudantes acima de 35 anos. Além disso, nesse mesmo ano foram criados os Grupos Geracionais na Escola. Adotando os mesmos critérios de divisão por idade acima referidos (jovens considerados/aqueles/as entre 14 a 35 anos. Adultos, estudantes acima de 35 anos), a Escola criou esses grupos geracionais para tratar de assuntos que se julgava mais específico de “jovens” e de “adultos” separadamente.

Os motivos dessas modificações não ficaram totalmente explícitos. Acredito que tenha sido uma tentativa, por parte das professoras e equipe pedagógica em geral (coordenação, diretoria, entre outros), de minimizar tensionamentos próprios desse cenário relativos à convivência intergeracional, buscando entender as diferenças e desse modo mediar a convivência entre gerações.

4.4.3 Quem a Escola atende?

O CMET Paulo Freire atende pessoas residentes em Porto Alegre, bem como aquelas que moram em municípios adjacentes como Alvorada, Canoas,

Gravataí e Viamão. Trata-se de trabalhadores/as, aposentados/as, pessoas em situação de rua, abrigados/as, portadores/as de necessidades educativas especiais mentais (como Síndrome de Down) e/ou físicas (como portadores/as de deficiências auditivas e visuais) e portadores de dificuldade de aprendizagem (Andrejew *et al.*, 2004). Como comenta Quadros (2004, p.116), “no CMET, trabalhar com diversidade é ação rotineira”.

Do ponto de vista sócio-econômico, os/as estudantes do CMET Paulo Freire são em sua ampla maioria trabalhadores/as (aposentados/as, empregados/as e desempregados/as) das classes populares. Embora haja estudantes de classe média no cenário, estes/as representam a minoria, segundo dados documentais obtidos na secretaria da Escola. Em relação às ocupações profissionais, os/as participantes da pesquisa são: cozinheira, dona de casa, diarista, empregada doméstica, enfermeira, flanelinha, funcionário público estadual na função de jardineiro; músico de banda, *office-boy*, aposentado e aposentada. Dentre os quais haviam dois em situação de desemprego.

Essa realidade socio-ocupacional desses/as estudantes do CMET Paulo Freire é similar ao que revelou um trabalho produzido pela Secretaria de Educação do Município, ao tratar sobre o perfil de alunos/as da EJA: “é o desempregado, é a faxineira, é a empregada doméstica, a avó, a cabeleira, a dona de casa, a mulher divorciada (que está “livre” e “pode” estudar), é o lavador de carros, o varredor, o camelô” (SMED, 1997, p.8).

Associado a isso, as observações me levaram a perceber que vários estudantes não compareciam com assiduidade às aulas, havendo certa

rotatividade entre eles/as. Esta rotatividade de estudantes nas turmas ocorre marcadamente por questões relacionadas a fluxos de emprego e desemprego. Uns faltam quando conseguem emprego, já outros faltam por estarem desempregados e, portanto, sem recursos para bancar o custo do transporte para a Escola.

4.4.4 A presença oficial da música no CMET Paulo Freire

Como dito anteriormente, o ensino da música está presente no currículo da EJA como uma das modalidades das disciplinas em artes. No período de realização da pesquisa, no CMET Paulo Freire as aulas de música faziam parte das Totalidades Iniciais (T1, T2, T3); nas Totalidades Finais (T4, T5 e T6) eram as artes cênicas e as artes visuais que integravam o currículo. A carga horária da disciplina música era de duas aulas semanais. Essas duas aulas eram dadas de modo germinado, ou seja, as mesmas eram ministradas de modo subsequente, uma vez por semana.

Além das aulas de música, eram oferecidas oficinas como atividade opcional cuja carga horária ultrapassa seis horas semanais. Em 2002 havia uma oficina de canto coral ministrada conjuntamente pelas professoras de música. Essa oficina realizava atividades integradas ao teatro e a dança tendo sido construído naquele ano um espetáculo intitulado *E por falar de amor*, envolvendo as disciplinas artísticas acima mencionadas. As músicas que compuseram esse espetáculo foram cantadas a duas vozes constando em seu repertório *Carinhoso*, *Pingo de nós dois* e *Se todos fossem iguais a você*, mas a trilha sonora do

espetáculo como um todo envolveu também músicas de Chico Buarque e Caetano Veloso. Os/as alunos/as participantes do espetáculo se apresentaram em muitos eventos e locais em 2002 e em 2003 como escolas e teatros municipais de Porto Alegre.

Entre 2003 a 2005, as professoras de música passaram a ministrar oficinas separadas. Embora ambas tivessem como atividade principal o canto coral, essas oficinas eram distintas. Na oficina intitulada Percussão e Voz, a parte do canto era em geral arranjada para duas vozes, acompanhado ao teclado pela professora. O teclado era também utilizado como instrumento de apoio para os exercícios de técnica vocal. Além disso, alguns/mas estudantes tocavam instrumentos de percussão tais como pandeiro, atabaque, bongô, agogô, tamborim, clavas e pandereta. Havia ainda, nessa oficina, a presença do violão, tocado por um estudante do grupo. Seu repertório estava composto por músicas tais como: *Samba de Verão* (Caetano Veloso), *Nossa Senhora* (Roberto Carlos), *Tribalistas* (Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte), *Xote da Alegria* (Falamansa), *Asa Branca* (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira) e *Trenzinho Caipira* (Villa-Lobos), entre outras músicas.

A outra oficina se intitulava Canto Coral. Nela, o uso do teclado era feito durante a técnica vocal. As músicas eram cantadas a duas vozes, geralmente acompanhadas pela professora ao violão. Eram utilizados instrumentos de percussão como pandeiro, bongô, tamborim, bem como instrumentos menos convencionais como caixa de fósforo, colher e pandeiros de papelão. Percussão corporal era explorada pelos/as integrantes. A linguagem cênica era uma ferramenta trabalhada nesse coro. Fazia parte de seu repertório as músicas

Argumento (Paulinho da Viola), *Desejo de um Poeta* (Moisés Machado), *Samba da Minha Terra* (Dorival Caymmi), *Ô Abra Alas* (Chiquinha Gonzaga), entre outras músicas.

Mostrou-se como uma prática corrente do/no CMET Paulo Freire socializar atividades das aulas e das oficinas de música. Isso em geral era realizado no auditório da Escola, havendo uma articulação prévia entre os docentes no sentido de agendarem no calendário letivo, espaços para momentos pedagógicos dessa natureza. Assim os/as estudantes das aulas e das oficinas de música compartilhavam trabalhos experienciados no âmbito da música num dado semestre ou mesmo numa fração de semestre, relacionados a aspectos como criação musical a partir de instrumentos percussivos por eles/as confeccionados em sala de aula; canto coral; improvisação envolvendo recursos percussivos e/ou vocais; entre outros.

Durante o período pesquisado, em geral essas atividades lotavam o auditório da Escola com um público receptivo que parecia vibrar com o que ouviam e viam. A comunidade escolar participava nas atividades que contavam, além do envolvimento dos/as alunos/as (tanto como público quanto como platéia), com a presença da direção, coordenação pedagógica, funcionários/as, professores/as e em algumas situações, representantes da SMED. Nesses eventos, muitas vezes trabalhos das disciplinas de artes foram apresentados de modo integrado.

Além desses espaços, a música se fazia presente em outros eventos como Semana de Artes, Mostras Itinerantes e Escola Faz Arte. Organizados por

professores/as de Artes do Município, sendo a participação do grupo de professores/as do CMET Paulo Freire bastante expressiva. Tive oportunidade de acompanhar a 6^a e 7^a edição da Semana de Artes em 2003, 2004 e parcialmente a 8^a. edição em 2005. As atividades das oficinas de música - como também de teatro e artes visuais - do CMET Paulo Freire representam parte significativa dessa programação. Esse evento se realiza no CMET Paulo Freire, em escolas noturnas em EJA, e também, em outros espaços públicos da cidade, como Câmara Municipal e teatros.

As Mostras Itinerantes e a Semana de Artes têm em comum o objetivo de dar visibilidade aos trabalhos curriculares e extracurriculares realizados no campo das disciplinas em artes - teatro, música, dança e artes visuais - produzidos pelos/as estudantes das escolas municipais em EJA. Esses encontros possibilitam trocas de experiências entre alunos/as e professores/as das escolas envolvidas, bem como, interage com demais modalidades de ensino municipal ocupando espaços das escolas com questões referentes à educação estética de estudantes da EJA. Cabe ressaltar que a Semana de Artes é um acontecimento anual proposto pela equipe de artes do CMET Paulo Freire. Quadros (2004) considera que a Semana de Artes representa “um dos momentos mais charmosos do Centro” (p.123) e acrescenta:

Trata-se de um evento anual com o objetivo de que a comunidade tenha um contato maior com a arte, seja assistindo, apresentando ou expondo, discutindo e tendo contato com artistas e alunos de outras instituições particulares ou públicas. É um evento planejado pelo coletivo de professores de artes que inclui um fórum de debates sobre arte para os professores, e divulgação na mídia. Resultado: os alunos ficam encantados por verem seus

trabalhos ou a si próprios na TV, jornal ou escutando a si e aos professores na rádio da cidade. [...] Essa é sempre uma semana especial porque eles conversam com alunos de outras escolas que também se apresentam e sempre há também um artista convidado. (Quadros, 2003, p.123).

Ancorado em três princípios básicos, quais sejam, construtivista interacionista, visão dinâmica e transformadora da vida social, e resgate da auto-estima, o CMET Paulo Freire busca através de experiências pedagógicas interdisciplinares articular conhecimentos diversos advindos das culturas letrada e oral. Visa a partir da apropriação de saberes do mundo escrito, ajudar o/a aluno/a a transitar no mundo constituído por conhecimentos e práticas sociais que transversalizam e transcendem a própria escola. Nesse sentido, a música (juntamente com as outras disciplinas artísticas) assume um espaço importante nessa instituição escolar.

Capítulo 5 – TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS ESCOLARES

Esse capítulo aborda a relação dos/as participantes da pesquisa com o CMET Paulo Freire e suas visões acerca da co-aprendizagem na EJA.

Para a compreensão desse tópico interessa muito particularmente suas experiências com a escolaridade, com o trabalho e suas trajetórias de vida em família.

5.1 Apresentando os/as participantes do estudo

As trajetórias de vida dos/as estudantes que colaboraram com o presente estudo são marcadas pela evasão escolar, não acesso e/ou interrupção da escolaridade.

Célia Outono (78 anos) é viúva, casou com 13 anos. Mora na sua casa com a filha. Tem três filhos que já constituíram suas próprias famílias. Há cinquenta anos atrás, para oportunizar o acesso a escola aos filhos/as, Célia foi morar em Viamão-RS (cidade circunvizinha a Porto Alegre). Não trabalhou fora de casa; recebe pensão e aposentadoria deixada pelo marido.

Célia Outono se vinculou a Escola em 2001 na Totalidade 2, e por ocasião da pesquisa a entrevistada encontrava-se na Totalidade 4. Célia foi levada a parar seus estudos quando casou aos 13 anos de idade. Aspectos de ordem familiar como criação dos/as filhos/as e relação conjugal, dificultaram seu acesso à escola.

Célia Primavera (30 anos) mora com seus pais na Zona Norte da cidade, juntamente com dois irmãos e duas irmãs. Ela está estudando, ainda não entrou no mercado de trabalho. Ocasionalmente auxilia a mãe que é diarista. Havia interrompido seus estudos aos 14 anos porque precisou assumir tarefas domésticas, principalmente as relativas à criação dos irmãos, enquanto seu pai e sua mãe trabalhavam fora. Uma amiga lhe falou sobre a Escola, e em 2002 matriculou-se no CMET Paulo Freire na Totalidade 2, em 2004 encontrava-se realizando a Totalidade 5.

César (21 anos) mora com sua mãe, duas irmãs e o irmão no bairro Sarandi em Porto Alegre. Seu pai mora na zona sul, porém eles se encontram com frequência. César é discotecário, colocando som mecânico em festas no seu bairro. Nesses espaços, veicula “música *rap*, *funk*, pagode, essas coisas” (César, E1, p.10-11). Aprendeu essa profissão com o pai, e dele tem herdado alguns equipamentos. Além disso, César aprendeu do pai o trabalho de flanelinha, como denomina uns, ou tomador de conta de carro, como denominam outros.

Para César, trabalhar para contribuir financeiramente com sua família foi uma necessidade; entretanto, o motivo que inviabilizou anteriormente sua permanência na escola foi o descompasso entre escola e o desenvolvimento individual: “Eu ia para escola quando eu era pequeno, mas daí que eu não passava de ano, não passava de ano. Não sei qual era o meu desempenho porque eu não ia para frente, sabe? Então parei de estudar” (César, E1, p.3). César ingressou no CMET Paulo Freire no início de 2002 na Totalidade 1 e estava, então, na Totalidade 3. Ele soube dessa Escola através de anúncios da prefeitura e lembrou daquele momento de retomada dos estudos com entusiasmo: “Nem começavam as aulas, em março de 2002, comecei a estudar!”

(César, E1, p.2). Como mencionado, o ingresso do/a estudante em uma unidade da EJA pode se dar em qualquer período do ano. Ao dizer que retoma o estudo, assim que as aulas começam, César manifesta quão ávido estava em fazer isso.

Diva (72 anos) nasceu e cresceu juntamente com cinco irmãos, e a irmã, no bairro Navegantes em Porto Alegre. Comentou que sua infância havia sido muito boa. “No dia em que eles iam fazer bodas de prata, 25 anos de casados, eu nasci, estraguei a festa de casamento deles [risos]” (Diva, E1, p.20). Seu pai era proprietário de um barco que transportava lenha, tijolo, carvão e cachaça. Ela assim relatou sua relação com o trabalho: “Eu nunca dependi de ninguém, sempre trabalhei desde pequena” (Diva, E1, p.21). Aos 14 anos de idade, assumiu seu primeiro emprego como tecelã, numa fábrica onde atuou durante doze anos. Para isso, interrompeu os estudos. Posteriormente casou, teve um filho, mas permaneceu trabalhando. “Trabalhei muito toda a vida, toda a vida, nunca fiquei sem trabalhar” (Diva, E1, p.21). Possuiu um bar e restaurante por vários anos, depois trabalhou em gráficas e no INSS. Contando com o apoio do filho e da nora, ela diz que decidiu manter-se trabalhando. Diva se aposentou após trabalhar por aproximadamente sessenta anos.

Por considerar que sabia pouco, Diva desejava voltar a estudar. Ingressou inicialmente em uma unidade do MOVA próxima a sua casa, contando para isso com o incentivo de sua nora. Frequentou esse espaço por quase um ano, entretanto ela recorda: “a professora disse que o MOVA era judiaria para mim porque eu não era analfabeta, eu sabia ler e escrever, eu conhecia os números, sabia fazer os números romanos, as contas, tudo direitinho. Então ela disse: “vou te mandar para o CMET lá no centro”” (Diva, E1, p.26). Em 2001, Diva ingressa no

CMET Paulo Freire e conta que “já no primeiro dia”, adorou a Escola, entrando na Totalidade 2. Na época das entrevistas estava na Totalidade 3. Ela havia parado de estudar aos 14 anos, quando começa a trabalhar no setor de fiação e tecelagem de uma empresa local. Como esse trabalho se dava por turnos, ficou inviabilizada sua permanência na escola: “Uma semana eu pegava às seis horas da manhã e largava às seis horas da tarde. Na outra semana eu pegava às duas da tarde e largava à noite e trabalhava sábado, fazia as horas corridas. Eu fui ainda uns três ou quatro meses para a escola, mas era muito ruim porque quando eu chegava na aula, depois de uma semana, eu não tinha... como agora que tem os livros, não tinha nada, aí eu parei, não tinha como acompanhar” (Diva, E1, p.21).

Edson (28 anos) mora com a mãe e os irmãos na zona sul da cidade. Trabalhou no Banco Regional de Desenvolvimento Agrícola como *office-boy*, mas por ocasião da segunda entrevista estava em busca de um novo emprego. Eventualmente trabalha como discotecário, sendo DJ em festas.

Através de uma vizinha Edson localizou a Escola. “Ela indicou para a gente que tinha um colégio. Aí eu comecei a estudar, acho que foi em 1996, se eu não me engano. Comecei no outro prédio quando o CMET era na [rua] General Vitorino” (Edson, E1, p.41). Por ocasião da entrevista, Edson estava cursando a Totalidade 2.

Ereni (65 anos) é casada e tem sete filhos/as, que como ela diz, “já estão todos criados” (Ereni, E1, p.60). Ela está criando um neto e uma neta que considera como filhos/as. Mora no bairro de Humaitá com o marido (aposentado

do exército, atualmente taxista) e dois de seus filhos/as (Ereni, E1, p.60). Ereni não trabalha fora de casa.

Ela interrompeu seus estudos aos 12 anos. Em São João do Deserto-RS, onde morava havia uma única escola que atendia até a quarta série do antigo primário (o que corresponde atualmente ao dois primeiros ciclos das séries iniciais). Concluída a quarta série, passou então a ajudar o pai na lavoura, mas logo a família se muda para a capital a procura de melhores condições de vida. Aos 20 anos ela casa, e, com as demandas referentes a criação dos/as filhos/as e netos/as, Ereni postergou a volta à escola por mais algumas décadas. Matriculou-se em 2003 na Totalidade 3, concluindo seu curso na Escola em dezembro de 2004. Sobre sua experiência ao culminar o Ensino Fundamental no CMET Paulo Freire, declara: “Eu gosto mesmo é de cantar, eu gosto. E se fosse só para mim estudar sem estar no coral, eu acho que nem acharia tão bom” (Ereni, E2, p.72).

Flávio (51 anos) mora com a esposa e alguns de seus filhos. Ele é funcionário da Prefeitura de Porto Alegre, atuando na Secretaria Municipal de Recursos Humanos. Como já mencionado, há estudantes que devido ao trabalho necessitam interromper temporariamente suas atividades na Escola. É o caso de Flávio. Seu vínculo como aluno da Escola, no momento na Totalidade 1, ocorreu através do convênio²⁶ entre SMED e Secretaria Municipal de Recursos Humanos (SMRU). Flávio frequenta o CMET Paulo Freire há vários anos, entretanto se depara com situações de fluxos e refluxos em seus estudos: “Parei, estudei um

²⁶ Na época do trabalho de campo (2002 a 2004), havia vários convênios entre a SEJA/SMED e setores da sociedade civil como moradores de rua, funcionários municipais, catadores de materiais recicláveis, entre outros, tendo como objetivo contribuir para a erradicação do analfabetismo, bem como, a construção da cidadania plena. Desconheço como ficaram esses convênios após a mudança de governo municipal em Porto Alegre a partir de 2005.

ano e pouco, parei dois anos por conta do trabalho. Agora, faz uns três ou quatro anos que estou aqui” (Flávio, Lourdes e Nilza, E1, p.88). Anteriormente ele não havia freqüentado nenhuma escola.

Lara (49 anos) é separada e mora com seus dois filhos. Empregada doméstica, havia sido o emprego pelo qual ingressou no mercado de trabalho. Posteriormente trabalhou, por mais de 20 anos, como enfermeira no Hospital Conceição na UTI neonatal. Quando realizamos a última entrevista, havia se aposentado há poucos meses.

Ingressou no CMET Paulo Freire na Totalidade 2, por ocasião da entrevista estava na Totalidade 4. Havia estudado até a segunda série do então denominado ensino primário. Inadequação às formas ortodoxas e conservadoras de ensino levou Lara a abdicar da escola quando criança:

Fiz até a segunda série. Depois eu nunca mais estudei porque acho que me traumatizei um pouco com a matemática quando eu era pequena. Meus pais eram muito pobres, a gente nem tinha lanche, às vezes a gente ia para o colégio sem nada. Eu tinha muita dificuldade para aprender, para estudar. Então naquele tempo eu peguei Dona Flor, acho até que ela não existe mais, e ela me deixava de castigo. Quase todos os dias eu ficava até duas, duas e meia no colégio, e eu já ia assim sem alimentação, então aquilo se tornou muito difícil para mim. Eu acho que aquilo me prejudicou um pouco. Porque eu não sabia tabuada. Toda quarta-feira era dia de tabuada e eu nunca sabia porque eu já tinha medo. Eu e meu irmão muitas vezes a gente ficava até as duas horas. Quando a outra turma estava entrando, a gente estava saindo da escola. Até uma vez meu irmão pulou a janela [risos], ele se mandou e eu fiquei. Eu não sei, tive um bloqueamento, não sei, sei lá o que é que houve comigo. Eu fiquei

uns cinco anos na primeira série, não saía daquilo. Até que um dia eu disse assim para o meu pai: “Pai, eu não vou estudar, não adianta, eu não tenho condições mais de estudar”, aí eu comecei a trabalhar. (Iara, E1, p.102-103).

A família de Inocência (68 anos) é constituída por ela, seu companheiro (que também é aluno da Escola), sua sogra, uma neta e um bisneto. Inocência trabalhava na roça quando criança, mas aposentou-se como empregada doméstica. Trabalhou por mais de 20 anos em uma mesma casa próxima ao centro de Porto Alegre. “Eu criei os filhos dela que são médicos. Eles ainda me chamam de mãe preta” (Inocência, E1, p.114).

Sua decisão de “procurar um lugar para estudar” estava baseada na necessidade de “saber alguma coisa, por que isso faz muito falta”. Ela relembra: “E quando foi um belo dia, eu conversando com uma moça, falei para ela sobre esse negócio de estudo, ela falou assim: ”Mas eu sei um lugar em que tu podes estudar; uma doutora tinha me mandado lá” (Inocência, E1, p.113). Assim Inocência, para quem “o estudo é tudo” (Inocência, E1, p.113), descobre o CMET Paulo Freire. Iniciou seus estudos “em 4 de abril de 2000!”, como ela mesma falou de modo a destacar a importância dessa data para sua história de vida pessoal. Por ocasião da última entrevista, Inocência, que estava na Totalidade 3, havia sido recém aprovada para a Totalidade 4. Jovens, idosos e adultos da EJA que entrevistei, isto é, indivíduos que estavam até então em uma posição marginal, fora da escola, ao progredirem de Totalidade expressavam muita satisfação com seu próprio êxito. Sentimento que parece se intensificar ainda mais quando passam para as últimas Totalidades uma vez que isso significa que estão prestes a finalizar o curso.

Segundo Inocência, foi por falta de oportunidade que ela nunca havia estudado. Não havia escola pública em Soledade-RS onde morava por volta de 1950 e, posteriormente, quando a cidade passou a contar com uma instituição pública de ensino, esta parecia ser prioritariamente destinada aos “brancos”. Ela relembra:

Eu sempre tive muita vontade de estudar. Demais, mas eu não tive oportunidade porque sou uma pessoa que fui criada na colônia em Soledade, e ali eu não podia estudar. Não podia estudar porque tinha de trabalhar [na roça] para ajudar meus pais. E quando aconteceu de ter um colégio lá para estudar, tinha muito preconceito, então ali onde estavam estudando os brancos, os negros não podiam estudar. Isso foi uma coisa horrível para nós. A gente ficou com aquilo de não poder estudar, de sempre ser humilhada porque não sabia ler, não sabia escrever, não podia estudar porque só tinha branco. Então só os meus irmãos homens que aprenderam a fazer o nome, só, só o nome para assinar. Tinham que aprender a fazer o nome e sair do colégio, só. (Inocência, E1, p.112).

Jaqueline (34 anos) entrou no CMET Paulo Freire através da indicação da tia e da prima que já freqüentavam a Escola. Mãe de cinco filhas, ao se separar, Jacqueline disse que firmou-se no propósito de “voltar a estudar” (Jaqueline, E1, p.124). Afirma que um dos fatores que lhe estimulou a procurar o CMET Paulo Freire foi justamente a presença da música na Escola.

Eu sempre gostei de música, mas sempre fui barrada pela família, por que eu casei cedo, casei com 18 anos. E daí a minha prima falou: “olha, tem até aula de canto lá, tem coral, num sei o quê”. Mas ela não explicou como é que era. Ai eu vim para estudar de noite e vi que tinha técnica vocal. Então me escrevi

para a parte da tarde, das cinco às sete horas [oficina de música], e eu vou também para a minha aula. (Jaqueline, E1, p.124).

Jaqueline mora atualmente na casa do pai. Antes trabalhando como empregada doméstica, Jaqueline vem atuando como diarista, mas pretende ser cantora profissional e/ou brigadiana.

Jaqueline ingressou na Escola na Totalidade 3 e supunha que ainda não tinha avançado de Totalidade devido principalmente ao número elevado de faltas por ocasião da sua separação.

Marcelo (23 anos) vive com a mãe e seu irmão, que é brigadiano. Sua irmã é casada e tem seis filhos/as, morando no mesmo bairro. Marcelo é membro de uma banda de pagode tocando em festas e eventos da cidade, principalmente os que se realizam próximas ou em seu bairro.

Marcelo descobriu o CMET Paulo Freire graças ao apoio da mãe. “Ela ouviu falar, aí ela veio, fez a ficha, botou meu nome aqui e mandaram aguardar e me chamaram” (Marcelo, E1, p.146-147). Em 2003 ingressou na T1 e no período do trabalho de campo estava na T2.

Maria Helena (64 anos), aluna da Totalidade 3, disse que veio para a Escola em 2003, transferida de uma unidade de ensino do SESC que então havia sido fechada para reformas. Pretendia concluir o ensino fundamental e posteriormente fazer o ensino médio, mostrando-se confiante nesse sentido: “Porque esse negócio de conseguir depende da gente bastante também, da força de vontade” (Maria Helena, E1, p.171). Maria Helena estudou até a então

chamada quarta série primária. Interrompeu seus estudos por motivos de trabalho: “Eu fui na aula até, eu acho, uns 12 anos, mas depois parei, não fui mais, eu ajudava minha mãe” (Maria Helena, E1, p.163).

A mãe de Maria Helena era professora primária e seu pai foi, durante trinta e três anos, mestre de cozinha em uma escola. Tem três irmãos, um morando em Los Angeles, outro é educador em Brasília, e outro mora em seu bairro, Alvorada. Separada, Maria Helena tem duas filhas que constituíram suas próprias famílias, e um filho que mora com ela. Ressaltou que gosta muito de falar sobre sua família: “A minha maior satisfação é que eu consegui, como cozinheira, dar estudo para os meus filhos. Os filhos estão todos bem-formados” (Maria Helena, E1, p.163-164). Maria Helena é cozinheira e confeitadeira formada pelo SENAC. “A gente aprendeu, porque já sabia desde pequena”. Contou que seu pai sempre dizia “que quem iria ser o substituto dele era eu” (Maria Helena, E1, p.164). Trabalhou como cozinheira e confeitadeira durante 43 anos em restaurantes privados e na Receita Federal. Aposentada há dez anos, ela estava trabalhando fazendo comida congelada.

Oscar (40 anos) é solteiro e mora só, no Bairro Cristo Redentor, perto de uma das suas duas irmãs, com quem convive diariamente. Ele é *office-boy* em um banco de Porto Alegre, trabalhando junto com seu cunhado.

O estímulo para Oscar estudar veio em grande parte de sua mãe. Coincidentemente, ela trabalhava na Rua Vigário José Inácio, mesma rua onde a escola estava sediada na época. Oscar entrou na Totalidade 1 do CMET Paulo Freire por volta de 1999. Encontrava-se durante as entrevistas na Totalidade 2,

“contente com a escola, como sempre”, conforme ressaltou (Oscar, E1, p.178-179).

Rubens (50 anos) mora com a esposa e o filho. Assim como ele, ela é de Luiz Gonzaga-RS. Jardineiro da Prefeitura de Porto Alegre, atua há vários anos no Parque da Redenção.

Esse aluno havia interrompido seus estudos quando deixou a terra natal, Luiz Gonzaga-RS, e imigrou para a capital do Estado em busca de melhores condições de trabalho. Ingressou no CMET Paulo Freire em 2000, encontrava-se na última Totalidade, a T6.

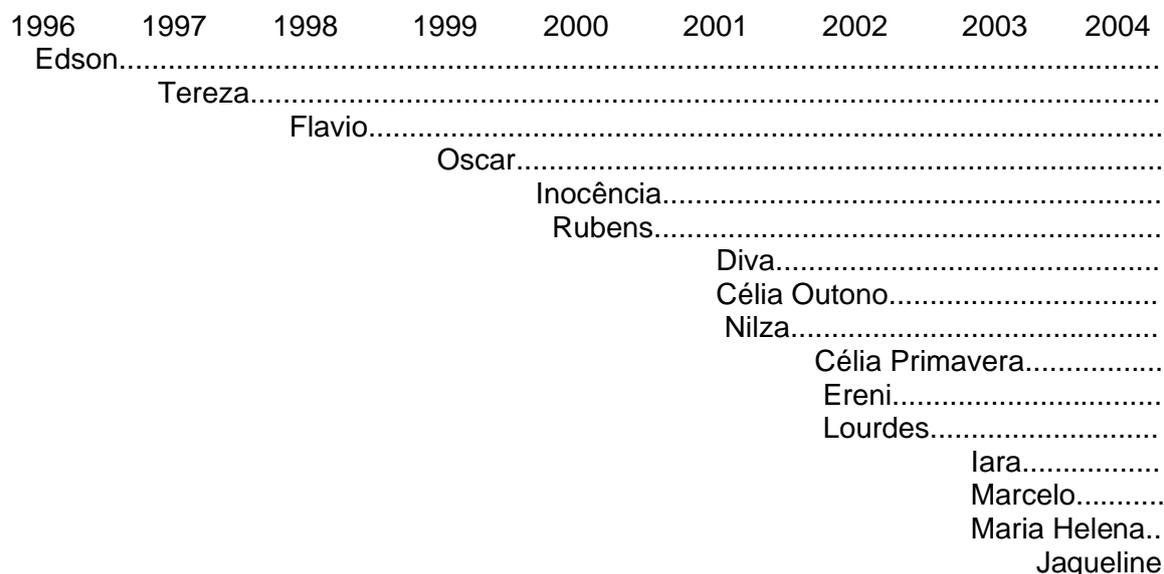
Tereza (67 anos), quando tinha 17 anos, imigrou de Soledade-RS para Porto Alegre, vindo morar com sua irmã. Poucos anos depois casou e passou a se ocupar integralmente da criação dos/as filhos/as. Não trabalhou fora de casa, a escola foi um projeto adiado durante décadas em sua vida. Atualmente mora com o marido, um filho e uma filha. Além disso, Tereza tem outros dois filhos e mais duas filhas que já constituíram suas próprias famílias (Tereza, E3, p.239). Ela conta sua trajetória escolar:

Eu estudei até a terceira série, lá em Soledade. Quando eu tinha nove anos, eu fui para escola, eu e meus três irmãos. Estava tudo muito bom, incendiou a escola. Ficamos cinco anos sem escola, aí eu já estava com treze anos e eu tinha vergonha de estar na mesma sala com os pequenos. Eu vim para cidade para ir para escola, mas nisso eu já estava com 17 anos. Fiz matrícula e tudo, fui um mês, mas depois não pude mais porque minha irmã ganhou nenê, eu estava na casa dela, na cidade. Depois fui

namorar, casar e aí o estudo foi ficando para trás. (Tereza, E3, p.238).

Com 67 anos, “queria muito estudar” (Tereza, E3, p.237). Em uma conversa com uma vendedora de cosméticos que atuava em seu bairro, descobriu que ela estudava em uma escola da EJA no centro da cidade, tratava-se do CMET Paulo Freire. “Ela me deu o endereço, e aí o meu filho pediu para ir lá para ver como era a Escola. Eu disse pra ele: “Eu vou estudar nessa Escola!”. Conta que dias depois seu filho chegou em casa e lhe disse: “Mãe eu te matriculei!” (Tereza, E3, p.238). Isso foi em 1997. Por ocasião das entrevistas, ela encontrava-se na Totalidade 3.

A entrada e permanência dos/as entrevistados/as no CMET Paulo Freire pode ser representada por uma linha de tempo, como a que segue:



Segue um quadro referente à escolaridade e à profissão dos/as estudantes entrevistados/as:

PARTICIPANTE	IDADE	TOTALIDADE	PROFISSÃO
1. César	21 anos	T3	Flanelinha; discotecário
2. Célia Outono	78 anos	T4	Dona de casa
3. Célia Primavera	30 anos	T5	Estudante
4. Diva	72 anos	T3	Comerciária. Aposentada
5. Edson	28 anos	T2	<i>Office-boy</i> ; Discotecário
6. Ereni	65 anos	T6	Dona de casa
7. Flávio	51 anos	T1	Funcionário municipal
8. Iara	49 anos	T3	Enfermeira. Aposentada
9. Inocência	68 anos	T3	Empregada Doméstica. Aposentada
10. Jaqueline	34 anos	T3	Diarista
11. Lourdes	63 anos	T3	Bordadeira
12. Marcelo	23 anos	T2	Estudante. Músico de banda
13. Maria Helena	64 anos	T3	Cozinheira
14. Nilza	63 anos	T3	Dona de casa
15 Oscar	40 anos	T2	<i>Office-boy</i>
16. Rubens	50 anos	T5	Funcionário Municipal - Jardineiro
17. Tereza	67 anos	T3	Dona de casa

Quadro 5.1: escolaridade e profissões dos/as estudantes

5.2 Relação dos/as entrevistados/as com a Escola

A relação dos/as estudantes entrevistados/as com o CMET Paulo Freire demonstrou ser intensa. Possivelmente isso se dá pelo fato da Escola estar sendo um espaço onde os/as estudantes são reconhecidos/as como sujeitos cujas especificidades e/ou limitações de ordem cognitiva e econômica, em vários casos acentuada por limitações de ordem psíquica e/ou física, não resultam em estereótipos e discriminações pelos que compõem a comunidade escolar. Pelo contrário, a Escola mostrou ser um ambiente que procura desafiar os/as estudantes a superar dificuldades e re-significar sua posição na vida social, tendo o quadro docente como pressuposto a indissociabilidade entre a *leitura de mundo* e a *leitura da palavra* (Freire, 2003).

Presenciei várias cenas e comentários que refletem a importância do CMET Paulo Freire para os/as alunos/as. Cito, como exemplo, o relato de Célia Primavera (30 anos). No dia em que ia fazer uma pequena cirurgia, ela me ligou dizendo que faltaria à Escola naquela semana, coisa que relutava em fazer, pois, como ela mesma, enfatizou: “Adoro o CMET, não gosto de faltar as aulas nunca!” (DC, 09.06.04, p.77). Para Célia, estar em companhia dos/as colegas e professores/as “é muito bom” (DC, 09.06.04, p.77). Nessa conversa telefônica ela contou ainda que havia passado para a Totalidade 5, estando em uma turma “muito legal” composta por trinta e três estudantes onde “sempre um dá ajuda para o outro” (DC, 09.06.04, p.77). Essas, entre outras situações presenciadas ao longo do trabalho de campo, sugerem que a instituição escolar como espaço de aprendizagem e prazer, onde o/a estudante se sente bem, parece ser um sentimento freqüente no CMET Paulo Freire.

Sobre a relação entre professores/as e estudantes

Nesse contexto educacional, a relação entre professores/as e estudantes se dá em outras dimensões além do processo pedagógico. O/a professor/a orienta estudantes em aspectos como: preparação para o trabalho, situação de entrevistas de emprego, possíveis espaços de estágio, ou mesmo os/as escuta sobre questões de ordem mais pessoal ou familiar. Uma aluna revelou ter passado bastante tempo com sua professora de música conversando sobre problemas que lhe afligiam naquela época, e comentou como essa relação com a Escola e com a música era benéfica:

A aula, o colégio, as conversas com Marina, me fazem muito bem. Eu fico muito nervosa, fico muito tensa e a gente no meio das pessoas junta amizade, a gente recebe muito carinho aqui. Agora, no último dia em que eu cheguei do hospital, eu vim pra cá, eu vim cantar [na oficina] e eu cheguei e todas as pessoas, a professora Marina fazendo uma oração, pedindo uma oração, a rezar por mim e por minha filha, isso é uma maravilha, isso é o que a gente precisa receber, amizade de verdade, sincera, com carinho. Às vezes eu nem posso, esses dias eu estava sem voz, mas eu disse "Eu vou conseguir cantar", e vim para o coral. (Maria Helena, E1, p.168-169).

Já outra participante mostrou sua visão sobre as professoras do CMET Paulo Freire com as seguintes palavras:

Eu gosto muito da professora Laura, se ela ver a gente na rua, em qualquer lugar, ela fala, ela conversa, ela não tem distinção, pode ser isso, pode ser aquilo, não tem distinção. Eu acho que a professora Laura é uma professora realmente do povo. Tem gente que é mais chique e daí não quer saber: aluno é dentro de sala de aula e pronto, se encontra na rua, faz que nem conhece. Isso aí às vezes dá um baque na gente. Mas a professora Laura... e tem muitas, muitas, professoras aqui que são assim. (Ereni, E1, p.68).

Outro aluno, ao ser indagado sobre seu ciclo de amizade na Escola, considera sua professora como a sua grande amiga:

MARCELO: Tenho, tenho muitos amigos e amigas.

ENTREVISTADORA: Você poderia dar alguns exemplos?

MARCELO: A minha amiga mesmo é a Olívia, Olívia é a minha professora, mas é a Olívia, porque ela é uma pessoa assim, oh, ela sabe quando eu estou triste e quando eu estou alegre, eu num preciso nem falar, ela sabe. Foi na semana retrasada que eu estava triste só que eu não queria nem falar porque eu estava

triste, mas não precisa falar, ela me conhece, ela vê meu jeito, eu estou sempre tocando, ela sabe do meu jeito, é por isso que eu adoro ela. E outras também, tem outras professoras também, Marina também é uma bela professora. (Marcelo, E1, p.151-152).

Haddad (2002), no estado de conhecimento por ele coordenado, coloca que em relação às pesquisas analisadas, estudar representa para os/as alunos/as um aspecto importante para ascender social e economicamente. Entretanto, menciona que, nessas pesquisas, os/as estudantes “deixam transparecer certo desencanto quando se expressam sobre o cotidiano escolar” (Haddad, 2002, p.19). Acredito que no CMET Paulo Freire isso se dá de modo distinto. Há tensionamentos ao se estabelecerem regras de convivência, como, por exemplo, a de não ser possível tocar nos corredores da escola, entretanto, entendo que a ampla maioria dos estudantes entrevistados/as considera que no CMET Paulo Freire busca-se construir espaços de interlocuções constituídos por trocas, escutas e apropriações numa perspectiva inclusiva e estimulante. Inclusive muitos dos/as entrevistados/as, ao fazerem menção à escola, de modo recorrente elogiaram o modo de ensinar e de ser dos/as professores/as; a flexibilidade da Escola para com eles/as quando enfrentam períodos sazonais de emprego ou desemprego, entre outros aspectos, como os acima referidos.

Sobre respeito, inclusão e superação de preconceitos

Ao abordar os/as entrevistados/as sobre escolaridade, uma aluna envereda por caminhos que possivelmente entrecruzam histórias vividas por outros estudantes da EJA, a discriminação étnica, que no caso de Inocência (68 anos),

foi vivida de modo marcante na sua infância. Mas para além das mazelas da exclusão social que isso acarreta, essa aluna mostra como o CMET Paulo Freire tem sido importante no sentido de ajudá-la a superar o sentimento e as marcas da exclusão:

INOCÊNCIA: Eu tenho muita força de vontade, de matar aquela coisa que eu não gosto nem de lembrar. A gente passou por muita humilhação, muita humilhação, muita dificuldade para pegar um ônibus, para ir no supermercado. Então é uma riqueza para mim esse colégio, é uma riqueza.

ENTREVISTADORA: Por que mesmo?

INOCÊNCIA: Ah, desde o dia em que eu cheguei aqui, eu sempre fui muito bem recebida. Não tem aquela coisa de preconceito. A gente já ganhou aquele carinho das professoras, da direção, dos funcionários. Então a gente aqui se sente à vontade, a gente sente aquele querer de estudar. Porque não tem essa coisa de preconceito, a direção não deixa, a professora não deixa que isso aconteça. Para gente isso é uma maravilha; para mim, principalmente, é uma coisa fora do sério. Então eu tenho aquele prazer, aquele querer de estudar. (Inocência, E1, p.113-114).

No discurso de Célia Outono (78 anos) no qual também emerge essa questão étnica, o CMET Paulo Freire significa um espaço que proporciona valorização e respeito à sua pessoa:

ENTREVISTADORA: Durante aquele período que observava vocês, teve um dia na oficina em que a senhora levantou e pediu para cantar uma música da sua infância.

CÉLIA OUTONO: Ah é, até eu estava lá em cima com dona Laura. Eu cantei ela no colégio, numa festa de 13 de maio, logo que veio o Padre Enrique Martínez, tinha terminado a guerra mundial lá. Então eles botaram para eu cantar ali, era o mês de maio. Eles falavam dos escravos e sobre racismo, oferecendo a paz. É muito triste aquela canção, quer que tire um pedacinho?

ENTREVISTADORA: Eu quero.

CÉLIA OUTONO: Tá. O nome dessa é *Terra Seca* [de Orlando Silva]²⁷. Começa assim: *trabalha, nego; trabalha, trabalha. Nego tá molhado de suor. Trabalha, trabalha, nego; trabalha, trabalha, negro. Quando o negro chegou por aqui, era mais firme e ligeiro que um saci. Para ver esses rios, essas matas, esses campos sem fim. Negro era rico e tudo isso era um brinquedo pra mim. Trabalha, trabalha, nego; trabalha, trabalha, negro. Mas esse tempo passou e essa terra secou. E o brinquedo do negro se acabou. Senhor negro véio tem pena de ter se acabado. Senhor negro véio carregue esse corpo cansado. Trabalha, trabalha negro; trabalha, trabalha, negro. O negro pede licença pra falar. O negro não pode mais trabalhar. E cai porque ele morre. Eu fiz o papel quando era menina, [cantando] *trabalha, trabalha, negro... nã, nã, nã, nã, nã, nã, negro. Ah, meu senhor* [risos]. *Negro... Trabalha, trabalha negro; trabalha, trabalha, negro.* E o senhor tava aqui [batendo a mão simulando uma chibata], depois de tirar a pele na chibata ... e a gente seguia cantando [continua cantando]... *nã, nã, nã, negro.* E eu sempre gostei de fazer versos, sempre gostei de fazer versos. [imita a voz de alguém lhe xingando sobre] ‘Ah, tu não vai ser professora, tudo isso é bobagem’. Sempre eu ouvi isso, como se eu fosse ignorante e sempre tinha *uma coisa dentro de mim* [passa a mão no estômago com uma expressão de perda]. (Célia Outono, E1, p.193-194).*

Para Célia Outono, o CMET Paulo Freire se apresenta como uma Escola que tem lhe permitido superar “essa coisa dentro” dela. Célia falou sobre um espaço mediado pela Escola que lhe oportuniza um canal de expressão e valorização social, a série Palavra do Trabalhador, onde foram publicados

²⁷ Letra completa: O nêgo tá, moiado de suó.Trabáia, trabáia, nego. Trábaia, trabáia, nego. As mãos do nêgo tá que é calo só. Trabáia, trabáia nego. Trabáia, trabáia, nego. Ai, “meu sinhô”, nêgo tá veio. Não agüenta! Essa terra tão dura, tão seca, poeirenta...Trabáia, trabáia, nego. Trabáia, trabáia, nego. O nêgo pede licença prá falá. Trabáia, trabáia, nego. O nêgo não pode mais trabaiá. Quando o nêgo chegou por aqui, era mais vivo e ligeiro que o saci. Varava estes rios, estas matas, estes campos sem fim. Nêgo era moço, e a vida, um brinquedo prá mim. Mas o tempo passou. Essa terra secou ... ô ô. A velhice chegou e o brinquedo quebrou Sinhô, nêgo

poemas seus em 2003 e em 2004, poemas eleitos pelos/as estudantes da Escola para esse fim. O lançamento do livro *Palavra do Trabalhador* (2004) fez parte da programação da 50ª Feira do Livro de Porto Alegre, em 2004. Célia contou com orgulho e alegria que iria participar, juntamente com outros colegas, da seção de autógrafos que na época estava por se realizar nessa edição da Feira do Livro (Célia Outono, E1, p.194).

O que buscam ao estudar

Diversas são as funções da escola para os/as entrevistados/as. Fluência maior na escrita com o intuito de conseguir emprego, ou ser promovido no trabalho, é o objetivo de vários estudantes entrevistados/as, inclusive os de maior idade. Maria Helena (64 anos), por exemplo, ansiava se apropriar melhor dos códigos da escrita, bem como melhorar a caligrafia, para assim dar vazão aos seus novos projetos de trabalho. Vendo o letramento e a escolarização como funções primordiais da escola, diz ela:

Eu quis vir à aula e gosto da aula. Mas eu quero escrita, aula de escrita, o meu objetivo é esse, eu quero saber, melhorar a caligrafia. Meu objetivo da aula é esse aí. Eu sei ler muito bem e sei falar, mas eu tive vontade de vim para aula para ter uma caligrafia melhor, porque eu tenho um documento para dar na aula de culinária, mas eu não vou dar aula de culinária com essa letra horrível assim. Você tem de assinar os currículos, os diplomas tem de assinar a professora. A assembleia do SENAC disse: "Você está ótima, está apta, só tem de colocar azulejo na cozinha que a gente libera". A gente vai colocar azulejo na

véio tem pena de têr-se acabado. Sinhô, nêgo véio carrega este corpo cansado. Disponível em

cozinha e vai dá em casa mesmo para trabalhar. Mas não vai ser agora não, tinha uma letrinha horrível, tenho ainda. (Maria Helena, E1, p.167-168).

Instrumentalizar-se para obter um posto de trabalho também é o objetivo central de Jaqueline (34 anos) ao retomar os estudos, sendo similares as motivações que levaram César (21 anos), Marcelo (23 anos), Edson (28 anos), Célia Primavera (30 anos), Oscar (40 anos) Rubens (50 anos) e Flávio (51 anos) ingressar na Escola. Essas pessoas pretendem integrar e/ou ascender no mercado de trabalho, buscando na educação escolar as bases para isso.

Em geral, quem está na EJA procura, através da melhoria da escolaridade, aprimorar sua inserção no mercado de trabalho. Entretanto, outros motivos levaram Iara (49 anos) de volta a escola. Recém-aposentada, ela buscava na escola meios para melhorar suas interações sociais e acredita que o estudo lhe possibilitará interagir com mais propriedade em seu ciclo de sociabilidade, especialmente em relação aos filhos:

Estou aqui para aprender mesmo, para mim e para entender melhor meus filhos, se não eles vão começar a se sentir sozinhos. Chega uma hora que eles querem conversar com a gente, discutir, e se não dá é como se eles tivessem numa casa vazia. Eu quero saber mais das coisas para conversar melhor com meus filhos. (Iara, E2, p.109).

Há outros depoimentos como o de Tereza (67 anos), que também revela a vontade de se comunicar com a filha como o estímulo que faltava para voltar a estudar:

Às vezes chegava carta para mim e a filha dizia: “Mãe, chegou carta para ti”. Ela foi crescendo lendo e escrevendo as cartas para mim. A outra filha que mandava as cartas falava que eu estava escrevendo muito ruim. É que quando eu ia escrever esquecia *r*, *s*, trocava tudo. Essa filha disse: “Mãe tu estás esquecendo como escreve, arruma uma escola para ti”. (Tereza, E3, p.238).

5.3 A co-aprendizagem na EJA

As relações entre gerações estão permeadas por transições, transmissões, transformações e rupturas, e podem, de acordo com Forquin (2003), ser discutidas em dois sentidos: “de um lado, o sentido de interações entre gerações de idades diferentes, crianças e adultos, jovens e menos jovens, e, de outro, o sentido de relações que as gerações atuais mantêm simbolicamente com o passado” (Forquin, 2003, s/p). São as interações estabelecidas entre estudantes de diferentes gerações da EJA no que diz respeito aos seus processos educativos musicais o foco de discussão desse estudo.

Sobre estudar com pessoas de diferentes idades, invariavelmente todos os/as entrevistados/as consideram ser este um aspecto positivo no CMET Paulo Freire, revelando histórias acerca dos modos de convivência intergeracionais na Escola, atravessadas por contradições e conflitos, mas sobretudo por trocas permeadas pelo diálogo.

A esse respeito, César (21 anos) comenta: “É bom, é bom. As pessoas de fora até perguntam: ‘que escola é essa?’, admirados da Escola ter gente tão

diferente, inclusive jovem, velho, tudo junto. Eles ficam admirados. Eu gosto” (César, E2, p.16). E salienta como valor da co-educação o fato de que “aqui a gente está sempre aprendendo. Parece que isso nunca muda, jovem, velho, está sempre querendo aprender, e eles mais velhos aprendem também. Parece que não muda [com o passar da idade] essa vontade da gente de querer aprender. Até meu pai falou: ‘bah, eu preciso estudar também’” (César, E2, p.16).

A dimensão do aprender junto e do respeito é salientado por Jaqueline (34 anos), aluna que considera a troca de experiências que a Escola propicia “muito legal mesmo” (Jaqueline, E3, p.142) porque:

No CMET todo mundo respeita o outro, tu estás aqui para aprender, é uma troca. A porta do CMET está aberta para todo mundo. Gosto de estudar aqui, vou sentir muita falta quando sair daqui. Eu gosto das velhinhas, elas brincam, dão conselhos. Elas sabem que não vão arrumar mais emprego, mas estão ali na aula para aprender. Elas são divertidas, legais, amigas. Tem umas que são até menos preconceituosas do que alguns jovens. (Jaqueline, E3, p.142).

Jaqueline (34 anos), vê muitas “coisas positivas” no processo de ensino e aprendizagem na Escola. Gosta de transmitir e admira quem compartilha conhecimentos com ela também. Sobre colegas que, segundo ela, têm dificuldades em compartilhar, comenta:

Eu percebi que alguns poucos não aceitam essa troca de experiência, mas aí é de cada pessoa, mas para essas pessoas que não aceitam a troca de experiências, de sugestões, aí fica para mim assim, quando tiver lá na idade dela, eu não ser assim, ter a mente mais aberta. Então eu tiro como uma lição de vida. E

seja para tudo, que errar é humano. Mas não desmerecer, ah, porque é mais nova não sabe das coisas, ou porque é mais velha não sabe das coisas. (Jaqueline, E1, p.132).

Ainda, segundo Jaqueline, o cuidado com o outro é um valor experienciado na Escola, composta por indivíduos que são vistos em suas diferenças, mas não como desiguais e por isso mesmo “tem de ter jogo de cintura para não quebrar a harmonia” (Jaqueline, E3, p.142). Sobre o modo de convivência entre pessoas de distintas idades no CMET Paulo Freire, ela destaca a questão da solidariedade e do apoio recíproco:

Um cuida do outro. Um tem de cuidar do outro, têm pessoas diferentes, todo mundo é um pouco doido e um pouco cego, ninguém é cem por cento normal, perfeito, ninguém tem isso, ninguém é totalmente bonito, totalmente feio, né. Então assim, quem sabe um pouquinho a mais dá uma ajudinha para quem não sabe, num tem de achar que é mais. Cada um de uma maneira especial, respeitando os espaços deles, cada um tem um jeito, mas eu no geral gosto de todos eles. (Jaqueline, E1, p.129-130).

O respeito pautando as relações entre os/as estudantes, foi um aspecto focalizado também por Flávio (50 anos): “Eles geralmente dentro de sala de aula procuram se respeitar, têm muito respeito, mesmo. As pessoas, cada uma dando força para as mais velhas, e para os jovens também. A gente se respeita muito; se eu lhe dizer que não respeitam, eu estou mentindo. É uma irmandade mesmo aqui na Escola” (Flávio, E2, p.72).

O depoimento de Iara (49 anos) remete a questões relacionadas à imprecisão e ao relativismo dos conceitos jovem e velho. “Eu acho que para gente que é mais nova, eu acho que as mais velhas dão muita força. A gente fica

olhando para eles e pensamos, pôxa fulana está com 80 anos eu sou jovem e não fiz nada, estava parada, dormindo?” (lara, E2, p.108). Nesse sentido, lara considera estimulante o convívio entre diferentes gerações na Escola: “Eu acho que é uma motivação para gente estar com essas pessoas. Bah, é uma das coisas daqui da Escola que eu mais adorei e adoro. Acho que elas são pessoas maravilhosas, tanto é que voltaram a estudar. Eu sou mais jovem, mas me relaciono bem com elas” (lara, E2, p.108). lara considera que não tem problemas de relacionamento com os/as colegas uma vez que busca ser tolerante: “Claro que têm coisas que tu tens de entender, tem de ceder” (lara, E2, p.108), e dessa maneira ela considera que alcançou uma convivência prazerosa. “Dona Diva é a mais velhinha [na sua turma], nós sentamos juntas. Às vezes ela me ensina, às vezes sou eu que ensino ela [risos]. Na aula de música a gente também fica junta, a Inocência também, todas as gurias são legais, a Dona Tereza...” (lara, E2, p.109).

Alguns/mas estudantes falaram de dificuldades no processo de adaptação à Escola. Para Maria Helena (64 anos) lidar com as diferenças sociais e culturais entre pares foi um desafio, principalmente as vivenciadas com os/as colegas mais jovens. A leitura feita por ela das situações como a relatada a seguir levaram-na a pensar em abandonar a Escola. Mas passa a adotar um olhar relativizador sobre esses seus colegas, aprendendo a conviver melhor com as diferenças, podendo assim superar conflitos:

Me entroso bem, mas no início eu tinha um pouquinho de medo, porque no ano passado, quando a gente entrou aqui, tinha drogado na porta da Escola e aí um dia... até um deles foi atrás de mim e tentou me agarrar. Mas a gente, com calma... aliás, não dá

para agredir quando a pessoa está assim. Então ele até me puxou para dá um beijo e eu disse: “Calma filho, o que é que é isso, eu acho que você está enganado, porque eu sirvo para ser a tua avó”. E aí conversei com ele um pouquinho e o guri caiu em lágrimas, deu tchau e foi embora. Eu não queria mais vim, quando eu cheguei em casa eu contei, mas aí meu filho disse: “Oh mãe, se a senhora soubesse como tem na faculdade drogado, pergunta para Denise [filha] se na PXN [nome da instituição é fictício] não era cheio”. Então o que a gente tem de aprender é a conviver com esse tipo de pessoas, porque tem uns aí terríveis. Então têm pessoas boas, têm pessoas más, têm pessoas jovens, têm pessoas velhas. Porque o mau elemento não está só no jovem, está nas pessoas idosas também; às vezes é bem de idade e bem sem-vergonha e o que eu mais prezo é o bom caráter. Ter bom caráter, confiança, fazer muita amizade, não abusar. Sabe aquele ditado, “use, mas não abuse”. E aqui têm pessoas de todos os níveis por isso mesmo é uma escola. As professoras estão aí para isso mesmo. Que é difícil, é, mas eu gosto daqui. (Maria Helena, E1, p.172-173).

Algumas ressalvas em relação ao comportamento juvenil aparecem em comentários de outros entrevistados/as como esse de Diva (72 anos): “Se eles [jovens] estão conversando, fazendo alarido, eu fico na minha. Às vezes eles estão ali falando, eu deixo eles falar, continuo fazendo as minhas coisas, a professora é que tem de ver, né” (Diva, E2, p.39). Entretanto, essa mesma aluna comenta sobre a co-aprendizagem estabelecida entre ela e alguns/mas estudantes jovens na Escola:

Tem um monte de guris bons. Às vezes a gente pergunta uma coisa que ficamos em dúvida e eles vêm e dizem, “é assim, assim e assim, faz assim que dá certo”. E eles perguntam para gente também. Eu gosto de aprender e de ensinar também o que eu sei. (Diva, E2, p.40).

A fala de Diva revelou ademais outras trocas de conhecimento que o contexto da EJA oportuniza às gerações que o co-habitam. Trata-se de se conhecer o mundo também através da história de vida pessoal do outro, que por sua vez não deixa de ser uma microfaceta da história social. Cito como exemplo a situação de curiosidade gerada a partir de diálogos que fazem parte do cotidiano desses estudantes jovens, adultos e idosos, como o descrito por Diva: “Eu digo assim, os jovens têm de conviver com os velhos, e os velhos têm de conviver com os jovens. Mas eles acham que muito do que a gente conta para eles não é verdade. Quando a gente diz que antes não tinha água encanada, que o banho era de bacia, que eu ia lavar roupa no rio, eles parecem que não acreditam” (Diva, E1, p.36). O convívio entre gerações “serve até para ganhar experiências” (Diva, E1, p.37). Sobre isso Diva pondera:

A gente é velho, mas a gente precisa saber conviver com os mais jovens. Eu não sinto ruim isso não, eu me dou bem com todos eles. Tem um que senta sempre junto da gente e a gente brinca com ele e diz “esse aí é nosso filho”. Nós adotemos o guri, ele é muito querido [risos]. Eu acho bom, eu acho bacana, eu acho muuuito certo isso. Eu acho bom porque tu não ficas discriminado. Não tem discriminação “só velho, só moço, só homem, só mulher”... Eu acho que tem de ser tudo junto. (Diva, E1, p.36-37).

Edson (28 anos) é outro entrevistado que ressalta a dimensão da co-aprendizagem como um grande valor da EJA:

Nossa, a gente aprende muito com eles [referindo-se aos colegas de mais idade] e eles aprendem com a gente. É bom porque a gente vai adquirindo experiência, cria uma amizade. Às vezes a gente [ele] faz uma bagunça para eles

ficarem bem alegres, brincadeiras, imitação de vários tipos de coisas, vozes de pessoas famosas. Eles botam a experiência que viveram e a gente também. Na informática têm coisas que eles não entendem, como é que se salva [um documento] aí a gente ajuda eles. Ah, às vezes eles se atrapalham quando vão anotar no caderno e pedem ajuda para gente, e a gente pede ajuda para eles também. (Edson, E1, p.44).

Ereni (65 anos) mostra sua visão de como os mais jovens e os mais velhos lidam com o aprendizado, sugerindo que os mais jovens aprendem mais rápido do que os mais velhos. Todavia, ela própria depois de mais de cinquenta anos sem estudar, retoma a escola e conclui o ensino fundamental na EJA em menos de três anos.

As pessoas mais velhas demoram mais a aprender. Claro que a gente tem outra experiência de vida, mas só isso não basta, porque, para aprendizado, só isso não basta. Porque eles, os jovens, parecem que gravam mais rápido as coisas e seguram mais, absorvem mais. Mas nós vamos devagar e sempre, né [risos]. Eu custei, faz mais de dois anos que eu estou estudando, eu custei bastante para absorver essas coisas de música. Eu acho que eu sou demorada, eu penso mais rápido. Eu penso assim que a gente tem de andar... agora é importante o tempo para mim porque eu já estou numa idade em que não posso perder mais um dia da minha vida [risos], então eu acho que eu demoro, se eu tivesse tempo ainda para ir devagarzinho tudo bem, mas não tenho, por isso eu acho que eu sou demorada. (Ereni, E1, p.46).

Célia Outono (78 anos) diz não sentir dificuldade em estudar com pessoas de diferentes idades e acrescenta: “As senhoras mais velhas não sabem ler e eu leio muito ligeiro, até os homens não sabem ler” (Célia Outono, E2, p.197). Célia

parece não se reconhecer como velha, ou melhor dizendo, sugere que velha/o é o outro. É possível que dessa forma queira se proteger diante de uma sociedade cuja representação de velhice que prevalece parece estar associada a aspectos como doença e morte (Debert, 2004). Mas como observa Debert (2004), esses “são problemas que afetam as pessoas em qualquer idade. Os jovens também ficam doentes, sendo a maioria das vítimas de doenças incuráveis como Aids, das mortes nos acidentes de trânsito e na violência urbana [...]” (Debert, 2004, p.24). A autora mostra que os “dramas da velhice” (Debert, 2004, p.27) apresentado nas teorias como perdas de papéis sociais, perda da autonomia, não se apresenta de forma homogênea para todos os/as idosos por ela estudados. Sobre isso parece haver uma tendência do indivíduo a buscar agir na velhice como se não fosse velho/a, sendo raros os que se reconhecem nessa condição. É o outro que nos faz perceber a passagem dos anos, nós não nos consideramos velhos/as (Debert, 1998; Lorret, 1997).

Para Ereni (65 anos) a convivência é muito boa, embora haja diferenças na maneira de agir e ser entre estudantes mais jovens e mais velhos. Nesse sentido, ela menciona:

Agora tem muito jovem na minha sala de aula. Claro que eu tenho muito bom relacionamento com os jovens, porque eu também tenho bastante jovem em casa, mas não é aquela... a gente não se entrosa tanto, sei lá, a idade é diferente. Não é que a gente não goste, eu gosto claro, eu gosto, mas tem umas colegas que a gente não se dá bem, sei lá... Mas eu acho eles muito legais, participativos e tem uma colega, que é uma menina que sempre quer estar conosco, no meu grupo, que é um grupo já de senhoras. Ela sempre quer estar junto conosco, fazer os trabalhos em equipe. Mas eu acho que os jovens são bem

participativos, são bem legais. Eu entendo, procuro entender eles, eles também me entendem, mas só que tem certas coisas, sei lá... tem uma escala de diferença. A minha linguagem é uma, a deles é outra. Eles têm uma maneira de aprender, eu tenho outra. E eles têm uma maneira de pensar, de agir e a minha é outra, porque, claro, a diferença de idade é bastante. Claro que eu procuro acompanhar, eu sempre tento entender eles, mas é um pouco diferente. Então por isso que eu acho que eles formam um grupinho. Claro que eles vêm com a gente também, conversam e participam, mas, há diferenças, não adianta. (Ereni, E1, p.65).

Ao mesmo tempo que fala das diferenças, Ereni conta que procura “andar junto, tanto nós mais velhas com eles [mais jovens], como eles conosco” (Ereni, E2, p.80). Comenta que uma colega sua de 22 anos de idade “sempre fica no grupo das pessoas da terceira idade”. E acrescenta que ela se relaciona “muito, muito bem conosco” (Ereni, E2, p.80). Além disso, Ereni menciona um outro colega, de 30 anos, que também “se dá super bem” com ela e demais colegas de sua faixa etária. Saliencia Ereni que “ele até participa mais conosco do que com os mais jovens, e a Fernanda, também” (Ereni, E2, p.80).

É possível perceber a constituição de subgrupos geracionais de estudantes na Escola. Inocência (68 anos), por exemplo, ao falar de colegas com os/as quais interage na Escola, diz ter diversos amigos e amigas; entretanto, menciona pelo nome seus colegas idosos, com quem revela ter maior proximidade, “e aquela gurizada tudo ali que a gente já esquece o nome. Somos todos colegas” (Inocência, E1, p.117).

Alguns/mas entrevistados falaram sobre um segmento juvenil de estudantes que convive de perto com questões relativas à marginalidade

socioeconômica. No entremeio de suas falas pode-se perceber o trabalho da Escola no sentido do resgate da cidadania e inclusão social dos/as estudantes, fomentando o respeito ao outro e a criticidade em relação às diferenças na sociedade Porto Alegre/brasileira que se refletem como um “espelho social” no CMET Paulo Freire:

NILZA: Para mim eles são legais. Todos são legais, porque a gente aprende muito com eles e eles também aprendem com a gente. A maneira de ser, tudo numa boa.

LOURDES: Eles não olham por cima.

FLÁVIO: Eles também aprendem um monte. Tem uns que são rebeldes, mas eles respeitam muito as pessoas de idade.

LOURDES: Eu tenho muitos amiguinhos...

NILZA: Depende da maneira da gente. É, sim, depende do jeito que trata. Respeito, a gente precisa tratar com respeito, porque eles também, eles têm respeito pela gente. Se tu não tratar com respeito uma pessoa, um gurizão aí, como é que ele vai.... Às vezes a pessoa é difícil, às vezes é uma pessoa ... mas se a gente chegar e conversar, tratar bem, saber como a gente vai conversar com aquela pessoa, a pessoa nos respeita. Porque a gente, pensando bem, todos nós somos irmãos perante a Deus.

FLÁVIO: Eu acho assim, a senhora [Nilza] falou uma coisa muito certa, mas eu acho que aqui no colégio tem menino de rua, menina de rua, então, como é? Tem um padrão de pessoas que já tem o seu lugar, tem a sua casinha, a senhora tem a sua, eu tenho a minha. Mas eles são uns guris assim que já levam uma vida ruim, já nasceram numa vida ruim, e não têm um lar, uma casa para morar! Então é tratar a pessoa bem, com respeito.

NILZA: É muito difícil.

FLÁVIO: Entendeu? Eles saem daqui, saem daqui da aula, almoçam, comem e vão lá para esquina, essa é a vida deles. A senhora vê eles sentado por aí, sentados numa praça por aí, sem fazer nada. A vida é assim, nasceram numa vida difícil, na pobreza. Então, como a senhora [Nilza] disse, se não dermos

carinho e apoio para eles, eles vão ser rebeldes com nós, entendeu? Então o que disse ela está certo, depende das pessoas de idade, as pessoas de idade tem de dá o respeito para ser respeitado.

NILZA: Vamos passar o exemplo; somos o exemplo.

LOURDES: É, o mesmo que a palavra dele. (Flávio, Lourdes e Nilza, E1, p. 82-83).

Célia Primavera (30 anos) considera muito bom o ambiente educacional da EJA “porque um troca idéia com o outro” (Célia Primavera, E2, p.205), e comenta: “A mais velha estudante aqui tem quase 90 anos, mas eu não me importo, tendo até 100 anos está tudo no mesmo barco [risos]. Não tem essa de chegar na secretaria e dizer ‘quero tudo da minha idade’. Não, na minha turma, apesar das briguinhas, são todos chegados” (Célia Primavera, E1, p.207). Entretanto diz se relacionar melhor com colegas adultos e idosos do que com os/as jovens, uma vez que, segundo ela, “as mais novas levam tudo na brincadeira. As meninas hoje em dia só querem fazer brincadeira, levar as coisas para o deboche” (Célia Primavera, E2, p.207). Célia Primavera acredita que “as pessoas mais velhas, dependendo do assunto, elas até ajudam, já sabem pensar de outras maneiras, não são como os mais jovens. Os mais velhos têm sempre mais força de vontade que os mais novos no estudo, na música, na oficina, na sala de aula...” (Célia Primavera, E2, p.207). Assim, conclui seu pensamento: “os mais novos, querendo ou não, têm de entrar na linha. Os mais velhos vão puxar, se os mais novos não estudar vão acabar se ralando” (Célia Primavera, E2, p.207).

Rubens (51 anos) menciona que jamais teve problemas de relacionamento com os/as colegas embora “às vezes tem uns atritozinhos”, mas “tenta deixar de lado aquilo ali” (Rubens, E2, p.212). O trabalho em grupo e colaborativo na Escola

é considerado de grande importância para ele na medida em que “os que sabem arrasta os que sabem menos. A gente ajuda e é ajudado, os jovens e os velhos” (Rubens, E2, p.210).

Tereza (67 anos) acredita haver tensionamentos entre gerações nas relações sociais contemporâneas promovido pela intolerância no que se refere as diferenças individuais:

Os velhos não querem aceitar que os jovens são modernos, que o jovem anda lá com a barriga de fora, que o jovem bota num sei lá o que na orelha, que o jovem faz num sei lá o que, que o jovem vai num sei para onde sozinho, que o jovem casa cedo [...] então para eles, para uma parte de pessoas que não acompanha as coisas, está sendo muito terrível. Eu vejo por uns amigos meus, tu ver assim, tu podes prestar atenção: têm uns velhos que se revoltam, que tem um ranço, que brigam, que fazem uma estupidez que não tem lógica. (Tereza, E1, p.217).

Entretanto, na Escola, essa convivência intergeracional seria diferente: “na turma é legal. Eu me dou bem com todos eles” (Tereza, E3, p.237), diz ela e complementa:

Ah, para mim está tudo bom, todos eles gostam de mim, faz um carinho, me dão um abraço, me dão beijos. Ai vou te contar, a gente tem de estar sempre tratando eles com todo o carinho. Eu estou sempre dizendo assim eles são todos iguais a nós. Mas tem uns colegas que implicam, que acham que é isso, é aquilo, eu fico na minha, mas eu sempre estou dizendo assim, eu não tenho queixa de nenhum deles por pior que seja. Agora tem muito jovem aqui na Escola, tem mais jovem do que velhos esse ano; está colorido o corredor. Todo mundo enfeitado, tem umas [estudantes] que têm pendurico até na poupança. Eles querem é entrar no foguete para a lua. Mas está tendo uma boa transformação para

as pessoas, agora uns vão falando mais uns com os outros, vai se conhecendo melhor, entendendo, não fica que nem uma ostra. Os jovens estão mais adiantados aqui. Já não tem mais aquele abuso. Trocam idéias, falam sobre trabalho, estudo. Antes era uma bobalhada. Ah, eles são muito queridos. Não tendo ranço com eles, eles são muito amáveis. Abraçam a gente, pegam água para gente, a merenda. Mas se eles saem da sala e se juntam com outros da turma deles, já não são os mesmos. (Tereza, E3, p.237-238)

Na turma de lara (49 anos), o comportamento juvenil de seus colegas mais jovens, não é bem visto por todos/as: “Eles gostam de ficar nas cadeiras da frente da sala, nas primeiras filas e tem um senhor que cobra que eles fiquem quietos. Tudo é gracioso para eles, tudo é brincadeira, e tem um senhor que manda eles calarem a boca” (lara, E2, p.108). Conta que esse conflito foi mediado pelo então diretor da Escola: “o diretor prometeu que ia resolver o problema, falou com todos, mas tentando entender que eles são jovens e às vezes dá problemas” (lara, E2, p.108). Considera ainda lara que “os jovens querem os espaços deles para viver o momento. Os mais velhos vêm só o lado deles, eles vêm para estudar, ninguém pode rir”. Esta aluna acredita que em alguns momentos “eles estão até certos, mas a gente tem de ceder um pouquinho porque senão a aula até fica monótona, fica muito dura, séria” (lara, E2, p.109).

Nesse sentido, lara fala sobre o apoiar-se no outro como um aspecto que lhe encanta na Escola:

Eu acho que as pessoas quando vêm estudar aqui elas já sabem. Tu tem aquele tempo de adaptação, eu mesmo quando eu vim para aqui eu vim apavorada, “bah, eu não sei de nada, eu nunca estudei mesmo, eu não sei geografia, eu não sei ciências”, eu não

dei esses tipos de matérias. “Bah, aí eu falei para as gurias quando eu cheguei, eu ia conversando, a gente ia se conhecendo e eu ia colocando as minhas dificuldades”. E elas diziam, “não, lara, vem, vem, aqui o que a gente sabe passa para outra, vem, vem. A gente também não sabe de nada, a gente está tentando” [risos]. E eu ouvi isso de velhos e de jovens também. (lara, E2, p.106-107).

Nesse processo co-educacional da EJA há embates, há disputas, mas como diz lara que “chega um momento em que eles caem na realidade e tanto velhos quanto jovens acabam se entendendo” (lara, E2, p.109). Assim uma rede de solidariedade, respeito e apoio mútuo parece prevalecer nesse cenário cujos indivíduos têm em comum a vontade de aprender e compartilhar conhecimentos

Capítulo 6 - VIVÊNCIAS MUSICAIS ENTRE GERAÇÕES

A cultura escolar da EJA está baseada em um modelo institucional cuja organização foge ao que se considera a regra nas escolas de ensino básico, ou seja, em vez de organizar turmas separando estudantes por faixas de idade, é a diversidade etária que a constitui. Trata-se de uma modalidade de ensino que abriga pessoas de idades bastante diversas (como mencionado, a partir de 14, não havendo limite quanto a idade máxima) em uma mesma sala de aula como ação institucionalizada e rotineira.

Como as práticas cotidianas em educação musical no CMET Paulo Freire reforçam essas imagens ou as recriam, conformam e determinam? O objetivo aqui é mostrar em que medida a cultura escolar da EJA rompe fronteiras etárias e se baseia na educação como processo inter-relacional entre estudantes de distintas gerações e por isso mesmo promotor de co-educação musical, entre pares, sabendo-se que “as identidades que se pretende fixar a cada etapa não são permanentes, nem constantes, desestabiliza a coerência e a unidade que toda noção de identidade pressupõe” (Debert, 1999, p.9).

Small (1984) analisa a relação entre música, educação e sociedade. Abordando a educação musical numa perspectiva sociocultural, o autor ressalta a distinção entre escolaridade e educação, lembrando que para educar não se faz imprescindível a experiência escolar, defendendo então que outros espaços pedagógicos ditos não formais podem se constituir em espaços estruturantes da formação de um indivíduo.

Trazendo referências da educação e da sociologia, Small (1984) critica o modelo escolar dominante (ele se refere a escola inglesa, mas suas reflexões ultrapassam o limite desse país) que lida com o conhecimento como uma instância fora do universo vivencial do indivíduo, buscando prepará-los para o consumo e não para a produção de conhecimento. O autor discute sobre a função da educação musical nas sociedades contemporâneas ocidentais, afirmando que “a experiência individual constitui o coração da aprendizagem” (Small, 1984, p. 204). Entende que o aspecto vivencial da música está intrinsecamente ligado ao aspecto comunitário pois, enquanto indivíduos, somos seres de relação, e portanto necessitamos partilhar as experiências que nos é significativa.

A relação entre música e sociedade também é abordada por DeNora (2000), que entende a música como um aspecto ativo da vida social capaz de configurar situações sociais. A música é um meio de interação através do qual o indivíduo constrói socialmente a música e é construída por ela. DeNora (2000) realizou um estudo com o objetivo de conhecer o papel que a música desempenha no cotidiano das cinquenta e duas mulheres inglesas por ela pesquisada. Investigando a relação dessas pessoas com a música em espaços como mercado público, karaokês, academias de ginástica, residência, *shopping centers*, entre outros. Essa pesquisa revela que a música “ajuda, estabiliza, invoca e muda as pessoas coletiva e individualmente” (DeNora, 2000, p.20). A autora mostra através do seu estudo uma estreita e dinâmica relação da música com a vida das pessoas entrevistadas. Este é um aspecto que se nota também entre os/as participantes do presente estudo, e que será abordado no próximo item.

6.1 Práticas musicais dos/as “jovens”, “adultos” e “idosos”

A música transversaliza as histórias de vida dos/as estudantes entrevistados/as. Os relatos mostram serem diversos os processos e espaços nos quais suas práticas musicais se constituem e se realizam. A formação musical de vários/as entrevistados/as em grande parte se deu através da convivência familiar. Conforme mostram os depoimentos, conhecimentos e identidades musicais foram ou são adquiridos pelas relações travadas entre parentes. Nota-se que eles/as tanto são conscientes, como atribuem suas aficções à música à experiência musical no contexto familiar.

Além da família como espaço de apropriação e transmissão musical, contextos culturais como o religioso e o midiático radiofônico se apresentaram como espaços de vivência e formação musical dos/as estudantes entrevistados/as.

O termo prática musical adotado no presente estudo se baseia nas contribuições de Arroyo (2002) sobre o assunto. Segundo a autora, a prática musical compreende não apenas modalidades de ação musical - como, por exemplo, executar, improvisar, compor - mas também, a relação entre os sujeitos, contemplando deste modo a dimensão sociocultural intrínseca ao objeto musical. Assim considerada, a prática musical abrange “desde os produtores das ações musicais, o que eles produzem, como e por quê, e todo o contexto social e cultural que dá sentido às próprias ações musicais” (Arroyo, 2002, p.102).

Como as demais práticas sociais, as práticas musicais são constituídas e compartilhadas através das interações sociais, portanto, trata-se de relações

pautadas por conflitos, antagonismos e trocas estabelecidas entre pessoas pertencentes a um certo contexto sociocultural. A música não existe em um vácuo social, ao ser constituída por pessoas, ela reflete valores culturais de indivíduos inscritos em uma determinada sociedade. Nesse sentido, Souza (2004) refletindo sobre as práticas musicais como fato social, chama a atenção para a interdependência da música com a dimensão sociocultural na qual ela é produzida. Como defende a autora “esse entendimento mais ampliado sobre o significado social da música poderia ser útil para a compreensão das diferentes práticas musicais dos diversos grupos de estudantes na escola” (Souza, 2004, p.8). E apoiada em Green acrescenta que isso ajudaria inclusive a revelar “por que estudantes de diferentes grupos se envolvem em certas práticas, por que evitam outras e como respondem à música em sala de aula” (Green *apud* Souza, 2004, p.8).

Isso remete a uma questão de fundo, que, como Souza (2004) coloca, deve orientar as discussões sobre as práticas musicais dos sujeitos pesquisados, qual seja: as relações que as pessoas constroem com a música e não o valor atribuído às músicas por eles/as apreciadas é o que importa enquanto um objeto de análise da educação musical. Souza (2004, p.8) lembra ainda que as relações que o indivíduo tece com a música “representa uma manifestação de uma identidade cultural caracterizada por dupla pertença: classe de idade e do meio social”.

César (21 anos) atribui seu gosto pelo hip hop ao fato de que seu pai “sempre colocou música variada”, atuando como discotecário em festas. Além disso, seu pai é porta bandeira da Escola de Samba Tribo dos Comanxes, tendo

participado também como passista e porta bandeira em outras escolas. César toca em escolas de samba da região, prática adquirida e estimulada por seu pai. Já desfilou tocando pinique, tarol ou maracanã, em diversas escolas de samba como, por exemplo, Acadêmicos de Niterói, Escola Novo Hamburgo, Estância Velha, Império do Sol e Unidos da Ponte. Saiu no carnaval de 2005 na mesma escola do pai, a Tribo dos Comanxes, e falou com orgulho sobre sua participação: “eu fiz um black lá bem na hora dos jurados assim, bah, eu fiz, mandei ver! [risos]” (César, E2, p.15). Nessa entrevista César estava com uma das mãos enfaixada e assim que iniciamos a entrevista ele fez questão de dizer o motivo disso: “Sábado eu fui tocar na escola [de samba], e daí... , o negócio é que eu comprei um instrumento novo e comecei a tocar, toda hora assim eu tocava, eu não queria parar. Daí quando eu fui ver eu já tava que tava, rachei a mão de tanto tocar” [risos] (César, E1, p.7), revelando o prazer em sua relação com a música nesse espaço.

Além da experiência musical desenvolvida em escolas de samba, César faz parte de um grupo jovem budista. Segundo ele, o carro chefe das atividades do grupo é a música. O repertório inclui “músicas da religião” e músicas que não lhe pertencem, como forró e xote e músicas dos Beatles. Ele participa desse grupo juntamente com seu irmão, que é trompetista. Tocar tarol e pinique nesse grupo jovem budista é uma atividade bastante apreciada por ele. O grupo se reúne, ensaia e se apresenta com relativa frequência em vários lugares da cidade, por ocasião da última entrevista haviam se apresentado no Parque Harmonia em Porto Alegre.

Diva (72 anos) teve uma infância permeada de música. Sua formação musical parece ter se dado principalmente através da orquestra de baile criada

por seu pai. Seus cinco irmãos e um primo integravam a orquestra. Sua irmã tocava violão, mas não participava, pois como comentou: “naquele tempo mulher não participava em nada disso” (Diva, E1, p.19). Tocavam rancheira, xote, valsa e tango em bailes e participavam em Ternos de Reis em Porto Alegre. “Fui criada quando se escutava muito tango, o tempo do Carlos Gardel” (Diva, E1, p.19).

Embora não tenha participado diretamente como instrumentista da orquestra do pai, Diva “sentia a música com os pezinhos e ouvidos abertos” (Diva, E1, p.29), acompanhando atentamente os ensaios e apresentações musicais desse grupo familiar. Como ela contou, escutava essa orquestra por trás da porta, mas muito atenta. O ato de escutar foi exercitado por ela desde criança quando com frequência apreciava os ensaios da orquestra. Essa entrevistada salientou o aspecto ativo da escuta musical, ao ser perguntada se participava dessa orquestra: “Sim, sim, eu participava, eu era muito curiosa. Eu espiava os ensaios e os bailes em casa também, [mas] eles não deixavam eu ir para a sala da frente” (Diva, E1, p.20). Diva não toca um instrumento, mas gosta muito de ouvir música.

Na família de Flávio (51 anos), o pai era gaiteiro e dois de seus irmãos são músicos:

Teve um [irmão] que já fez um disco. Canta em uns barzinhos na noite, mas esse só gosta de cantar música gaúcha. E tem um que toca e canta. Esse é de duas partes, toca uns sete instrumentos e canta. O cara canta mesmo e é bom, toca órgão, piano, eu acho que o único [instrumento] que ele não toca, pouco eu vi ele pegar, é o sopro. Agora, instrumento de corda, bateria, surdo tudo, o cara é um terror! Aprendeu de ouvido, pela escola do mundo, aprendeu de Deus, é, aprendeu de Deus. E o pai dele,

o pai dele, que não era meu pai - irmão por parte de mãe -, o pai dele era músico, cantava. (Flávio, E2, p.95-96).

A música também se fez presente na vida de Flávio em grande parte através de práticas religiosas, no caso como tocador de saravá²⁸ no terreiro de umbanda da sua primeira sogra. Além disso, vivência em escola de samba faz parte da sua trajetória musical. Saiu por mais de dezessete anos como dançarino em escolas de samba em Porto Alegre, São Leopoldo e Bagé. Foi “passista na linha de frente” (Flávio, E2, p.89), principalmente na Escola de Samba de São Gabriel (Bagé), onde mais atuou.

Para ele é indissociável a relação entre música e dança. Suas músicas de preferência são “mambo, samba, lambada... tudo que é tipo de música... um tango, um vaneirão, ou um xote bom, tudo que é tipo de música, não tem um tipo de música que eu não saiba dançar um pouquinho” (Flávio, E2, p.92). Interpelado sobre que músicas gosta além dessas para dançar, ele responde: “Para curtir em casa, para eu sentar e ficar escutando, ah são duas coisas, é o pagode e essas músicas de sucesso, música romântica, essas músicas que estão nas paradas. Qualquer tipo de embalo eu... É o disco, esses lançamentos, as músicas que estão fazendo sucesso. São tantas que não dá nem para mim dizer” (Flávio, E2, p.92).

Jaqueline (34 anos) vem de uma família de vários músicos. Seu pai fundou duas escolas de samba na cidade de São Leopoldo, onde moraram por vários anos. Seus irmãos eram mestres na caxeta e seu ex-marido mestre no surdo nas escolas de samba do seu pai. Jaqueline sempre gostou muito de música,

especialmente canto e percussão, mas seu pai não permitia que ela atuasse como instrumentista. Sua vontade de aprender música parecia estar inspirada nas formas pelas quais seu avô seresteiro e sua tia cantora lidavam com a música:

Quando eu era pequena, vovô gostava muito de tocar violão e ele cantava [recorda cantando] *abre a janela, venha ver a noite bela, venha ver o sol raiar* [risos]. Ele cantava muito essa música, então eu ficava escutando, escutando aquilo. E a minha tia também, ela tinha um conjunto e tudo quando era mais nova. Era tipo as músicas da Wanderléia, jovem guarda como se diz [recorda novamente cantando] ... *pobre menina não tem ninguém*. Quando eu era pequena eu sempre dizia que ia ser cantora, mas que eu não tinha achado ainda o meu agudo [risos]. (Jaqueline, E1, p.130).

As experiências musicais de Jaqueline incluem o samba, particularmente através dos Sábados Itinerantes. Segundo ela, trata-se de rodas de samba que ocorrem aos sábados na cidade de Porto Alegre. Consiste de uma atividade musical aberta aos que se aproximarem da roda, roda esta que se propõe a nunca se fechar em um único ciclo de músicos. Itinerantes porque esses são encontros musicais que circulam de bares em bares, acontecendo a cada sábado em lugares diferentes, geralmente situados em bairros da periferia da cidade.

Lourdes (63 anos)²⁹ conta que sua mãe e seu pai eram músicos de Ternos de Reis, e lembra: “Ternos de Reis, a gente improvisa coisas assim [cantando] *com licença que eu vou chegar, eu quero ser bem recebido. Venho me alegrar, não quero ser mal entendido. Isso é grande*” (Flávio, Lourdes e Nilza, E1, p.87). Em dupla com o filho, ele tocando violão e cantando e ela ao violão, atuava em

²⁸ Instrumento de percussão utilizado em cultos religiosos afro-brasileiro.

²⁹ Lourdes é uma das estudantes que participou só da entrevista coletiva.

um Centro de Tradições Gaúchas. Ela e seu filho se apresentavam também em outros espaços como festas em família ou entre amigos/as, tendo como repertório básico a música gauchesca. Após a morte desse filho, Lourdes passou alguns anos sem tocar e contou que uma das suas recentes alegrias tem sido conseguir voltar a tocar o violão, mesmo sem seu parceiro na música.

Na família de Marcelo (23 anos) existem também músicos. A mãe toca violão, a tia, cavaquinho, e pandeiro é o instrumento de seu primo. Juntamente com a tia e o primo, Marcelo integra há cinco anos a banda de pagode *Eu Com Isso*. Ademais, o primo é *rapper* e participa de uma banda desse gênero. Marcelo, cujo apelido na Escola é "Marcelo Pagodeiro" porque ele sempre está tocando ou falando sobre música, revela: "Minha família é só de músicos, é por isso que hoje em dia eu sou assim. A minha mãe toca violão, então por isso que eu gosto de música, desde pequenininho que eu gosto de música, já nasci para a coisa, já nasci para a folia" (Marcelo, E1, p.149).

Por ocasião das entrevistas sua banda contava com vinte integrantes - em geral pessoas do seu bairro, incluindo seus familiares -, sendo ele naquele momento o panderista do grupo. Comentou Marcelo sobre o nascimento da sua banda: "Uma vez por semana a gente se une para fazer pagode em um barzinho, aí a gente pensou, ´vamos levar isso a sério, se é sério, vamos se juntar e fazer uma banda de pagode´. Não adianta só tocar no barzinho [por deleite], não adianta, ninguém toca de graça mais, nem o relógio funciona sem pilha" (Marcelo, E1, p.148). A música para Marcelo "é fundamental" (Marcelo, E2, p.157). Para ele não importa aonde quer que se esteja, a música tem de se fazer presente, uma vez que "todos nós somos humanos e todos nós gostamos de música", e,

mostrando consciência da diversidade, complementa: “mesmo que a música que você goste não seja igual a que eu goste” (Marcelo, E2, p.157).

Oscar (40 anos) tem na sua história musical a presença da família. Sua mãe tocava violão. Ela tocava várias músicas, lembra Oscar: “a mãe, a mãe tocava, [cantando] *atirei o pau no ga-to-to, mas o ga-to-to, não morreu-reu-reu. Ciranda Cirandinha...* ela tocava e cantava várias coisas para a gente dormir, quando a gente era tudo pequeno” (Oscar, E1, p.182). Além disso, o *rock* foi um tipo de música que Oscar descobriu através do tio, que colocava vários LPs de *rock* para o sobrinho escutar. Oscar diz que sempre escuta música em casa e tem “um monte de CD”, como por exemplo, de Roberto Carlos, da Gal Costa, Xitãozinho e Xororó e músicas de novelas. Além disso, escuta com frequência música na rádio FM, AM, e Jovem Pan.

Sobre a presença da música entre seus familiares, Maria Helena (64 anos) narra: “A minha mãe gostava de cantar. Meu irmão tocava pandeiro, mas cantar mesmo era minha mãe que cantava. Meu pai não, meu pai era mais calmo, mas ele gostava muito de ouvir a gente cantar” (Maria Helena, E1, p.165). Maria Helena expressa que o que mais gosta de fazer em sua vida “é de cantar e cozinhar” (E Maria Helena, E1, p.167), e relata um episódio para ela marcante: “Nesses dias cantei também o Hino Nacional inteiro junto com o [Senador Luis] Paim na Associação dos Aposentados em Alvorada, ficou gravado, foi para o jornalzinho, para mim foi o maior orgulho, achei maravilhoso!” (Maria Helena, E1, p.167). Além de cantar, escutar música é uma prática musical bastante apreciada por essa aluna que tem em Alcione seu maior ídolo.

Sua experiência com música parece ter se dado também em grande parte através do programa de rádio Clube do Guri³⁰. Maria Helena fala dessa sua experiência:

Música? Ah, música eu sempre gostei! Desde pequena, desde quando eu era pequena que eu cantava. Cantei no Programa na Rua da União, eu cantava com Elis Regina e depois segui cantando até os 16. É no Clube do Guri. Particpei lá por muito tempo, não segui sempre porque minha mãe não deixava, dizia: "onde se viu isso, ser cantora! Não vai ser essas coisas não", não me deixou. Sempre cantei, gostava muito de cantar, cantei muito tempo e quando eu cresci eu fui rainha da primavera, fui rainha do carnaval e aí eu cantava nos salões, de 16 anos em diante eu já cantava nos salões, a voz ia lá longe, ia lá longe [risos]. Mas minha vida podia ter sido muito diferente se eu nunca tivesse parado de cantar. (Maria Helena, E1, p.165-166).

As mulheres em sua grande maioria cantam e os homens tocam e cantam nas atividades musicais do CMET Paulo Freire, ficando a execução instrumental das estudantes mulheres restrita basicamente ao caxixi e as clavas. Possivelmente esse comportamento está relacionado a experiências socializadoras generificadas no âmbito da família, que restringiram possibilidades de interação dessas entrevistadas com a música. Como mencionado, por ser do sexo feminino, Diva não poderia atuar como instrumentista na orquestra de baile do pai; Jaqueline e Maria Helena não puderam seguir cantando em espaços e tempos por elas desejados, entre outras situações de discriminação de gênero. Célia Outono (78 anos) é uma das poucas alunas na Escola que toca percussão como atabaque e pandeiro na oficina de música. Ela é mãe de santo no terreiro

³⁰ Programa radiofônico de auditório de Porto Alegre entre os anos 1950 a 1966. Sobre o Clube do Guri como espaço de formação e atuação musical, ver Schmitt (2004).

de umbanda em sua casa, “embora também seja devota de Nossa Senhora das Graças” (Célia Outono, E1, p.192).

Ereni (65 anos) tem como prática musical corrente cantar nos almoços musicais promovidos em família. Ela juntamente com uma das suas noras, canta com o auxílio do karaokê nos almoços aos domingos, nas férias e em outros momentos de confraternização familiar. Possui uma filha que estuda flauta doce e participa de um coral, além de seu neto, “que toca violão muito bem” e às vezes vai em sua casa tocar para ela (Ereni, E2, p.72). Ereni pretende aprender a tocar violão. Chegou a freqüentar uma oficina de violão oferecida pelo município, mas por questão de incompatibilidade de horário adiou esse projeto. Porém pretende estudar técnica vocal e violão.

Edson (28 anos) não tem atividade musical como intérprete fora do CMET Paulo Freire; como mencionou, só toca na oficina de música da Escola. Entretanto, escuta com freqüência “todo tipo de música”. Especialmente *rap*, *hip hop* e pagode, são gêneros musicais que ele diz adorar, e acrescenta “mas a gente escuta também música brasileira, *Horizontes*, *Tribalistas*... essas músicas que a gente trabalhou bastante na oficina” (Edson, E1, p.42). Edson costuma ouvir música em casa e muitas vezes faz isso dançando. A coreografia no estilo de *b-boys* é algo que ele realiza com fluência, mostrando familiaridade com o universo musical-corporal do *hip hop*.

Iara (49 anos) participou do coral do hospital onde trabalhava, o Hospital Conceição, e pretende se reintegrar a este grupo musical. Gosta de ir a bailes

onde dança ao som de músicas de salão, e conta que irá estudar violão, instrumento que diz amar.

Escutar música é uma prática cotidiana para Inocência (68 anos), que afirma: “Se eu estou na cozinha sem música, até o serviço amarga. É bom começar o dia com o astral para cima e a música faz isso, bota a gente para cima. A música nos dá alegria” (Inocência, E2, p.122). Inocência revela que de manhã cedo já liga o rádio ou seu som, tomando café regado à música. Para ela, “a música relaxa, eu tenho aquilo com a música, que pode ser a música que for, ela é uma terapia para mim, ela relaxa o corpo. E se estou fora, quando entro dentro de casa, eu tenho de ligar o rádio e boto uma música, então quando eu chego dentro de casa, tenho *aquilo* de escutar música” (Inocência, E1, p.116).

Tereza (67 anos) diz que não é muito “ligada na música” (Tereza, E1, p.224). Entretanto escuta “música calma, essa barulhada, não” (Tereza, E1, p.224), e acrescenta: “Gosto de *rock*, escuto, mas não assim que eu possa dizer que fico louca e vou correndo comprar um disco. Coitado do cantor se pensar que vai sobreviver com o meu dinheiro, morre de fome, morre de fome porque eu não compro” (Tereza, E1, p.224-225). Mas o que Tereza diz gostar mesmo é “ver [ouvir] as pessoas cantar, ver as pessoas dançar, ah, eu gosto de ver tudo” (Tereza, E1, p.225) mostrando que sua relação com a música se dá basicamente através da apreciação. Tereza relembra a seguinte relação com a música na sua “mocidade” sugerindo que sua formação musical se deu em parte através do uso da mídia radiofônica:

TEREZA: A música antiga permanece anos e anos. A gente ligava o rádio e ia escutar Vicente Celestino, Nelson Gonçalves, tinha o

tal do Crioulinho. Era música como *Lá vinha Mariana*, *A porteira velha*, *Menino da porteira*, *Alvarenga* e *Ranchinho*. Depois veio a reforma musical, veio outras músicas bonitas, uma porção de gente nova, Cauby Peixoto, a música nos rádios. Agora tem esses *reggaes*, esses *raps*, eu não sou muito chegada nessas músicas, tem pagode. Eu gosto de uma música suave, gosto até do *rock*, do tempo de Elvis Presley. O que vale é a banda, a música, e não o guri que canta. Não fazendo mal para os ouvidos eu gosto.

ENTREVISTADORA: Que música faz mal para teus ouvidos?

TEREZA: Ah, essas de cantores de vozes bem enjoadas. Não têm voz para cantar e cantam. Uma criatura que eu gosto é o Zeca Pagodinho, já o da Marmelada [Goiabada] Cascão eu quero é entupir ele com a marmelada dele. Já da Alcione eu gosto. (Tereza, E3, p.239).

Rubens (51 anos) escuta música em casa, principalmente de manhã cedo antes de ir trabalhar. “Ligo na rádio Farroupilha que toca todo tipo de música, gauchesca também... músicas variadas” (Rubens, E2, p.212).

Escutar música é um ato corrente entre os/as entrevistados. O que difere é o repertório, e os meios, mas o recurso de ouvir música quer por exemplo do rádio ou do seu próprio acervo de CDs e/ou LPs, é algo freqüente em suas vidas. Enquanto Diva (72 anos) diz que “Teixerinha é uma loucuuura”, para Edson (28 anos), e César (21 anos) um *mix* entre pagode, e principalmente *rap* são estilos que marcam seus acervos discográficos. Oscar (40 anos) tem muitos CDs em casa demonstrando preferência pelas músicas interpretadas por Gal Costa e de Roberto Carlos. Iara (49 anos) e César (21 anos) gostam dos Beatles, e Alcione é uma cantora apreciada por várias entrevistados/as como Jaqueline (34 anos), Rubens (50 anos) e Maria Helena (64 anos). Já Inocência (68) e Célia Outono (78) dão destaque às músicas de Dorival Caymmim e Ary Barroso.

Esses depoimentos mostram que a prática musical - neste caso a audição - envolve necessariamente relações entre as pessoas que dela fazem parte, daí reside seu caráter social. Como argumenta Bozon (2000): “Longe de ser uma atividade unificante concernente a todos os meios e a todas as classes, a música é o lugar por excelência da diferenciação pelo desconhecimento mútuo; os gostos e os estilos freqüentemente ignoram-se, julgam-se e copiam-se” (Bozon, 2000, p.147).

6.2 Co-aprendizagem musical entre gerações na Escola

O fenômeno social da compartimentalização de espaços sociais mais voltados às pessoas de determinada categoria de idade ou geração é recente na história de sociedades do ocidente; entretanto, muitos de nós consideramos esse fenômeno como algo natural (Ariès, 1981; Ferrigno, 2003). Na sociedade contemporânea têm surgido vários lugares direcionados a diferentes faixas geracionais separadamente. Por exemplo, bailes *funks*, festas *raves*, bailes da terceira idade, universidade para a terceira idade. Desse modo, “as coisas se passam como se sempre estivessem sido assim: crianças de um lado, adolescentes de outro, adultos jovens aqui, adultos idosos acolá” (Ferrigno, 2003, p.46).

Todavia, diante da opinião de Harreven (1999), de que o convívio social parece estar cada vez mais sendo pautado pela separação entre gerações, a EJA se apresenta como um espaço social que rompe com essa tendência. Cenário onde (pre)concepções sobre envelhecimento, bem como, sobre juventude podem

ser revistas, oportunizando refletir sobre os modos pelos quais esses indivíduos organizam suas práticas concretas. Aspectos que me levaram a querer saber se é possível falar de um processo musico-educacional recíproco nesse contexto escolar.

6.2.1 O que pensam da música na Escola?

Sobre a música em sala de aula e nas oficinas os/as entrevistados/as fazem diversas considerações. Colocam-se acerca de seus interesses musicais, falam sobre os repertórios por eles/as apreciados, o sentido que atribuem a essas atividades, incluindo as realizadas em público, entre outros aspectos.

Célia Outono destaca o fato da oficina de música ser para ela um estímulo à superação da timidez principalmente ao propiciar as apresentações: “Eu, que tinha vergonha, hoje já enfrento o público. Com as apresentações com o público, minha vergonha está saindo toda” (Célia Outono, E2, p.196). A vergonha dessa aluna estava relacionada, entre outros aspectos, a questão etária: “Eu pensava, o que é que eu estava fazendo ali? Aí eu vi Marta, que é mais velha que eu, cantando. Depois a Ereni e a Célia [Primavera] conversaram comigo, por que eu queria sair da oficina. Mas fiquei e me apresentei” (Célia Outono, E2, p.196-197).

A aula de música vai ao encontro das expectativas de Iara (49 anos). Desejosa em participar do coral do hospital onde trabalhava como enfermeira, mas Iara contou que para isso precisa se apropriar da notação musical, e que, a

aula de música tem respondido a esse seu anseio. Além disso, acredita que a aula de música oportuniza trocas e discussões:

No início eu me sentia mais fechada, agora estou mais aberta para música, para acompanhar as pessoas. Eu entendo mais, e eu gosto desse tipo de coisa. E eu acho que aquelas pessoas que estão ali também, porque em seguida um dá uma opinião, o outro dá outra, a gente discute até, mas no fim a gente se acerta. (lara, E1, p.106).

lara comenta que há músicas que trabalham nas aulas que ela não escutaria em sua casa, mas que escuta na Escola “e até” gosta (lara, E1, p.105). Considera que “às vezes têm coisas que a gente não gosta, mas é porque a gente não entende. Quando tu passa a entender, tu passa a gostar. Tem muita coisa que eu não gostava que eu aprendi a gostar” (lara, E1, p.105).

A aula adquire maior significado quando associada às preferências musicais dos/as estudantes. Este foi o caso de Inocência, que fala o quanto a música está presente em sua vida, inclusive como elemento que lhe transporta no tempo revelando experiências e memórias musicais da sua infância e juventude. Isso se deu em parte pela inclusão no repertório da aula, músicas por ela conhecida como *Barracão de Zinco* (Luiz Antonio e Oldemar Magalhães). Música, que como conta, ela e os/as colegas da sua faixa etária “já tinha muito ouvido falar”. Ainda referindo-se a *Barracão de Zinco*, comenta: “para nós todos da minha idade, aquilo é um prato cheio. O pessoal antigo cantava muito aquilo ali, então aquilo ali vai arrebentar [nas apresentações da Escola]” (Inocência, E1, p.115). Trata-se de uma música que lhe remete a outros tempos. “Tempo de dançar de

vestido comprido, saia engomada para chamar atenção. Aqueles vestidos de chita, bailes nas colônias. Ela [a música] era muito antiga” (Inocência, E1, p.116).

Assim como Iara (49 anos), Inocência (68 anos) gosta de “tudo ali” da aula de música: “Não tem essa coisa de não gosto, eu gosto de tudo ali. As horas que a gente passa são horas que a gente se entretém tanto que tudo gosta” (Inocência, E1, p.121).

Ereni (65 anos) falou sobre a estranheza que a aula de música inicialmente lhe causava. Conta que apesar dessa aula ser disciplina curricular nas Totalidades 1 a 3 na Escola, ela e suas colegas fugiam para não assisti-la, mas salienta seu posterior envolvimento com as atividades de música: “A professora Laura começou a nos apertar: “tem de ir, essa é uma matéria também e vocês têm de aprender”. Pensei, bom, então eu vou. Fui e gostei, gostei bastante” (Ereni, E2, p.58). Esta aluna passou então a freqüentar a oficina de música. Ereni, que havia parado de estudar por quase cinqüenta anos, atribui a experiência na oficina como de grande estímulo intelectual e emocional. “Eu pensei que fosse estar menos ativa nas coisas, mas não, o que eu acho que o coral me ajudou com certeza 50%” (Ereni, E2, p.69). Ademais, ela considera que a oficina de música tem colaborado na melhoria de sua postura frente às outras pessoas:

Ajudou a entender mais, aprender melhor, e até o meu relacionamento também com colegas, tudo, o coral foi muito bom. Ter mais iniciativa, ter mais autonomia. Uma vez a professora Laura, pediu para nós vermos algumas fitas [das apresentações da oficina], que ela não veio, e nós fomos pegar, mas só nos deram duas e eram quatro e ainda deram uma errada. Aí quando ela soube [disso], na outra aula, ela ficou nervosa e falou: “mas onde é que está a autonomia de vocês?” Ai eu pensei: “então

está, se é para mandar a autonomia funcionar, então eu já sei, vou mandar brasa” [risos]. Foi bom, aprendi muita coisa e agora até lá em casa quando eu quero alguma coisa, eu digo que quero e pronto, se eu não quero, eu não quero, porque antes eu sempre deixava para os outros escolherem, eu sempre favorecia eles. Agora, não é que eu desfavoreça eles, mas agora eu também quero as coisas e digo que quero também. Então eu acho que tudo foi muito bom para mim, tomar mais decisões sozinha, sem estar perguntando: será que isso está certo, será que isso está errado. Foi muito bom para mim. (Ereni, E2, p.69).

Ereni fala também sobre o valor da sua experiência musical na Escola, como fator de desenvolvimento cognitivo e que fomenta a autonomia:

Eu acho que essas oficinas são muito importantes no colégio. Para mim a melhor oficina de todas que tem aqui é a de música. Isso dá um bom desenvolvimento para gente, então até para gente aprender, trabalhar mais, o raciocínio da gente, sabe, para texto, para música, a gente tem de estudar mais as músicas de cor [decorada]. (Ereni, E2, p.73).

Nesse sentido, Ereni (65 anos) conta que surpreendeu a si mesma ao conseguir cantar para uma platéia: “Tenho muita coisa que aprender, mas eu nunca pensei que fosse abrir a boca em público para cantar, nem que fosse assim só para você eu já ia me sentir sem jeito, mas eu agora faço e gosto, gosto bastante [risos]” (Ereni, E2, p.72). Cabe ainda destacar que essa vivência musical na Escola tem lhe propiciado uma melhoria de ânimo em sua vida e motivado sua disposição pelo trabalho musical:

Agora eu estou me sentindo... é como se eu tivesse com os meus 25, 30 anos, de tanto que eu posso. Eu me sinto alegre, disposta, até muito das dores que eu tinha quando estava em

casa, agora eu não sinto mais nada. E se tiver de ensaiar amanhã, depois, todos os dias, eu ensaio; não me queixo, vai aqui, vai ali e tenho sempre disposição, bastante energia. (Ereni, E1, p.61-62).

César (21 anos) sempre gostou de música e por isso foi participar da oficina de música. Na oficina “a gente aprende a cantar, aprende a tocar, a gente aprende saber o tom das músicas, tudo, a gente aprende de tudo um pouco. É uma coisa bem difícil de fazer, é bem diferente, é uma música bem diferente a que a gente está ensaiando, mas é legal” (César, E1, p.13).

Na visão de Edson (28 anos) a oficina de música significa um espaço de trabalho cooperativo e aprendizagem musical:

Nós estamos aqui para unir e aprender. Eu não toco melhor que o *colega*, mas estou aqui para aprender, aperfeiçoar a técnica. (Edson, E2, p.52-55).

Eu gosto, a gente entra em harmonia com o pessoal e ali a gente se sente em paz, tranquilo. Ah, por exemplo, se tu está com algum problema ou raiva de alguém, tu descarrega nos instrumentos, não nas pessoas, e eu acho que por aí é uma boa para desaparecer um pouco, se esquecer dos problemas. Às vezes a gente não consegue fugir dos problemas que a gente tem, mas faz parte da vida, é isso. Eu gosto de tocar e de cantar ao mesmo tempo, é difícil porque às vezes a gente se perde, mas eu gosto. (Edson, E1, p.44).

Destacou a necessidade de haver a presença do violão entre os recursos instrumentais uma vez que para ele “o violão dá mais vida à música”. E manifestou satisfação em relação a apresentação: “Ontem foi muito bom, cantamos, fizemos ritmos, improvisamos juntos... o pessoal aplaudiu bastante. A

professora Marina mandou filmar, ela filmou e mandou tirar fotos também, foi ótimo” (Edson, E2, p.55).

Jaqueline buscou na oficina suporte técnico-vocal para cantar melhor, como ela mesma diz, para não *cantar de garganta*. Pretende ser cantora em Porto Alegre e vê no coral um espaço de aprimoramento e aprendizagem musical:

Ah, não quero cantar com voz de garganta e fazer coisas que eu não consigo fazer mais. Um tempo atrás eu cantava Tete Espíndola, eu imitava, não consigo mais, eu fazia mais de brincadeira em casa. Não sei se muito estresse também, se isso passa para o corpo, mas era aquilo que a professora falava o som na boca, não colocar o ar para fora, essas técnicas todas que ela ensina e que eu fazia sem saber quando estava em casa, quando eu cantava. Aí depois eu vi [na oficina] que era relaxar o corpo, e eu estou gostando, estou achando interessante, que é bom até para gente. E eu tenho cinco filhas, então quero ensinar elas a não gritar por causa da voz. [...] Eu quero cantar bem, ser uma sambista de Porto Alegre que não tem cantora, eu estou cansada de ir nas escolas [de samba] de Porto Alegre e não tem. Tipo a Alci Brandão, a Alcione, que já é mesclado, a Beth Carvalho, então eu quero ser sambista em Porto Alegre, essa é a minha meta. De eu chegar nos lugares puxar meu pagodezinho e depois ir embora e pronto. (Jaqueline, E1, p.127-128).

Além do aperfeiçoamento do uso e recurso vocal, ritmo e outros aspectos de âmbito musical, Jaqueline considera que a oficina oportuniza outras aprendizagens além das musicais:

Não é só aprender a música, o ritmo, é o conjunto todo que tem de aprender, e primeiro de tudo aprender a lidar com as pessoas, principalmente em um grupo. Todos querem fazer uma coisa e eu vou me emburrar: “ah, tem de fazer o que eu quero, sempre o que eu quero”, aí já não dá, aí eu nunca vou estar num

grupo porque eu vou estar sempre com desavença. Tem tudo isso aí para aprender, para ver, ou então estou no palco querendo aparecer mais, mais que os outros; não, eu acho que não é por aí. Então assim, oh: tudo que fizer aqui no grupo do colégio, eu estou tirando proveito, estou aprendendo, com o erro eu também estou aprendendo, e isso para melhorar, estou estudando. Vamos nos apresentar nos hospitais, não é nada com fins lucrativos para nós, mas mesmo assim eu estou aprendendo. E isso pensando no grupo, o grupo é o conjunto, é todos, um por todos e todos por um, aonde não há esse encaixe, aí não vai para frente. Até porque o grupo está mostrando o trabalho também para chamar mais pessoas para o grupo, [inclusive] pessoas que têm dificuldades de falar, de se expressar. (Jaqueline, E2, p.135-137).

De modo distinto de suas colegas acima citadas, Marcelo (23 anos) demonstra certa insatisfação em relação ao ensino de música na escola. Salienta que adora a sua professora de música - “adoro, tenho paixão por ela” -, entretanto lamenta o fato dela não aceitar a inclusão de gêneros musicais como o *rap* e o pagode no repertório da aula e da oficina. Na visão desse aluno, certo tipo de atividades musicais ministradas, “nem criança vai querer fazer”. Cita como exemplo de atividades, que ele chamada “bobagiada” (infantilizada, boba), alguns exercícios de técnica relacionados à emissão vocal: “[faz o “besourinho”, exercício para os lábios, e outros de emissão vocal] truummm, truummm. Não, aquelas coisas não é nem para criança! Nem criança vai querer fazer mais isso; aí eu pego e saio fora, para não atrapalhar os outros que querem, então eu pego e saio fora. Que é muito chato a senhora fazer uma coisa, e estar sempre alguém dizendo que não gosta, mas está ali, aí eu pego e saio fora” (Marcelo, E2, p.152).

Por outro lado, Marcelo considera o ato de apresentar o trabalho da oficina em público muito bom, principalmente quando envolve a improvisação musical.

Sobre um improviso elaborado e realizado pelos/as estudantes em uma apresentação que havia ocorrido dias antes da entrevista na Escola, comentou:

É *show*, é *show*. É uma coisa que eu gosto de fazer. É uma sensação tão boa que não dá vontade nem de parar. Eu, o Edson no pandeiro, o Cristiano no bongô e o Flávio. Ensaíamos um pouco. É bom ensaiar, porque ensaiar a gente se errar a gente erra ali mesmo, ruim é errar no público, ali não dá. Mas na hora não tem como errar, dá um ânimo antes de tocar. É que a gente passa a energia que nós temos para as pessoas que estão nos assistindo. É isso. As pessoas gostam de ouvir e querem ouvir mais ainda. (Marcelo, E2, p.152-153).

Oscar (40 anos) considera “a oficina é ótima, não tem o que falar” (Oscar, E1, p.181). Ele gosta do repertório, e de participar como cantor e eventualmente percussionista. Destaca como aspecto principal da/na oficina a convivência em grupo. “Participo com os outros, isso é o principal nessa atividade” (Oscar, E1, p.182).

Assim como Oscar, Rubens (50 anos) considerou participar de um trabalho coletivo, esse sentimento de pertença a um grupo, como gratificante e imprescindível para ele que se coloca do seguinte modo: “Eu, cantar mesmo, eu não canto. Eu canto aqui com o grupo, assim junto. Ali na oficina está todo mundo cantando, eu canto junto, agora, assim sozinho, não. É, sozinho não sai nada, mas ali no coral, fico menos tímido” (Rubens, E2, p.212). Nesse sentido, Rubens mencionou a superação da timidez como um aspecto para ele enriquecedor nessa atividade musical:

A oficina é o lugar que a gente perde um pouco a vergonha, quem é meio tímido ali se larga um pouco mais. Bah, eu acho boa

a idéia é continuar, sempre. Como eu já disse, quando eu comecei eu não gostava, não achava fundamento nenhum, depois fui gostando, gostando, e agora eu procuro porque ali eu me sinto bem. Penso numa irmandade que a gente sente, se sente ali. A professora também, eu considero uma mãe a professora para mim. E a convivência com todo mundo ali, a gente mantém um diálogo de amigo, um com o outro que é muito bom. (Rubens, E2, p.209-210).

Os relatos revelam que a experiência educativa-musical na Escola tem oportunizado superação da timidez, desenvolvimento cognitivo; elevação da auto-estima; prazer; valorização pessoal social; compartilhadas estéticas; entre outras realizações. Essa é uma vivência que se realiza através da co-aprendizagem musical entre pessoas de diferentes gerações.

6.2.2 Repertório nas aulas e oficinas de música

Em relação ao repertório nas aulas e nas oficinas de música, os/as estudantes entrevistados/as revelaram expectativas acerca da inclusão de músicas mais ligadas às suas preferências, sugerindo maior diversidade no repertório de modo a abarcar seus interesses musicais.

Maria Helena (64 anos) gosta das músicas da oficina, particularmente *Samba de Verão*, *Horizontes* e *Nossa Senhora* de Roberto Carlos (música esta

que ela sola enquanto os demais membros do coro realizam um acompanhamento vocal). Entretanto, sente falta da inclusão de outras músicas como, por exemplo, as músicas interpretadas por sua cantora preferida: “Eu faria se fosse possível umas seis músicas de Alcione” (Maria Helena, E1, p.170). Além disso, Maria Helena acredita que o espaço da oficina poderia ser usado para ajudá-los/as a participar em eventos relacionados à inserção social através da música: “eu queria que um dia ela [a professora] ficasse com a gente gravando as músicas para eu botar meu nome no Banco Real Talentos da Terceira Idade³¹, eu queria botar e eu tenho certeza que a gente iria conseguir” (Maria Helena, E1, p.170).

Da mesma maneira Rubens (50 anos) manifestou que gosta das músicas veiculadas na oficina, entretanto gostaria que fossem acrescentadas outras músicas. Música gauchesca especialmente a dos compositores rio-grandenses Teixerinha e Gildo de Freitas foram as suas sugestões.

Jaqueline (34 anos) acredita que “um sambinha sempre vai chamar o pessoal, por que as músicas estão para todo o gosto, agora só o que está faltando é um axé, um forrozinho, um *reagge*” (Jaqueline, E2, p.137), e acrescenta:

A gente foi escolher as músicas para cantar esse ano e eu disse: “tem de ter pagode”. A gente pode aprender as músicas de qualidade que eu sei que a proposta da Escola é não ficar na mesmice, mas, para levantar esse povão daqui, tem de ser

³¹ Projeto instituído pelo Banco Real em 1999 em homenagem ao Ano Internacional do Idoso. Objetiva estimular idosos a se manifestarem de forma criativa no âmbito das artes, valorizando a imagem do idoso. O concurso contempla cinco categorias: artes plásticas, música, literatura, monografia e programas exemplares.

músicas para levantar. Eles não entendem de ópera, eles não entendem de Villa-Lobos, eles não entendem isso aí, e também eles não querem entender, eles querem o que está tocando na rádio. E as senhoras de idade querem vir nas apresentações aqui para dançar, se divertir e deu. A professora quer botar aquelas musiquinhas assim, eles aplaudem e tudo, beleza, mas aí não é aquilo que eles queriam para tirar o *stress* deles, para levar alegria para eles. [...] Aí o guri disse: “ah, pagode não tem consistência”. Eu discordo do guri. Tem música sertaneja que não tem consistência nenhuma. É que o guri não tem bom ouvido, já vi que não tem, porque se pegar um pagode, e não importa se é *reggae*, pagode, swing, sertanejo, tudo pode ter consistência. Lembra do *Trem das 11*, levantava ou não levantava o pessoal? A gente batucava no ritmo de pagode. Aqui na Escola eu acho que deveria ser mais livre para rolar melhor o trabalho, a professora quer aperfeiçoar, mas acontece que já estamos aperfeiçoados. Eu pelo menos acho assim, só no fato de já eu saber um monte de músicas eu já estou aperfeiçoada. Ela diz que o antigo... que a música dura quando é bonita. Isso eu já sabia, não é novidade. Lulu regravou do Tim Maia, os Titãs de Roberto Carlos, não tem nada a ver, pode transformar, mudar, entendeu? Pagode, música de alto astral, que faça a galera dançar, vibrar, cantar, trazer alegria para os jovens e para os velhos. A professora só quer essas músicas mais antigas. Eu gosto de músicas antigas também, mas vamos levar alegria para o povo. Eles não conhecem Mozart, Beethoven, esses negócios, eles conhecem é samba no pé, ou um reageezinho bem pegado, um axé. (Jaqueline, E3, p.141-142).

Marcelo (23 anos) é categórico: “Eu ia direto para o pagode, direto para o pagode. Se vamos fazer, vamos fazer, vamos pegar os instrumentos para tocar então. Se é para fazer alguma coisa direitinha vamos direto no assunto, um *reagge*, um *rap*, aqui todo mundo gosta de *rap*, a gurizada, todo mundo gosta de

rap” (Marcelo, E1, p.151). Para esse aluno: “a professora deveria fazer uma coisa diferente”, que contemplasse “o gosto que os alunos querem fazer” (Marcelo, E2, p.155).

Para César (21 anos), *hip hop*, *rap* e pagode são tipos de músicas no qual o repertório da oficina deveria ser baseado. Desse modo, considera que principalmente os estudantes mais jovens, iriam participar. César considera que o ensino de música deveria contemplar a “conversa com o aluno, fazer o que eles sabem e o que o professor sabe também” (César, E1, p.9-10). Além disso, ele considera que “a aula de música para os mais velhos é boa porque rola música de muito tempo atrás, então eles acham bom. Mas para nós, até a gente pegar o pique e se entrosar é bem difícil de fazer. Depois, quando eles lembram algumas músicas legais, daí dá empolgação de tocar juntos” (César, E2, p.17).

Edson (28 anos) fala da necessidade de incluir música de pagode no repertório da oficina de música, e exemplifica como isso tem funcionado: “Tem de ter um pouquinho de pagode também, não sempre, mas, por exemplo, o *Trem das 11* a gente colocou um acompanhamento de pagode” (Edson, E2, p.49). Assim como Marcelo (23 anos), Jaqueline (34 anos) e César (21 anos), Edson sente falta da inclusão de outras músicas como o pagode mencionado acima e o *hip hop*.

No entanto, a ampliação do repertório não é uma questão colocada apenas pelos estudantes mais jovens. Segundo Ereni (65 anos) o repertório poderia ser ampliado. “Esse tipo de música está bom, mas eu particularmente gosto de músicas mais atualizadas, mais músicas de agora” (Ereni, E2, p.71), como as

interpretadas por Zezé de Camargo e Luciano, Bruno Marrone e Ivete Sangalo. Salienta essa aluna que no CMET Paulo Freire não só ela, como muitos de seus/as colegas gostam dessas músicas.

6.3 Práticas musicais intra e intergeracionais

A música é uma construção humana. É na natureza social e pessoal das relações que o ser humano estabelece com a música, que se elabora significados e uma sociabilidade se constrói pela e com a música. Isso envolve tensionamentos entre identidades e diferenças musicais. No contexto da EJA, para lidar com a pluralidade de práticas musicais dos/as estudantes de distintas gerações, certamente se faz necessário romper com as homogenizações e hierarquias entre mundos, gostos e identidades musicais, bem como assumir os/as estudantes como seres culturalmente/musicalmente identificados. Dialogar, trabalhando com as diferentes práticas musicais protagonizadas por esses/as estudantes de distintas gerações, pois como mostram os/as estudos sociológicos e antropológicos, as diferenças dinamizam a sociedade uma vez que é a diferença que possibilita o exercício de alteridade entre sujeitos (Debert, 1998; Salles Oliveira, 1999; Sposito, 2001). Ao mesmo tempo, não se deve perder de vista que as identidades propiciam o sentido de pertencimento, aspecto também necessário na construção de um processo educacional significativo.

As práticas musicais não só geram como refletem sentidos de realidade. Nesse sentido, alguns pressupostos colocados por Arroyo (2002) podem ser considerados fundamentais para subsidiar o entendimento acerca da música no contexto da EJA: 1. em qualquer prática musical está implícito o ensino

aprendizagem musical; 2. nenhuma é melhor que a outra; 3. deve ser compreendida em seu contexto; 4. cenários de aprendizagem vão além dos espaços escolares; 5. valorização da diversidade, inclusão das diferenças. (Arroyo, 2002, p.98).

6.3.1 A música de cada um, a música do outro, a música de todos

Vianna (2003) fala de “promiscuidade” intergeracional. O autor defende que a relação entre produções culturais e os diferentes grupos geracionais tem fronteiras difíceis de precisar. Nesse sentido, símbolos de um grupo passam a ser apropriados pelo outro:

Aquilo que era considerado jovem envelheceu, mas sem afastar (pois continua a ser visto como “jovem”) os novos adolescentes. O caso da música *rock* é exemplar - mas nem de longe único - nesse sentido. Qualquer concerto de um grupo como os Rolling Stones, só para citar o caso mais conhecido, sempre atraiu – não importa se nos anos 60, 70, 80 ou 90 - uma numerosa platéia adolescente. Mas ao contrário da uniformidade etária do seu palco nos anos 60, a platéia dos anos 90 mistura pessoas de treze com outras de cinquenta, e quem está no palco – apesar de continuar sendo um símbolo jovem - já tem cabelos brancos. Essa “promiscuidade” intergeracional cria dificuldades, que em outras épocas eram menos claras mas não inexistentes, para se tentar identificar os jovens a partir de determinado padrão de consumo (por exemplo: “o consumo do rock”), ou pelo pertencimento a determinados grupos (“o grupo dos roqueiros”), ou pelo investimento em determinados signos (“o *rock* como a nossa música, detestada por nossos pais”). (Vianna, 2003, p.9).

Entre alguns/mas participantes do presente estudo se manifesta esse rompimento de fronteiras etárias em relação aos gostos musicais (Vianna, 2003). Adianto que Maria Helena (64 anos) inclui entre suas preferências musicais a “música agitada” e Iara (49 anos), Jaqueline (32), bem como, César (21 anos) consideram o pagode um gênero musical apreciado por todos/as na Escola independente de suas idades.

Marcelo (23 anos) fala da seguinte forma sobre suas próprias referências musicais: “Tenho paixão por pagode, adoro. Raça Negra; Banda Brasil... bem, várias, um monte de música. Gosto também de *funk*, *rap*, de *reggae* e samba, música de carnaval” (Marcelo, E1, p.148). Na continuação da entrevista ele acrescenta:

MARCELO: Gosto de música que faz parte da cultura negra. Todos nós somos humanos e todos nós gostamos de música. A senhora gosta de música, só que não gosta da mesma música que eu gosto, aí não tem graça, né.

ENTREVISTADORA: Tu achas que eu não gosto da mesma música que tu gostas é, por quê?

MARCELO: Deve não gostar, claro. Não, as músicas que eu gosto a senhora nem queira escutar porque as músicas que eu ouço, que eu escuto, são muito “bagaceira”. Mas eu gosto de vários tipos de música. Não são a mesma batida e não têm a mesma cultura que um *funk*, um *rap*, cada música tem sua batida, outra música tem outra batida. (Marcelo, E2, p. 157-158).

Marcelo traz a questão da música como elemento de diferenciação social (Bozon, 2000). Esse entrevistado acredita que a música apreciada pelo segmento jovem a qual pertence, o jovem negro e das classes populares, é “bagaceira” - gíria usada por segmentos juvenis em Porto Alegre. Significa uma música “boa”

mas “marginalizada” e distinta, sugere ele, tanto da música legitimada na escola, quanto da música apreciada pelos estudantes mais velhos.

Marcelo diz haver muitas diferenças entre as músicas dos/as mais jovens e as de seus colegas mais velhos na Escola mostrando um jogo de alteridade através de uma permanente diferenciação entre o que assume como sendo a sua música (dos mais jovens) e a música do outro (de mais idade). Para ele, os mais velhos gostam de “rancheira, música gaúcha, só gaita no meio, e tipo também de velha guarda, [cantando] *amanhã de manhã, vou servir um café pra nós dois...* esse é o Roberto Carlos, os mais velhos gostam muito desse tipo de música”. Mas essa música ele diz não curtir muito. Salienta que, “se tiver os da minha idade, vão querer a mesma coisa que eu vou querer. É pagode ou um *funk* ou um *rap*, o pessoal da minha idade curte isso” (Marcelo, E2, p.155-156). Acrescenta ainda sobre as diferenças musicais entre eles/as que “tem música que a gente [os /as mais jovens] não gosta, tem música que eles [os/as mais velhos/as] não gostam, aí fica meio difícil. Não está gostando, se retira, é o jeito do colégio, e é isso que eu faço. Mil vezes eu ir embora que ficar emburrado, com cara de quem comeu e não gostou. A música, o ritmo é diferente. A música da gente tem palavrão, a deles não (Marcelo, E3, p.161).

Para Edson (28 anos), a música é um fator de agregação social que promove “harmonia entre os colegas”, e vê no pagode uma música que “todo mundo gosta” (Edson, E2, p.52). Ele diz escutar com frequência “tudo que é tipo de música, direto, direto, pagode, *country*, *hip hop*, *dancing*, música brasileira e *funk*” (Edson, E2, p.56), e declara que têm muitos jovens que também adoram

esses gêneros musicais. Entretanto, faz a seguinte distinção entre as músicas dos/das estudantes mais velhos e mais jovens da Escola:

EDSON: As mulheres, os mais velhos, gostam de música mais calma, de música clássica, música brasileira, jovem guarda, as músicas do tipo deles, aquelas músicas antigas que os pais deles cantavam, tocavam para eles. A música do nosso tempo é mais agitada, mais rápida, mais animada, com certeza. Nem sempre eles [mais velhos] gostam também. Algumas exceções gostam, mas os outros não.

ENTREVISTADORA: E tu achas que eles não gostam por quê?

EDSON: Há, ... ah, como é que se fala... é que tem "bagaceira" às vezes. "Bagaceira", palavrão, outras coisas mais... O *hip hop* fala na maneira dele o que se passa na comunidade, na vida geral das pessoas. Fala do dia-a-dia da comunidade.

A gente curte o estilo de música, o ritmo agitado, às vezes a gente põe para dançar, para fazer a marcação. Essas músicas assim ajudam a avançar mais. É isso que eu gosto, o *dancing* que é várias músicas mixadas, o *hip hop* ... Ajuda a ir em frente, dá ânimo. (Edson, E2, p.52-55).

Assim, o discurso de Edson evidencia que a música tanto pode representar um elemento de coesão social como de diferenciação.

Sobre tensionamentos musicais, o repertório se apresenta como um aspecto gerador de disputas entre eles/as:

EDSON: Às vezes o pessoal começa a discutir e a gente diz "a vai, não briga".

ENTREVISTADORA: Mas começaram a discutir por quê?

EDSON: Um queria uma música, o outro queria outra, aí não encaixou, deu atrito. (Edson, E2, p.52-55).

Se a música "tranqüila", o "som suave", parece para eles/as estar ligada a velhice, a "música agitada" é em geral associada a música dos "bem jovens".

César (21 anos) fala da seguinte forma acerca do *rap*, um de seus gêneros musicais preferidos:

Rap é uma música assim que fala sobre as coisas. Chama a atenção a letra, o ritmo... Pagode também é bom de escutar. O ritmo da música, a letra, as coisas que eles falam, o que mais chama a atenção é isso. O que mais eu gosto de escutar é isso. Eles falam o que é totalmente verdade. É a realidade que eles falam, realidade do mundo, da vida, diariamente, assim, do que está acontecendo. Os caras falam de bandido, essas coisas. Essas coisas que têm na rua, os marginais, o que eles fazem, o que acontece. Tudo isso, né. Os bem jovem gostam dessas músicas *rap*, gostam de pagode também de agora. É sempre bastante pagode e *rap*. (César, E1, p.10).

Entretanto, segundo César, há músicas lentas que aprecia, e a lentidão da música jovem está no "charme":

Charme é... essas músicas que têm agora. Essa música americana, esse tipo de música que tem charme [risos]. Música bem calma, assim, que tu escuta, bem calma, charme assim, sabe?! É lenta parecida com música, tipo música brasileira, tipo *Só pra crer*. Charme, música bem legal de escutar. (César, E1, p.13).

Sobre polarização de repertórios e identidades musicais entre eles/as, Rubens considera que "tem muita música que essa gurizada gosta", mas acredita que eles não gostam do Gildo de Freitas [um representante da música regionalista do Rio Grande do Sul] (Rubens, E3, p.214). Fala que isso ocorre "porque a gurizada agora é tudo mais agitada, gostam daquelas músicas pauleiras, *rap*, eles gostam é de *rap*" (Rubens, E3, p.214). Considera a música dos estudantes jovens da Escola idêntica à música de seu filho, e alheia às suas

referências musicais: “Aquilo é muito diferente. E ele [o filho] é que nem a gurizada daqui [da Escola], gosta dessas músicas agitadonas [risos]” (Rubens, E2, p.212-213).

Maria Helena (64 anos) revela que gosta de música denominada por ela romântica (Roberto Carlos por exemplo) e samba (Alcione e Clara Nunes). Entretanto diz não gostar de música gaúcha “vaneirão, essas coisas” (Maria Helena, E1, p.169), contrariando o entendimento de entrevistados/as mais jovens que acreditam que os mais velhos apreciam particularmente a música gauchesca, como supõe César (21 anos), Marcelo (23 anos), e Edson (28 anos) acima referidos. Maria Helena rompe, aliás, outro estereótipo ao incluir entre as músicas que aprecia as “músicas agitadas”, e considera seu gosto musical variado:

Eu gosto mesmo é desse tipo de música que é assim mais agitada, e romântica também, principalmente a do Roberto Carlos, que eu gosto todas, Alcione, gosto da Clara Nunes, gosto da Iracema, gosto também das músicas do Daniel. Essa música que o menino está cantando, [passa a cantar] *quantas noites não durmo, a rolar-me na cama, ao sentir tantas coisas que a gente não sabe explicar quando ama*, que o Fábio Júnior está cantando, eu também adoro isso. Adoro, gosto muito e eu sei quase todas, a da Alcione eu sei quase todas. (Maria Helena, E1 p.170).

Iara (49 anos) também diz ter um gosto musical diversificado. Gosta de escutar “músicas de DJ e também dessas músicas bem tranquilas, tipo assim só orquestrada, não cantada”. Para ela, música de DJ “é a músicas mais falada que cantada” (Iara, E1. p.104), mas identifica-se particularmente com a “música clássica”. Comenta que “a música clássica traz uma paz, um conforto, uma energia boa, tranquiliza. Eu me identifico muito com essa música” (Iara, E1,

p.104). lara gosta também de músicas cantadas, principalmente as músicas antigas de Roberto Carlos e Julio Iglesias. Além disso, aprecia “música reikiana, música para meditação e música instrumental” (lara, E2, p.109).

Sobre as preferências musicais de seus/as colegas, lara (49 anos) acredita que “a gurizada parte mais para o pagode, música pop tipo de John Lenon e aquelas mais faladas [referindo-se ao rap]”. Já os mais velhos, segundo ela, “gostam daqueles cantores bem antigão, adoram. O Chico Buarque, aquela cantora... Maria Betânia também” (lara, E2, p.109).

lara (49 anos), assim como Marcelo (23 anos), menciona o pagode como sendo um gênero apreciado por praticamente todos/as do CMET Paulo Freire, e não apenas pelos/as mais jovens, como ela mesma havia dito antes, sugerindo ser esse um gênero musical que ultrapassa supostas barreiras geracionais (Vianna, 2003): “Mas os mais velhos gostam de pagode também, se tu sair à noite, os barzinhos estão assim de 'madurão' e 'madurona', está cheio, tudo curtindo pagode. Muita gente gosta de pagode, independente da idade, raça e cor” (lara, E2, p.109).

Enquanto lara opina não haver tantas fronteiras em relação aos gostos musicais entre diferentes gerações, o discurso de Jaqueline sugere uma compreensão da realidade desde outro ângulo. Acredita que a música está presente e se constitui em um elemento de separação etária em espaços por ela freqüentados: “Se eu for sair para escutar *hip hop*, eu vou encontrar mais a gurizada, se eu for também num pagode, dependendo do pagode, eu vou

encontrar a gurizada. Se eu for num itinerante, eu vou encontrar gente da minha idade” (Jaqueline, E2, p.137).

Inocência (68 anos) fala sobre alguns atritos referentes às identidades musicais entre jovens e idosos. Veiculando idéias associadas a imagem da velhice com ser intolerante, manifesta uma visão dicotomizada da realidade a esse respeito:

Eles [os/as jovens] não aceitam a música do tempo da gente. Isso eles não usam mais, não sei até como tem para vender! A nossa música é antiga, agora eles querem as mais modernas. A nossa é mais calma e a dos mais jovens é uma barbaridade, é tudo gritado. Eles não sabem escutar que nem a gente com calma, música baixa. A gente se emociona com a música que está cantando, eles não. Essa geração de agora é agitada, acha que o certo é eles e aquilo é que está certinho. Eles gostam do barulho, num é tanto da música, porque se eles gostassem da música iam colocar aquilo mais calmo para ouvir. Eles gostam é do barulhão. Nós gostamos mais das nossas [músicas]. Até a gente gosta de alguma música de agora, mas quando a gente pode ouvir e entender o que eles cantam. [...] Tem três músicas que eu adoro: *Triste madrugada* [Jair Rodrigues]; *Barracão de zinco* [Herivelto Martins] e *Adeus Mariano*. Elas me lembram do tempo em que a gente dançava lá fora, do tempo que não tinha as maldades que tem hoje. Todo mundo era amigo, era puro, não existia essas coisas que tem aí hoje. (Inocência, E1, p.122-123).

Diva (72 anos) diz que a música dos mais jovens “é claro que é diferente da música da gente”, é outro tipo de música. Destaca o parâmetro da intensidade, denominada por ela “barulho”, como um elemento de incômodo em relação a música dos mais jovens, revelando que é no modo que lidam com a música que

se manifesta diferenças e julgamentos em relação a música de cada um (DeNora 2000). Para Diva, os mais jovens gostam de música “que tem um barulho bem forte. Ah, *rap*, essas coisas. Eles querem é *rap*, essas coisas de bater, num sei nem não como é...”. Enquanto ela e demais colegas da sua geração gostam de uma “música mais lenta, que a gente entenda ela, que possa escutar, prestar atenção. Porque quem gosta mesmo de música, presta muita atenção na música. Só em tu ouvir a música, tu ver se ela é boa ou se não é. Eu digo assim, tu tens de botar o ouvido para escutar” (Diva, E2, p. 38-39).

No entanto, apesar dessas ressalvas Diva revela que há entre as músicas dos mais jovens, aquelas que ela compartilha e aprecia:

Não é que eu não goste das músicas dos jovens, mas é que são muito barulhentas. Mas às vezes eu escuto essas músicas. Um dia desse eu disse assim para meu neto "que música é essa?". Ele falou, "a senhora não gosta deles - era o Nenhum de Nós - a senhora diz que são barulhentos". Mas essa música que ele estava escutando é bonita e eu fiquei lá com ele. A gente gosta de ver o som das músicas, uma coisa assim mais cantada. Aí meu neto começou a rir comigo ali e disse "Vó tu estás gostando de toda música". Ai eu disse pra ele, "eu gosto de toda música quando ela é boa". Aí ele falou, "mas como é que a senhora sabe quando a música é boa". "Uai, quando ela não deixa a gente se sentir ruim". Quando a música não é boa dá dor de cabeça, a gente fica embaralhada e aí a gente acha a música horrível. E quando a música é boa, "bah, essa música me acalmou", a gente se sente bem com ela. Tem músicas deles que me fazem muito bem, os guris às vezes gostam de músicas boas. (Diva, E2, p.38).

Voltando ao tema da diferenciação que se mostrou mais presente entre entrevistados/as de mais idade, como o de Inocência (68 anos) e o de Diva (72

anos) acerca dos mais jovens, nota-se que esse discurso aparece também na fala de Célia Primavera (30 anos). Esta entrevistada considera haver “músicas loucas”, que são segundo ela, “essas músicas agitadas, *rock*, *rap*, essas músicas que a gente não entende, que sai todo mundo dando paulada um no outro. Eu não sei te explicar porque eu não entendo muito bem disso” (Célia Primavera, E1, p.201). Ademais fala do *rock* como um gênero musical apreciado pelos colegas mais jovens e do sexo masculino. “E *rock*, *rock* a maioria dos meninos, são os guris que gostam mais. As gurias não são muito de *rock*. Os guris gostam de *rock* e dessas músicas mais loucas que tem por aí (Célia Primavera, E1, p.210).

Cabe mencionar que embora Célia compreenda o *rock* como sendo um fenômeno particularmente juvenil, destaco que possivelmente ele foi um fenômeno juvenil em sua origem, no entanto hoje ultrapassa as fronteiras geracionais. Atualmente seus representantes são “sessentões” como, por exemplo, Rita Lee e Mick Jagger, entre tantos outros, e os/as fãs são pessoas das mais diversas gerações (ver a matéria do Jornal Universidade/UFRGS - abril de 2006, p.13). Quanto à associação entre gênero masculino e *rock*, Lopes (2000) em seu estudo sobre música e a construção de identidade de gênero do sujeito juvenil, encontrou esse mesmo preconceito entre o grupo por ela entrevistado.

Todavia, se, por um lado, Célia Primavera mostra que não gosta dessas “músicas loucas” parecendo se identificar melhor com colegas de mais idade, por outro lado, ela tece um comentário sobre a heterogeneidade de modos de ser nas mais distintas gerações inclusive as das “senhoras”, como também, revela se identificar com algumas atitudes de colegas mais jovens:

Tem senhoras e senhoras. Se a gente traz um aparelho de som com a música mais agitada na sala de aula, alguns deles vão reclamar dizendo que o som está alto, incomodando. Se a gente colocar sertanejo, mais romântico vão vir os mais jovens fazer folia, inventar, dançar, daí um ou outro sempre vai se dar mais. (Célia Primavera, E2, p.212).

Diante disso, essa entrevistada acredita haver um repertório consensual. Para ela as músicas trabalhadas na aula de música, por exemplo, *Samba da minha terra* de Dorival Caymmi e *Ô abre alas* de Chiquinha Gonzaga, e músicas mais recentes veiculadas na grande mídia como as interpretadas por Daniel, Leonardo, Zezé e Luciano Camargo, “não dá problema nenhum” (Célia Primavera, E2, p.212). Diz conhecer muitos colegas de diferentes gerações que gostam dessas músicas. Trata-se para ela de uma música que se compreenda, “música meio suave, que relaxe as pessoas, que não agite muito, que não estresse” (Célia Primavera, E2, p.212). Ainda na visão de Célia Primavera:

Os mais velhos gostam de música mais lenta, mais romântica, mais suave, mais assim, mais romântica. Os mais velhos não gostam de música que fala de sexo, de coisas do tempo de agora. Eles gostam de música que falam mais sobre campo, bichos, terra. Música mais antiga. Aí, tem os meninos, os guris, eles gostam mais de música mais agitadas. Mais *rock*, mais coisas mais pesadas. Aí, tem senhoras também, elas não são muito do *rock*. Então, tem que ser uma música mais suave para encaixar para elas ficarem mais tranquilas, relaxadas. Então essas músicas de agora, que a professora inventou, que ela disse assim, que ela ia conseguir uma música para não dar problema. Como eu te disse, cada um tem um tipo. Então, ainda bem que ela colocou essa música que não deu nenhum problema. Que é uma música que dá para todos, jovens adultos, todas as idades. Esses sambas que ela colocou não dá nenhum problema. (Célia Primavera, E2, p.207).

Assim como Célia Primavera, outros entrevistados acreditam haver um repertório consensual passível de ser trabalhado na aula de música, entretanto não parecem coincidir em relação a que músicas podem ser essas. Uma questão que se coloca é saber se: o “consensual” depende do gênero das músicas; das maneiras pelas quais podem ser trabalhadas no contexto; ou outras variáveis, que podem inclusive estar interrelacionadas.

Já Flavio (51 anos) expõe sua visão sobre os estranhamentos nas relações entre estudantes de diversas gerações com a música da seguinte forma: “Quando na [aula de] música vão botar a música da gente, música mais de idade, para eles fica mais difícil” (Flávio, E2, p.93-94). Cita como exemplo o que chama por música de mais idade, o vaneirão (gênero de música gauchesca). O que se observa é que praticamente nenhuma homogeneização se sustenta no cenário estudado. Se por um lado, há estudantes que coadunam com Flávio nesse entendimento de que a música gauchesca é apreciada pelos de mais idade, como, por exemplo, Inocência (68 anos) e Rubens (50 anos), por outro lado, há estudantes que não concordam com essa visão. Maria Helena (64anos) e Célia Outono (78 anos) entre outros/as estudantes, declararam que a música gauchesca não faz parte do leque de gêneros musicais por elas preferidos. Essa contraposição de posições e atitudes reflete quão variados são os modos de ser e estar musicalmente no mundo em uma mesma geração. Como lembram Pais (1993) ou Debert (1998), as categorias geracionais são essencialmente heterogêneas. No CMET Paulo Freire, entre o grupo de estudantes colaboradores/as, outros pertencimentos culturais (especialmente gênero e etnia) se imbricam com a idade, além da própria dimensão subjetiva de cada indivíduo, levam a uma pluralidade de

práticas musicais/sociais intergeracionais que tende a romper homogeneizações.

Para Tereza (64 anos) existe dificuldade de convivência geracional em relação à música, e, segundo ela, isso se ocorre porque:

A velharia é saudosista e conhece música, a música antiga e conserva aquele gosto. Tem uns que gostam de música caipira, outros que gostam de música regionalista, já os que vão para cor, já querem o *rap* e como é o outro, como é o nome?... *hip hop*. Aí dá um choque, inicia o programa, tu sabes que daí quando chega março, a professora traz as propostas, ai eles emburram e não querem as músicas que as velhas gostam, que ela traz tudo que é tipo, né. Quando ela pensa que vão escolher uma coisa... Música da velharia é mais música que dá para escutar, agora aquela loucura deles é para idade deles. Mas acontece que eles deveriam querer saber como é que funciona, não é só ficar naquela ilusão que tocou no rádio é bom. Tem de saber o como daquilo; por que é que eles cantam; por que as letras hoje são diferentes. Tu sabes que hoje eles podem fazer o que quiser, eles podem cantar, fazer uns discos horrorosos, e tem uns que mandam as criaturas para a puta que pariu. Não sei de que grupo é, mas eu tenho um vizinho que bota aquilo e deixa tocar. Eu sei que é a polícia que ele está xingando, então eu acho assim que são outras coisas, tudo muda. (Tereza, E3, p.232).

Para Tereza a música dos mais velhos é uma música “mais saudável” (Tereza, E3, p.233), “que se pode escutar em qualquer lugar e hora que não irá incomodar ninguém”, em contrapartida, em relação à música dos mais jovens, ela já não diz o mesmo. Ilustra esse seu entendimento afirmando o seguinte: “Vamos supor que tu tens um doente em tua casa, tu podes botar nossa música e escutar porque não vai incomodar ele, porque é saudável, tranqüila, [mas], se bota o tal de *rap* ele vai te dá um pau na cabeça ou vai dizer que tu

queres que ele vá embora. Que quer espantar ele, que vá embora porque ele não vai aceitar aquilo”, uma vez que para ela “o *rap* é uma loucurada desgraçada” (Tereza, E2, p.233-234).

Relacionando o gostar ao conhecer, Tereza diz que “Eles [mais jovens] têm a razão deles de não gostar de outras músicas, mas às vezes não gostam porque nem conhecem” (Tereza, E3, p.242). No entendimento dessa aluna, seus colegas mais jovens têm dificuldade de escutar o que lhes é musicalmente estranho. “Eles não sabem escutar uma coisa diferente, ficam conversando, passam a rir. Eles não sabem escutar, eles não dão valor à música mesmo, eles só dão valor a uma coisa, essas músicas novas que foram descobertas agora, essa coisa mais falada que cantada” (Tereza, E3, p.242). Nesse seu relato ela mostra ter consciência acerca dos conflitos musicais entre eles/as, entretanto parece não perceber que uma certa intolerância acerca das preferências musicais se manifesta tanto entre estudantes mais jovens quanto entre estudantes mais velhos.

Um aspecto importante a ressaltar é que, mesmo diante desses conflitos musicais, Tereza revela aceitar o outro, quando na continuidade do fragmento anterior diz: “Então aquilo [referindo-se 'àquela coisa mais falada que cantada'] transmite alguma coisa para eles, né? Devem sentir alguma coisa para gostarem tanto” (Tereza, E3, p.242). E conclui: “É isso que dá controvérsia nas aulas de música, é por causa disso que dá controvérsia (Tereza, E3, p.242).

Célia Outono (78 anos) diz que “a gurizada gosta de percussão; podendo, eles já estão batendo o tambor”. Mas Célia não se identifica com “certas músicas faladas”, referindo-se no caso ao *rap*, gênero musical entendido como

pertencente ao gosto das culturas juvenis. Tampouco a música gaúcha faz parte de suas preferências musicais, que é um gênero particularmente associado aos gostos musicais dos colegas de mais idades no cenário estudado. E acrescenta:

Eu prefiro um samba bem rasgadinho, com pandeiro, violão, ou senão uma caixa de fósforo, aí sim. Esse negócio de *punk*, de *rap* é besteira. Mas eu penso assim não é por causa da minha idade, meu ídolo universal do meu Brasil é Roberto Carlos, Maria Betânia, Ângela Maria, Fafá de Belém, Dorival Caymmi. Esses são os meus preferidos. A Dalva de Oliveira já partiu, mas eu também gosto dela, eu tenho um *long play* dela, [cantando] *bandeira branca amor, não posso mais...* . (Célia Outono, E2, p.198-199).

A associação da música com o corpo é também um aspecto importante para essa aluna que conta que, “quando está cantando, o corpo tem de ir junto”, e entende da seguinte forma a relação entre música e corporalidade:

Eu acho que a música..., por exemplo, *O samba da minha terra* [Dorival Caymmi] já está dizendo que a gente pode cantarolar ele, mas quando é uma apresentação a gente tem de fazer o possível, não ser a Carmem Miranda, mas ter um [movimenta o corpo], tem de ter gingado... [começa a cantar] *Quem não gosta de samba, bom sujeito não é...* . [Passa a declamar trecho de outra música do repertório da oficina] *Samba da minha terra deixa a gente mole, quando se dança todo mundo bole*. Tem de rebolar, tem de se expressar com o corpo, mesmo que a voz saia meio assim, mas o corpo tem de estar em movimento, tem de estar em movimento de acordo com a música. O corpo no samba, por exemplo, *No samba da minha terra* a gente fez... a gente tem de expressar aquilo que a gente pode, não é? [começa a cantar dançando] *quem não gosta de samba, bom sujeito não é, ou é ruim da cabeça, ou doente do pé*. Então a

gente tem de dá uma ajeitada, uma mexidinha. (Célia Outono, E1, p.190).

Já com outras músicas, como por exemplo *As rosas não falam* (Cartola), por ser considerada por ela triste e melancólica, diz fazer o possível para expressar um tipo de sofrimento:

CÉLIA OUTONO: E as rosas não falam a gente tem... de ter um pouco assim daquela coisa assim de puxar um pouquinho por dentro. Eu puxo, se canto bem, tudo bem, mas eu puxo.

ENTREVISTADORA: Como é puxar por dentro?

CÉLIA OUTONO: É se lembrar de certas coisas, do passado, ou da juventude, ou alguém que... alguém que a gente já amou, ou alguém que a gente gostou, não é?! Então isso são coisas que eu acho que acontece com todo mundo. A infância, às vezes até um amor platônico. Mas então a senhora sabe que *As rosas não falam* quando eu canto, eu sinto uma coisa. Tem um pouquinho de emoção porque quando a gente canta a gente sente. Aquele *ahh* [da música *As rosas não falam*], quando eu digo assim eu digo de verdade. Não sei se é bonito, não sei se não, né [risos] [Cantando] *Ahh! Devia vir, para ver os meus olhos tristonhos...* . (Célia Outono, E1, p.190-192).

No cenário pesquisado o desconhecimento sobre a música do outro tem gerado estranhamentos e julgamentos mútuos (Bozon, 2000). A música do outro foi apresentada como sendo: *barulhenta; uma loucarada desgraçada; devagar demais; muito lenta*. De modo implícito, a música do outro também foi considerada: *uma música não saudável; música ultrapassada* (coisa do passado). Apesar disso, há uma fluência de experiências musicais compartilhadas entre esses/as estudantes de diferentes idades, aspecto abordado no item a seguir.

6.3.2 E a convivência musical?

Se atribuirmos ao outro características aprioristicamente, “nos negando a escutar o que ele(s) teria(m) a dizer sobre si mesmo” (Sposito, 2001, p.99), desconsiderando-os como sujeitos sociais que interagem no e com o mundo - inclusive no âmbito da música - possivelmente se fomenta estereótipos e preconceitos. Mas o presente estudo mostra que se tivermos “ouvidos” e “olhos” abertos para o outro, percebendo-os como sujeitos sociais portadores e produtores de cultura (Oliveira, 1999; Sposito, 2001; Dayrell, 2002) - portanto sujeitos de experiências musicais -, uma relação de co-aprendizagem certamente se estabelece. No contexto educacional da EJA isso parece ficar particularmente visível se considerado nos itinerários musicais dos/as estudantes das mais distintas idades, “que o tempo possa ser amigo e não cárcere, permitindo assim uma identidade flexível e diversificada” (Lloret, 1997, p. 21) no campo da música.

Aprendendo música uns com os outros

Célia Primavera (30 anos) conta que freqüentemente supera dúvidas, e troca conhecimentos em música com colegas, especialmente com Ereni (65 anos) e Célia Outono (78 anos):

Quando termina o ensaio, a gente senta e fica perguntando. Por exemplo, a Ereni pergunta, depois a Célia Outono pergunta, depois a Célia Primavera [risos] pergunta como é que foi, se nós conseguimos alcançar até o final do palco. Se as pessoas conseguiram escutar a gente. Se nós projetamos a voz até certa altura. Se está cantando alto ou baixo. A gente faz uma auto-avaliação da gente mesmo. (Célia Primavera, E1, p.201).

Edson (28 anos) lembra uma situação de co-aprendizagem onde os mais novos dão apoio e ensinam aos mais velhos: “Na música, a gente às vezes nota que as colegas de mais idade têm dificuldade de decorar a letra, aí a gente ajuda elas a decorar cantando junto (Edson, E1, p.45).

Para Inocência (68 anos), "na aula de música todo mundo se une para tocar e cantar. Já vieram até colegas de outras turmas para cantar juntos. A gente tem mais aquele impulso, quando faz as coisas assim com os colegas. Quando uma não sabia se encostava na outra, a outra não sabia se encostava na outra e vai indo" (Inocência, E1, p.120). Sobre uma aula em que participou como instrumentista, relembra sua emoção em tocar, bem como o apoio dado pelo seu colega Flávio (50 anos) ajudando-a a melhorar seu desempenho no surdo. Narra Inocência:

Naquele dia nós estávamos no chocalho. Aí eu não sei, acho que foi a professora que disse assim: "Inocência, pega o surdo". E aí eu peguei, mas eu não sabia que ia tocar direitinho, mas eu acho que eu me entusiasmei tanto que eu toquei. Toquei, toquei que... [risos]. Flávio me deu umas dicas na hora para eu tocar aquele tambor. Peguei aquilo com tanta emoção que a professora Laura disse: "Aí, me deu um arrepio!". Acho que alguém se encostou, foi o anjo da guarda. O que eu senti foi aquele desejo que saiu lá de dentro de mim, eu nunca tinha tocado um instrumento. (Inocência, E1, p.121).

Sobre essa experiência, Flávio (50 anos) declarou: “Ela deu um 'show de bola'. Ela leva jeito. Ah, ensinando, uma senhora pode bater um surdo. Pode bater qualquer instrumento. É, ela foi tocar um surdo para nós, cada um tinha que pegar um pouco. Pegou e se saiu bem, se saiu bem, eu só dei uma ajudinha”

(Flávio, E2, p.97-98).

Nessa interação entre Flávio e Inocência há pelo menos dois aspectos a considerar. Primeiro, que não há idade para se aprender um instrumento. Curioso notar que Flávio ver em Inocência, sua colega de 68 anos, uma pessoa que “leva jeito” para tocar surdo. Põe em cheque assim o entendimento de que os mais velhos não aprendem mais, indo ao encontro de um princípio Freireano que se tornou o lema da EJA na Convenção Internacional de Hamburgo em 1996: “Educação ao longo de toda a vida”. Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem pode e deve se realizar ao longo de toda a vida do indivíduo, uma vez que, por sermos seres inacabados precisamos nos colocar em estado permanente de aprendizagem (Freire, 2001). Flávio valorizou e motivou Inocência, ajudando-a a conseguir fazer música com um surdo. O fato da colega ser “velha” não parece ter feito Flávio baixar sua expectativa em relação à capacidade de Inocência em aprender a tocar. Qualquer pessoa, independente da categoria etária, pode aprender música, desde que no ato educativo haja espaço para “escutar” e ser “escutado”. Isso remete ao segundo aspecto, referente ao valor e prazer em aprender música com o outro, a co-aprendizagem musical. Está destacado aqui essa cena com Inocência, mas diversos entrevistados/as ressaltaram a importância da relação intergeracional e coletiva como elemento facilitador do ensino e aprendizagem musical recíproco entre eles/as.

Iara (49 anos) considera que as referências musicais juvenis são muito distintas do/as demais estudantes do cenário, mas acredita haver influências recíprocas no âmbito da música entre eles/as, e exemplifica: “os jovens gostam

de outro tipo de música, mas eles acompanham, senão não estaria o auditório cheio toda vez que fazem uma apresentação. As pessoas curtem juntas, escutam, participam, acho que isso é muito interessante na Escola" (Iara, E1, p.104).

Uma idéia que emerge dos relatos de alguns/mas estudantes é a de que alguns gêneros musicais são apreciados por colegas das mais distintas gerações. Nesse sentido, reiterando a opinião de Edson, César, Iara e Jaqueline - quando se colocam em relação a questão de repertório e falam sobre o pagode - Marcelo revela: "têm uns estudantes mais velhos que gostam de fazer as mesmas coisas que eu gosto de fazer" (Marcelo, E2, p.155).

Sobre as compartilhadas musicais entre esses estudantes de distintas idades Ereni (65 anos) declara que gosta muito de estar junto com os colegas "principalmente na hora que a gente tem de cantar todo mundo junto" (Ereni, E1, p. 54).

Jaqueline (34 anos) se coloca em sintonia com a dimensão co-educacional que o contexto da EJA propicia: "Quero me afirmar mais na percussão com os guris. Tento passar para minhas colegas o astral, sabe, o ritmo, mostrar, dizer para não ir correndo. Porque a gente está aqui para aprender e para ensinar, aqui [escola; oficina], no mundo, na vida. Passar as coisas um para o outro" (Jaqueline, E3, p.143)

Para essa aluna, o pagode é o que une todos/as estudantes da escola. Argumenta que:

Os jovens não têm paciência de escutar a gente cantando o *Trenzinho Caipira* (Villa-Lobos) [canta] *lá vai o trem com o menino, lá vai a vida a rodar*, mas, se botar um pagodão, eles vêm, e os velhos vêm também, e dançam, fazem aquela confraternização. No final da aula [oficina], quando sobra tempo e a gente faz uma batucada, todo o mundo dança, todo mundo samba, todo mundo gosta. (Jaqueline, E3, p.138).

Diante disso, Jaqueline faz a seguinte sugestão:

O que os jovens gostam na verdade é da batucada. O que estão fazendo no *hip hop*? Estão pegando uma batida e transformando para hoje. É que nem Claudinho e Bochecha com Xereta, ele pega um ritmo e bota a música. Que nem o *Sorriso Maroto*, pega uma música antiga e bota em ritmo de pagode. Tem até uma propaganda que dava com a música *Você é o tijolinho da minha construção*, eles brincam com o ritmo. (Jaqueline, E3, p.140-141).

Apesar de César (21 anos) considerar a música dos mais velhos como sendo uma música "bem lenta", "bem calma", "bem suave", antiga e distante das suas preferências musicais, ele acredita haver influências musicais recíprocas entre eles/as. Sobre isso, comenta:

Têm muitas músicas assim, por exemplo, a Maria Helena. Maria Helena sempre puxa música antiga. No fim do ensaio ela começa a cantar e nós começamos a fazer uma batida tipo bem lenta, tipo um bolero. Bem calmo, tipo isso assim que ela gosta. É música antiga, Alcione, jovem guarda, essas coisas. Música bem para senhoras, que gostam de escutar. Essas coisas, Tom Jobim, Gilberto Gil essas coisas assim, música brasileira, sabe? Várias músicas, que sempre têm umas coisas que os mais velhos gostam, e quando vê, estão cantando. E tu já nem percebe, quando vê, até a gente entra no embalo deles. Porque, de repente

tu já sabes, tu conheces muitos, quando vê, tu já está tocando no ritmo deles a música deles. (César, E1, p.8-9).

César fez a seguinte ponderação sobre a “transformação da música” através do que denomina “roupagem nova na música antiga”, aspecto justo acima mencionado por Jaqueline, e também mencionado por ele como um meio pelo qual poderia ser utilizado no sentido de incrementar as aulas e oficinas de música na Escola:

Ontem eu estava olhando no Faustão uma música que a gente tocava aqui. O Charles Brown Júnior fez a música diferente [cantando] *vem, vamos embora, que esperar não é saber...* Ele fez como *rock*, ficou bem legal. Essas músicas dos mais velhos podem ser tocadas assim... ele [Charles Brown] fez assim tipo *rock*, bah, ficou legal. Se eles [estudantes mais velhos] já têm a música na cabeça, tu tens de saber fazer, e aí aprende na hora para fazer essa música antiga com eles, às vezes isso é legal, mas se botasse uma roupagem nova nessas músicas, bah ia ficar tri [muito bom]. (César, E2, p.17).

A passagem dos anos nos inscreve em grupos geracionais determinados (Lloret 1997), mas os modos de definir as fases da vida, assim como a definição de práticas relacionadas a cada fase apresentam variações, uma vez que “essas categorias são constitutivas de realidades sociais específicas” (Debert, 1998, p.58). Apesar disso, Ariès (1981) mostra que na Idade Média, e mesmo em tempos modernos, indivíduos de diferentes idades compartilham espaços domésticos, de trabalho, de festa, entre outros, inclusive o espaço escolar.

Na atualidade, a segregação etária co-existe com fenômenos que rompe fronteiras de idade, como o *rock*, que na atualidade é um fenômeno

intergeracional. O mega-espetáculo dos Rollings Stones no Rio de Janeiro em 2006 deixou isso evidente, como ilustra as duas manchetes veiculadas pela mídia impressa: “A terceira idade do *Rock*” e “*Rock’n’roll* não pertence apenas aos jovens” (UFRGS. Jornal Universidade. Abril de 2006. p.1 e p.13 respectivamente).

No CMET Paulo Freire, sem perder de vista as diferenças, e em um contexto educacional que preza pela busca de relações igualitárias, os depoimentos coletados mostram que, aprendizagens musicais mútuas entre gerações, se tecem nesse cenário, com a ajuda do outro.

Capítulo 7 - CONCLUSÃO

O estudo teve por objetivo compreender os modos pelos quais práticas musicais se tecem entre estudantes de diferentes gerações no contexto educacional da EJA. A ênfase foi dada nas práticas musicais compartilhadas e em disputa entre estudantes “jovens”, “adultos” e “idosos”. Suas ações e visões em relação à música constituíram a base para entender essa convivência musical intergeracional.

A Educação de Jovens e Adultos é um campo fértil para o debate intergeracional por se tratar de um espaço escolar socialmente mais heterogêneo do ponto de vista das idades dos/as estudantes que a constituem. Através de experiências musicais face a face entre “jovens”, “velhos” e “adultos”, nas diferenças, similitudes (explícitas ou ocultas) desse convívio, uma relação de sociabilidade se constrói ao redor da música nesse cenário, formado por mundos musicais tão heterogêneos.

Assim, o presente estudo teve um objeto construído pela intersecção dos eixos temáticos, EJA, intergeração, e práticas musicais; abordados pela ótica da educação musical. Ao aproximar esses três eixos problematizo uma discussão praticamente inexistente nessa área. Se por um lado isso é bom, já que possibilita gerar conhecimento, por outro lado se constitui em grande dificuldade, pela escassa literatura específica que auxiliasse a fundamentar diretamente a discussão proposta. Busquei então trabalhos cujos temas fossem próximos com a

intenção de estabelecer possíveis conexões analíticas para consubstanciar o estudo.

Um problema metodológico enfrentado foi: como investigar um objeto fluido e efêmero, cujos sujeitos são inconstantes no cenário (uns vão, outros voltam, outros desaparecem) devido principalmente a fatores relacionados ao trabalho (emprego ou desemprego). O caminho seguido foi o de frequentar os espaços de convivência dos/as estudantes na Escola, mas dando ênfase àqueles onde a música estivesse em maior evidência. Nesse sentido, foram privilegiados os espaços das aulas e oficinas de música, bem como acompanhei atividades sociopedagógicas realizadas pelos estudantes do CMET Paulo Freire nas quais a música se fez presente tanto dentro como fora da Escola, com o intuito de acompanhar as modulações do objeto.

Ao analisar experiências musicais de estudantes de distintas idades, procurando compreender como elas se constituem e articulam, considero que a co-educação musical se gesta na EJA, particularmente no CMET Paulo Freire, promovendo outras maneiras de sociabilidade entre seus estudantes. Isso ocorre por um processo constituído por tensões, trocas e negociações de saberes advindos dos mundos musicais desses/as estudantes, representando a música tanto um elemento de coesão, quanto elemento de distinção social (Bozon, 2000).

O estudo revelou como a música é importante para estudantes de distintas gerações. As falas de alunos/as de 21, 30, 65 ou 78 anos, entre outras idades, mostra que a música se presentifica sem fronteiras etárias em suas vidas. Ou

seja, freqüentemente, não apenas os/as entrevistados/as mais jovens, como os mais velhos, escutam, tocam, fazem, dançam e compartilham música(s).

Muitos dos seus anseios, projetos e práticas musicais apresentam-se comuns em vários aspectos, embora situações de distinção também se façam presentes. Apesar do interesse dos/as participantes pela música, suas diferentes vivências musicais geram graus variáveis de tensionamentos e conflitos. Isso fica particularmente notório quando comentaram sobre o repertório que se identificam ou sobre a música do outro. Entretanto, esse mesmo campo de embates se constitui como espaço de trocas musicais.

Outro aspecto revelado é que a música na Escola representa algo que vai além de mera atividade de entretenimento para essas pessoas. Mais que isso, suas falas e ações apontaram para que a música no contexto da Educação de Jovens e Adultos seja um espaço de formação que abarque um repertório mais diversificado. Aspecto ainda não suficientemente contemplado no período do presente trabalho, segundo a ótica de entrevistados/as.

Vários estudantes pesquisados/as, independente da idade, mostram-se desejosos em aprofundar seus conhecimentos musicais. Alguns como Ereni (65 anos), Jaqueline (34 anos), Maria Helena (64 anos) pretendem aprimorar-se como cantores/as, outros querem aprender um instrumento, é o caso de Lara (49 anos) e César (21 anos), outros ainda querem compor melhor, é o que pretende Jaqueline (32 anos) e montar sua própria banda. Esta aluna espera que o ensino de música na Escola lhe possibilite um aprofundamento musical posterior.

Um desafio que se coloca para educadores/as musicais que pretendam trabalhar ou que já atuam na EJA é justamente encontrar as conexões de gostos,

desejos, repertório, aprimoramento técnico, dos/as estudantes de diferentes gerações, dentro de um espaço de ensino de música significativo.

O desejo é que o presente trabalho traga contribuições, especialmente aos/as professores/as de música que atuem ou pretendam atuar na EJA, no campo da educação musical intergeracional. Sobre a aparente neutralidade de termos como “jovem”, “adulto” e “idoso”, dependendo das representações e usos atribuídos, pode-se fomentar ou não o preconceito geracional. Estigmas e condicionamentos sociais sobre gerações nos inscrevem marcas. Categorização das fases da vida como forma de ordenação/controle social, apresentando papéis sociais considerados apropriados têm gerado comportamentos padronizados e/ou transgressores (Debert, 1998). Nesse sentido, é importante para o/a professor/a que atua nessa área, seja consciente de que, todos nós, com nossas diferenças, em diferentes tempos etários, temos muitas coisas a oferecer e a aprender em nossas interações sociais/musicais.

Esse trabalho suscita outros questionamentos acerca da educação musical intergeracional: Como lidar com a diversidade musical nesse contexto escolar? A EJA demanda estratégias específicas para o ensino de música? Quais conteúdos essa disciplina deve contemplar? Em que medida os programas de formação (quer dita inicial ou continuada) têm abordado a co-aprendizagem musical em espaços intergeracionais (EJA, Canto Coral, entre outros)?

Buscar contemplar essa diversidade e diferença de visões intra e intergeracional parece não ser uma tarefa fácil. Acredito que não há formação continuada dirigida aos docentes de música, que trabalhe esse eixo da geração.

Suponho que também não haja ainda na formação do/a licenciando/a disciplinas que abordem o assunto.

Faz-se necessário, portanto, ações como a implementação de programas de formação, continuada e inicial, em música que contemple a questão geracional. Elaboração de material ou sugestão de atividades e reflexões sobre possíveis modos de atuação que esse contexto da EJA, entre outros espaços músico-pedagógico intergeracional, provoca e demanda. Como nos relembra César, com o passar dos anos “essa vontade da gente querer aprender parece que não acaba nunca” (César, E2, p.16. Citado na p.116).

Questões como essas parecem ser fundamentais para otimizar as práticas de ensino de música na EJA tendo como foco a questão intergeracional.

ANEXOS

ANEXO I:

Porto Alegre, 13 de junho de 2003.

À Direção do CMET Paulo Freire
Profª ...
Porto Alegre- RS

Prezada Senhora:

Vimos por meio desta solicitar permissão para que MARIA GUIOMAR DE CARVALHO RIBAS, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música da UFRGS, possa realizar o seu projeto de pesquisa intitulado **Música na Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre as práticas musicais de estudantes no CMET Paulo Freire**. A pesquisa prevê entrevistas, observações de aula e oficinas de música, bem como registros audiovisuais.

Seguindo os procedimentos éticos da pesquisa os dados coletados serão de uso exclusivo para fins didáticos e os participantes terão garantidos o anonimato e sigilo das informações.

Maiores detalhes sobre o projeto poderão ser lidos no documento em anexo.

Desde já agradecemos pela atenção dispensada e colocamo-nos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cordialmente,

Profª Drª Jusamara Souza
Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Música
Mestrado e Doutorado da UFRGS

ANEXO II:**CARTA DE CESSÃO**

Eu, _____, RG _____, estudante do CMET Paulo Freire declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minhas entrevistas-conversas, gravadas nos dias _____ e revisadas por mim no dia _____, para Maria Guiomar de Carvalho Ribas estudante do PPG-Música da UFRGS que pesquisa sobre a Música na Educação de Jovens e Adultos aqui no CMET. Essas entrevistas poderão ser utilizadas integralmente ou em partes para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data.

Abdico igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas entrevistas-conversas.

Porto Alegre, _____

(Nome)

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981 [1978].

ANDREJEW, Marlice, *et al.* O Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004. p.101-111.

ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical**: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de Música. Tese de Doutorado em Educação Musical. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**. n. 5, Porto Alegre, p. 3-20, 2000.

_____. Mundos musicais locais e educação musical. **Em Pauta**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música/UFRGS, v. 13, n. 20, p. 95-121, jun. 2002.

BARONI, Mario; NANNI, Franco. La Cultura Musicale dei Ragazzi: Una ricerca empirica. In: STEFANI, Gino; VITALI, Maurizio (Orgs.). **Musica Nella Scuola e Cultura dei Ragazzi**. Bologna, Cappeli Editore, 1988. p. 17-36.

BASTIAN, Hans Günter. A pesquisa (empírica) na Educação Musical à luz do pragmatismo. Tradução: Jusamara Souza. **Em Pauta**: Revista do Curso em Pós-Graduação em Música/UFRGS, v. 11, n. 16/17, p. 76-109. 2000.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado da sociologia do conhecimento. 22. ed. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Editora Vozes, 2002 [1966].

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 2. ed. Tradução: Maria Alvarez; Sara Santos e Telmo Baptista. Porto: Porto Editora, 1994 [1991].

BOURDIEU, Pierre. A Juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução: Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983 [1980]. p. 112-121.

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. **Em Pauta**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música/UFRGS, Porto Alegre, v.11, n. 16/17, p.147-174, abr/nov. 2000.

BRITO DA MOTTA, Alda. Sociabilidades possíveis: idosos e tempos geracionais. In: PEIXOTO, Clarice Ehlers (Org.). **Família e envelhecimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p.109-144.

BURLEY, John. Adult music education in the USA. **International Journal of Music Education**. ISME, n. 9, p. 33-34. 1987.

CORRAL, Carla Maria Fernandes. **Partilhando olhares**: perspectivas da arte na Educação de Jovens e Adultos do CMET Paulo Freire. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CORRÊA, Marcos Kröning. **Violão sem professor**: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito do social**. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/juarezdayrellt03.rtf>>. Acessado em: maio 2003.

DEBERT, Guita Grin. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. IN: BARROS, Myriam Moraes Lins (Org.). **Velhice ou terceira Idade?** Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 49-67.

_____. **A reinvenção da velhice**. São Paulo: EDUSP, 2004.

DENORA, Tia. **Music in everyday life**. Cambridge: University Press, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara; GRAZIANO, Mariângela. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/relorealc.pdf>>. Acessado em: out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55. 2001.

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes**: uma estratégia de formação de professores. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994 [1984].

FANTINATO, Maria Cecília. **Identidade e sobrevivência no Morro de São Carlos**: representações quantitativas e espaciais entre jovens e adultos. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FERNANDES, Dorgival. **Alfabetização de jovens e adultos**: pontos críticos e desafios. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

FERRIGNO, José Carlos. **Co-educação entre gerações**. Petrópolis, Vozes; São Paulo, SESC, 2003.

FIALHO, Vânia. **Hip Hop Sul**: um espaço televisivo de formação e atuação musical. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FORQUIN, Jean Claude. **Relações entre gerações e processos educativos**: transmissões e transformações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL CO-EDUCAÇÃO DE GERAÇÕES. SESC São Paulo, outubro 2003. Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/conferencias/subindex.cfm?Referencia=2833&ID=83&ParamEnd=6&autor=2835>>. Acessado em: maio 2004.

FRANCISCO DE SOUZA, João (Org.). **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo**. Recife: NUPED/UFPE; Editora Bagaço, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **A importância do ato de ler**. 36. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

GARBIN, Elisabete. **www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br**: um estudo de chats sobre música na internet. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

GREEN, Lucy. **How popular music learn**. Hants: Ashgate, 2001.

HADDAD, SÉRGIO (Coord.) **Educação de Jovens Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília, MEC/INEP/COMPED, 2002.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-103. 2000.

HAREVEN, Tâmara K. Novas imagens do envelhecimento e a construção social do Curso da Vida. In: DEBERT, Guita Grin (org.). **Cadernos PAGU: Gênero em Gerações**, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, (13), p.11-35, 1999.

HEBERT, David; CAMPBELL, Patrícia. Rock music in american schools: positions and practices since the 1960s. **International Journal of Music Education**. ISME, n. 36, p. 14-22, 2000.

HENTSCHKE, Liane; CUNHA, Elisa; SOUZA Jusamara; BOZZETO Adriana. Bandas de rock: qual repertório? – um estudo de multi-casos com adolescentes. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM., 11., 2002, Natal. **Anais...** Natal, 2002. p. 386-392.

KETELE, Jean-Marie; ROEGIERS, Xavier. **Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

LLORET, Caterina. Las otras edades o las edades del outro. In: LARROSA, Jorge; PÉRES de LARA, Núria (compilladores). **Imágenes del otro**. Barcelona: Virus Editorial, 1997. p.11-20.

LOPES, Helena. **Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero**. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

LOSADA, Márcia. **Que bicho é esse? Jovens da EJA em interação com o computador**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

MANNHEIM, Karl. O problema das gerações. In: MANNHEIM, Karl. **Sociologia do conhecimento**. Tradução: Maria da Graça Barbedo. Porto: Rés Editora. s/d [1927]. p.115-176.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais da EJA**. Brasília, 2000. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acessado em: fev. 2003.

MEDEIROS, Flávio. **O adulto fazendo música**: em busca de uma nova abordagem na educação musical de adultos. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1998.

MOLL, Jaqueline. **Redes sociais e processos educativos**: um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alegre (POA). Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

_____. Políticas de educação de Jovens e Adultos no Brasil: desafios da contemporaneidade. In: BAQUERO, Rute e BROILO, Cecilia. **Pesquisando e gestando outra escola**: desafios contemporâneos. São Leopoldo: Unisinos, 2001. p.202-210,

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MORIN, Edgar. De La Entrevista. In: MORIN, Edgar. **Sociología**. Tradução: Jaime Tortilla. Madrid: Editorial Tecnos, 1995. p.207-222.

MOTTA, Flávia de Mattos. **Velha é a vovozinha**: identidade feminina na velhice. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

MÜLLER, Vânia. **“A música é, bem dizê, a vida da gente”**: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre - EPA. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, 1999.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: INCM, 1993.

_____. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PENTEADO, Cléa. **A arte e a educação na escola**: os caminhos da apreciação estética de jovens e adultos. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PEREGRINO, Mônica; CARRANO, Paulo. Jovens e escola: compartilhando territórios e sentido de presença. In: A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões. **Em Questão 1**, Belo Horizonte: Observatório da Educação e da Juventude/ São Paulo:Ação Educativa, 2003, p.12-21.

PORTELLI, Alessandro (Coord.). **Republica dos sciucià**: A Roma do pós-guerra na memória dos meninos de Dom Bosco. Tradução: Luciano Viera Machado. São Paulo: Editora Salesiana, 2004.

PRASS, Luciana. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba**: uma etnografia entre “Bambas da Orgia”. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

QUADROS, Isaias. Uma experiência com teatro no CMET. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p.113-126.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Tradução: Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, Elsa. As negociações no espaço doméstico: construir a “boa distância” entre pais e jovens adultos “coabitantes”. In: BARROS, Myriam. **Família e gerações**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 39-65.

RIBEIRO, Vera; NAKANO, Marilena; JOIA, Orlando e Haddad, Sérgio. **Metodologia da alfabetização**: pesquisas em educação de jovens e adultos. Campinas: Papirus; São Paulo: CEDI, 1992.

ROSE, Tricia. **Black noise**: rap music and black culture. Hanover: Wesleyan University Press, 1994.

SALLES OLIVEIRA, Paulo. Cultura e co-educação de gerações. **Psicologia**, São Paulo: USP, v. 9. 1998. p.1-22.

_____. **Vidas compartilhadas**: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana. São Paulo: HUCITEC; FAPESP, 1999.

_____. Caminhos da construção da pesquisa em ciências humanas. In: SALLES OLIVEIRA (Org.). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: HUCITEC; UNESP, 2001. p.17-26.

SANTOS, Maria Lêda. **Educação de Jovens e Adultos**: marcas da violência na produção poética. Passo Fundo: Editora UPF, 2003.

SCHMELING, Agnes. **Cantar com as mídias eletrônicas**: um estudo de caso com jovens. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SIROTA, Régine. A sala de aula: um conjunto desesperadamente vazio ou um conjunto desesperadamente cheio? In: SIROTA, Régine. **A Escola primária no cotidiano**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 15-36.

SCHMITT, Marta. **O Rádio como formação musical**: um estudo sobre as idéias e funções pedagógico-musicais do Programa Clube do Guri (1950-1966). Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SMALL, Christopher. **Music, society, education**: a radical examination of the prophetic function on music in Western, Eastern and African cultures with its impact on society and its use in education. 2. ed. Londres: John Calder, 1984 [1977].

SMED. **Cadernos do SEJA nº1**. Formação de professores de jovens e adultos trabalhadores. Porto Alegre: SMED, 1993.

_____. **Cadernos Pedagógicos nº 8**. Totalidades de conhecimento: em busca da unidade perdida. Porto Alegre: SMED, 1997.

_____. **Cadernos Pedagógicos nº 23**. Porto Alegre: SMED, 2001a.

_____. **Jornada de Verão 2001**. Porto Alegre: SMED, 2001b.

_____. **Palavra de Trabalhador 11**. Porto Alegre: SMED, 2002a.

_____. **Boletim da Educação Popular**. Porto Alegre: SMED, Agosto, 2002b.

SOLBU, Einar. Adult Music Education. **International Journal of Music Education**. ISME, n. 9, p. 23-25. 1987.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: PPG em Música/UFRGS, 2000.

_____. Práticas musicais e práticas sociais. **Revista da ABEM**, n. 10, p. 7-12, mar. 2004.

SOUZA *et al.*, Prática de Pesquisa em Grupo: um relato de experiência na área de educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2005.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; BOZZETO, Adriana; CUNHA, Elisa. Leitura e Teoria Musical nas Práticas de Bandas de Rock. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM., 11., 2002, Natal. **Anais...** Natal, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYNELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001. p. 96-104.

STEIN, Marília. **Oficinas de música**: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

STAKE, Robert. Case studies. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2000. p. 435-454.

TAYLOR, Dorothy. The adult learner and music: a british perspective. **International Journal of Music Education**. ISME, n. 9, p. 31-32. 1987.

TORRES, Maria Cecília. Sentimentos e motivações de adultos no processo de musicalização. In: ORMEZZANO, Graciela; TORRES, Cecília. **Máscaras e melodias**: duas visões em arte e educação. Arco Íris: São Miguel do Oeste, 2002.

UFRGS. Jornal Universidade. Abril de 2006.

VIANNA, Hermano. Introdução. In: VIANNA Hermano (Org.) **Galeras cariocas**: territórios de conflitos e encontros culturais. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003 [1997]. p. 7-16.

VALOEN, Nils. Adult music education in Norway. **International Journal of Music Education**. ISME, n. 9, p. 34-36. 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal) idades... . In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 35-47.

VIERO, Anezia; PENTEADO, Cléa. Tempo de fazer e de aprender no SEJA de Porto Alegre: possibilidades e contradições. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, p. 89-100, 2004.

WILLE, Regiana. **As vivências formais, não-formais e informais dos adolescentes**. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre, Bookman, 2001.