

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

JOSÉ FORTUNATO FERNANDES

EDUCAÇÃO MUSICAL DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE
MEDIDA SOCIOEDUCATIVA ATRAVÉS DO CANTO CORAL
TESE DE DOUTORADO

CAMPINAS – SP
2012

JOSÉ FORTUNATO FERNANDES

EDUCAÇÃO MUSICAL DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE
MEDIDA SOCIOEDUCATIVA ATRAVÉS DO CANTO CORAL

Tese apresentada ao Departamento de
Música do Instituto de Artes da
Universidade Estadual de Campinas para a
obtenção do título de Doutor em Música.
Área de concentração: Fundamentos
Teóricos.

Orientadora: Profa. Dra. Aci Taveira Meyer.
Coorientador: Prof. Dr. José Roberto Zan.

CAMPINAS – SP

2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP**

F391e Fernandes., José Fortunato.
Educação musical de adolescentes em cumprimento de
medida socioeducativa através do canto coral/ José Fortunato
Fernandes. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Aci Taveira Meyer.
Coorientador: José Roberto Zan.
Tese(doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Artes.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Música - Formação de
professores. 3. Inclusão social. I. Meyer, Aci Taveira. II. Zan,
José Roberto. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto
de Artes. IV. Título.

(em/ia)

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Musical education of adolescents who are serving a socio-
educational sentence by choir singing.

Palavras-chave em inglês (Keywords):

Music - Instruction and study

Music - Teacher trainin

Social inclusion

Área de Concentração: Fundamentos Teóricos

Titulação: Doutor em Música

Banca examinadora:

Aci Taveira Meyer [Orientador]

Lenita Waldige Mendes Nogueira

Edmundo Pacheco Hora

Áurea Helena de Jesus Ambiel

Carlos Wiik da Costa

Ricardo Goldemberg

Fernando Augusto de Almeida Hashimoto

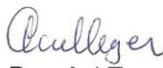
Carlos Alberto Silva Yansen

Data da Defesa: 22-06-2012

Programa de Pós-Graduação: Música

Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação

Defesa de Tese de Doutorado em Música, apresentada pelo Doutorando José Fortunato Fernandes - RA 028885 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor, perante a Banca Examinadora:



Profa. Dra. Aci Taveira Meyer
Presidente



Profa. Dra. Lenita Waldige Mendes Nogueira
Titular



Prof. Dr. Edmundo Pacheco Hora
Titular



Prof. Dr. Carlos Wiik da Costa
Titular



Profa. Dra. Aurea Helena de Jesus Ambiel
Titular

Dedico este trabalho a minha esposa Érica e
aos meus filhos André e Vasti.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me capacitou a elaborar este trabalho.

A minha esposa Érica, que pacientemente suportou minhas ausências como marido.

Aos meus filhos André e Vasti que sofreram minhas ausências como pai.

A minha orientadora, Profa. Dra. Aci Taveira Meyer, e ao meu coorientador, Prof. Dr. José Roberto Zan, pelos sábios conselhos.

A Lídia Nunes de Lima que sempre me ajudou com o inglês quando solicitada.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

“[...] a teoria é indispensável à transformação do mundo. Na verdade, não há prática que não tenha nela embutida uma certa teoria. E quanto melhor eu saiba a razão de ser, não apenas do processo em que me acho engajado para mudar a sociedade, mas também saiba melhor a razão de ser das possíveis reações com que me defrontarei na prática transformadora, tanto mais eficazmente posso trabalhar.”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho procura abordar os problemas relacionados à educação musical de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Ele se propõe a ser um estudo de caso que analisa o processo de ensino e aprendizagem em aulas de canto coral ministradas dentro de uma instituição correcional. Ele tem como objetivo relatar essa experiência e auxiliar a formação do educador musical que pretende trabalhar com esse público. Como metodologia se utilizou a pesquisa bibliográfica nas áreas de conhecimento da educação musical – que já compreende as áreas de educação e música –, da sociologia e da psicologia. Após a pesquisa bibliográfica, se fez um trabalho de campo por meio de aulas de canto coral dentro de uma Unidade da Fundação CASA no interior do Estado de São Paulo durante o período de agosto a dezembro de 2010. Como resultado deste trabalho, se pode perceber os elementos que diferenciam a educação musical aplicada aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa da aplicada aos que não estão em conflito com a lei. Identificou-se fatores socioculturais inerentes aos adolescentes que devem ser do conhecimento do educador musical para que o processo de ensino e aprendizagem seja eficaz. Percebeu-se que credibilidade com os adolescentes somente seria conseguida por meio de uma relação dialógica e com o estabelecimento de um vínculo afetivo, que nesse caso não se conseguiu devido ao pouco tempo de convívio entre educador e educandos. Tentou-se a abordagem de um repertório musical eclético que favorecesse o crescimento musical concomitantemente com letras que levariam à formação de um bom caráter, como também o desenvolvimento de conteúdos musicais, mas a não solidificação do vínculo afetivo não permitiu que tais objetivos fossem alcançados. Durante o processo pedagógico utilizou-se estratégias de ensino para minimizar os problemas comportamentais que se apresentaram durante as aulas como também para a resolução de problemas da execução musical, especialmente aos relacionados à técnica vocal. Conclui-se que os conhecimentos extramusicais relacionados às áreas de conhecimento da sociologia e da psicologia são imprescindíveis para o sucesso do desenvolvimento da educação musical de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa através do canto coral.

Palavras-chave: Educação musical. Formação de educadores musicais. Inclusão social.

ABSTRACT

This work seeks to approach problems related to musical education of adolescents who are serving a socio-educational sentence. It intends to be a case study that analyses the teaching process and learning choir singing in classes given in a correctional institution. It aims to tell this experience and to assist the formation of the music teacher who intends to work with this population. The methodology used carried out bibliographic research in the areas of knowledge of music education – which already includes the areas of education and music –, sociology and psychology. Following the bibliographic research, some fieldwork was carried out through choir singing lessons in one of the units of Fundação CASA in the interior of the State of São Paulo from August to December 2010. As a result of this work, we can see the elements that differentiate musical education applied to adolescents who are serving a socio-educational sentence from that given to adolescents who do not have conflicts with the law. We identified sociocultural factors inherent in adolescents that should be known by the music educator so that the process of teaching and learning is effective. It was felt that credibility with the adolescents would only be obtained through a relationship of dialogue and the establishment of an emotional bond, which in this case was not achieved due to the short time of interaction between teacher and students. The approach of an eclectic musical repertoire was attempted as this favored not only musical development but, at the same time, it was hoped that the message of the lyrics would help build character, and develop musical content; however, as a firm affective bonding was not established it was not possible to achieve these goals. During the teaching process, teaching strategies were used to minimize behavioral problems that were manifested during the classes and also for solving problems of musical performance, especially those related to vocal techniques. The conclusion reached is that extramusical knowledge related to fields of sociology and psychology are essential to the successful development of musical education through choir singing of adolescents serving sentences in correctional institutions.

Key-words: Musical Education. Formation of music educators. Social inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Você gosta de música?.....	205
Figura 2	Que tipo de música você mais gosta?.....	206
Figura 3	Que tipo de música você menos gosta?.....	208
Figura 4	Você ouviria e cantaria músicas que não gosta?.....	210
Figura 5	Você já passou a gostar de um tipo de música que não gostava antes?.....	211
Figura 6	O que fez você mudar de opinião?.....	213
Figura 7	Você acha que tem uma voz bonita?.....	214
Figura 8	Significado das aulas de canto coral.....	224
Figura 9	Satisfação com o repertório abordado.....	226
Figura 10	Ampliação do conhecimento.....	229
Figura 11	Continuidade na relação com a música.....	231
Figura 12	Nível desejado de relação com a música.....	233

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Você gosta de música?.....	204
Tabela 2	Que tipo de música você mais gosta?.....	205
Tabela 3	Que tipo de música você menos gosta?.....	207
Tabela 4	Você ouviria e cantaria músicas que não gosta?.....	209
Tabela 5	Você já passou a gostar de um tipo de música que não gostava antes?	210
Tabela 6	O que fez você mudar de opinião?.....	211
Tabela 7	Você acha que tem uma voz bonita?.....	213
Tabela 8	Significado das aulas de canto coral.....	222
Tabela 9	Satisfação com o repertório abordado.....	224
Tabela 10	Ampliação do conhecimento.....	226
Tabela 11	Continuidade na relação com a música.....	229
Tabela 12	Nível desejado de relação com a música.....	231

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADINT	– Assessoria de Diretoria do Internato
ADMA	– Assessoria de Diretoria do Meio Aberto
ADSEMI	– Assessoria de Diretoria da Semiliberdade
CLASP	– Composition, Literature, Audition, Skill, Performance
CO	– Comentários do observador
DF	– Divisão de Finanças
DOPI	– Divisão de Obras de Patrimônio Imobiliário
DRCV	– Divisão Regional Central Vale
DRH	– Divisão de Recursos Humanos
DRL	– Divisão Regional Litoral
DRM	– Divisão Regional Metropolitana
DRMC	– Divisão Regional Metropolitana Campinas
DRN	– Divisão Regional Norte
DRO	– Divisão Regional Oeste
DRS	– Divisão Regional Sudoeste
DRVP	– Divisão Regional Vale do Paraíba
DSUP	– Divisão de Suprimentos
DTI	– Divisão de Tecnologia da Informação
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EFCP	– Escola para Formação e Capacitação Profissional da CASA
EMESP	– Escola de Música do Estado de São Paulo
FEBEM	– Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM	– Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
Fundação CASA	– Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
NAPI	– Núcleo de Administração Predial e Infraestrutura
NCA	– Núcleo de Comunicação Administrativa
NDA	– Núcleo de Documentação do Adolescente

ONG	– Organização Não Governamental
ONU	– Organização das Nações Unidas
PA	– Posto de Atendimento
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PIA	– Plano Individual de Atendimento
PNABEM	– Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PPA	– Plano Personalizado de Atendimento
PRÓ-MENOR	– Fundação Paulista de Promoção Social do Menor
PRTE	– Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar
SAJA	– Serviço de Assessoria Jurídica ao Adolescente
SAM	– Serviço de Assistência ao Menor
SESC	– Serviço Social do Comércio
SGD	– Sistema de Garantia de Direitos
SINASE	– Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SQL	– Structured Query Language
Proaps	– Programa de Atendimento Psicossocial
TECLA	– Técnica, Execução, Composição, Literatura, Apreciação
UAI	– Unidade de Atendimento Inicial
UE	– Unidade Educacional
UES	– Unidade Experimental de Saúde
UI	– Unidade de Internação
UIP	– Unidade de Internação Provisória
ULM	– Universidade Livre de Música
UNIEMP	– Fórum Permanente das Relações Universidade-Empresa
UR	– Unidade de Recepção
US	– Unidade de Semiliberdade
UT	– Unidade de Triagem

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	31
1 EXPERIÊNCIAS COM EDUCAÇÃO MUSICAL NA FEBEM EM SÃO PAULO .45	
1.1 Projeto Guri nas Unidades Educacionais da FEBEM no Tatuapé.....	45
1.2 Projeto Guri na Unidade de Internação Provisória da FEBEM na Moóca.....	57
2 SOBRE A FUNDAÇÃO CASA.....	63
2.1 Origem.....	63
2.2 Formação	69
2.3 Estrutura	72
3 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA NA FUNDAÇÃO CASA	91
3.1 Dia 03 de agosto de 2010	91
3.2 Dia 10 de agosto de 2010	101
3.3 Dia 17 de agosto de 2010	105
3.4 Dia 24 de agosto de 2010	113
3.5 Dia 31 de agosto de 2010	121
3.6 Dia 12 de setembro de 2010	130
3.7 Dia 14 de setembro de 2010	139
3.8 Dia 21 de setembro de 2010	147
3.9 Dia 28 de setembro de 2010	157
3.10 Dia 05 de outubro de 2010	164
3.11 Dia 19 de outubro de 2010	175
3.12 Dia 26 de outubro de 2010	182
3.13 Dia 09 de novembro de 2010.....	185
3.14 Dia 16 de novembro de 2010.....	189
3.15 Dia 23 de novembro de 2010.....	194
3.16 Dia 07 de dezembro de 2010	200
3.17 Dia 14 de dezembro de 2010	220
ALGUMAS CONCLUSÕES	241
REFERÊNCIAS	273

ANEXO 1 – MODELO DO QUESTIONÁRIO.....	281
ANEXO 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA	283

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho, *Educação musical de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa através do canto coral*, pode parecer um pouco ousado a algumas pessoas ao relacionar, de certa forma, música e violência, ou melhor, os resultados da música aos resultados da violência. Não que este tema não tenha sido abordado anteriormente. Hikiji (2006), em seu livro *A música e o risco*, escreveu uma etnografia da performance de crianças e jovens participantes de um projeto social de ensino de música realizado tanto dentro de instituição correcional quanto fora dela, mas o seu texto não tem o olhar da educação musical, e sim o da antropologia. Cruvinel (2005), em seu livro *Educação musical e transformação social*, escreveu sobre uma experiência com ensino coletivo de cordas. Embora tenha o foco da educação musical como meio de transformação social de meninos e meninas em situação de risco, esse processo educacional se deu no âmbito da universidade na forma de projeto de extensão e não dentro de uma instituição correcional. Assim, não encontrei nenhum trabalho que se assemelhasse à pesquisa que desenvolvi, de educação musical através do canto coral de adolescentes que estivessem cumprindo medida socioeducativa dentro de uma instituição correcional.

De fato, o objetivo inicial deste trabalho era verificar até que ponto o processo de ensino e aprendizagem musical pode levar a um produto que pode interferir na diminuição da violência. Mas infelizmente não tínhamos condições de acompanhar os adolescentes egressos da instituição correcional para comprovarmos os efeitos que a música pudesse ter sobre o processo de geração de violência. Assim, acreditando que a música surte seus efeitos mesmo sem a possibilidade de comprová-los, este trabalho tem como objetivo descrever o processo de educação musical de adolescentes dentro de uma instituição correcional – Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA) –, procurando analisar aspectos dessa realidade e refletir sobre minha experiência no processo de ensino e aprendizagem nesse contexto particular, como também auxiliar a formação do educador musical que pretende trabalhar com esse público.

Gostaria de justificar a escolha da música como meio, como ferramenta para trabalhar com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa da Fundação CASA. Para isso utilizarei um longo texto de Zampronha (2002) que diz que

a linguagem musical não é somente um recurso de combinação e exploração de ruídos, sons e silêncios em busca do chamado *gozo estético*. É também um recurso de *expressão* (de sentimentos, idéias, valores, cultura, ideologia), de *comunicação* (do indivíduo com ele mesmo e com o meio que o circunda), de *gratificação* (psíquica, emocional, artística), de *mobilização* (física, motora, afetiva, intelectual) e de *auto-realização* (o indivíduo com aptidões artístico-musicais mais cedo ou mais tarde se direciona nesse sentido], *criando* – ou seja, compondo, improvisando –, *recriando* (interpretando, tocando, cantando, lendo, “construindo” uma nova *parição*, uma performance) ou simplesmente *apreciando*, vivendo o prazer da escuta. E isso em razão de existir uma compulsão quase irresistível para levar o indivíduo a se tornar aquilo que ele **é**, do mesmo modo que todo organismo é impulsionado a assumir a forma característica de sua natureza, sejam quais forem as circunstâncias [...]. A música é também recurso de *expurgação*, *catarse*, *maturação* (emocional, social, intelectual), pois com a prática musical o educando aprende a organizar seu pensamento, a estruturar o saber adquirido, reconstruindo-o e fixando-o ativamente. É, enfim, recurso de *prazer* (gratuidade artística, música pela música, pelo simples prazer de fazer música) e de *sublimação* (movimento pulsional dirigido para um determinado fim), além de ser considerada hoje, *cientificamente*, disciplina paramédica – a *musicoterapia* – com o estatuto de **auxiliar** a saúde física e mental do indivíduo. (p. 13-14, grifos da autora).

Dessa forma, a música não se torna um meio apenas para a aquisição de conceitos ou habilidades técnicas, mas um meio de transformação que se reflete nas atitudes e nos valores.

Por que canto coral? Citarei aqui diversos grandes educadores musicais que defendem em seus escritos a importância do canto na educação musical. Kodály (1974) diz que “é uma verdade bastante aceita que o canto provê o melhor início para a educação musical.” (p. 201, tradução nossa). Graetzer e Yepes (1961), ao escreverem sobre a prática do Orff-Schulwerk, dizem que “o canto emerge da recitação. Nela se dão os fundamentos de uma boa dicção e correta fonética. A respiração se ajusta à estrutura da oração. A arte do fraseado ao cantar consiste em parte na observação precisa da estrutura.” (p. 30, tradução nossa). E seguem discorrendo no texto sobre a importância da técnica vocal. Willems

(1961) diz que “o canto desempenha o papel mais importante na educação musical dos principiantes; agrupa de maneira sintética – ao redor da melodia – o ritmo e a harmonia; é o melhor meio de desenvolver a audição interior, chave de toda verdadeira musicalidade.” (p. 24, tradução nossa). Wax (2007), ao discorrer sobre as atividades que compõem a metodologia Dalcroze, diz que “as aulas incluem uma variedade de atividades que enfatizam treino auditivo, movimento rítmico, canto e improvisação melódica.” (p. 14). E por último, gostaria de citar uma educadora musical brasileira que diz que “cantando coletivamente, aprendemos a ouvir a nós mesmos, ao outro e ao grupo como um todo. Dessa forma, desenvolvemos também aspectos da personalidade, como atenção, concentração, cooperação e espírito de coletividade.” (BRITO, 2003, p. 93). Assim, com o respaldo de todos esses grandes educadores que defendem a utilização do canto no desenvolvimento da educação musical, me convenci de que o canto coral seria o melhor caminho para alcançar meus objetivos.

Quando apresentei meu Projeto de Pesquisa à banca que fez a seleção dos candidatos ao curso de Doutorado em Música na UNICAMP, ele apresentava as seguintes questões:

- 1) Qual a diferença entre a educação musical através do canto coral de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e a de adolescentes que não estão em conflito com a lei?
- 2) Quais fatores socioculturais inerentes aos adolescentes precisam ser do conhecimento do educador musical para que o ensino e a aprendizagem sejam eficazes?
- 3) Como ganhar sua credibilidade?
- 4) Como introduzir um repertório musical eclético que permita o crescimento musical concomitantemente com letras que permitam a formação de um bom caráter?
- 5) Quais elementos da educação musical devem ser abordados?
- 6) Que estratégias devem ser utilizadas no ensino?
- 7) Como agir diante de reações comportamentais prejudiciais ao ensino e à aprendizagem?

8) Como resolver os problemas da execução musical do canto coral quando o grupo apresenta condições físicas deficientes do aparelho fonador, em especial quando se têm muitos usuários de drogas?

9) Que soluções o educador musical precisa buscar na técnica vocal para conseguir uma boa execução?

10) Que conhecimentos extramusicais o educador precisa ter para ensinar adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa?

Todas estas questões surgiram quando me propus a refletir sobre o trabalho relacionado ao canto coral que eu havia desenvolvido na extinta Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) por meio do Projeto Guri durante os anos de 1997 a 1999 nas Unidades Educacionais masculinas no bairro Tatuapé e de 2004 a 2005 na Unidade de Internação Provisória feminina no bairro Moóca, ambas na cidade de São Paulo. Essa reflexão levou-me a comparar o trabalho realizado dentro da FEBEM com o que eu estava desenvolvendo em um bairro central em Jundiaí, também por meio do Projeto Guri, chamado polo aberto pelo fato de atender a comunidade, exigindo dos alunos estar dentro da faixa etária entre oito e dezoito anos e estar matriculado no ensino formal.

Ao ingressar no curso de Doutorado em Música, minha reflexão foi direcionada para uma pesquisa bibliográfica que me levou a conhecer diversos autores e seus pensamentos, que se tornaram referenciais teóricos para este trabalho. Não pude me ater à educação musical, que por si só engloba duas áreas de conhecimento – educação e música – , mas tive que adentrar em questões relativas à sociologia e à psicologia, pois falam de problemas associados ao contexto das instituições correcionais, como também, mais especificamente, à área da técnica vocal, em especial aquela aplicada na fase da adolescência.

Ao ler o trabalho de Ertzogue (2001) me deparei com o problema da *invisibilidade social* dos internos em instituições correcionais. Ficou clara para mim a necessidade que eles têm de que sua existência seja notada pela sociedade. Talvez esse tenha sido o primeiro ponto que me fez parar e refletir sobre as diferenças entre ensinar dentro e fora da FEBEM. Também em minha experiência na Fundação CASA parecia-me que os internos estavam o tempo todo querendo dizer: “eu estou aqui! Eu existo! Eu tenho

meu valor!” Isso me fez refletir em qual seria a postura do educador musical diante de tal necessidade, de dar visibilidade aos adolescentes.

Quando li o trabalho de Campos (1981), percebi que o texto complementava as ideias sobre o problema do desenvolvimento do *sentimento de posse* dos adolescentes internos em instituições correccionais, também expostas por Ertzogue (2001). O fato de o adolescente ser despojado de todos os seus bens ao ingressar na instituição traz várias consequências, dentre elas provoca um processo de perda e mortificação da identidade e incentiva hábitos de furto. Sendo esse um problema inerente aos adolescentes internos, comecei a refletir nas estratégias que o educador musical poderia utilizar ao se deparar com ele em sala de aula.

O texto de Gomide (1990) mostrou-me o problema do *hedonismo* e do *imediatismo*, presentes no estereótipo do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa com baixo autoconceito. O texto levou-me à reflexão de que essas características do estereótipo poderiam se tornar entraves diante de elementos que são essenciais para o processo de ensino e aprendizagem em música que, segundo Suzuki (1983), são a paciência e a perseverança, pois sabemos que muitas vezes esse processo se torna árduo e lento. Seriam necessárias estratégias para que o educador musical pudesse minimizar o problema, tornando esse processo menos árduo e mais prazeroso, mas a maior luta talvez fosse contra o tempo, pois seria muito difícil conseguir que o processo fosse tão rápido quanto o desejado.

A leitura do texto de Campos (1981), que complementou a leitura de Gomide (1990) e Ertzogue (2001), me fez perceber como a *desqualificação dos funcionários* pode interferir no processo de reeducação e reintegração do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. O ensino da música dentro da instituição poderia sofrer uma “desaprendizagem” caso não houvesse atitudes por parte dos funcionários que colaborassem para que ela se tornasse um meio de reeducação e reintegração. O risco de o trabalho ser prejudicado pela má formação dos funcionários se apresentava grande. E esse é um tipo de problema que está além dos limites de ação do educador musical.

Ao ler os textos de Queiroz (1984) e Violante (1987), percebi que complementavam as informações obtidas em Campos (1981), Gomide (1990) e Ertzogue

(2001) e colocaram-me a par da *estrutura* de funcionamento da escola correcional. Problemas que se referem ao número insuficiente de funcionários para acompanhar os adolescentes nas atividades do programa de reintegração social – que estão relacionadas aos cursos oferecidos –, como também a interrupção dessas mesmas atividades por quaisquer motivos, interferem no processo de ensino e prejudicam a aprendizagem. Da mesma forma que os problemas de formação dos funcionários de instituição correcional estão fora dos limites de ação do educador musical, os problemas relacionados à estrutura de funcionamento também estão.

O texto de Guenther (1997) me fez refletir sobre o problema do *autoconceito*, complementando as ideias expostas por Gomide (1990). A autora diz que existe uma retroalimentação na relação entre o sucesso/fracasso e o autoconceito. Isso me fez pensar que essa relação poderia ser direcionada pelo educador musical durante as aulas de canto coral. A minha reflexão se concentrou na elaboração de estratégias que poderiam ser utilizadas para que os adolescentes tivessem o mínimo de fracasso e o máximo de sucesso nessas aulas, garantindo o desenvolvimento musical sem se chocar com suas características hedonistas e imediatistas, elevando seu autoconceito.

Quando li os textos de Giddens (1991), Bauman (2005) e Hall (2001), tomei consciência dos problemas que se referem ao *sentimento de pertencimento* e à *identidade*, e que de certa forma se relacionam à formação do autoconceito, exposta por Guenther (1997) e Gomide (1990). Minhas reflexões me levaram a pensar em quais características a aula de canto coral deveria ter para suprir as necessidades do sentimento de pertencimento e de identidade dos adolescentes internos e em como o educador musical deveria agir para evitar as evasões e obter um grupo de canto coral coeso, não fragmentado, haja vista cada grupo ter suas características próprias relacionadas a fatores diferentes, tais como faixa etária predominante e afinidade musical.

Ao ler os textos de Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (1986), me deparei com o problema do *gosto musical* imposto pela indústria cultural, que interfere na formação das identidades, exposta pelos autores citados no parágrafo anterior. Esse problema estava diretamente relacionado à escolha do repertório a ser desenvolvido pelo educador musical nas aulas de canto coral e sua aceitação pelos adolescentes. Tais textos me levaram a

refletir sobre os conflitos que o educador musical poderia enfrentar ao escolher um repertório pensando nas dificuldades técnicas progressivas para o canto coral, escolha pedagogicamente correta, ou em um repertório considerado de boa qualidade, seguindo os critérios de escolha de sua formação acadêmica, ou se se renderia à força da indústria cultural.

A leitura dos textos de Bourdieu (1983) e Mannheim (1982) me levou a refletir sobre o *conceito de juventude*. Esta certamente recebe influência do gosto musical imposto pela indústria cultural na formação de suas identidades. Além disso, existem problemas relacionados à atitudes inconsequentes, à resistência à autoridade do professor e à perda do sentido dos limites que levam à disputa pelo poder em sala de aula e que poderiam ser deflagrados durante as aulas de canto coral. Tais problemas requerem do educador musical um reconhecimento e avaliação da situação para que haja um equilíbrio emocional em suas atitudes, para que mostre que é o adulto na relação pedagógica.

Buscando mais informações sobre como lidar com a indisciplina, me deparei com o texto de Mouly (1979), que complementou as informações obtidas no texto de Ertzogue (2001), e que me fez refletir sobre os problemas da *motivação* e da *indisciplina*. A *motivação*, sendo essencialmente a satisfação de necessidades atuais, torna-se importantíssima para que os adolescentes se mantenham como frequentadores da aula de canto coral. A minha reflexão levou-me a elaborar estratégias para que essas necessidades fossem detectadas e a desenhar o perfil de um educador musical que se preocupa em detectá-las.

Por outro lado, a não satisfação dessas necessidades leva à *indisciplina*. Se todo comportamento, se toda ação visa a satisfação de uma necessidade, a indisciplina também. Esse texto me fez refletir em como elaborar estratégias para solucionar os problemas de indisciplina que porventura pudessem surgir durante as aulas. Para isso seria preciso que o educador musical conhecesse quais falhas de um planejamento poderiam facilitar a indisciplina.

Ao ler os textos de Swanwick (2003) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (BRASIL, 1998) me deparei com várias sugestões relacionadas aos problemas do *planejamento*. Um bom planejamento seria essencial para o bom andamento das aulas.

Minha reflexão levou-me a perceber que haveria partes do planejamento que dependeriam do educador musical para serem executadas – tais como a elaboração de objetivos e conteúdos que fossem exequíveis e a aplicação de uma metodologia que fosse adequada ao contexto dos alunos –, mas a utilização de recursos didáticos se tornaria limitada pelo fato de ter que se adequar aos materiais disponíveis oferecidos pela instituição correcional, tais como ao tamanho das salas e à qualidade do material eletrônico (teclado, aparelho de som e computador). A organização dos recursos didáticos poderia sofrer interferência de outros fatores que não dependeriam do educador musical, tais como a disponibilidade de funcionários para tirar cópias de partituras e permissão para entrar na Unidade com antecedência para a organização de todo o material. Dessa forma, o sucesso do planejamento das aulas poderia correr sérios riscos ao depender da instituição correcional para a sua execução.

Ainda lendo o PCN – Arte (BRASIL, 1998) e também Suzuki (1983), me chamaram à atenção as sugestões de desenvolvimento dos *conteúdos atitudinais*, que estão diretamente relacionados à contenção da indisciplina. Apresentar modelos de convívio que sejam coerentes com os conceitos e práticas musicais desenvolvidas em sala de aula poderia ajudar a dar o sentido dos limites e levar ao crescimento dos sentimentos de respeito e tolerância. O educador musical não poderia se restringir aos conteúdos conceituais e procedimentais, relacionados às áreas cognitiva e psicomotora, mas deveria se importar com o ensino e a aprendizagem de atitudes e valores relacionados ao âmbito da afetividade.

Não seria sensato falar de planejamento sem falar de avaliação, pois um depende do outro. A leitura do texto de Hentschke e Souza (2003) me levou a refletir sobre a *avaliação*. As autoras dizem que a avaliação em música deve ser contínua e levar os alunos à reflexão. Dessa forma, o educador musical não deveria especificar aulas para a avaliação, mas fazê-la em todas as aulas, e nem deixar os resultados da avaliação ocultos, mas discuti-los com os adolescentes para que soubessem quais conteúdos precisariam ser mais bem assimilados. Assim, o educador precisaria não só dominar o conteúdo musical, mas também ter uma gama de estratégias metodológicas para ensinar o conteúdo que não fosse bem assimilado.

A leitura dos textos de Reimer (1970), Swanwick (2003), Dalcroze (1925), Wax (2007) – sobre Dalcroze –, Orff (1961), Graetzer e Yepes (1961) – sobre Orff –, Brito (2003), Suzuki (1983), Schafer (1991), Kodály (1974), Ávila (1996) – sobre Kodály –, Willems (1961), Rocha (1990) – sobre Willems – e Fonterrada (2003) me fizeram refletir sobre as diversas abordagens da *educação musical* e conhecer uma gama de estratégias metodológicas. Tais abordagens partem de concepções filosóficas e chegam às elaborações de atividades que podem privilegiar áreas distintas da educação musical, tais como o ritmo, a improvisação, a apreciação, a composição, a leitura e a escrita, dentre outras. Esses autores, que podem privilegiar uma área específica da educação musical, também nos dão a possibilidade de abordar de forma diferente um mesmo conteúdo, enriquecendo as estratégias metodológicas de um educador musical. Certamente a educação musical de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa poderia ser uma experiência enriquecedora se fosse bem conduzida pelo educador que conhece essas diferentes abordagens, tornando-se um desafio a resolução de problemas musicais por meio de estratégias que percorrem caminhos diferentes.

Mas apenas o conhecimento de uma gama de estratégias metodológicas não é suficiente para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem musical. Ao ler os textos de Freire (1999), Queiroz (2004), Kater (2004) e Rodari (1982) comecei a refletir sobre o relacionamento entre educador e educando e percebi que complementavam os textos de Campos (1981), Bauman (2005) e Suzuki (1983). Freire (1999) discorre sobre o conceito de *relação dialógica* na qual se valoriza a bagagem cultural que o aluno traz para dentro da sala de aula. Queiroz (2004) complementa esse conceito colocando a bagagem cultural do aluno como ponto de partida para se chegar a uma experiência musical mais diversificada e enriquecida. Kater (2004) nos alerta para o perigo da mediocrização e uniformização das práticas musicais quando o educador se acomoda à bagagem cultural do aluno e coloca como essencial para o processo de ensino e aprendizagem o estabelecimento, entre educador e educando, de um *vínculo afetivo*. Rodari (1982) valoriza a utilização da palavra como meio para provocar reações, fomentar a criatividade, suscitar experiências conscientes e inconscientes que certamente enriquecerão o relacionamento entre educador e educando. Conhecer a bagagem cultural dos adolescentes em cumprimento de medida

socioeducativa para planejar o desenvolvimento das aulas e estabelecer um vínculo afetivo com eles se tornaria um desafio para o educador musical.

Com o objetivo de me aproximar mais da bagagem cultural dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, fiz a leitura dos textos de Guimarães (1999), Silva (1999) e Duarte (1999), que me ajudaram a ampliar o conhecimento sobre a ideologia do movimento *hip hop*, do qual o *rap* tornou-se o elemento mais difundido, tipo de música com o qual tive algum contato na minha primeira experiência com educação musical dentro da FEBEM. A leitura desses textos revelou muitos elementos inerentes à prática musical do *rap* que eu não havia conseguido perceber no pouco contato que eu tive até então. Dessa forma, ficou claro que o educador musical que se dispusesse a trabalhar em instituição correcional precisaria se dedicar à pesquisa da bagagem cultural inerente ao contexto dos adolescentes para que houvesse um aprofundamento das práticas musicais que fossem propostas.

Com o objetivo de um aprofundamento maior na área de canto coral, li os textos de Mansion (1994), Lehman (1984), Costa (2001), Quinteiro (1989), Oiticica (1992) e Sesc (1997) – que informalmente fiquei sabendo que foi organizado por Gisele Cruz –, que embasaram o meu conhecimento sobre *técnica vocal*, tão necessário para quem trabalha com voz. A leitura desses textos levou-me a refletir na necessidade dos adolescentes adquirirem tais conhecimentos técnicos – sobre postura, respiração, apoio do som, fonação, ressonância e articulação – e no perfil do educador musical que deveria ter a competência de ensiná-los de uma forma mais prazerosa. A aprendizagem da técnica vocal não deveria acontecer com um fim em si mesma, mas se refletir na execução das músicas.

A leitura do texto de Ream (1973) complementou as informações sobre técnica vocal aplicada a adolescentes pelo fato de abordar de forma mais profunda um problema característico dessa fase, especialmente nos meninos, que é o processo de *muda vocal*, que já havia sido abordado de forma superficial em Sesc (1997). O educador musical precisaria conhecer esse processo, que interfere diretamente na tessitura vocal dos adolescentes, e saber fazer adequadas adaptações no repertório a ser executado.

Ainda lendo o texto de Sesc (1997), percebi que complementava a leitura de Costa (2001) e Oiticica (1992) sobre os problemas relacionados à *afinação*. Costa (2001)

define *tessitura* e coloca os problemas de afinação que podem decorrer ao se cantar na tessitura errada. Costa (2001) e Oiticica (1992) falam sobre os músculos necessários para a *respiração* e para o *apoio* do som e discorrem sobre os problemas de afinação que podem decorrer de seu mau uso. Sesc (1997) elenca os problemas de afinação, que podem estar relacionados à tessitura, à respiração, ao apoio ou a outros elementos que compõem a técnica vocal, ao desenvolvimento musical dos cantores, como também a elementos externos a eles, tais como temperatura e acústica do ambiente. A leitura desses textos me levou a refletir sobre o perfil do educador musical de adolescentes, pois não basta saber técnica vocal, mas conhecer o processo de muda vocal e identificar os problemas que podem interferir na afinação das músicas cantadas.

A leitura de todos esses autores e seus pensamentos não era suficiente para alcançar os objetivos pretendidos em minha pesquisa. A busca bibliográfica me deu os referenciais teóricos, mas eu precisaria aprofundar a minha experiência prática para verificar de que modo ou se de fato eles contribuiriam para a compreensão do meu objeto de investigação. Eu poderia utilizar minha memória do período em que trabalhei com educação musical na FEBEM, como realmente fiz ao escrever um dos capítulos desse trabalho, mas percebi que ainda assim não era suficiente, pois naquele período eu não tinha todas as informações de que dispunha atualmente. Senti necessidade de ir novamente a campo e colocar à prova o resultado da busca bibliográfica. Mas seria necessária uma metodologia.

Em conformidade com meus orientadores, decidimos que faríamos um *estudo de caso*. Para tal, foi-me recomendada a leitura dos textos de Ludke e André (1986) e de Bogdan e Biklen (1994). A leitura desses textos me levou a refletir sobre o conceito de pesquisa qualitativa, os critérios necessários para esse tipo de abordagem, suas características gerais, os procedimentos no campo de investigação, a elaboração das notas de campo, os conteúdos descritivos e reflexivos das observações, as estratégias mais representativas da investigação qualitativa para a coleta de dados, os procedimentos para sua análise, sua classificação em categorias de codificação e em unidades, princípios éticos, a relação entre os dados quantitativos e os qualitativos, enfim, a leitura desses textos me levou a refletir sobre a metodologia que seria utilizada para o desenvolvimento da pesquisa.

Inicialmente, a ideia do projeto de pesquisa seria desenvolver o estudo de caso por meio da observação, questionários e entrevistas a serem realizados em duas classes do curso de canto coral dentro da Unidade de Internação Feminina Parada de Taipas da Fundação CASA, curso já oferecido pela Associação Amigos do Projeto Guri, da qual eu era funcionário. A finalidade da coleta de dados seria verificar como se processaria a atuação do educador musical e a aceitação pelas alunas das propostas de ensino e aprendizagem musical em uma dessas classes, a ser comparada com a outra que deveria seguir o ensino de forma mais tradicional, denominada classe controle.

Devido a problemas relacionados à incompatibilidade entre meus dias e horários disponíveis para a pesquisa e os dias e horários em que o curso de canto coral era oferecido naquela Unidade, tive que modificar o projeto inicial e resolvi procurar outra Unidade da Fundação CASA, que manterei no anonimato em atitude ética para preservar sua identidade, para exercer o papel não apenas de observador, mas também de participante na função de educador musical de canto coral dos adolescentes, haja vista haver apenas a atividade musical de violão na Unidade.

Em princípio, a pesquisa de campo teria a duração de um ano. Para sua execução, deveria ter meu projeto de pesquisa autorizado pela direção da Fundação CASA, que tem sua sede na cidade de São Paulo, mas para isso deveria passar pela aprovação de diversos setores internos. Mais uma vez tive que modificar o projeto inicial, pois devido ao longo tempo gasto para a avaliação e aprovação da execução de meu projeto dentro de uma de suas Unidades – apresentei o projeto no início de fevereiro e obtive a autorização no final de maio –, tive apenas de agosto a dezembro de 2010 para executá-lo. Durante esse período, 24 adolescentes passaram pelas aulas de canto coral, mas nunca tive mais do que 13 participando em uma mesma aula. A grande rotatividade é uma característica das instituições correccionais que eu já havia observado na minha primeira experiência com educação musical dentro da FEBEM.

Enquanto realizava a pesquisa de campo, algumas leituras foram feitas com o objetivo de aprimorar as metodologias utilizadas. As ferramentas de coleta de dados planejadas no projeto inicial foram mantidas: observação, questionário e entrevista. A leitura dos textos de Mucchielli (1978), Fraser e Gondim (2004), Duarte (2004) e Boni e

Quaresma (2005) complementaram as informações obtidas nos textos de Ludke e André (1986) e de Bogdan e Biklen (1994), ajudando-me na elaboração do roteiro do *questionário* e da *entrevista*. Os modelos de questão fechada, aberta e cafeteria se apresentaram como opções para o questionário. Optei pelos modelos de questão fechada (com alternativa de apenas uma resposta) e cafeteria (que apresenta alternativas de uma ou mais respostas). Também as opções de formas de entrevista projetiva, história de vida, com grupo focal, aberta, estruturada e semiestruturada se apresentaram. Escolhi a forma semiestruturada, pois combina perguntas fechadas e abertas, apresentando a possibilidade de questões adicionais para elucidar aquelas que não ficaram claras. A escolha dos modelos de questão e das formas de entrevista foi feita de acordo com o perfil do grupo estudado. Para a verificação dos dados, segui as orientações dos autores citados, comparando os resultados com o referencial teórico. Após a pesquisa de campo foi montado um plano de trabalho para a elaboração da Tese. Todo o material foi analisado e organizado de modo a dar forma aos capítulos.

O capítulo 1, *Experiências com educação musical na FEBEM em São Paulo*, foi escrito a partir de minhas memórias. Ele inicia nos falando sobre o começo do meu trabalho em instituição correcional como educador musical do Projeto Guri nas extintas Unidades Educacionais masculinas da FEBEM no bairro Tatuapé, em São Paulo, de 1997 a 1999. Nesse período atuei como pianista acompanhador do coral de adolescentes, auxiliando três regentes que se sucederam a frente desse grupo, mas nos últimos seis meses atuei como regente. O capítulo termina com o relato da minha experiência como educador musical do Projeto Guri na Unidade de Internação Provisória Chiquinha Gonzaga, Unidade feminina localizada no bairro da Moóca, também em São Paulo, entre 2004 e 2005. Nesse período atuei como regente.

O capítulo 2, *Sobre a Fundação CASA*, foi escrito a partir de pesquisas já feitas. Seu início fala sobre a *origem* da Fundação CASA, nos dando um panorama da história de instituições que atenderam adolescentes em situação de risco desde a Santa Casa de Misericórdia, em 1543, passando pela Casa dos Muchachos (1549), pelas Casas de Correção (1861), pelo Serviço de Assistência ao Menor – SAM (1941), pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM (1964), pela Fundação Estadual do Bem-

Estar do Menor – FEBEM (1976) até chegar a atual Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA (2006). O tópico *formação* nos fala sobre a formação profissional do quadro de funcionários da Fundação CASA, desde seu presidente, passando pelos diretores, técnicos, professores até chegar aos inspetores. O capítulo 1 termina falando sobre a *estrutura* da Fundação CASA, abordando a estrutura organizacional – bases de segurança e bases pedagógicas –, e a estrutura física.

O capítulo 3, *Análise da experiência na Fundação CASA*, foi escrito a partir das observações das aulas dadas na Fundação CASA de agosto a dezembro de 2010. Nesse período foi oferecida uma Oficina de Canto Coral pela qual passaram 24 adolescentes. As aulas aconteciam às terças-feiras das 19h30 às 20h30. Nesses registros estão contidos os relatos das minhas ações, dos adolescentes, como também dos funcionários que estiveram envolvidos nesse processo de educação musical. Esse foi o primeiro capítulo a ser escrito, pois foi sendo formado por meio do registro das observações durante a pesquisa de campo. Posteriormente foi complementado a partir das relações que foram estabelecidas entre fatos selecionados que ocorreram durante a pesquisa de campo e o referencial teórico com o objetivo de se elaborar sínteses e críticas. Nesse capítulo também são apresentados os resultados dos questionários e das entrevistas. Nele tento explicar o processo de desenvolvimento da educação musical dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Além de tentar explicar o processo, tento criar expectativas para o seu resultado.

Gostaria de terminar esta *Introdução* ressaltando a importância de Zampronha (2002) como referencial teórico para esse trabalho. A leitura de seu texto abriu-me novos horizontes em relação à utilização da *música como meio*. A reflexão sobre esse texto deu-me consciência de que a música poderia, como uma ferramenta de transformação do homem, ser utilizada em benefício dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Esse texto deu-me suporte para acreditar mais veementemente que os efeitos da prática musical poderiam interferir no processo de geração de violência na tentativa de diminuí-la. Para o educador musical esse texto não provoca modificações em sua prática, mas amplia as expectativas em relação aos seus resultados.

1 EXPERIÊNCIAS COM EDUCAÇÃO MUSICAL NA FEBEM EM SÃO PAULO

Tive duas experiências como educador musical dentro da FEBEM na cidade de São Paulo por meio do Projeto Guri. Uma foi nas Unidades Educacionais masculinas no bairro Tatuapé. A outra foi na Unidade de Internação Provisória feminina no bairro Moóca. Com o objetivo de resguardar a identidade das pessoas envolvidas nessas minhas experiências em instituição correcional, não revelo seus nomes.

1.1 Projeto Guri nas Unidades Educacionais da FEBEM no Tatuapé

Comecei meu trabalho na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM em maio de 1997. Fui convidado por um maestro, que era meu colega como professor no curso de Música Sacra da Faculdade Teológica Batista de São Paulo, para ingressar no Projeto Guri acompanhando ao piano suas aulas de canto coral ministradas nas unidades educacionais (UE) masculinas da citada Fundação. Ele já havia convidado um pianista, que também era nosso colega na Faculdade Teológica, mas que, depois de um mês de trabalho, havia desistido por não se adequar ao ambiente hostil da FEBEM.

O Projeto Guri, um projeto social que utilizava a música como meio de inclusão, havia sido organizado em 1995 por iniciativa do secretário de estado da cultura, Marcos Mendonça, com o apoio do governador Mário Covas. O Projeto Guri estava sob a liderança de uma pessoa que tinha acesso direto ao secretário de cultura amparada por outras três que cuidavam da parte administrativa e musical. Outras pessoas se juntaram à equipe para cuidar da seleção de professores. Na FEBEM, havia duas pessoas que cuidavam da parceria entre FEBEM e Projeto Guri, pois coordenavam a área que cuidava de projetos culturais a serem oferecidos aos adolescentes. Elas organizavam toda a estrutura para que as aulas acontecessem, desde o recrutamento dos alunos até a preparação das salas. O Projeto Guri cedia os professores e os instrumentos. A FEBEM cedia seus adolescentes e suas salas. Inicialmente as aulas aconteciam duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras, com duas turmas pela manhã, das 8h às 10h e outra das 10h às 12h, e duas à tarde, das 13h às 15h e outra das 15h às 17h. Às sextas-feiras, nesses mesmos

horários, mas sem divisão de turmas, acontecia o ensaio geral. Participar de um ensaio geral com quatro horas de duração era um verdadeiro teste de resistência, tanto para os alunos quanto para os educadores. Esses horários não foram sempre os mesmos, mas foram se modificando, na verdade, diminuindo, de acordo com as situações.

A liderança musical do Projeto Guri estava centrada no maestro que regia a orquestra e no que regia o coral, sendo que quando havia apresentação de peças com orquestra e coral, era o primeiro que regia. Quando ingressei em 1997, havia alguns professores de aulas coletivas de instrumentos: cordas friccionadas agudas (violino e viola) eram ministradas por duas professoras; cordas friccionadas graves (violoncelo e contrabaixo), por um professor; cordas dedilhadas (violão), por outro professor. Posteriormente foi introduzido o cavaquinho em cordas dedilhadas e o curso de percussão.

O meu papel de acompanhador das aulas de canto coral não permitia que eu tivesse um contato tão direto com os adolescentes como o maestro. Essa postura me permitiu o papel de observador. Muitas vezes eu tinha a impressão de que os adolescentes não estavam tão interessados em música, mas aquela era mais uma oportunidade de sair das quatro paredes das unidades, como se fosse um “passeio”, uma oportunidade de encontrar os amigos. A postura impassível de alguns me dava a impressão de que estavam sempre na expectativa do que iria acontecer no momento seguinte. Era difícil saber se estavam gostando ou não da aula. Normalmente esses não ficavam muito tempo no Projeto. Outros eram mais espontâneos e demonstravam o gosto pela música, pois era possível ver em seus rostos o prazer de cantar.

Alguns dos adolescentes eram muito resistentes aos exercícios técnicos: postura, respiração, apoio, vocalizes, ressonância e dicção. Alguns se recusavam a fazer e desistiam do curso. Outro problema era o repertório. Assim que ingressei, ensaiamos o tema do coral da 9ª Sinfonia de Beethoven, em alemão, transposto da tonalidade de Ré maior para Sol maior. Outro clássico que ensaiamos foi o *Dona nobis*, cânone em latim atribuído a Mozart. Também havia músicas de cunho folclórico, como o *Engenho novo*, e também popular, como o *Cio da terra*, de Milton Nascimento, e *Love me tender*, de Elvis Presley, cantado em inglês. Percebia-se que o repertório escolhido era bom, mas o problema é que estava muito distante da realidade cultural daqueles adolescentes. Nada

soava familiar. Eu e o maestro conversávamos muito sobre os ensaios e eu percebia que havia certa ambição em mostrar os adolescentes da FEBEM cantando em alemão, inglês, latim, na tentativa de mostrar à sociedade que eles eram capazes de realizar algo de muito nobre, que transpunha as fronteiras do mundo do crime. Algumas dessas músicas eram executadas somente pelo coral e outras eram acompanhadas pela orquestra.

Era preciso cuidado com as letras das músicas, pois havia sempre uma tendência a outras conotações do texto. Um exemplo que me vem à memória é a música *Engenho Novo*:

Engenho novo, engenho novo, engenho novo, bota a roda pra rodar.

Eu dei um pulo, dei dois pulos, dei três pulos, desta vez pulei o muro, quase morro de pular.

Capim de planta, xique-xique, mela-mela, eu passei lá na capela, vi dois padres no altar.

O fato de estarem na adolescência com todos os hormônios à flor da pele os levava, muitas vezes, a uma “erotização” do texto. A referência à planta *mela-mela*, desconhecida daqueles adolescentes, tinha, para eles, uma conotação de masturbação.

Um problema que era muito perceptível nas aulas de coral era a afinação. O fato de muitos adolescentes estarem no processo de muda vocal dificultava o alcance de uma boa afinação. A isso se somava a falta de musicalidade de alguns, que sequer sabiam a diferença entre sons graves e agudos. Mediante essa situação, surgiu a necessidade de abirmos uma classe de musicalização com o objetivo de prepararmos melhor os adolescentes para as apresentações. Eu estive à frente dessa classe por algum tempo sob a supervisão do maestro do coral. Em uma das aulas eu quis desenvolver a percepção rítmica utilizando versos e parlendas do folclore. Os adolescentes não conheciam nenhuma daquelas que eu propunha. Perguntei se eles conheciam algo parecido. Um deles me disse que sim, mas que talvez eu não fosse gostar porque falava da realidade deles e tinha muitas palavras obscenas. Percebi que era um *rap* composto por eles. Pedi que o executassem, mesmo com as palavras obscenas, para avaliar o desempenho rítmico dos alunos. Eles eram

muito musicais. A dificuldade com a afinação era compensada com a facilidade rítmica. Essa classe de musicalização durou algum tempo, mas logo parou de funcionar.

As apresentações eram preparadas “a toque de caixa”. Muitas vezes tínhamos poucas semanas para conseguir bons resultados. Chegamos a preparar uma em duas semanas. Elas geralmente estavam vinculadas a eventos políticos. Era de bom tom que os adolescentes da FEBEM se apresentassem em eventos, pois funcionava como plataforma política, principalmente quando era esperada a presença do governador. No que tange ao nível musical dos alunos, na maioria das vezes as condições não eram favoráveis, especialmente para os alunos de cordas friccionadas. Lembro-me do maestro da orquestra, diante da pressão de ter pouquíssimo tempo para preparar uma apresentação, comentar ironicamente sobre a repetição da nota Lá, nas cordas soltas dos instrumentos de cordas friccionadas, em todos os acordes da música *Cio da terra*, que estava em Lá menor: “os alunos repetirão a mesma nota durante toda a música: no primeiro acorde ela será a tônica, depois ela terá função de nona, terça, quarta e terminará como a quinta do acorde final.” Nesses casos, tanto os violões como o teclado, tocado por mim, tinham uma grande importância nas apresentações como instrumentos harmônicos.

Algumas apresentações ficaram marcadas em minha memória. No auditório Cláudio Santoro durante o Festival de Inverno de Campos do Jordão, em julho de 1997, quando tocamos na abertura do Festival, dividindo aquele concerto com o pianista Arthur Moreira Lima. Naquela noite contávamos com a presença do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, que recebeu das mãos de um adolescente da FEBEM uma miniatura de um violino que, por medida de segurança, imediatamente foi levada para uma vistoria. A expectativa dessa apresentação, a primeira de grande importância para aquele grupo de adolescentes, era visível em cada um. Ir para o “mundão”, palavra que utilizavam para se referir ao mundo fora da FEBEM, era o desejo de todos. Ir como artista, para ser visto, era mais desejado ainda. Cada detalhe era pensado, tanto ao que se referia à qualidade da música a ser produzida, como também ao aspecto visual de cada adolescente, da cabeça aos pés, literalmente, desde o corte de cabelo até a meia e o sapato. Estávamos mexendo com o autoconceito daqueles adolescentes. Estavam se sentindo muito importantes, a tal ponto de começarem a exigir alguns detalhes, como perfume ou outra opção de comida. O

sucesso daquela apresentação começou na entrada naquele imenso palco, quando entraram estalando os dedos e cantando, com la-lá-lá, a música *Free Willy*, de Michael Jackson. Apesar de todo aquele ambiente, que para muitos adolescentes era similar a um conto de fadas, alguns deles viram essa viagem a Campos do Jordão como oportunidade para fugir, e conseguiram.

A meu ver, ir para uma apresentação externa à FEBEM exigia uma verdadeira logística, com estratégias “infalíveis”, pois todos os caminhos eram estudados a fim de evitar que os ônibus que levavam os adolescentes fossem interceptados por grupos criminosos. A começar pelo sigilo das apresentações. Os adolescentes ficavam sabendo das apresentações, mas nunca as datas e os horários certos. Essa era uma estratégia para evitar a comunicação entre os adolescentes e os grupos criminosos que por acaso tinham interesse em resgatá-los. Dentro dos ônibus em que estavam os adolescentes, além dos professores, sempre iam agentes de segurança na tentativa de controlar o comportamento deles e evitar a fuga. Havia um aparato de segurança que envolvia policiais em motocicletas que iam ladeando os ônibus ou se adiantando para “abrir” o trânsito e facilitar o seu percurso sem que houvesse necessidade de parar, nem mesmo nos semáforos que por um acaso estivessem fechados para nós. Ouvi uma história que um dos adolescentes pulou pela janela do ônibus durante o trajeto por uma das avenidas marginais, em São Paulo, e tentou fugir. Naquela época não eram comuns os ônibus sem janelas, apenas com vidraças e ar condicionado. Difícil imaginar o sucesso de uma fuga com tamanho aparato de segurança.

Outra apresentação memorável que aconteceu na mesma época foi no Memorial da América Latina. Estava muito frio e todos os adolescentes estavam em fila formada naquele imenso corredor subterrâneo, prontos para entrar no palco. Mas a demora criou tamanha expectativa e nervosismo que todos começaram a fumar. Tenho a imagem de um corredor imenso de fumaça a ser percorrido momentos antes de cantar. Nada saudável. Mais uma vez a apresentação foi um sucesso. Quanto maior o sucesso, maiores eram as brigas entre as lideranças do Projeto Guri e da FEBEM almejando maior projeção pessoal.

Naquela época o Projeto Guri começou uma parceria com o cantor e compositor Toquinho. Uma das apresentações com esse artista foi no pátio da Faculdade de Direito da

USP, no Largo São Francisco, em São Paulo. Toquinho se apresentou junto com Vanda Breder, que naturalmente fez mais sucesso que ele entre os adolescentes.

O maestro do coral foi convidado a assumir a regência da orquestra no polo do Teatro Mazzaropi e, por incompatibilidade de horário, algum tempo depois deixou o polo FEBEM. Para alguns funcionários da FEBEM que estavam envolvidos na liderança do Projeto, a saída desse maestro era positiva, pois não estavam concordando com o modo como ele fazia a seleção de adolescentes para as apresentações. Vindo de uma experiência de sucesso na regência do *The Texas Boys' Choir*, nos Estados Unidos, esse maestro tinha um ideal de perfeição.

Sucedendo esse maestro, veio uma maestrina. O fato de ser mulher despertou maior interesse entre os adolescentes. O coral cresceu pelo seu cativante modo de proceder nas aulas, criando um forte vínculo afetivo com as classes. Um dos adolescentes se apegou tanto a ela que às vezes a chamava de “mãe”. Era muito comum ela ser presenteada com cartas e objetos que demonstravam carinho e afeição. Nesse período o coral chegou a somar 60 vozes.

As aulas eram mescladas com atividades de técnica vocal, audição de CDs com bons modelos vocais, assistência de vídeos de grupos musicais que cantavam em vozes, nos mais variados estilos, do erudito ao popular. Naquela época ainda não era comum a utilização de DVD. Além desses modelos por meio de CD e vídeos, a maestrina ainda trazia grupos musicais que regia ou conhecia para se apresentarem para os adolescentes das classes de canto coral. Esse contato mais de perto com outros grupos vocais despertava um interesse maior pelo desenvolvimento musical. Eles percebiam que era possível viver de música. Era visível neles um maior interesse em ganhar qualidade na execução vocal.

Para que esse sucesso fosse garantido, a maestrina utilizou um repertório mais acessível à realidade daqueles adolescentes. Havia uma variedade de música popular, em diversos estilos, um pouco de música folclórica e menos ainda de música erudita. Essa só foi introduzida depois de terem ouvido muitas músicas e desenvolvido o gosto pelas mais elaboradas. Nessa época o filme *Titanic* estava no auge e a música tema, *My heart will go on*, que foi sucesso na voz de Celine Dion, ganhou uma versão executada por Sandy e Júnior, versão que não queria calar na boca dos adolescentes do coral. A orquestra

acompanhava essa música e todos vibravam ao executá-la. Todos os instrumentistas não se contentavam em executar a sua parte na orquestra. Durante os intervalos dos ensaios, muitos tentavam tocar o solo daquela melodia que os envolvia não só por sua beleza, mas principalmente pela relação com a história de amor vivida no filme, e que talvez representasse para cada adolescente a esperança de viver um grande amor. Numa análise mais crua, percebemos o grande poder de influência que a mídia estava exercendo sobre aqueles adolescentes.

Devido à sua experiência com corais infantis e infanto-juvenis, a maestrina tinha um repertório muito vasto, com arranjos simples e que funcionavam vocalmente. O coral cantou muitos arranjos de Maria Meron que fizeram grande sucesso entre os adolescentes e nas apresentações.

Ao assumir as classes de canto coral, a maestrina tomou o cuidado de separá-las por idade. Isso não foi tão difícil, pois as unidades da FEBEM já separavam os adolescentes por porte físico. Dessa forma, a metodologia para ensinar os adolescentes de porte físico menor, inclusive alguns deles ainda não tinham terminado o processo de muda vocal, mais comumente os de 12, 13 e 14 anos, era diferente da utilizada para adolescentes de porte físico maior, que já haviam mudado de voz. O ensaio geral era o momento do encontro de todos eles.

Outro atrativo que a maestrina utilizava em suas aulas era o aproveitamento dos conhecimentos dos alunos relacionados à música. Caso algum deles soubesse tocar algum instrumento, principalmente de percussão, ou dançar, era mostrado nas apresentações. Isso não era tão difícil acontecer, pois alguns adolescentes do coral também faziam aula de instrumento.

Mas nem sempre as aulas eram tranquilas. Em uma delas, repentinamente um dos adolescentes mostrou um estilete para uma das educadoras que ajudava a monitorar a aula e que estava próximo à porta. Pediu para que ela saísse da frente para que ele fugisse. Ela tentou dissuadi-lo, pois seria muito difícil a fuga com todo o aparato de segurança que havia. Em um ímpeto ele avançou para a porta e correu em direção ao alambrado, que deveria ter cerca de cinco metros de altura, separando o local onde acontecia o Projeto Guri de uma rua interna que circundava todo o muro, com a mesma altura, que protegia todo

aquele complexo de Unidades. Ele não conseguiu sucesso em sua fuga. Passou alguns dias suspenso das atividades do Projeto Guri, mas depois retornou. Ao retornar, perguntamos a ele por que havia tentado a fuga, já que ele sabia que perderia alguns privilégios. A resposta dele foi a seguinte: “não tenho nada a perder. Mesmo se eu estiver no Carandiru [famoso presídio na época], eu vou tentar fuga, pois não tenho nada a perder.” Ele era um adolescente de 15 anos que aparentava bem menos devido ao seu porte físico pequeno. Ficamos sabendo que ele não conheceu seu pai, que vivia apenas com sua mãe e que esta não cuidava bem dele. Era um adolescente praticamente abandonado que se tornou delinquente. Esse foi o único caso de tentativa de fuga que presenciei durante as aulas.

Nessa época o maestro da orquestra deixou a regência e o Projeto Guri na FEBEM acabou tomando outro formato. As aulas de instrumentos de orquestra aconteciam, mas as apresentações ficaram suspensas por bom tempo. O curso de canto coral passou a fazer uma parceria bastante estreita com o curso de violão e cavaquinho. Várias apresentações foram organizadas envolvendo os dois cursos, pois não dependiam dos instrumentos da orquestra para atuarem. Pelo fato de não envolverem todos os alunos do Projeto Guri na FEBEM, essas apresentações eram mais simples e por isso aconteciam com mais frequência. Foram realizadas apresentações para outras unidades da FEBEM, tanto no Tatuapé como nas que ficavam na rodovia Imigrantes, como também para os alunos do Colégio São Bento, em São Paulo. E outra em solenidade na Faculdade de Direito da USP, no Largo São Francisco, em São Paulo. O coral também era bastante requisitado para os eventos que aconteciam dentro da própria FEBEM, no Tatuapé.

Com a saída do maestro, a maestrina foi convidada a assumir a regência da orquestra, o que aconteceu por pouquíssimo tempo. Devido a problemas relacionados à estrutura dos cursos oferecidos pelo Projeto Guri dentro da FEBEM, ela o deixou, ficando apenas em polos fora da FEBEM. A relação entre liderança e liderados era sempre muito tensa. Os professores eram contratados como prestadores de serviço e viviam sob a ameaça de desligamento do Projeto. Aqueles que se sentiam muito pressionados acabavam saindo e aqueles que precisavam muito do trabalho se submetiam às exigências. E eu me incluía nesse grupo. Por diversas vezes tive que cancelar compromissos com outros grupos

musicais dos quais eu participava para atender as solicitações de emergência do Projeto Guri.

Um novo maestro assumiu as classes de canto coral substituindo a maestrina. Nesse período de transição, algumas vezes me pediram para dar as aulas de canto coral, pois a coordenação das atividades de arte e cultura dentro da FEBEM tinha um compromisso com a direção das Unidades que enviavam os adolescentes para os cursos oferecidos pelo Projeto Guri.

O ano de 1999 foi atípico para o Projeto Guri dentro da FEBEM. Foi marcado por muitas rebeliões e esse fato repercutiu fortemente na estrutura das aulas. Como forma de prevenção, não era mais permitido o encontro entre os adolescentes de algumas Unidades específicas, portanto o coral de 60 vozes já não existia mais. As apresentações externas eram raríssimas e estavam se restringindo apenas a eventos dentro da própria FEBEM, na tentativa de satisfazer a necessidade de apresentações dos alunos. Mesmo assim, alguns adolescentes acabaram desistindo dos cursos quando perceberam que não havia nenhuma previsão de apresentação externa. O clima dentro da FEBEM era muito tenso e toda possibilidade de expor os adolescentes era evitada.

Certo dia, eu e o novo maestro chegamos para a primeira aula da manhã e apareceram pouquíssimos alunos, que acabaram sendo dispensados. Ninguém sabia nos dizer o que estava acontecendo. Uma das coordenadoras disse que iria ligar na Unidade e verificar o porquê dos alunos não aparecerem para a aula. Ficamos aguardando a resposta e ela não veio. No segundo horário de aula ninguém apareceu. A desculpa foi que as Unidades estavam sem agentes de segurança em número suficiente para atender a todas as necessidades, assim, os diretores resolveram que não iriam enviar os adolescentes ao Projeto Guri naquele dia devido à falta de funcionários. Mediante essa situação, a coordenadora sugeriu que fizéssemos um ensaio com os próprios funcionários da FEBEM, que estavam por ali. Achei a sugestão bastante estranha, haja vista que, embora os funcionários tenham mostrado interesse em formar um coral na época em que a maestrina regia as classes de canto coral, desde sua saída esse interesse tinha diminuído. O novo maestro concordou e então todos os funcionários pararam suas atividades para ensaiarmos algumas músicas do repertório dos adolescentes que eles conheciam só de ouvir os ensaios.

Após o ensaio saímos normalmente para almoçar, mas na volta, ao chegarmos à portaria, nos deram a seguinte orientação: “se vocês tiverem carro no estacionamento, corram para pegá-los. Talvez dê tempo, pois a FEBEM está em rebelião e diversas unidades já foram incendiadas.” Naquele momento o terror tomou conta de mim. Um sentimento muito grande de impotência. Não consigo deixar de me emocionar ao lembrar aquela situação. Imediatamente entrei, peguei meu carro e voltei para casa. Na verdade, a rebelião já havia começado no período da manhã dentro das Unidades. As coordenadoras sabiam o que estava acontecendo, e esse era o motivo da falta dos alunos. Houve uma tentativa de contenção da rebelião, mas não conseguiram.

Foram três dias de rebelião. Ninguém entrava em contato, nem da parte do Projeto Guri e nem da FEBEM, e como eu estava muito curioso com toda aquela situação, resolvi ir até lá. Ao chegar ao local onde funcionava o Projeto, vi que ele estava todo destruído, mas algum sentimento nobre nos adolescentes fez com que preservassem os instrumentos. Nenhum deles foi destruído. Encontrei as coordenadoras e me disseram que assim que elas conseguissem organizar tudo, alguém entraria em contato avisando o reinício das aulas. As aulas reiniciaram com um número menor de alunos. Aqueles adolescentes considerados de alta periculosidade, autores de infrações consideradas graves, não puderam mais participar do Projeto Guri.

Nessa época havia um grupo profissional de *rap* que estava interessado em que alguns adolescentes da FEBEM participassem na gravação de uma faixa de CD e de um *clip*. Eles assistiram a algumas aulas de canto coral e fizeram a seleção de alguns adolescentes. Muitas vezes eu assumi as classes de canto coral enquanto o novo maestro dava assistência ao grupo de *rap* dos adolescentes da FEBEM. Dessa forma fui ganhando algum prestígio como regente e não atuava mais somente como pianista acompanhador. Uma das pouquíssimas apresentações externas que fizemos foi no Memorial da América Latina, em uma sala relativamente pequena se comparada ao grande auditório em que já havíamos nos apresentado. Foi lá minha estreia como regente, apesar de ser contratado como pianista acompanhador. Desde então, quando eu substituía o novo maestro em suas aulas, recebia como tal, não como pianista acompanhador.

Outras pequenas rebeliões aconteceram naquele período, mas os adolescentes sempre nos avisavam com antecedência: “semana que vem a casa vai virar.” “A casa vai virar” era a expressão que significava rebelião. Dessa forma, na semana seguinte as aulas eram suspensas. Após o ocorrido, voltavam normalmente. Diante de tantas rebeliões, a imagem do governo perante a sociedade não estava boa. Era preciso fazer alguma coisa. Assim, cogitou-se a possibilidade do Projeto Guri da FEBEM ter uma participação durante o Festival de Inverno de Campos do Jordão em julho de 1999. Era uma estratégia política importante para tentar resgatar a imagem do governo diante do constante problema das rebeliões na FEBEM. Assim, definiram que haveria uma apresentação, mas, como sempre acontecia, a data seria definida bem próximo ao evento. Começamos a preparação do repertório com músicas bem populares no estilo de samba e pagode. O ponto alto do repertório seria a música *Andança*, de Paulinho Tapajós, cantada a duas vozes. Mas surgiu um problema, pois os adolescentes se recusavam a cantar o trecho da música que teoricamente caberia a uma mulher: “*Verso encantado usei, meu namorado é rei nas lendas do caminho onde andei*”. Por isso, o novo maestro pediu que uma das coordenadoras cantasse esse trecho. Mas não era sempre que ela podia estar presente nos ensaios, pois tinha seu trabalho administrativo. Algumas vezes percebíamos que ela cantava fora da tonalidade, então era preciso corrigir e reiniciar a música.

Enfim, marcaram a data da participação do Projeto Guri da FEBEM no Festival de Inverno de Campos do Jordão. Seria dia 03 de julho, abertura do Festival, data para mim inesquecível, pois era a data do meu casamento, já marcado. E dessa vez eu não poderia atender às solicitações emergenciais do Projeto Guri. O próprio maestro foi quem tocou o teclado e regeu. A abertura do Festival com a participação do Projeto Guri da FEBEM foi transmitida ao vivo pela televisão. Infelizmente não pude assisti-la. Depois dessa apresentação teríamos um período de recesso.

Quando retornei para as aulas, fiquei sabendo que o novo maestro havia sido demitido, pois a apresentação na abertura do Festival havia sido catastrófica. Relataram-me que durante a execução da música *Andança* deram um microfone para a coordenadora e que dessa forma a voz dela se sobrepôs a de todos, cantando fora da tonalidade da música e desestruturando todo o grupo.

Havia rumores de outras rebeliões e a estrutura do curso diminuía cada vez mais. Pediram que eu assumisse a regência das aulas, mas eu não teria ninguém para me ajudar acompanhando ao piano. Eu teria que trabalhar sozinho. Outra modificação na estrutura é que de forma alguma haveria encontro de adolescentes de Unidades diferentes para fazerem o curso. Assim, as aulas não aconteceriam mais no local destinado a elas, e sim dentro das Unidades. Ao ir para cada unidade, teria um agente de segurança que me acompanharia e me ajudaria a levar o teclado e seus acessórios. Mas muitas vezes não havia agente para me acompanhar. Algumas vezes deixavam que eu fosse sozinho, outras, não. Não havia nenhuma perspectiva de apresentação, nem mesmo em eventos internos. O máximo que poderia acontecer seria uma apresentação dentro da própria Unidade para funcionários e colegas. Todos esses fatores eram desanimadores para continuação do meu trabalho. Para quem tinha vivenciado um coral de 60 vozes era desalentador trabalhar com dez ou doze alunos.

No segundo semestre de 1999 eu ingressei como aluno especial no Programa de Pós-graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da USP. Em setembro fui aprovado para ingressar como aluno regular no ano de 2000. Decidi, então, que deixaria o Projeto Guri para me dedicar ao mestrado. Deixei o Projeto Guri na FEBEM em dezembro de 1999. Após a defesa da dissertação em fevereiro de 2003, entrei em contato com o Projeto Guri oferecendo meus serviços. Somente em junho de 2004 retornei para o Projeto dentro da FEBEM, no Tatuapé.

Nesse período em que estive afastado do Projeto Guri, tive uma experiência bem marcante. Certa vez estava em um barzinho em Brotas, cidade natal de minha esposa, quando ouvi uma voz me chamando: “Senhor! Senhor!” Achei estranho, porque somente na FEBEM me tratavam por “senhor”. Quando vi quem me chamava, reconheci um jovem que tinha sido aluno de canto coral na FEBEM quando a maestrina ainda atuava.

— “O que você faz por aqui?”

— “Eu moro aqui.”

— “E você continua cantando?”

— “Sim. Canto no coral da prefeitura. Mas vou ter que parar para começar a trabalhar. Engravidei minha namorada e vou ter que casar.”

— “Espero que com o tempo você consiga se organizar e volte a cantar.”

Quando ele saiu, um amigo que estava conosco disse que o jovem era aluno na escola em que ele trabalhava e que era exemplar, sempre muito prestativo. E o mais interessante é que ele tinha ido para a FEBEM por homicídio. Fiquei extremamente feliz pelo fato do jovem ter saído da FEBEM e procurado um coral para fazer parte. Esse fato demonstrou a mim o quanto a música pode representar na vida daqueles adolescentes da FEBEM.

1.2 Projeto Guri na Unidade de Internação Provisória da FEBEM na Moóca

Em junho de 2004 voltei para o Projeto Guri na FEBEM, no Tatuapé. Havia a intenção de que o curso de canto coral voltasse a ser oferecido lá, mas quando cheguei, encontrei pouquíssimos inscritos, dois ou três alunos. Esses poucos alunos se sentiam desanimados com as aulas de canto coral e acabam se interessando mais pelas de violão, cavaquinho e percussão. Junto comigo estava minha pianista acompanhadora. E assim passei os meses de junho, julho e agosto, apenas cumprindo um horário. Como não tinha o que fazer, eu passava o tempo estudando.

Numa determinada semana desse período, a liderança do Projeto Guri pediu que eu fosse cumprir meu horário na Unidade Chiquinha Gonzaga, na Moóca, São Paulo. Assisti às aulas ministradas pela professora e percebi que ela não trabalhava apenas voz, mas também exercícios rítmicos de musicalização por meio de materiais alternativos, tais como canecas de plástico. Essa Unidade era feminina e era de internação provisória. Lá, todas as adolescentes eram obrigadas a participar de todas as atividades. Apesar dessa obrigatoriedade, o clima nessa Unidade era diferente, menos pesado, a começar pelas paredes da Unidade, decoradas com motivos femininos. Também tinha uma equipe muito unida e muito preparada.

Em setembro de 2004 fui convidado a assumir definitivamente as aulas na Unidade Chiquinha Gonzaga. Tinha uma turma que funcionava de manhã e outra à tarde, cada uma com cerca de 40 adolescentes. As aulas aconteciam as terças e quintas-feiras, das 10h às 11h30 e das 13h às 14h30, sendo que às quintas-feiras acontecia o ensaio geral das

17h30 às 19h. A primeira coisa que me havia chamado a atenção, logo na primeira vez que estive lá, foi o fato de que as adolescentes não tinham cadeiras para sentar. Todas se sentavam no chão. As aulas eram de 90 minutos e era praticamente impossível pedir que elas tivessem uma boa postura para o canto sem um mínimo de conforto para descansar. Conversei com a diretora da Unidade sobre a possibilidade de se conseguir cadeiras para as aulas de canto coral. Eram necessárias cerca de 100 cadeiras, pois no ensaio geral frequentavam 80 adolescentes, mas seria preciso prever que esse número poderia variar tanto para menos quanto para mais. A diretora me respondeu que não tinha verba para a compra das cadeiras. Sugeri que se tentasse uma doação de alguma empresa. Ela me disse que todas as doações iriam para a sede da FEBEM e lá eles decidiriam o destino dessas doações. Dessa forma se corria o risco de conseguir as doações, mas não recebê-las. Saí dessa conversa inconsolável. Mas em um belo dia, quando cheguei para o ensaio, as cadeiras estavam lá. E dessa forma pude trabalhar melhor a qualidade do canto, que está diretamente relacionada à boa postura.

Mesmo sem as cadeiras por algum tempo, consegui fazer um trabalho em que as adolescentes se interessassem. Percebi que os arranjos vocais enviados pela liderança do Projeto Guri nem sempre eram adequados à voz das adolescentes. Embora elas não tivessem o problema acentuado da muda vocal como nos meninos, a referência musical delas era de vozes muito graves. Ao propor melodias mais agudas, elas resistiam. Também havia o problema da ação do tabaco nas vozes delas, deixando-as mais graves, pois a grande maioria fumava. Comecei a transpor os arranjos vocais para uma tessitura mais grave, pois a nota mais aguda que conseguiam cantar era um Lá 3. Para isso eu tinha o apoio do pianista acompanhador dessa Unidade. No início do ano de 2005, ele deixou o polo Chiquinha Gonzaga. Para substituí-lo veio a pianista que até então estava cumprindo horário na FEBEM do Tatuapé. Embora ela não tivesse a mesma desenvoltura do pianista que deixou o polo Chiquinha Gonzaga, foi ela quem passou a apoiar o trabalho. Algumas vezes, quando ela não conseguia preparar alguma música, eu contava com o apoio de nosso supervisor, que acompanhava o coral ao teclado.

Aos poucos fui ensinando técnica vocal e as adolescentes foram ganhando confiança em si mesmas. Assim foram perdendo o medo das notas mais agudas. E quando

digo notas mais agudas estou me referindo a um Ré 4, que era a nota mais aguda que elas conseguiam cantar. Quando o grupo estava bem trabalhado, muitas delas saiam do internato e outras novas adolescentes chegavam. A Unidade Provisória de Internação é uma Unidade de grande rotatividade, pois lá elas ficavam aguardando a sentença do juiz. Normalmente elas ficavam esperando até no máximo 45 dias, a maioria das vezes esperavam menos tempo. Percebi que havia adolescentes que chegavam a ficar três meses, mas por segurança, pois estavam juradas de morte.

O repertório que eu fazia era mais voltado para a música popular. O coral cantava poucas coisas do folclore e quase nada de erudito. Como o nome da Unidade era Chiquinha Gonzaga, eu falei com elas sobre a vida dessa grande compositora e propus que cantassem a música *Lua branca*, de sua autoria. Também cantaram, depois de muito trabalho, *Flor amorosa*, de Antonio Callado, amigo de Chiquinha Gonzaga. O trabalho a duas vozes era muito difícil devido à rotatividade das adolescentes. Investíamos no trabalho de afinação em uníssono e na diversidade de estilos. Eu tinha bastante cuidado em levar músicas com letras que contribuíssem para a formação de um bom caráter. Aproveitava as comemorações de datas religiosas cristãs, como Páscoa e Natal, para levar músicas que sensibilizassem sua vida espiritual. Mas de forma alguma falava o nome de alguma denominação religiosa.

As adolescentes dessa Unidade eram proibidas de fazer apresentações externas, portanto, além das datas religiosas, eram aproveitadas outras datas para solicitar apresentações internas, como Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia do Folclore, Dia da Independência, etc. Em datas como Dia das Mães e Natal, as apresentações eram repletas de muita emoção. Muitas adolescentes não conseguiam chegar ao final da apresentação por não conseguirem conter o choro. Algumas vezes o coral era solicitado a se apresentar em algum evento interno, somente para os funcionários. Sempre havia muito mais pessoas no “palco” do que na “plateia”. Coloco essas palavras entre aspas porque nosso palco eram os degraus da arquibancada da quadra e a plateia sempre ficava na quadra, que era descoberta. Por isso o coral sempre ficava refém das condições climáticas, torcendo para que não chovesse.

O fato de todas as adolescentes serem obrigadas a participar do coral causava algumas situações difíceis de serem resolvidas. Quando solicitadas a ficarem de pé para os exercícios de técnica vocal, algumas adolescentes resistiam e se negavam a fazê-lo. Normalmente eu perguntava se estavam passando mal, se precisavam ir à enfermaria. As cólicas menstruais eram as campeãs dos motivos do mau humor. Quando era verdade, elas acabavam indo para a enfermaria. Quando não era, elas davam outra desculpa. Então eu conversava e fazia com que elas percebessem que se não fizessem as atividades, elas poderiam ser advertidas pelo agente de segurança, que não era nada delicado. Eu tentava sempre ser amável. A maioria delas, mesmo com mau humor, acabava cedendo e fazia as atividades, mas uma ou outra enfrentava o agente de segurança. Certa vez eu fiquei bastante emocionado quando uma das adolescentes me disse que gostava da minha aula porque eu as tratava como gente.

Certa vez uma adolescente se prontificou a me ajudar levando a minha pasta de partituras para a sala de aula. Na capa da pasta estava escrito meu nome, “Fortunato”. Então a adolescente leu e perguntou:

— “O que é isso, ‘prô’ [forma abreviada das adolescentes falarem ‘professor’]?”

— “É o meu nome.”

— “Você se chama isso? Não acredito, ‘pro’.”

— “Sim, é meu nome.”

Nesse ponto da conversa nós já estávamos na sala de aula. Ela se virou para as outras adolescentes e disse:

— “Gente! Ele se chama ‘Fortunato!’”

E todas caíram na gargalhada. Inclusive eu.

— “Com esse nome o senhor deve ter muito dinheiro, não é?”, comentou outra adolescente.

— “Por quê?”, perguntei.

— “Porque no seu nome tem fortuna.”

— “Não, não tenho não. Eu sou pobre. Sou um ‘pobrenato’.”

E todos nós mais uma vez caímos na gargalhada. De maneira nenhuma me senti ofendido. Simplesmente entrei no jogo delas brincando com meu nome.

No período em que estive no polo Chiquinha Gonzaga, apenas uma vez houve uma tentativa de rebelião, que foi logo contida. Fui avisado que naquela semana as aulas estariam suspensas. Ao voltar para dar aula, vi algumas adolescentes com hematomas. Embora fosse proibido bater nas adolescentes, esse foi um dos métodos utilizados para conter a rebelião.

Trabalhei no polo Chiquinha Gonzaga até janeiro de 2006. A despedida foi bastante emocionante. Embora houvesse uma rotatividade muito grande de adolescentes, algumas permaneciam mais tempo e acabávamos estabelecendo um vínculo afetivo. Em fevereiro daquele ano assumi as classes de canto coral do Projeto Guri em Jundiaí, pois me mudei para Itatiba, cidade vizinha.

Mesmo depois de me mudar para Itatiba, ainda continuei trabalhando em São Paulo, na ULM (atual EMESP). Um dia estava andando nas imediações dessa escola de música quando fui abordado efusivamente por uma adolescente.

— “Oi, ‘prô’, o que você está fazendo por aqui?”

Inicialmente fiquei atônito, pois não consegui reconhecer a adolescente. Mas, me chamando de “prô”, muito provavelmente teria sido uma adolescente que passou rapidamente pela Unidade Chiquinha Gonzaga.

— “Oi, eu dou aula numa escola de música aqui perto. E você?”

— “Eu moro aqui”, e apontou para um prédio. “Estou indo para a escola. Tchau!”

— “Tchau!”

Na hora me lembrei do jovem que tinha passado pela FEBEM no Tatuapé e que me reconheceu em Brotas. E agora aquela garota, que eu sequer me lembrava da fisionomia e muito menos do nome. Mas ela se lembrava de mim. De alguma forma deixei alguma impressão nela. E pela forma como ela me abordou, a impressão não foi negativa. A música foi apenas um meio de deixar essa impressão. Poderia ter sido de outra forma. De qualquer modo, passei a refletir melhor sobre a importância do papel do educador na vida dos

alunos. Parece-me que plantamos sementes que darão frutos em outro tempo, em outro espaço, para outras pessoas.

2 SOBRE A FUNDAÇÃO CASA

Este capítulo se propõe a discorrer sobre a origem da instituição correcional no Brasil, em um panorama desde o século XVI com a Santa Casa de Misericórdia até chegar ao século XX com a Fundação CASA. Também discorre sobre a formação dos funcionários da Fundação CASA, desde o presidente aos agentes de segurança. Ele é finalizado com a abordagem da estrutura da Fundação CASA tendo a FEBEM como referência para suas inovações.

2.1 Origem

A pesquisa sobre a origem da Fundação CASA como uma instituição correcional nos remete a uma série de fatos relacionados ao atendimento da criança e do adolescente no Brasil, muito antes de se limitar ao atendimento do adolescente autor de ato infracional.

Em sua pesquisa, Santos (2007, p. 41-42) faz referência à Santa Casa de Misericórdia, que a partir de 1543 recebia crianças abandonadas “[...] por questões econômicas ou morais, pelo sistema da ‘Roda dos Expostos’”, e à Casa dos Muchachos, que a partir de 1549 recebia órfãos e crianças indígenas abandonadas. Santos (2007, p. 42) também cita as Casas de Correção na época da Independência [*sic*] e o Instituto de Menores, criado em 1861, que funcionou até 1865 “[...] tutelando não somente crianças abandonadas, mas também as que praticassem alguma infração.”

Massaro (2008, p. 49) aponta o Código de Menores de 1927, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) de 1941, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) de 1964, o Novo Código de Menores de 1979 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 como “os principais momentos da legislação e modelos de assistência à infância e juventude no Brasil a partir do século XX.”

Com a criação do Juizado de Menores em 1923 (SANTOS, 2008, p. 24) e do Código de Menores em 1927, foi tratada, pela primeira vez no país, a conceitualização da categoria “menor”, incluindo crianças e adolescentes. A ideia principal era resolver a

questão dos órfãos, abandonados e delinquentes de forma diferente daquela que vinha sendo aplicada até então, marcada pelo tratamento repressivo e violento (MASSARO, 2008, p. 49).

No início dos anos da década de 1940 foi instituído o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) com o objetivo de dar uma assistência mais efetiva aos abandonados e delinquentes, demonstrando que as ações instituídas pelo Código de Menores de 1927 não estavam sendo eficientes. Apesar da tentativa de melhorar o tratamento às crianças e aos adolescentes, inclusive separando abandonados de delinquentes, o SAM caracterizou-se pela “reclusão em um estabelecimento de internação em massa, de cunho correccional-repressivo.” (MASSARO, 2008, p. 52). Santos (2008, p. 25) nos diz que “no estado de São Paulo o primeiro serviço que atendeu menores infratores conforme determinações do SAM foi o Recolhimento Provisório de Menores (RPM), em 1954.” Mas pelo fato do SAM funcionar como um sistema penitenciário para menores de 18 anos, houve a necessidade de sua extinção e a busca de soluções que se afastassem do modelo correccional-repressivo.

No início da década de 1960, foi proposta a elaboração de uma Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNABEM) que resultou na extinção do SAM e na sua substituição pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Criada pelo governo militar ao tomar o poder em 1964, teve como objetivo definir uma política nacional para o “bem-estar” de crianças e adolescentes carentes e/ou autores de atos infracionais, tornando-se manancial para as políticas estaduais.

Essa política assistencialista teve como função apresentar uma roupagem de modernização do novo governo por meio de um paternalismo institucionalizado que dissimulava a diferença entre classes. Para ganhar o apoio popular, procurou-se diminuir as tensões com dois objetivos de melhoria de vida: econômicos, de contenção da inflação, e sociais, de reequilíbrio da balança de pagamento. Mas Violante (1987, p. 60) afirma que “[...] a valorização do social é apenas aparente, pois sobre ele prevalece o econômico em detrimento daquele.”

Embora a criação da FUNABEM, como uma tentativa de racionalização da problemática da criança e do adolescente carente e/ou em conflito com a lei, tenha apresentado uma roupagem de modernização, o fez com um processo ultrapassado de

atendimento por meio de medidas paliativas que incidiam sobre os efeitos da criminalidade juvenil, e não sobre as causas. Com a nova política social, o discurso também se tornou novo ao tratar o adolescente autor de atos infracionais não mais como delinquente, mas como “[...] vítima da nossa sociedade de consumo.” (VIOLANTE, 1987, p. 61).

Com bases sobre a Declaração dos Direitos da Criança promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959, o novo discurso enfatizou que a criança e o adolescente carente e/ou em conflito com a lei merecia ter suas necessidades básicas atendidas: amor, compreensão, educação, saúde, recreação e segurança social. Emanada da FUNABEM, essa política social deveria se estender e se concretizar por meio das instituições assistenciais estaduais, as FEBEM.

Desde o surgimento da FUNABEM em 1964, Mário Altenfelder, como presidente dessa fundação, mostrou-se preocupado em implantar “[...] unidades congêneres, espalhadas por todo o território nacional, privilegiando, porém, a cidade de São Paulo.” (RODRIGUES, 2001, p. 101). Em 1973 tal ideia teve apoio do então governador de São Paulo, Laudo Natel, que enviou à Assembleia Legislativa um anteprojeto com o objetivo de criação da Fundação Estadual do Menor. Em 1974, ao ser convidado para assumir a Secretaria da Promoção Social pelo então governador paulista Paulo Egydio, Altenfelder empenhou-se para que sua proposta fosse aprovada, o que ocorreu em 17 de agosto de 1975, quando a Assembleia Legislativa passou a denominar de Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM a Fundação Paulista de Promoção Social do Menor – PRÓ-MENOR (RODRIGUES, 2001, p. 102). Santos (2008, p. 41) diz que “no Estado de São Paulo, a FEBEM foi criada em 13 de outubro de 1976, com o objetivo de promover a integração social dos menores, prevenir a sua marginalização e corrigir as causas do desajustamento.”

Mesmo com a promulgação do Novo Código de Menores em 1979, que foi uma tentativa de revisão do Código de 1927, manteve-se “[...] uma linha de atuação repressiva e assistencialista.” (SANTOS, 2008, p. 27). Embora a internação já tivesse sido entendida como último recurso de tratamento da criança e do adolescente, tendo em vista o fracasso do SAM, essa prática foi a mais difundida pela FUNABEM às suas seções estaduais (MASSARO, 2008, p. 55).

Na década de 1980, as pressões a favor de uma redemocratização do país criaram movimentos sociais que lutaram em prol dos direitos da criança e do adolescente, pois estes eram sistematicamente violados pela FEBEM. Havia dois grupos distintos: os menoristas, que defendiam a manutenção do Código de Menores, e os estatutistas, que defendiam novas mudanças no Código dando amplos direitos às crianças e aos adolescentes, protegidos por uma Política de Proteção Integral (LORENZI, 2008 *apud* SANTOS, 2008, p. 28). Em 1986 a Unidade de Triagem 1 (UT1), que atendia crianças carentes de ambos os sexos – abandonadas ou entregues à FEBEM pela própria família – de zero a sete anos de idade, foi desvinculada da FEBEM (MARIN, 1999, p. 56-57). Segundo Santos (2007, p. 43-44),

a Constituição Federal promulgada em 1988, que trouxe a pauta dos direitos humanos, mais exatamente em seu artigo 227, foi o ponto de surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – em julho de 1990, legislação à qual estão submetidas as execuções das medidas sócio-educativas [*sic*], dentre elas a de internação, objetivando passar a Doutrina da Situação Irregular para a Doutrina da Proteção Integral, eliminando a rotulação de menor, infrator, carente, abandonado e classificando todas essas crianças e adolescentes como em situação de risco pessoal e social.

Para a efetiva implementação da Doutrina da Proteção Integral, a Constituição Federal e o ECA instalaram o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) no qual há um subsistema denominado Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) “[...] que é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução da medida sócioeducativa [*sic*].” (TORRALBO, 2008, p. 14-15).

No caso da FEBEM/SP, ficou estabelecido, no documento intitulado *Estrutura Legal*, que seu encargo seria o de promoção da integração social do adolescente (VIOLANTE, 1987, p. 62) que, segundo o *Documento Técnico n.º 8*, se enquadrasse dentro da concepção de marginalidade: “concebe-se a marginalidade como uma incapacidade do indivíduo ou de uma parcela da população.” (VIOLANTE, 1987, p. 63). A partir desses princípios, a FEBEM se intitulou uma instituição educacional, antiassistencialista e antiprisão, que promoveria a reintegração, ou reeducação, ou ressocialização do adolescente em conflito com a lei.

Nota-se uma incoerência nesse discurso, pois se por um lado o adolescente foi visto como “vítima da sociedade de consumo”, por outro foi visto como produtor de sua própria marginalidade, sendo esta uma opção de meio de vida “[...] devido ao seu despreparo e desconhecimento dos meios de conseguir e aproveitar as oportunidades.” (VIOLANTE, 1987, p. 64). A concepção de marginalidade como “incapacidade” se choca com o inconformismo e insubmissão do adolescente às condições antissociais de vida. A FEBEM assumiu o controle de suas ações a fim de acomodá-lo às suas condições marginais de sobrevivência, impedindo e/ou corrigindo seu comportamento.

Em sua pesquisa sobre a FEBEM/Recife, Edmundo (1987, p. 37) cita a disciplina como regra mais importante da instituição no intuito de inculcar no adolescente o respeito à autoridade, a “[...] compreensão e aceitação das hierarquias sociais.” Essa instituição tornou-se uma sociedade disciplinar na qual se evidenciava dois tipos de indivíduo: o normal e o desviante. Os desvios institucionais eram controlados por meio da punição, que estava relacionada à conjuntura política com maior ou menor abertura do poder central. Mas, pelo fato da instituição enxergar o adolescente em conflito com a lei como vítima, aquela acabava desenvolvendo um paternalismo que o levava a ser seu dependente ao voltar, após fuga, com doença, gravidez, ou mesmo para se proteger de alguma perseguição. A instituição caiu no descrédito e passou a ser conhecida como “esconderijo de ladrão” ao transformar a segregação em benefício. As meninas, em especial, tinham um tratamento diferenciado com alguns privilégios: “[...] sua permanência na rua pode ter a duração desejada. A *vaga* está assegurada.” (EDMUNDO, 1987, p. 55, grifo da autora). Dessa forma, as necessidades dos adolescentes acabavam modificando os fins da instituição. Edmundo (1987, p. 67-71) ainda relata o quanto a ociosidade era nociva aos adolescentes, pois os levava à desvalorizar os bens da instituição e nutria o pensamento de que o governo tinha o dever de os sustentar. Ela aponta o “vitimismo”, que criminaliza a marginalidade e que nega o indivíduo, como o gerador de falhas nos procedimentos da instituição e afirma que

após traçados, executados, estes mesmos programas retornam à mesa dos burocratas, mostrando-se inviáveis, evidenciando a desmesurada distância entre a política da Funabem e diretrizes da instituição e o *não-*

reconhecimento, por parte do menor, do bem que lhe é feito.
(EDMUNDO, 1987, p. 40, grifo da autora).

A FEBEM/Recife, almejando uma padronização do comportamento – ora com ações preventivas, ora remediativas –, desenvolveu um sistema de controle por meio de sanções, exclusões e isolamento, sendo que as sanções poderiam ser positivas ou negativas. Tornando-se um órgão de reclusão, tendo a segregação como controle, afastou o adolescente do mundo externo. Ao contrário da política proposta pela FUNABEM, baseada na Declaração dos Direitos da Criança promulgada pela ONU, a FEBEM/Recife adotou a política da alienação (EDMUNDO, 1987, p. 46-48).

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e a revogação do Código de Menores de 1979, criou-se uma expectativa em relação ao tratamento dispensado aos adolescentes nas instituições correccionais. Massaro (2008, p. 60) diz que “[...] embora seja considerada uma legislação avançada, o Estatuto, promulgado em 1990, – assim como vários direitos formalmente garantidos – ainda não teve seus princípios totalmente incorporados e implementados nos diversos setores sobre o qual dispõe.” As políticas e ações centralizadas, características do SAM e depois da FUNABEM, passam a ser repudiadas. “A partir do ECA, as discussões giram em torno da descentralização de tais políticas e atendimentos, com ênfase na negativa da institucionalização.” (MASSARO, 2008, p. 61). Somente em 2001 a FEBEM propôs mudanças em sua estrutura para atender às solicitações do ECA por meio do *Projeto de implantação das Unidades regionalizadas de internação e internação provisória* (MASSARO, 2008, p. 89).

Em 22 de dezembro de 2006 foi publicada no Diário Oficial de São Paulo a Lei nº 12.469 na qual a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo aprovou a alteração da nomenclatura Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM para Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA (MASSARO, 2008, p. 11). Essa alteração foi fruto da política do governo do Estado de São Paulo de descentralização da FEBEM que, com a construção de pequenas Unidades por todo o Estado, pretendeu abolir os grandes complexos da instituição, marcados por maus tratos, torturas e rebeliões. Segundo Massaro (2008, p. 88),

a alteração de FEBEM para Fundação CASA tem como objetivo principal se adequar ao Estatuto que propõe a alteração da nomenclatura das instituições para que reflitam o caráter pedagógico e não mais estigmatizador, além de tentar apagar as marcas que a FEBEM deixou em nossa sociedade nesses mais de trinta anos de existência.

Acompanhando a mudança do nome da instituição, houve mudança na missão, na visão e nos valores da nova proposta.

2.2 Formação

O objeto institucional da Fundação CASA é a reintegração social dos adolescentes autores de atos infracionais, visando a prevenção de sua marginalidade e a correção de seus desvios de conduta. Essa ressocialização e reeducação são alcançadas por meio das relações entre os adolescentes e os agentes institucionais, tornando-se um componente estrutural da ação institucional. Mas esta depende de políticas que são decididas em instâncias superiores, no âmbito da presidência da Fundação CASA e da Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania.

O cargo de Presidente da Fundação CASA é indicado pelo Secretário da Promoção Social, que por sua vez indica o Diretor Técnico e o Diretor Administrativo. Portanto, são cargos políticos que, muitas vezes, são ocupados por pessoas que não têm as competências necessárias e cujos reais interesses estão longe da reeducação e ressocialização do adolescente em conflito com a lei. Geralmente esses cargos são ocupados por pessoas com formação em Direito e estão hierarquicamente acima dos agentes institucionais, que lidam diretamente com o adolescente.

Segundo Violante (1987, p. 89), o Diretor de Unidade também era um cargo político e para ele não se exigia alta qualificação. Dos técnicos se exigia formação universitária, mas em geral tinham pouca experiência na área. Os inspetores normalmente tinham baixa escolaridade. A baixa escolaridade de alguns funcionários que lidam diretamente com os adolescentes se reflete na relação estabelecida entre eles, pois a falta do conhecimento de boas estratégias que resulte na reeducação e na ressocialização por meio dessa relação faz com que o trabalho realizado por pessoas competentes, como é o caso dos

técnicos, se torne em vão por falta de coerência entre as ações. Muitos dos funcionários não acreditam na recuperação dos adolescentes, explicando-se, assim, suas ações repressoras e punitivas.

No *Projeto de implantação das Unidades regionalizadas de internação e internação provisória*, proposto pela FEBEM em 2001 para atender às solicitações do ECA, houve uma preocupação específica com a formação do quadro de funcionários, provavelmente pelas deficiências que apresentava. Além de esse projeto estar pautado na proposta de uma nova estrutura física e em novas metodologias, também se apoiava

[...] na formação de um quadro de funcionários preparados e comprometidos com a mudança e com o modelo de gestão e pedagógicos propostos [*sic*]; no desenvolvimento e integração da equipe de funcionários para o planejamento e implementação das ações e do projeto socioeducativo da FEBEM. (MASSARO, 2008, p. 89-90).

O Projeto previu a seleção e a formação de funcionários para as novas Unidades, sendo esses procedimentos muito importantes para a elaboração coletiva do planejamento de ações que estabeleceram as “[...] **normas de convivência**, com direitos e deveres de funcionários e adolescentes e procedimentos, além da regulamentação para uso e organização dos equipamentos, materiais e instalações físicas.” (MASSARO, 2008, p. 92, grifo da autora). Apesar das intenções desse Projeto, Massaro (2008, p. 151-152) detectou uma insatisfação dos adolescentes relacionada à educação, capacitação profissional e eficiência dos funcionários da área de segurança devido ao tratamento que lhes era dispensado.

Desse Projeto também resultou o Programa Pedagógico da Unidade. Em sua pesquisa, Massaro (2008, p. 145-149) constatou que, embora houvesse tal programa com orientações pedagógicas, os professores da escola formal não se sentiam capazes de ministrar tais aulas ou se sentiam castrados ao tentarem inovar com atividades que parecessem mais interessantes para a educação dos adolescentes, tais como utilização de letras de músicas ou artigos de jornais. Segundo informações colhidas no *site* da Fundação CASA, no *link* Ensino,

para que haja garantia da escolarização, a Fundação CASA firmou parceria com a Secretaria Estadual de Educação, que determina as escolas vinculadoras de acordo com a localização das unidades e das escolas estaduais. Estas matriculam os jovens que estão internados na Fundação e dispõem de professores não efetivos para darem aulas nas unidades da CASA. (online).

A parceria com profissionais que não eram funcionários efetivos da FEBEM trouxe problemas não com os adolescentes, mas com os funcionários efetivos. Os problemas de relacionamento – tanto com os adolescentes quanto com os outros funcionários – que estão relacionados ao desempenho profissional se tornaram foco das preocupações da Fundação CASA. O *site* da Fundação CASA, no *link* Escola de Formação, informa que

buscando dar efetividade às diretrizes estabelecidas pelo ECA e à política de atendimento preconizada pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e pelo Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, a Fundação CASA tem focado o investimento na capacitação de funcionários, transformando-a em uma de suas prioridades. (online).

No *site* da Fundação CASA, no *link* Pesquisas, encontram-se os resultados de uma pesquisa intitulada *Funcionários*, realizada pelo Instituto UNIEMP entre março e abril de 2006 com 1.207 funcionários da FEBEM. Ao abordar o item escolaridade, mostram que 48% têm nível superior ou mais, 47% têm nível médio, 4% têm nível Fundamental II e 0,8% têm nível Fundamental I.

Na tentativa de melhorar o nível de formação do quadro de funcionários, foi criada em 2006 a Escola para Formação e Capacitação Profissional. A seguir transcreverei na íntegra os objetivos dessa escola colhidos no *site* da Fundação CASA:

(I) implementar a política de formação e aperfeiçoamento de recursos humanos da Fundação CASA; (II) formar, capacitar e integrar os servidores da Fundação em seus vários níveis de habilitação profissional e formação educacional; (III) qualificar os servidores para o exercício de cargos de gestão da Fundação; (IV) elaborar, em conjunto com os interessados, projetos de capacitação e aperfeiçoamento e outras atividades de ensino, definindo seus objetivos, programas e métodos de ensino, recursos didáticos, sistemas de avaliação e pré-requisitos para participação; (V) promover a melhoria de métodos e técnicas aplicáveis à

formação, capacitação e integração de recursos humanos, visando o aperfeiçoamento do pessoal; (VI) realizar cursos, seminários e outras atividades de formação; (VII) estimular e orientar a produção acadêmica de temas de interesse da Fundação; e (VIII) desenvolver formas de cooperação e intercâmbio cultural e educativo, com instituições públicas ou privadas, em nível nacional ou internacional, com o objetivo de enriquecer as atividades curriculares da instituição, estimular pesquisas e implementar programa de capacitação, mediante convênios, contratos, parcerias e ajustes. (online).

Analisando os objetivos da Escola para Formação e Capacitação Profissional, eles não estão direcionados apenas para a “formação” e “capacitação”, mas também para a “integração” dos funcionários. Ainda segundo informações colhidas no *site* da Fundação CASA, no *link* Modelos Pedagógicos,

tanto os servidores novos como os antigos são capacitados pela Escola para Formação e Capacitação Profissional da CASA (EFCP), criada em 2006 para preparar os funcionários e readequá-los à nova proposta de trabalho, que prega o atendimento individualizado aos jovens, o respeito aos direitos humanos e a abertura à sociedade. (online).

Ao lermos as informações contidas no *site* da Fundação CASA, percebemos seu empenho na capacitação de seus funcionários desde o ano de 2006. Há que se pensar o porquê ainda de tantos relatos de problemas de relacionamento entre funcionários e adolescentes.

2.3 Estrutura

Segundo Massaro (2008, p. 13), “[...] a atual Fundação CASA estruturalmente se assemelha e funciona como uma instituição prisional, ainda que formalmente se proponha a contribuir para o bem-estar e para a reeducação dos adolescentes que cometem atos infracionais considerados graves.” Massaro (2008, p. 87, nota 65) acrescenta que “[...] embora as Unidades [da Fundação CASA] sejam ajustadas – no plano formal – ao ECA, não se mexe na essência, na estrutura do modelo de internação [da FEBEM] para adolescentes em conflito com a lei.” Com o *Projeto de implantação das Unidades regionalizadas de internação e internação provisória*, proposto pela FEBEM em 2001,

foram contempladas novas ideias sobre as bases organizacionais de segurança, sobre as bases pedagógicas e sobre o espaço físico.

A Fundação CASA tem uma estrutura de práticas institucionais efetivadas nas diversas Unidades de Internação (UI), ou seja, são práticas institucionalizadas que tendem a ser reproduzidas e legitimadas. De forma similar à FEBEM, definiu programas de alimentação, vestuário, saúde, educação e profissionalização como meios de atingir o objetivo de integração social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, sendo os dois últimos meios considerados como os mais eficazes.

A estrutura da Fundação CASA é semelhante ao da antiga FEBEM, que consistia em Unidades de Recepção (UR), Unidades de Triagem (UT), Unidades Educacionais (UE) e Pensionatos (VIOLANTE, 1987, p. 68). No decorrer da leitura da pesquisa de Massaro (2008) sobre a Fundação CASA em Araraquara-SP, notamos a utilização de uma nomenclatura diferente da utilizada pelas pesquisas sobre a FEBEM ao se referir às unidades: ao invés de Unidade de Recepção (UR), Unidade de Atendimento Inicial (UAI); ao invés de Unidade de Triagem (UT), Unidade de Internação Provisória (UIP); ao invés de Unidade Educacional (UE), Unidade de Internação (UI). No *site* da Fundação CASA não encontramos nenhuma referência aos Pensionatos, mas encontramos a sigla US e deduzimos que signifique Unidade de Semiliberdade. Ainda no *site* da Fundação CASA, no *link* Unidades, encontramos a informação de que “atualmente, a Fundação CASA possui 132 unidades em todo o Estado de São Paulo: 49 são de Internação, 51 de Internação Provisória, 6 de Atendimento Inicial e 26 de Semiliberdade.” (online).

O encaminhamento do adolescente era feito diretamente pela polícia à FEBEM. Esta deveria informar o Juizado de Menores sobre a apreensão feita. Segundo Violante (1987), a UR, hoje chamada de UAI, era a unidade que recebia o adolescente, o identificava e o encaminhava à família ou à UT. Queiroz (1984, p. 65) acrescenta que na UR havia três postos de atendimento (PA): o PA 1 atendia os adolescentes em conflito com a lei do sexo masculino de 14 a 18 anos; o PA 2, os adolescentes do sexo masculino abandonados, de 14 a 18 anos, e os em conflito com a lei, até 13 anos e 11 meses; e o PA 3, as adolescentes do sexo feminino, abandonadas e em conflito com a lei, de 14 a 18 anos.

Dentre os PA, o PA 1 era o mais sujeito a problemas devido à superlotação, ocasionando falta de colchões, roupas e até alimentos. Nele os adolescentes eram divididos em dois pavilhões segundo o grau de periculosidade: 1) primários e reincidentes leves; 2) estruturados¹, primários – mas com infrações graves –, e reincidentes com infrações graves. Durante o dia, cada grupo, em seu respectivo pavilhão, permanecia no pátio ou na saleta de televisão. À noite, esses adolescentes eram divididos em três dormitórios segundo sua periculosidade e seu porte físico. Além dos dormitórios, pátio e saleta de televisão, havia sanitários próximos aos dormitórios e um refeitório. As atividades eram acompanhadas pelos inspetores, que também escoltavam os adolescentes ao Tribunal de Justiça, Pronto Socorro e Hospital Psiquiátrico (QUEIROZ, 1984, p. 71-73).

Em sua pesquisa, Queiroz (1984) apontou a primeira irregularidade no processo de internação na FEBEM: o tempo médio de permanência do adolescente em uma UR deveria ser de 72 horas a uma semana, mas devido ao número de adolescentes que chegava à UR ser sempre superior à sua capacidade de atendimento, à superlotação das UE, às dificuldades para localização de sua família e à falta de recursos para seu recâmbio², sua permanência na UR acabava se estendendo por seis a oito meses (QUEIROZ, 1984, p. 67). Na UR o assistente social e o psicólogo tinham a função de estudar o caso até que o adolescente fosse encaminhado à família, ao recâmbio ou à UT, caso não fugisse, e também informar o Juizado de Menores sobre a decisão tomada. Enquanto o encaminhamento não acontecia, o adolescente tinha contato com técnicos, monitores e inspetores em atividades recreativas, artesanais e limpeza. Também se deparava no PA com situações adversas relacionadas à falta de estrutura, tais como superlotação, falta de pessoal e acomodações inadequadas. No caso de adolescentes autores de atos infracionais reincidentes chegarem à UR, sua passagem no cartório era obrigatória e sua entrega à família somente poderia acontecer mediante Termo de Entrega expedido pelo Juizado de Menores. Os adolescentes residentes na cidade de São Paulo eram convocados a retornar acompanhados por seus responsáveis e o seu não comparecimento implicaria em busca e apreensão (QUEIROZ, 1984, p. 71).

¹ Estruturados são os adolescentes que já têm uma “carreira” na vida do crime.

² O recâmbio é o envio do adolescente à sua cidade de origem.

A UT, hoje chamada de UIP, era a unidade na qual se estudava o caso do adolescente por meio de uma equipe interdisciplinar de especialistas composta por médico clínico e psiquiatra, psicólogo, assistente social, dentista, professor de educação física e pedagogo. Essa equipe fazia uma avaliação para estabelecer um diagnóstico e indicar um processo terapêutico. Essa avaliação apontava para quatro alternativas de solução para cada caso: desinternação, transferência para uma UE ou Pensionato, liberdade assistida e estágio probatório³ (QUEIROZ, 1984, p. 74).

Como exemplo de estrutura física de uma UT, utilizaremos a pesquisa de Queiroz (1984) que descreve como era a Unidade de Triagem “José Oliveira Vasconcelos” (UT-3), que funcionava no bairro Tatuapé na cidade de São Paulo, e que fazia a triagem de adolescentes do sexo masculino de 14 a 17 anos. A distribuição dos adolescentes nos pavilhões seguia os critérios de periculosidade estabelecidos na UR. Essa UT era composta de cinco pavilhões com 30 quartos em cada um divididos em duas alas que eram separadas pelos banheiros, no piso superior. No andar térreo encontravam-se refeitório, pátio coletivo, salão de eventos, sala de funcionários, pátio interno e administração. As atividades desenvolvidas nessa Unidade eram limpeza, escola formal (quatro primeiros anos do ensino fundamental), esporte (duas vezes por semana), trabalhos manuais, cursos rápidos de profissionalização e recreação (QUEIROZ, 1984, p. 75-77). Segundo informações colhidas no *site* da Fundação CASA, no *link* Ensino, atualmente

os jovens que estão em Internação Provisória (com permanência de até 45 dias na Fundação) integram o Projeto Educação e Cidadania, PEC – proposta de escolarização dissериada, baseada numa Pedagogia de Projetos, criada e desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). (online).

Na UT havia um processo que classificava os adolescentes em grupos-tipo, estágios e subestágios. No Estágio I se enquadravam os abandonados⁴ e os primários com problemas leves de conduta. No Estágio II, os reincidentes leves e os com tendência sociopata com intensidade média. No Estágio III, os primários e os reincidentes com

³ O estágio probatório é anterior à desinternação, quando o adolescente apresenta condições de permanecer com seus responsáveis.

⁴ Em 1986 os abandonados foram desvinculados da FEBEM (MARIN, 1999, p. 56).

problemas graves de conduta. No Estágio IV, os primários e reincidentes estruturados, como também os jovens adultos. Para cada Estágio havia UE específica. A UT na FEBEM/Recife apresentava características diferentes. Edmundo (1987, p. 54) relata que a falta de espaço físico não permitia uma melhor triagem com discriminação do problema apresentado e dos antecedentes, e nem separar os que seriam triados dos que já tinham a previsão de internação.

A UE, hoje chamada de UI, era a unidade a que se destinava o trabalho de reintegração social do adolescente por meio da internação e de práticas institucionais. Após a conclusão do processo de ressocialização na UE, o adolescente teria quatro opções para seu destino: 1) voltar ao convívio de seus responsáveis; 2) voltar para a cidade de origem; 3) ficar sob regime de Liberdade Assistida; 4) ser transferido para um Pensionato (QUEIROZ, 1984, p. 77-79). Segundo informações colhidas no *site* da Fundação CASA, no *link* Medidas Socioeducativas,

na **internação**, o adolescente tem a privação da liberdade. Será permitida a realização de atividades externas, segundo orientação da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário. Essa medida também não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada mediante decisão fundamentada no máximo a cada seis meses. Porém, em nenhuma hipótese, o período máximo de internação excederá a três anos. Após esse período, o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de semiliberdade ou de liberdade assistida. A liberação será compulsória aos 21 anos. (online, grifo do *site*).

A Liberdade Assistida, segundo Valeta (2010, p. 15), “[...] é uma medida socioeducativa, prevista nos artigos 112, 118 e 119 do ECA (1990), que tem como objetivo reintegrar à sociedade os jovens que transgrediram a lei” diferentemente da forma prevista pelo Código Penal. Atualmente o regime de Liberdade Assistida não está mais sob os cuidados da Fundação CASA. O seu *site* nos informa, no *link* A Fundação, que

para os jovens em medidas socioeducativas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade), o programa teve como resultado a municipalização do atendimento, hoje supervisionado pela Secretaria de Estado da Assistência e Desenvolvimento Social. (online).

Quando ainda havia o Pensionato, ele destinava-se aos adolescentes que saíam da UE e não tinham para onde ir, podendo lá permanecer por três meses sob os cuidados de encarregado técnico, assistente social, inspetor e cozinheira.

Dessa forma, todo adolescente em cumprimento de medida socioeducativa na FEBEM passava pela UR, pela UT – onde era classificado por meio de um laudo técnico – e enviado pelo juiz a uma UE, que a determinava segundo suas características próprias e o tempo de permanência (VIOLANTE, 1987, p. 69). Uma das novas medidas adotadas pela Fundação CASA se refere à determinação da Unidade na qual o adolescente será internado:

Para determinar em que Unidade o adolescente cumprirá a medida sócioeducativa [sic] são levados em consideração o ato infracional praticado, a idade e o local mais próximo da família, a fim de preservar a relação com o núcleo familiar e a comunidade a que ele pertence. (TORRALBO, 2008, p. 17).

Na UE existia uma programação para que o trabalho de reintegração social acontecesse. Segundo o *Documento Técnico n.º 8* (1976, p. 16) citado por Violante (1987, p. 69),

é através dessa programação que o menor vai ser reeducado, profissionalizado, tratado de acordo com suas características próprias, vai mudar o seu comportamento, adquirindo aquelas condições mínimas indispensáveis para que ele retorne à comunidade como cidadão útil.

Percebemos uma incoerência entre o texto e a prática da reintegração do adolescente por meio dos cursos de profissionalização, pois devido às frequentes interrupções durante as aulas, pelos mais diversos motivos, temos a impressão de que os cursos não são devidamente valorizados pelos agentes institucionais. Essa desvalorização se reflete no não envolvimento de alguns adolescentes nos cursos que frequentam, pois mesmo presentes em sala de aula, não demonstram muito interesse. Atualmente a Fundação CASA oferece pelo menos dois cursos no mesmo horário para que o adolescente tenha opção de escolha, mas nem sempre os cursos oferecidos despertam o interesse de todos.

Como já foi dito, na FEBEM as UE tinham diferentes perfis para atender diferentes problemas de conduta. Na pesquisa de Queiroz (1984) foram identificadas quatro UE que atendiam os diferentes Estágios nos quais os adolescentes eram classificados: 1)

UE 15 (Quadrilátero), para atender adolescentes de 17 e 18 anos classificados no 1º e 2º Estágio; 2) UE 22 Conjunto “Pérola Byington” (Raposos Tavares), para atender adolescentes de 12 a 16 anos classificados no 1º e 2º Estágio; 3) UE 17 “Alfeu Luiz Gasparini” (Ribeirão Preto), para atender adolescentes classificados no 3º Estágio; 4) UE Experimental de Sorocaba, para atender adolescentes classificados no 4º Estágio. Na pesquisa de Violante (1987) encontramos a classificação referente aos problemas de conduta dos adolescentes como leves, médios ou de alta periculosidade. Ela fez sua pesquisa em três UE com perfis diferentes: Unidade Educacional Pérola Byington – UE 22, atendendo problemas leves de conduta; Unidade Educacional Alfeu Luiz Gasparini – UE 17, atendendo problemas médios; e Unidade Educacional de Mogi-Mirim – UE 9, atendendo problemas graves.

Descrevendo a mesma Unidade Educacional Pérola Byington – UE 22, Queiroz (1984) e Violante (1987) o fazem de maneiras diferentes. Segundo Queiroz (1984, p. 80), a UE que atendia problemas leves de conduta comportava até 300 adolescentes distribuídos em cinco módulos, cada módulo com seis alas e cada ala com um banheiro e dez quartos para duas pessoas. O módulo um funcionava como um tipo de triagem. Também cita a existência de outras dependências: copa, cozinha, lavanderia, duas despensas, banheiro para funcionários, centro médico, enfermaria, barbearia, administração, equipe técnica, odontologia, cozinha central, refeitório para funcionários, passandaria [*sic*], salão de eventos, salão de atividades artesanais, grande quadra de esportes coberta e outra quadra coberta. Já Violante (1987, p. 70) informa que comportava de 90 a 100 adolescentes em dormitórios com três camas cada um. As demais dependências consistiam em refeitório, salas de aula, campo de futebol, sala de jogos, salas dos técnicos, administração e diretoria. Atualmente a estrutura física está diferente. Segundo informações colhidas no *site* da Fundação CASA, no *link* Unidades,

esteticamente, as unidades lembram escolas, em contraposição à imagem prisional dos complexos da antiga Febem. Elas têm três pisos, com salas de aula e recreação, dormitórios, consultórios médico e odontológico e uma quadra poliesportiva (no último andar). Para a segurança dos adolescentes, as casas são monitoradas por câmeras digitais. (online).

Violante (1987) nota que cada Unidade tinha suas diretrizes personalizadas na figura do diretor pelo fato de não existir uma diretriz comum a todas elas. No que se refere aos recursos humanos, materiais e rotina diária, a estrutura das UE se mantém parecida, tendo diferenças em relação às normas disciplinares, podendo ser mais ou menos rígidas.

Nesse tipo de UE havia o que se chama de regime de semiliberdade, podendo o adolescente sair nos finais de semana, dependendo do seu comportamento. Violante (1987, p. 77) nos informa que a rotina dos adolescentes consistia em atividades obrigatórias, tais como escola de ensino fundamental, sondagem de aptidão, educação física e saúde. Segundo informações colhidas no *site* da Fundação CASA, no *link* Ensino, atualmente

os adolescentes que cumprem a medida socioeducativa de Internação participam do Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar (PRTE), que busca o desenvolvimento de habilidades e competências por meio da contextualização do ensino, em que o aluno é incentivado a analisar, comparar, confrontar e sintetizar o conhecimento. As salas de aula nas unidades são divididas por níveis: - nível 1: da 1^a a 4^a série ou 5^o ano; - nível 2: da 5^a a 8^a série ou 9^o ano; - nível 3: da 1^a a 3^a série do ensino médio. (online).

Queiroz (1984) diz que o Núcleo Profissionalizante não era obrigatório pelo fato de não ter condições de oferecer vagas para todos. Segundo informações colhidas no *site* da Fundação CASA, no *link* Iniciação Profissional, atualmente

o jovem que cumpre medida socioeducativa na Fundação CASA tem acesso à qualificação profissional em oito áreas ou arcos ocupacionais: administração, alimentação, artesanato, construção e reparos (colocação de pisos e azulejos, de gesso, texturização, pintura decorativa, hidráulica), telemarketing, informática, serviços (pintura, marcenaria, mecânica de motos, corte e costura) e serviços pessoais (beleza, estética e saúde). Cada área tem uma série de cursos, o que totaliza os 60 oferecidos pela instituição. (online).

Queiroz (1984, p. 81) acrescenta as atividades artesanais, as escalas para limpeza e as atividades remuneradas, divergindo de Violante que afirma que “o trabalho não é remunerado” (1987, p. 77-78) e que o trabalho dentro da UE não era parte integrante da rotina diária, sendo utilizado como castigo. Ora, se dentro da UE o trabalho era utilizado como castigo, como se formaria dentro do adolescente o real valor das compensações do

trabalho? Percebemos uma incoerência na metodologia utilizada. Violante (1987, p. 119) relata que “sob o ponto de vista dos agentes institucionais, a escola e a profissionalização parecem um prêmio, e o trabalho, um castigo.”

Queiroz (1984) e Violante (1987) também divergem na descrição do quadro de funcionários. Segundo Queiroz (1984, p. 81), esse quadro era composto por 60 inspetores, diretor, quatro assistentes sociais, dois pedagogos, três psicólogos, um professor de educação física, um psiquiatra, um médico clínico e um dentista. Violante (1987, p. 78) descreve os agentes institucionais como: diretor, encarregado técnico, técnicos – dois psicólogos, três assistentes sociais, dois pedagogos, um médico clínico e um psiquiatra – encarregado da inspetoria, inspetores, professores, monitores e funcionários.

Segundo Violante (1987), a Unidade Educacional Alfeu Luiz Gasparini – UE 17, que atendia problemas de conduta antissocial média, comportava cerca de 130 adolescentes. Sua infraestrutura consistia em pátio, salas de aula, salão de jogos e televisão, refeitório, lavatório, pavilhão das celas-dormitórios e as solitárias. Os adolescentes eram divididos nas celas-dormitórios em grupos conforme a sua escolaridade: A, 1ª série; B, 2ª e 3ª séries; C, 4ª e 5ª séries; D, 6ª, 7ª e 8ª séries. Havia um grupo denominado E que era dos adolescentes que ficavam no “seguro”, ou seja, que precisavam de proteção contra perseguições dentro da própria instituição. Outro grupo era o F, o da faxina, composto de adolescentes que estavam de castigo (VIOLANTE, 1987, p. 79).

Após o cumprimento da pena mínima de seis meses, como já foi dito, o adolescente era avaliado. Se fosse o caso, ele seria encaminhado a uma UE menos fechada, ou para o regime de semiliberdade – também chamado de “liberdade vigiada” –, ou Pensionato (VIOLANTE, 1987, p. 80). A rotina diária dos adolescentes era composta por atividades obrigatórias: escola (supletivo), oficina (marcenaria, serralheria, etc.), iniciação profissional (com metal e madeira), manutenção (limpeza), educação física e atividades recreativas. O adolescente não podia sair da UE para nenhuma atividade. A estrutura do quadro de funcionários era a mesma já citada na descrição da UE anterior. É interessante notar que confusões internas – de cunho administrativo – decorrentes de problemas políticos interferiam no estabelecimento de diretrizes para a UE: cada vez que mudava o diretor, mudavam as diretrizes (VIOLANTE, 1987, p. 82-83).

Segundo Violante (1987), a Unidade Educacional de Mogi-Mirim – UE 9, que atendia problemas referentes a atos infracionais de alta periculosidade, comportava cerca de 200 adolescentes distribuídos em três pátios de acordo com seu porte físico. A estrutura física desse tipo de UE era composta por pavilhão-dormitório, lavatório [*sic*], refeitório, sala de aula, celas e solitárias. A rotina dos adolescentes era um pouco diferente do que nas outras UE: realizavam somente faxina no primeiro mês e depois passavam a frequentar as aulas. Não havia ensino profissionalizante e quando não estavam nessas atividades, ficavam no pátio sem fazer nada, conversando ou praticando algum esporte. O quadro de funcionários era o mesmo, com a diferença no número de alguns técnicos: um psicólogo, dois assistentes sociais e um pedagogo. Os outros funcionários se mantinham os mesmos em funções e número.

Queiroz (1984, p. 83) descreve a Unidade Educacional Experimental de Sorocaba, aquela que atendia adolescentes classificados no último Estágio de periculosidade social. Junto a essa Unidade funcionava o Instituto Provisório de Reeducação e Tratamento que abrigava jovens na faixa etária entre 18 e 21 anos, considerados “jovens adultos”. Suas dependências consistiam em pátio, salas do diretor, de reuniões, da administração, banheiros para visitantes, salas de inspetoria, almoxarifado de roupas, cozinha central, refeitório para funcionários, lavanderia, pátio para os adolescentes, barbearia, celas individuais e coletivas – cada qual com seu banheiro – e parlatório, que servia de refeitório para os adolescentes. Ainda no piso superior, enfermaria, consultório médico, três quartos, consultório dentário, salas de Serviço Social, Psicologia, Pedagogia e Biblioteca – onde também funcionava a censura de correspondências – e duas salas de aula. Fora do pavilhão dos internos encontravam-se oficinas para cursos profissionalizantes e área destinada a atividades agrícolas e suinocultura, cujos produtos poderiam ser vendidos e o adolescente receberia 40% do valor arrecadado. As atividades oferecidas consistiam em cursos profissionalizantes e supletivo de ensino fundamental. O quadro de funcionários era composto por inspetores, seguranças, instrutores, técnicos, faxineiros, cozinheiros e funcionários para serviços burocráticos. A equipe técnica era composta por um psiquiatra, um pedagogo, um assistente social, um dentista, um psicólogo e um médico clínico. A distribuição dos adolescentes nas celas não era feita conforme seus antecedentes, mas

levando-se em conta sua idade e seu porte físico. Essa Unidade estava instalada no presídio da cidade, apresentando más condições para o internamento de adolescentes.

[...] dado o pequeno número de técnicos, parece haver pouca possibilidade de um trabalho terapêutico de profundidade. A heterogeneidade da experiência dos funcionários, e a ausência de verdadeira coesão entre técnicos e demais funcionários, que convivem diariamente com os menores, devem tornar pouco eficaz qualquer proposta de reeducação dos menores. (QUEIROZ, 1984, p. 87).

Mesmo o adolescente tendo passado algum tempo na UR e na UT, já com o *status* de interno, somente na UE é que receberia o “tratamento” que o levaria à reeducação. Após algum tempo de cumprimento da pena, um laudo que comprovasse seu bom comportamento poderia levar o adolescente a ser transferido para uma Unidade mais aberta. Da mesma forma, o mau comportamento poderia ocasionar sua transferência para uma Unidade mais fechada. Após o cumprimento total da pena, um laudo que emitisse a cessação de sua periculosidade seria enviado ao Juiz e assim ganharia sua liberdade. Por muitos anos a instituição se viu perfeita, atribuindo a não recuperação do adolescente ao seu próprio fracasso, reafirmando seu “mau caráter”. Como já foi dito, o reconhecimento de que a estrutura oferecida pela FEBEM não estava alcançando os objetivos de ressocialização e reeducação levou à reestruturação da instituição, sendo substituída, assim, pela Fundação CASA. Segundo informações colhidas no *site* da Fundação CASA, no *link* Modelos Pedagógicos, atualmente

os jovens passam por um diagnóstico polidimensional e, a partir daí, é estabelecido um Plano Individual de Atendimento (PIA). Ele permite que as reais demandas que o adolescente e sua família têm nas áreas social, de saúde e pedagógica sejam atendidas satisfatoriamente. A Fundação ainda trabalha com modelos de atendimento adequados à realidade de cada unidade: - **modelo pedagógico contextualizado**: prevê fases de inserção social gradativa dos jovens, de acordo com a evolução que ele apresenta durante a internação; - **modelo da comunidade terapêutica**: desenvolvido em parceria com a associação norte-americana Day Top; - modelos pedagógicos baseados na **socioeducação**. (online, grifos do *site*).

Segundo Violante (1987, p. 110-111), na FEBEM não era o perfil do adolescente que dava especificidade à Unidade, mas o seu grau de fechamento. Ela apontou

três aspectos que lhe pareceram relevantes para a identificação do grau de fechamento das Unidades: a fachada (que incluía a arquitetura e a localização); as representações sobre o adolescente (que explicavam o tratamento dispensado); e as ações institucionais (que definiam práticas ideológicas ou repressivas). Os critérios que demonstravam a predominância dessas práticas se refletiam no contato entre o adolescente e o meio externo; nas oportunidades que lhe eram oferecidas para estudar, se profissionalizar e trabalhar; e nas práticas da persuasão ou coerção. Aliás, quanto maior o grau de fechamento das Unidades, maior a predominância de práticas coercitivas sobre as persuasivas e vice-versa.

Apesar das diferenças entre as UE, todas elas funcionavam com algum grau de isolamento do adolescente, acreditando que dessa forma ele conseguiria refletir melhor sobre seu comportamento. As normas disciplinares e o sistema de castigos eram mais ou menos os mesmos em todas as UE, sendo que nas mais fechadas havia uma maior rigidez. Com o desejo de se tornar “guardiã da ordem”, a instituição acabava tendo um caráter muito mais repressivo do que ideológico. Violante (1987, p. 146) traça um paralelo entre os objetivos propostos para reintegração do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e os efeitos produzidos:

ao invés de “promover o ajustamento do Menor...”, desajustam-no pelo isolamento a que está submetido; ao invés de “propiciar seu equilíbrio emocional, moral, intelectual e físico...”, desequilibram-no pelo modo que o tratam; as condições de “auto-realização, criatividade, participação ativa...” são, pretensamente, propiciadas através do mando, da vigilância e da punição; palavras como “democracia, liberdade com responsabilidade, cidadão consciente” são paradoxais à realidade institucional, que se pauta pela relação autoritária de poder, retirada de liberdade do Menor, ocultação de sua realidade, imputação de culpa ao seu caráter pessoal e ao caráter de seus familiares.

Dessa forma, as estratégias institucionais levavam o adolescente a representar a instituição como prisão e não como escola. Cumpriam o mínimo necessário exigido da rotina diária e das normas para evitar o castigo. Representavam os agentes institucionais como “[...] pessoas que trabalham e que não dão a eles a devida importância que dizem dar.” (VIOLANTE, 1987, p. 164). Edmundo (1987, p. 56-58) nos relata a existência de um “conselho de menores”, também conhecido como “comissão de alunos”, que tinha a

finalidade de levar à direção da FEBEM/Recife suas necessidades, numa tentativa de visibilidade, mas em vão. O papel da instituição revelou-se na prática de dominação por meio de estratégias de hegemonia mostrando aspectos de um único poder. Com a função ideológica de controle do comportamento, tinha a finalidade de “dobrar o espírito” (EDMUNDO, 1987, 59).

É interessante notar que também em Recife a FEBEM procurou “maquiar” a finalidade da reclusão. Com quartos individuais, refeitório e cozinha modernos para a época, sala para estudo e diversão, TV em cores, jardim de inverno, grades sendo substituídas por pérgulas em cimento, a linguagem utilizada tentava disfarçar o tratamento: “[...] menor é aluno, cafua é quarto de meditação, obra [*sic*] é colégio.” (EDMUNDO, 1987, p. 51). Mas, para Edmundo (1987, p. 54), os objetivos da FEBEM eram a punição e a reclusão, pois não percebia quase nenhuma discussão sobre métodos de recuperação.

Em pesquisa mais recente na Fundação CASA de Araraquara-SP, Massaro (2008, p. 71-72) comenta sobre o sistema prisional e diz que

[...] para que este sistema funcione, o controle rígido da atividade cotidiana de cada internado é fundamental: a regulamentação de horários, a elaboração temporal do ato que faz a correlação entre corpo e gestos, a articulação corpo-objeto, a utilização exaustiva do tempo no interior destas instituições prisionais, entre outros mecanismos. Um dos elementos principais neste modelo é o exercício, pois é a partir de sua prática que se impõem aos apenados atividades que são concomitantemente repetitivas e diferentes. Na Fundação CASA de Araraquara, tais atividades ocorrem diariamente tanto com os exercícios físicos e esportivos – chamados de “tempo livre” – quanto com a realização de oficinas pedagógicas, culturais e profissionalizantes.

Em relação às atividades profissionalizantes, Massaro (2008, p. 151) detectou alguns problemas. A própria Fundação é quem expede os certificados dos cursos profissionalizantes, o que pode se tornar um entrave na vida profissional do adolescente egresso devido ao preconceito latente na sociedade contra quem passa por instituição correcional. O outro problema é que nem sempre os cursos oferecidos atendem aos anseios profissionais dos adolescentes. Segundo informações colhidas no *site* da Fundação CASA, no *link* Ensino,

[...] para completar a formação dos jovens, são ministradas oficinas de educação profissional, arte e cultura e esportes. Cada uma destas áreas é vinculada a uma gerência específica, de modo que todas as unidades da Fundação CASA falem a mesma língua no setor pedagógico, respeitadas as diferenças regionais. No caso da iniciação profissional, os cursos oferecidos seguem a vocação econômica das regiões onde os jovens moram e são atendidos, e estão divididos em oito áreas: Administração; Alimentação; Artesanato; Construção e Reparos; Telemática/Informática; Serviços (como jardinagem, corte e costura, mecânica de moto, entre outros); Serviços Pessoais — Beleza, Estética e Saúde; e Turismo e Hotelaria. (online).

O desempenho nessas atividades é colocado em relatório permitindo avaliar a eficácia do tratamento terapêutico dispensado ao adolescente: “[...] o relatório de cada interno é essencial para o acompanhamento da medida socioeducativa e para o resultado positivo do tratamento lá oferecido, além de ser levado em conta também para a distribuição das recompensas e privilégios.” (MASSARO, 2008, p. 72).

A Fundação CASA de Araraquara tem características estruturais diferentes das já apresentadas até aqui pelo fato de tentar atender às orientações do ECA:

Capacidade para 72 adolescentes do sexo masculino entre 12 e 21 anos, sendo 24 na internação provisória e 48 na internação que tenham cometido ato infracional primário médio e grave ou sejam reincidentes. Esta Unidade difere tanto dos complexos da Fundação que aos poucos estão sendo desativados, como das novas unidades que estão sendo construídas atualmente, com menor capacidade de internação. (MASSARO, 2008, p. 101).

Segundo informações colhidas no *site* da Fundação CASA, no *link* A Fundação,

para os jovens que precisam ficar privados de liberdade, a CASA iniciou um programa que prevê a construção de 57 unidades no Interior – destas, 47 já estão funcionando. A maioria tem capacidade para 40 jovens em internação e 16 em internação provisória e é gerida em parceria com entidades indicadas pelos municípios. (online).

Massaro (2008, p. 114) observa que, embora o projeto arquitetônico da Fundação CASA visasse a semelhança das novas unidades com escolas, há ainda algumas características que lembram prisões: grades em todas as janelas e imensos portões com seguranças separando as duas unidades de internação.

No que se refere a separar os adolescentes por idade, compleição física e tipo de infração, Massaro (2008, p. 144-145) constatou em sua pesquisa que a Unidade da Fundação CASA em Araraquara não cumpre essa orientação do ECA. A justificativa da direção é que o novo formato da estrutura física da Unidade não permite tal divisão pelo fato de ser menor.

Além das diferenças na estrutura física, esta Unidade elaborou um Programa Pedagógico da Unidade e outros documentos resultantes da proposta do Programa de Implantação das Unidades: o Plano Personalizado de Atendimento (PPA), o Guia do Educador, o Guia do Educando, o Manual da Família e as Normas de Convivência (MASSARO, 2008, p. 104).

Massaro (2008, p. 112) apresenta em sua pesquisa um organograma que dispõe as relações hierárquicas dessa Unidade: a Direção, logo abaixo o Encarregado de Área Técnica e o Encarregado de Área Administrativa. Abaixo do Encarregado de Área Administrativa estão o Agente de Apoio Administrativo, o Agente de Apoio Operacional e o Serviço Terceirizado. Abaixo do Encarregado de Área Técnica estão os Técnicos da Saúde (Auxiliar de Enfermagem e Médico), os Analistas Técnicos, o Coordenador de Equipe e o Coordenador Pedagógico. Abaixo do Coordenador de Equipe está o Agente de Apoio Técnico e abaixo do Coordenador Pedagógico está o Analista Técnico I.

Torralbo (2008), em pesquisa realizada nas UI e UIP das Fundações CASA da Divisão Regional Sudoeste do Estado de São Paulo, diz que com sua criação em 2006, as Fundações CASA passam a ser administradas por Organizações Não Governamentais (ONG). Segundo informações colhidas no *site* da Fundação CASA, no *link* Amigos da Casa,

firmar parcerias com o setor privado e da sociedade civil é um dos pilares da nova política de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei desenvolvida pela Fundação CASA. É com as portas abertas aos parceiros que a CASA está escrevendo uma nova história. É por isso que, em 29 de maio de 2008, teve início o **Projeto Amigos da CASA**, reunindo cerca de 30 parceiros de peso em suas áreas de atuação. O objetivo é fazer com que as empresas, ONGs [*sic*] e entidades do setor público atuem de maneira a criar ações que beneficiem os adolescentes. (online, grifo do *site*).

Torrалbo (2008, p. 46) ainda diz que as ONG têm a responsabilidade, na área de saúde, de contratar médico, enfermeiro, dentista e auxiliar de enfermagem e que as Unidades de gestão estadual possuem somente enfermeiros. As Unidades pesquisadas são atendidas por dois médicos, três enfermeiros, vinte e sete auxiliares de enfermagem e três dentistas (TORRALBO, 2008, p. 48).

Em pesquisa realizada sobre a Fundação CASA de Assis-SP, que firmou um convênio com a Associação Filantrópica Nosso Lar, Santos (2008, p. 51) descreveu uma equipe de atendimento formada por três psicólogos, um assistente social, um contador, uma professora de Educação Física e uma supervisora local, além dos outros técnicos da Fundação CASA.

Dessa forma, fica evidente que os pesquisadores que estiveram presentes em diferentes Fundações CASA encontraram pontos comuns e pontos diferenciados, refletindo certa heterogeneidade na forma de atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

Na Biblioteca da Sede da Fundação CASA encontrei um documento intitulado *Organograma Geral da Fundação CASA/SP – SQL 14/06/2007* que passarei a descrever mantendo suas abreviaturas e siglas. No topo do Organograma se encontram o Conselho Estadual do Bem-Estar do Menor [sic] e o Conselho Fiscal. Abaixo estão a Presidência, a Vice-Presidência e a Chefia de Gabinete. A Chefia de Gabinete está dividida em Supervisão de Controle Interno, Supervisão de Qualidade e Expediente. Abaixo da Presidência se pode ver a Assessoria Especial, a Assessoria Jurídica (SAJA), a Assessoria de Parcerias, a Assessoria de Comun. Social, a Ass. Plan. Estr. e Des. Instituc., a Ouvidoria e Central Atend., a Corregedoria Geral e a Escola p/ Form. e Capac. Profis. Essa Escola está dividida em Centro Capac. e Desenvolv. Profissional, Centro Extensão e Aperfeiçoam. e Centro de Pesquisa e Documentação. O Centro de Pesquisa e Documentação tem uma parceria com o NDA – Núcl. Docum. Adol. Abaixo das Assessorias estão a Diretoria Administrativa e a Diretoria Técnica.

Abaixo da Diretoria Administrativa estão o NAPI, o NCA (Protocolo) e o Expediente. Logo abaixo se encontram a DRH – Divisão de Recursos Humanos que está dividida em GER. Adm. Pessoal (subdividida em Sup. Folha Pgto e Sup. Mov. Pessoal),

GER. Remuneração (subdividida em Sup. Cargos e Sal. e Sup. Benefícios), GER. Med. e Seg. do Trabalho (subdividida em Sup. Proaps, Sup. Medicina Tr. e Sup. Segurança Tr.) e Sup. Des. Pessoal; a DSUP – Divisão de Suprimentos que está dividida em Sup. Compras, Sup. Almoxarifado, Sup. Patrimônio e Sup. Contratos; a DF – Divisão de Finanças que está dividida em Sup. Orçamento, Sup. Contabilidade e Sup. Finanças; a DTI – Divisão Tecnol. da Informação que está dividida em Sup. de Manutenção e Suporte, Sup. de Comunicação e Sup. de Desenvolvimento; a DOPI – Divisão de Obras, Patrim. Imob. e Manut. com a GER. de Manutenção que está dividida em Sup. de Manutenção e Sup. de Projetos e Obras; e ainda há, sem fazer parte de uma Divisão, a GER. de Transportes dividida em Sup. Manutenção de Frota e Sup. de Frotas.

Abaixo da Diretoria Técnica se encontra a Superintendência de Saúde que está dividida em UES – Unidade Experimental de Saúde, Supervisão Farmacêutica, Gerência de Saúde e Gerência de Assistência Psicossocial; a Superintendência Pedagógica que está dividida em Gerência Escolar, Gerência de Arte e Cultura, Gerência de Educação Profissional e Gerência de Educação Física e Esporte; e a Superintendência de Segurança e Disciplina que está dividida em Gerência de Segurança Interna, Gerência de Segurança Externa e Núcleo de Recâmbio. Ainda abaixo da Diretoria Técnica estão o Expediente e a Assessoria da Diretoria de Medidas Sócio-Educativas [*sic*] que está dividida em ADINT, ADSEMI e ADMA (que está subdividida em Convênios e P. Ctas Conv.).

Abaixo das Superintendências estão as Divisões Regionais com suas respectivas unidades: DRM I – Div. Regional Metropolitana (Fco da Rocha); DRM II – Div. Regional Metrop. Leste 1 (Tatuapé); DRM III – Div. Regional Metrop. Leste 2 (Brás); DRM IV – Div. Regional Metrop. Oeste (Raposos Tavares); DRM V – Div. Regional Metrop. Norte (Vila Maria); DRN – Div. Regional Norte (Ribeirão Preto); DRCV – Div. Regional Central Vale (Jacareí); DRL – Div. Regional Litoral (Sede); DRO – Div. Regional Oeste (Marília); DRS – Div. Regional Sudoeste (Iaras) [*sic*]. Encontrei algumas informações diferentes no *site* da Fundação CASA, no *link* Unidades: DRM-I como Div. Regional Metropolitana I; DRMC como Div. Regional Metropolitana Campinas; DRCV – Div. Regional Central Vale foi modificada para DRVP - Div. Regional Vale do Paraíba.

A Fundação CASA na qual fiz meu trabalho de campo estava localizada em um bairro muito afastado do centro da cidade, quase na divisa com uma cidade vizinha, no alto de uma colina, se caracterizando como um local de isolamento. À frente da fachada havia um estacionamento amplo para carros. Na fachada se via à esquerda um grande portão para entrada de carros e à direita uma porta para entrada de pessoas. Antes de entrar era necessário se identificar ao agente de segurança por meio de um interfone. O documento de identificação (com uma fotografia em bom estado) deveria ser depositado em uma espécie de “caixa de correio”. Um vidro permitia ao agente de segurança identificar a pessoa que estava utilizando o interfone sem que essa o visse. Ao ser permitida a entrada, as pessoas eram revistadas em uma pequena sala na qual um pequeno vidro permitia aos agentes de segurança acompanhar a revista. Ao sair da sala onde era feita a revista, adentrava-se um pequeno pátio descoberto com um jardim em seu centro.

Identifiquei uma divisão da Fundação CASA entre área para os funcionários da administração e área para os adolescentes internos nas Unidades (UIP e UI). À direita do pátio havia um corredor com salas para os funcionários da administração. Conheci três delas: uma sala para reuniões, uma sala onde estava uma máquina copiadora e a sala da presidente da ONG. Ainda à direita, ao lado do corredor, ficava uma pequena sala onde se guardava todo o material pedagógico utilizado nas aulas, próximo ao portão de acesso às Unidades.

À esquerda se via um portão de acesso ao galpão onde os carros eram recebidos.

À frente do pátio havia uma grande grade que separava o espaço administrativo das Unidades com um portão gradeado que dava acesso à área entre o prédio e os muros da instituição. Após passar por esse portão, se adentrava uma espécie de gaiola, com um portão de entrada e outro de saída, que dava acesso à escada que levava ao segundo e ao terceiro piso. Para o acesso à UIP, seria necessário passar por um quarto portão gradeado. Ao entrar, se podia ver à direita um corredor com acesso à escada que levaria aos dormitórios no piso superior, a enfermaria e um almoxarifado. À esquerda era possível ver a cozinha e o refeitório.

As Unidades eram separadas por uma grande grade e um portão em seu centro. Portanto, para o acesso à UI era necessário passar por um quinto portão. Era possível ver à direita três salas de aula com quadro negro e cadeiras, sendo uma delas montada com vários computadores. À esquerda havia uma sala ampla que era utilizada para recreação. Nela se encontravam várias cadeiras, uma televisão com aparelho de DVD, uma mesa de pingue-pongue e um espaço onde os cabelos eram cortados.

Não tive oportunidade de conhecer o segundo piso.

No terceiro piso havia uma quadra poliesportiva coberta.

O quadro de funcionários com o qual tive contato apresentou a seguinte estrutura: diretora da Unidade da Fundação CASA, presidente da ONG que fazia a parceria na administração da Unidade, coordenadora pedagógica, educadores, encarregados técnicos, coordenadores da Unidade, psicóloga, enfermeira, além dos agentes de segurança. A contratação desses funcionários estava dividida entre a Fundação CASA e a ONG.

Embora a nova estrutura da Fundação CASA tenha contemplado novas ideias sobre as bases organizacionais de segurança, o espaço físico e as bases pedagógicas, estas últimas sofrem com a desqualificação dos funcionários que agem ignorando o processo pedagógico, mas também com a estrutura de funcionamento interno. As aulas de canto coral eram interrompidas para que os adolescentes realizassem outras atividades no mesmo horário – tais como arrumar a cozinha, cortar o cabelo ou ir à enfermaria – interferindo, dessa forma, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Para me auxiliar nas aulas, havia uma educadora que foi encarregada com essa função, que, aliás, dava aulas de violão. Mas a falta de funcionários não permitia que ela estivesse o tempo todo comigo, pois tinha que exercer outras funções. Por diversas vezes vivenciei a experiência de estar sozinho ao dar as aulas, sem mesmo a presença de um agente de segurança.

Comparando com as Unidades da FEBEM que eu conheci, a estrutura física da Fundação CASA oferece condições melhores aos funcionários e internos. Na instituição em que realizei meu trabalho de campo não percebi problemas de superlotação e acomodações inadequadas. A meu ver, o grande problema se encontra relacionado à quantidade e à qualidade dos funcionários, pois ainda existe o problema de falta e de desqualificação.

3 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA NA FUNDAÇÃO CASA

Neste capítulo faço a articulação entre os relatos das aulas e os referenciais teóricos. Para isso destaquei alguns fatos que ocorreram durante as aulas na tentativa de explicá-los e justificá-los. Seguindo a orientação de Bogdan e Binklen (1994), alguns comentários são feitos entre parênteses no próprio corpo do texto e outros, precedidos da abreviatura C.O. (comentários do observador), apresentam uma reflexão mais aprofundada sobre fatos significativos que aconteceram nas aulas. Também optei por inserir os resultados dos questionários e das entrevistas neste capítulo, figurando na data em que foram aplicados. Para que os funcionários da Fundação CASA envolvidos na pesquisa não sejam identificados, não cito seus nomes, mas apenas suas funções, como também não revelo a cidade em que está localizada a instituição. Os adolescentes são designados pela letra A (Adolescente) seguida de um número, conforme foram surgindo nos relatos.

3.1 Dia 03 de agosto de 2010

Cheguei à Fundação CASA às 19h05. (Havia combinado chegar às 19h15 para começar a exposição aos adolescentes do que seria a Oficina de Canto Coral às 19h30, mas como já conhecia os procedimentos de registro da visita e de ser revistado, quis chegar mais cedo para experimentar o teclado e o aparelho de som. Doce ilusão.) Fiquei esperando quinze minutos do lado de fora. Entrei às 19h20. Foi preciso deixar na portaria telefone celular, carteira, aliança de casamento, colar, chaves do carro e de casa. (Parece que a vigilância aumentou desde a última vez em que estive na Fundação CASA, aliás, a antiga FEBEM.)

— “Da próxima vez o senhor já tira essas coisas em casa para dar menos trabalho”, aconselhou a agente de segurança.

Pediram que esperasse mais alguns minutos. Fui atendido pela coordenadora pedagógica e então pude testar o teclado. Estava todo empoeirado, e no lugar da tecla Si3 havia apenas um buraco.

— “Não era bem isso que você estava esperando, não é mesmo?”, foi o comentário da coordenadora pedagógica.

Não sabíamos a voltagem do teclado. Não havia nenhuma indicação. Experimentamos a voltagem 110 e deu certo. Mexi um pouco no instrumento e fui descobrindo seus recursos. Não era de todo mal. Serviria para o propósito da Oficina de Canto Coral. Bem, agora só faltava experimentar o aparelho de som. Estava sem o relógio, mas certamente já eram mais de 19h30. A coordenadora pedagógica procurou em diversos lugares e não o achou.

Resolvemos entrar na Unidade (local onde ficam os adolescentes) sem o aparelho de som. Nova revista. Novos agentes de segurança. Era preciso decidir onde eu faria a exposição. Fiquei surpreso, pois imaginei que já houvessem decidido o local da Oficina. Foi resolvido que seria mais fácil no local onde os adolescentes já estavam todos concentrados: uma sala na qual um estava cortando o cabelo, outros estavam jogando pingue-pongue e outros bem próximos de uma televisão tentando assistir a um filme em DVD. Nova surpresa, pois percebi que eles não tinham sido avisados do que iria acontecer.

A coordenadora pedagógica começou a falar sobre a Oficina de Canto Coral quando percebeu que eu ainda estava segurando o teclado. Onde colocá-lo? Arrumaram uma mesa de plástico para apoiá-lo. Enquanto eu o acomodava sobre a mesa, a coordenadora pedagógica saiu. Terminei de montá-lo e percebi olhares e falas inquisidores. (É como se perguntassem: quem é esse homem que veio atrapalhar nosso momento de diversão?)

Como a coordenadora pedagógica não voltava, comecei a explicar porque estava ali. Não havia silêncio na sala. Os adolescentes falavam enquanto eu tentava explicar. Foi quando a coordenadora pedagógica apareceu com o aparelho de som, que foi colocado sobre a mesma mesa que apoiava o teclado, e deu uma bronca pela falta de educação. Os adolescentes questionaram por que a Oficina não estava sendo oferecida durante o dia, mas bem no horário da diversão deles. Foi explicado que somente naquela noite seria feita com todos para que tivessem a oportunidade de conhecê-la, mas que na terça-feira seguinte seria oferecida somente para os interessados.

C.O.: O fato dos adolescentes não terem sido avisados de que iriam assistir à exposição de um projeto de Oficina de Canto Coral mostra a medida da importância que foi dada pela Fundação CASA – representada por seus funcionários – tanto ao projeto quanto aos adolescentes. Diferentemente da atuação das pessoas responsáveis pela realização do Projeto Guri dentro da FEBEM exposta em meu relato no capítulo anterior – que não mediam esforços para que os adolescentes se integrassem no Projeto –, na Fundação CASA não foi criada nenhuma expectativa em relação à Oficina de Canto Coral que seria desenvolvida e nem oferecidas boas condições para a sua exposição. O horário inadequado para o primeiro contato – exatamente no momento de diversão dos adolescentes, quando alguns assistiam a um filme e outros jogavam pingue-pongue –, também mostra a falta de respeito pelo momento de lazer, não que a exposição do projeto não pudesse ser feita naquele local e horário, mas deveriam ter sido preparados para tal. A falta de uma sala preparada já com todo o material adequado para a exposição, ou seja, com o teclado e o aparelho de som em seus devidos lugares, prontos para serem utilizados, mostrou a falta de organização em relação aos materiais didáticos. Os adolescentes percebem quando uma aula é bem preparada e quando não é.

* * *

— “Quem gosta de cantar?”, perguntei. A resposta foi que ninguém ali sabia cantar.

— “Alguém sabe o que é ou conhece um coral?” Não obtive nenhuma resposta. Falei sobre o coral que atua em igrejas e sobre o coral que canta vários estilos de música e que inclusive pode utilizar o corpo como percussão.

C.O.: Perguntei aos adolescentes se gostavam de cantar ou se conheciam algum coral com o objetivo de fazer uma avaliação diagnóstica, que intenta identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado conteúdo que se pretende introduzir, sendo tão importante quanto a avaliação formativa ao longo do curso e a somativa ao final (HENTSCHKE e SOUZA, 2003).

* * *

— “Vocês sabem como a voz é produzida?” Nenhuma resposta. Expliquei bem superficialmente a importância dos pulmões como produtores de ar para que a voz aconteça. Pedi para que se levantassem e fizessem um exercício de respiração colocando as mãos sobre as costelas móveis para sentirem a expansão dos pulmões. Logo após o exercício, alguns se sentaram. Pedi para que todos se sentassem e enfatizei a importância da boa postura para o canto.

C.O.: A postura interfere diretamente na respiração, pois se o peso do corpo estiver sobre uma perna fazendo com que o quadril se projete para um dos lados, o pulmão não terá sua capacidade máxima de expansão, como também se a coluna vertebral estiver encurvada. Interferirá também no apoio muscular do som, pois uma má postura não permitirá que os músculos diafragma, abdominais pélvicos e glúteos, responsáveis pela manutenção da afinação, ajam de forma eficaz. Se o pescoço estiver projetado para frente ou a cabeça estiver inclinada para cima, tais posturas farão com que a fonação seja dificultada por uma tensão muscular desnecessária.

* * *

— “Alguém aqui gosta de esportes?” Um deles levantou a mão.

— “De que esporte você gosta?”

— “Futebol.”

— “Os jogadores já entram direto no campo para jogar ou fazem algo antes?”

— “Fazem alongamento.”

Expliquei a importância de um corpo saudável para a realização tanto de esportes quanto do canto. Pedi para que se levantassem novamente e fizemos alguns exercícios de alongamento. Após os exercícios alguns se sentaram. Pedi para que todos se sentassem. (Tentava não ser muito impositor.)

— “Alguém sabe o que é o diafragma?” Nenhuma resposta. Falei, também superficialmente, sobre a importância do diafragma para a afinação e fizemos, assentados mesmo, um exercício de expiração com a mão sobre o diafragma.

Expliquei que da mesma forma que aquecemos o corpo para o esporte devemos aquecer a voz para o canto e que, mesmo assentados, podemos manter uma boa postura

deixando as costas retas. Fiz um vocalize e pedi que repetissem. Enquanto alguns me imitavam outros gargalhavam. Fiz outro vocalize e obtive as mesmas reações. Fiz um terceiro e consegui um pouco mais de adesão. Percebi que haviam vozes bastante afinadas e vigorosas. Ao cantarem muito forte houve desafinação. Pedi para que repetissem de forma mais suave. O resultado foi surpreendente.

C.O.: Abordei elementos da técnica vocal na aula de canto coral com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com o objetivo de desenvolver no aluno uma atitude vocal. Conforme diz Mansion, “é importante vigiar atentamente, desde o princípio, a *atitude vocal*. E entendo pela mesma: a respiração correta, o porte (cabeça, corpo, pernas, mãos, etc.), a expressão do rosto e a posição da boca.” (1994, p. 103, grifo da autora, tradução nossa). Mais do que aquilo que Mansion entende como atitude vocal, minha experiência me ensinou que é importante desenvolver também o apoio do som, o relaxamento dos músculos da laringe, a ressonância e a articulação. O canto coral é uma atividade coletiva que, além da técnica vocal, também desenvolve a sociabilidade, sendo bastante adequada para uma classe de adolescentes institucionalizados. Além da sociabilidade, se pode desenvolver nessa faixa etária, de 12 a 21 anos, a autoconfiança, a curiosidade, a imaginação e o prazer de aprender. Behlau (*apud* SESC, 1997, p. 55-56) diz que

a voz é uma das expressões mais ricas do ser humano e revela aspectos de nossa natureza biológica, psicológica e sócio-educacional. [...] Ao longo de nossa vida vamos desenvolvendo uma voz que é única e nos identifica de modo particular. Esta voz é o resultado de nossa vida emocional e recebe influências de nossa história familiar, cultural, social e emocional. [...] Toda e qualquer tentativa de se desenvolver a voz é bem vinda, pois cantar é um dos atos mais humanos que existe e cantar em grupo desenvolve a solidariedade, o respeito entre os homens e a sensação de não estarmos sozinhos no mundo.

A voz revela a identidade de cada cantor, pois assim como não existem duas impressões digitais iguais, também não existem duas vozes iguais. Seria muito importante estar atento aos problemas vocais dos adolescentes, pois “um problema de voz pode simplesmente representar um problema emocional, de comportamento ou ainda refletir uma situação

difícil que uma criança esteja vivendo no seu meio familiar ou na escola.” (BEHLAU et all, 1997, p. 19). Além das vantagens para o desenvolvimento da sociabilidade e das características pessoais, segundo Mansion (1994, p. 18, tradução nossa), há muitas vantagens para o corpo no estudo do canto: “[...] proporciona uma respiração ampla e profunda, favorece o desenvolvimento dos músculos do tórax, o controle da respiração, o endireitamento do busto, a massagem vibratória pelo emprego dos ressonadores, etc.” O cantar bem requer técnica, e por isso me dispus a pesquisar a técnica vocal necessária para que o adolescente pudesse realizar essa atividade com sucesso. A importância desse sucesso está no fato de que ele elevará o seu autoconceito propiciando a possibilidade de se sentir parte da sociedade, e não um marginalizado. Como o coral é o reflexo de seu regente-educador, seria imprescindível que eu tivesse domínio da técnica vocal e a demonstrasse por meio da minha voz. Mansion (1994, p. 76, grifos da autora, tradução nossa) ainda diz que “os pilares do canto: a respiração, a utilização dos ressonadores [e] a articulação, serão, no princípio, objeto de um trabalho *lento e progressivo*.” Além desses pilares seria preciso enfatizar outros no trabalho com os adolescentes: postura, apoio e fonação. Uma boa técnica vocal é essencial para a saúde da voz, mas não é suficiente. “A saúde vocal depende de diversos fatores e o mais importante deles é o *estilo de vida* do artista.” (COSTA, 2001, p. 108, grifo do autor). Costa (2001, p. 105, grifos do autor) ainda diz que

Perello define como disodia as alterações que se apresentam na prática do canto. São representadas pelo grupo de sintomas como voz rouca, fadiga vocal, disfonias, quebra dos sons de *passagem*, insuficiência respiratória e muitos outros fatores advindos de uma má orientação da técnica vocal e *modus vivendi* do cantor.

Assim, antes de uma aula de canto coral seria necessário que a técnica vocal estivesse aliada ao controle emocional, a não ingestão de drogas e alimentos que provocam processos catarrais, tais como chocolate, café, produtos lácteos, etc., ou mesmo alimentos indigestos e picantes que possam irritar a garganta. Uma boa noite de sono deveria anteceder a aula, como também alguns exercícios físicos praticados regularmente ajudariam no desenvolvimento vocal. O aquecimento antes da aula e o desaquecimento depois são fundamentais. Embora tivesse orientando os adolescentes nesse sentido, eles não tinham o

controle sobre a alimentação, as horas de sono e as atividades físicas, pois tinham que se sujeitar às determinações da Fundação CASA. A atenção a detalhes da técnica vocal certamente levariam alguns dos adolescentes a terem sucesso na prática do canto coral. Seria preciso paciência e perseverança, sempre destacando os progressos na técnica vocal. Mansion (1994, p. 102, tradução nossa) diz que

para dirigir os temperamentos nervosos se precisa grande calma. É preciso liberá-los a todo custo – e por meio da suavidade – da apreensão que possam experimentar antes da aula ou durante a mesma: corrigi-los com amabilidade e paciência, e sobretudo, demonstrar-lhes quanto se aprecia o trabalho e os progressos realizados até então. O nervosismo durante o trabalho provoca uma contração que o dificulta enormemente.

É preciso não se esquecer de que o objetivo dessa proposta é fazer com que o autoconceito do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa seja elevado e que ele passe a se sentir parte da sociedade da qual está excluído, e haja a possibilidade de trocar a violência pela música como modo de vida.

*

*

*

Após elogiar as vozes, partimos para a aprendizagem de um *rap*. Distribuí a partitura e logo em seguida eu disse que, assim como nos vocalizes, eu cantaria primeiro as frases e depois eles as repetiriam. Como sempre, alguns fazendo e outros gargalhando. Executamos quatro frases. Pedi para marcarem o pulso com os pés. Enquanto faziam dessa forma, um dos alunos fez um ritmo com as mãos. Após o término das quatro frases, perguntei quem tinha feito. Elogiei e pedi para que repetisse o que tinha feito. Coloquei um ritmo de *hip hop* no teclado e fizemos novamente as quatro frases.

C.O.: Escolhi um *rap* para iniciar a Oficina de Canto Coral porque um dos fatores importantíssimos para o desenvolvimento desta pesquisa foi a abordagem do gosto musical do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, sendo a música, muitas vezes vinculada à dança, uma de suas formas de lazer. A abordagem do gosto musical está associada a repertórios com os quais esse segmento juvenil tem maior familiaridade, uma vez que são veiculados pelos meios de comunicação de massa (ADORNO e HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 1986). Dentre esses gêneros percebi, durante o tempo

em que estive trabalhando na FEBEM, que o *rap* era um dos prediletos entre os adolescentes. Tanto em meninos quanto em meninas pude notar uma identificação com o *rap* por meio de sua postura corporal, sua linguagem, enfim, adotam o modelo do *rapper*, do marginalizado. Se tivessem oportunidade, tenho certeza que também suas roupas se tornariam um meio dessa identificação. Também observei que a grande maioria de meninos e meninas dessa instituição é afrodescendente da classe pobre, ou seja, a relação que se cria com o *rap* não é apenas de prazer através da fantasia, mas a expressão de uma realidade muito dolorida. O movimento *hip hop* veio para proporcionar a visibilidade dos marginalizados através de um de seus elementos, a música *rap*, executada como algo parecido com um repente falado e acompanhado pelo som de instrumentos eletrônicos. Para que ocorra a legitimidade artística do *rapper* é necessário que ele tenha passado pelo processo de exclusão social. O *rap* – com “sua forma discursiva, em que o cantor na verdade parece estar falando, remete à tradição africana de relatos orais, e não são poucos os estudiosos do rap que localizam na África a gênese desse estilo musical” (GUIMARÃES, 1999, p. 39) –, tornou-se a figura central no *hip hop*. Ele começou a ser utilizado como veículo de manifestação de discordância social. Embora o movimento *hip hop* levante a bandeira do resgate do autoconceito e da cultura negra para combater a violência, encontramos a contradição de algumas letras de *rap* que exaltam a vingança e as armas e que transformam traficantes e delinquentes em verdadeiros heróis. Por esse motivo, escolhi um *rap* que falasse sobre meio ambiente, o *Rap do lixo*, de Ana Yara Campos.

*

*

*

De repente, uma nova surpresa. Enquanto estávamos no meio da música, um aluno entrou na sala levando uma bandeja com canecas cheias de café com leite e saquinhos contendo biscoitos de maisena. Hora do lanche. Alguns continuaram a cantar enquanto outros iam parando para tomar seu lanche. (Constrangimento.)

C.O.: A interrupção da exposição para que os adolescentes tomassem o lanche foi outro fato que mostrou a falta de preparo da equipe responsável para que fosse realizada. Houve falta de comunicação entre os funcionários, pois alguns deles não sabiam

da realização da exposição do projeto, o que levou à distribuição do lanche em momento inadequado.

* * *

Decidi colocar a faixa de um CD do grupo *Barbatuques* realizando percussão corporal. Pedi para que fossem identificando os sons do corpo. Alguns gostaram muito. Tirei o CD e enquanto o guardava, um dos adolescentes colocou no aparelho um CD que eu tinha levado e que estava à mostra. Era a gravação de um grupo masculino americano chamado *À Cappella*. Ouvimos parte de uma faixa, pois a coordenadora pedagógica pediu que fosse encerrando as atividades. Olhei no relógio de um agente e vi que eram 20h20.

C.O.: Essa última atividade teve como objetivo mostrar as possibilidades de realização de música de uma forma não muito convencional, pois aquilo que é novo sempre desperta maior interesse. Reimer (1970) diz que “o desenvolvimento da habilidade da audição musical é uma obrigação básica da música em geral como educação estética.” (p. 119, tradução nossa). Para Reimer (1970), o conceito de educação musical vai além do desenvolvimento da apreciação, pois coloca a composição e a execução como atividades fundamentais:

[...] certamente é verdade que o envolvimento no fazer musical – compor e executar – é um componente efetivo do estudo musical para ajudar a percepção estética e a reação para se tornar mais sensível, mais perspicaz, mais sutil, mais penetrante. [...] No processo de compor e executar como significado de educação estética, talentos inusuais virão inevitavelmente à luz e estes deveriam ser cultivados tão plenamente quanto possível. (p. 119, tradução nossa).

Swanwick (2003, p. 70-72) também considera a apreciação musical como um componente básico de seu conceito de educação musical, desenvolvido por meio do modelo C(L)A(S)P (*Composition, Literature, Audition, Skill, Performance*), que foi traduzido para o português como modelo (T)EC(L)A (Técnica, Execução, Composição, Literatura, Apreciação). Do mesmo modo que Reimer (1970), esse modelo prioriza as atividades de execução, composição e apreciação, mas põe as atividades de técnica e de literatura (que estão com as iniciais entre parênteses) como apoio das principais. Dessa forma, apoiado pelos autores

citados, acredito que a apreciação musical unida à execução e à composição formam um tripé que dão sustentabilidade à educação musical.

* * *

A coordenadora pedagógica pediu que quem se interessasse em participar da Oficina de Canto Coral desse seu nome. Cinco dos trinta adolescentes se inscreveram. Dois deles se mostraram muito interessados. Fizemos questão que eu comesse alguns biscoitos com eles. Minha esperança era que a Oficina desse certo com esses cinco e que fizessem propaganda entre os adolescentes para que logo tivéssemos um número maior.

Sáimos da Unidade e discutimos os pontos que haviam atrapalhado o sucesso da exposição: o fato de não terem sido avisados de que iriam assistir à exposição de um projeto de Oficina de Canto Coral, o horário inadequado (momento de diversão deles), falta de uma sala preparada já com todo o material adequado para a exposição, interrupção da exposição para que fizessem o lanche. Pensamos no que poderia ser feito para melhorar. Voltamos à Unidade para escolhermos a sala em que seria oferecida a Oficina. Novamente fui abordado pelos dois adolescentes muito interessados. Eu e a coordenadora pedagógica deixamos a Unidade, trocamos telefones e e-mails e ela me apresentou um educador que ficaria responsável em me ajudar nas terças-feiras seguintes. Deixei a Fundação CASA às 21h com um sentimento de frustração.

C.O.: Os fatos que ocorreram atrapalhando o meu primeiro contato com os adolescentes não se apresentam como problemas em si mesmos, mas representam um problema relacionado à postura dos funcionários diante de mais uma possibilidade de sua recuperação – a Oficina de Canto Coral – e dos próprios adolescentes. Podemos chamar o problema de invisibilidade: do projeto e dos adolescentes. O conceito de invisibilidade social foi abordado e desenvolvido por diversos autores (CELEGUIM e ROESLER, 2009), mas gostaria de me referir à maneira como Ertzogue (2001), em sua tese, identifica a invisibilidade dos institucionalizados e coloca a resistência à disciplina como uma forma de serem vistos, notados: “[...] encontrou-se a resistência como componente de contestação a essa mesma ordem e, principalmente, como instrumento capaz de dar visibilidade à existência do interno dentro da instituição.” (p. 200). O problema da invisibilidade social,

na ocasião em que o projeto de Oficina de Canto Coral foi apresentado, não foi identificado pelos adolescentes, pois não tinham a dimensão da violência que estavam sofrendo.

3.2 Dia 10 de agosto de 2010

Cheguei à Fundação CASA às 19h10. Esperei 10 minutos para entrar. Desta vez já estava sem a aliança, o colar, o telefone celular e a carteira. Levei apenas a carteira de identidade e a chave do carro. Dessa forma o momento da revista seria mais rápido.

A coordenadora pedagógica ainda não havia ido embora. Trocamos algumas palavras, peguei o material – teclado, pasta com todas as partituras, caixinha com giz e apagador. Faltava o aparelho de som. A coordenadora pedagógica me apresentou uma educadora que iria me acompanhar até a Unidade. Ela iria providenciar o aparelho de som.

Entramos na Unidade e fomos para a sala onde eu daria a aula. Uma sala pequena, mas comportaria bem os cinco alunos. Os alunos foram entrando antes mesmo que eu tivesse preparado a sala. Arrumaram uma mesa de plástico para colocarmos o material. Ligamos o teclado e... Surpresa! O teclado que havia funcionado muito bem na semana anterior agora não estava funcionando. Testamos numa outra sala, mas sem sucesso. Um dos adolescentes disse que o aparelho de som estava funcionando na sala anterior. Voltamos. Tentamos ligar novamente o teclado. Sem sucesso. (Um sentimento de frustração começava a se instalar dentro de mim.)

Resolvi desistir do teclado e comecei a aula com um pouco de alongamento e relaxamento. Em seguida fizemos um exercício de respiração identificando os locais de maior expansão da caixa torácica. O exercício seguinte foi o de relaxamento da laringe. (Para uma boa fonação, embora ela seja o produto de um conjunto de mecanismos, destaquei o relaxamento dos músculos que se relacionam à laringe. Não tive o objetivo de que os adolescentes conhecessem o nome, a localização e a função de cada músculo, mas que tivessem a sensação do relaxamento muscular.) Os alunos riam muito e conversavam em voz alta, o que atrapalhava bastante o entendimento das minhas explicações. Também fizemos um exercício melódico utilizando as vogais. Nesse momento houve muitas brincadeiras, inclusive um dos meninos imitando um cantor de ópera. Por diversas vezes

durante a aula conversei com os adolescentes pedindo um pouco de silêncio para que pudessem entender a atividade que eu estava propondo.

Começamos com a música *Rap do lixo*, de Ana Yara Campos. Lemos a letra, discutimos um pouco sobre preservação da natureza e logo em seguida falei a letra no ritmo para que os alunos repetissem. Durante uma das vezes em que lemos a letra no ritmo, um dos adolescentes começou a improvisar um acompanhamento com ruídos da voz. Pedi para que continuasse fazendo, mas outros também se animaram e tivemos um problema: quase todos queriam fazer o acompanhamento com ruídos da voz. Nova agitação entre os adolescentes. Pedi para que ficassem de pé e propus cantarmos o *rap* marcando a pulsação com os pés. Fizeram sem nenhuma dificuldade. Por duas vezes fomos interrompidos pelo agente: uma para chamar a atenção dos meninos que deixaram suas blusas penduradas na grade da janela, do lado de fora (me lembrei do que eu havia lido em CAMPOS (1981) sobre a falta do sentimento de posse, que levava ao descuido com os objetos oferecidos pela instituição); a segunda foi para perguntar se um dos meninos iria cortar o cabelo.

C.O.: A escolha da música *Rap do lixo* não foi casual. Tentei unir um tipo de música que é do agrado dos adolescentes a uma letra que tivesse um conteúdo com potencial transformador. Os comentários sobre a letra da música foram feitos para que houvesse maior consciência do que estaríamos cantando. A contextualização da música, vista como atividade de literatura por Swanwick (2003), se tornou um meio de contribuição para a construção da sua interpretação. Ao iniciarmos a execução rítmica, um dos alunos iniciou uma improvisação com ruídos vocais simulando um acompanhamento eletrônico do *rap*. Não o inibi, ao contrário, o incentivei a criar. Reimer (1970) diz que

composição é um modo de estudo musical o qual pode ser o mais efetivo para clarificar como a música trabalha e para dar a atual experiência de trazer música ao nascimento. Em cada idade às crianças podem e deveriam ser dadas muitas oportunidades para explorar os mecanismos internos da música através da composição e para usar o que elas estão aprendendo sobre música em peças criadas por elas mesmas. Habilidades de notação podem ser cultivadas através da composição muito efetivamente e podem então ser usadas para avançar em todos os aspectos da música em geral. O senso de responsabilidade musical pessoal que a composição dá é muito saudável ao trazer processos musicais em íntimo contato com a experiência da criança. (p. 118, tradução nossa).

O meu incentivo à criação contagiou os outros adolescentes e assim quase todos quiseram criar um acompanhamento, o que causou um desequilíbrio na execução da peça. Interpretei essa atitude como uma maneira de querer chamar a atenção sobre si, sobre sua criação, seu produto. Decidir quem faria o acompanhamento não foi algo pacífico, assim propus que todos marcassem a pulsação nos pés enquanto cantavam. Dessa forma eu desenvolveria neles a regularização da pulsação, do andamento, e também a dissociação na execução de ritmos diferentes, um nos pés e outro na voz. Dalcroze (1925), ao conceber a educação musical, elaborou vários exercícios para desenvolver a dissociação muscular relacionados ao ensino da rítmica, aplicados também ao solfejo e à improvisação, pois para ele

o objetivo do ensino da rítmica é de colocar os alunos em condições de dizer ao fim de seus estudos não “eu sou”, mas “eu sinto”, e em seguida de criar neles o desejo de exprimir-se. [...] E se todo o sistema educacional por meio do ritmo se apoia sobre a música, se é que a música é uma força psíquica considerável, uma resultante das funções da alma e da expressão que, por seu poder de excitação e de regularização, pode disciplinar todas as nossas funções vitais. (p. 94, tradução nossa).

* * *

Percebi que já era hora de mudar de atividade. Já que o teclado não funcionava, iria utilizar o aparelho de som. Planejei mostrar alguém cantando a música *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga, para depois cantá-la acompanhados pela gravação de um *play-back*. Mas... Outra surpresa! O aparelho de som não tocava nenhum dos CD. Tentamos ligar em outra tomada, mas sem sucesso. O rádio funcionava muito bem, mas o toca-CD, não. O sentimento de frustração aumentava dentro de mim.

C.O.: Nesse segundo encontro com os adolescentes tive muitos problemas relacionados ao material pedagógico: tanto o teclado quanto o aparelho de som não funcionaram. Não consegui atender às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Arte quanto ao planejamento, que diz: “É importante que o espaço seja concebido e criado pelo professor a partir das condições existentes na escola, para favorecer a produção artística dos alunos. Tal concepção diz respeito: à organização dos materiais a serem utilizados dentro do espaço de trabalho [...]” (BRASIL, 1998, p. 97). Embora tivesse

chegado mais cedo para organização do material, a liberação dos adolescentes para a aula antes que a sala estivesse preparada não permitiu que eu tivesse tempo para testar todo o equipamento.

* * *

Decidi ler a letra da música, mas novamente começou uma agitação entre os alunos. Pedi silêncio, lemos três estrofes e propus uma percussão corporal para acompanhar a música. Em seguida um dos alunos sugeriu a utilização do mesmo ritmo, mas usando outros membros do corpo. Pedi para que ficassem de pé para a marcação do pulso e realização da percussão corporal e, para minha surpresa, um deles conseguia executar os ritmos das mãos nos pés.

Propus que terminássemos a aula, mas pediram que antes toda a música fosse cantada. Infelizmente foram gradativamente parando a percussão corporal até que terminaram a música somente cantando. Embora ainda não fosse o horário de terminar a aula, senti que deveria parar para não desgastar o gosto pelo aprendizado de música. Os adolescentes foram saindo, mesmo antes de nos despedirmos. Despedi-me de alguns e saí da Unidade.

C.O.: Havia em mim um grande sentimento de frustração pelo fato de tantas coisas terem dado errado. Por que o teclado e o aparelho de som não funcionaram se na semana anterior tinham funcionado perfeitamente? Por que adolescentes que mostraram vontade de aprender a cantar agora se mostraram tão avessos às informações que eu tentava passar? Eu precisava achar outro caminho. Minha esperança era que na semana seguinte eu conseguisse mais sucesso. Analisando a aula dada, identifiquei um ponto negativo que interferiria em todo o processo de educação musical no período em que estive com eles: não saber qual o gosto musical dos adolescentes. Freire (1999) diz que

a priorização da “*relação dialógica*” no ensino que permite respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores. (p. 83, grifo nosso).

Em texto mais recente, Queiroz (2004) diz que “[...] não se pode pensar em um processo educacional desvinculado dos demais aspectos da cultura particular de cada grupo social.” (p. 105). Embora eu já soubesse da importância desse dado para o desenvolvimento do processo de educação musical, tinha planejado a coleta dessa informação por meio da aplicação de um questionário. Como o número de adolescentes nesse dia ainda era bastante inexpressivo, bem diferente do que eu imaginei ao elaborar o projeto de Oficina de Canto Coral, adiei a aplicação do questionário para outra data, além de que, para aplicá-lo, eu precisaria de autorização judicial e dos pais. Eu poderia ter colhido essa informação de modo informal, mas isso não aconteceu, talvez devido aos imprevistos, que de certa forma me desconcentraram dos objetivos da aula.

3.3 Dia 17 de agosto de 2010

Cheguei à Fundação CASA às 19h10. Antes de sair do carro revisei o plano de aula para que não tivesse dúvidas do que iria fazer. (Nessas primeiras aulas pretendia aplicar atividades de sensibilização musical para sentir que direção tomar em seu planejamento.) Enquanto aguardava para entrar na Fundação, encontrei a Diretora:

— “Olá! Você soube que na aula anterior nem o teclado e nem o aparelho de som funcionaram?”

— “Sim. Mas a coordenadora pedagógica já testou o equipamento e está tudo funcionando.”

(Senti-me mais aliviado.) Entrei na Fundação às 19h20, encontrei a mesma educadora que me acompanhou na semana anterior e conversamos sobre a importância de somente chamar os adolescentes para a aula quando tivéssemos definido o local onde realizaríamos a aula, com o teclado e o aparelho de som funcionando. (Na sexta-feira anterior, dia 13/08/2010, havia entrado em contato com coordenadora pedagógica para relatar o fato de que o teclado e o aparelho de som não tinham funcionado, causando grandes problemas para o desenvolvimento da aula. Pedi para que ela testasse o equipamento para termos uma aula mais bem preparada e atrativa e que só chamassem os adolescentes quando a sala estivesse pronta para ser utilizada). A educadora me sugeriu que

testássemos o material antes de entrarmos na Unidade. Também me disse que havia arrumado uma extensão para que, caso as tomadas das salas que foram designadas para a Oficina não funcionassem, ela usaria a tomada de outra sala. Testamos fora da Unidade e estava tudo funcionando direitinho. Fui chamado para conversar com a funcionária responsável por redigir a carta que solicitaria autorização ao juiz da Vara de Infância e Juventude para que os adolescentes pudessem responder a questionário e entrevista. Enquanto conversava com ela, a educadora entrou na Unidade para ir preparando a sala de aula. Após uns 10 minutos, quando eu entrei na Unidade, percebi que ela não tinha conseguido resolver os problemas com o equipamento. O teclado e o aparelho de som não funcionavam em nenhuma tomada das salas onde nos levaram e... a extensão era muito curta. Nessa experimentação de salas os adolescentes surgiram e nos auxiliaram a achar uma onde o equipamento funcionasse. A educadora me disse que um dos alunos estava “sancionado” e por isso não assistiria a aula. Naquela noite seriam apenas quatro alunos. Enquanto testávamos as tomadas da nova sala, presenciei um diálogo entre um dos alunos e a educadora, pois este não queria mais fazer a Oficina. Havia a possibilidade de a Oficina funcionar naquela noite com apenas três alunos. Discretamente conversei com ele e pedi para que fizesse a Oficina naquele dia, evitando mais problemas para si próprio, pois eles são avaliados pelo desempenho nas atividades que se propõem a fazer. Esse aluno não havia mostrado muito interesse no nosso primeiro contato e, penso que devido aos contratempos, não queria mais fazer a Oficina. Mas com a insistência da educadora, acabou assistindo a aula.

Depois de preparada a sala, começamos a aula por volta de 19h45. Tive dificuldade em iniciá-la, pois não queriam parar de mexer no teclado. (Pelo menos havia um ponto de interesse, mas que precisaria ser bem direcionado.) Depois de certa insistência, fizemos um alongamento rápido – coisa difícil foi fazer com que os alunos ficassem de pé para tais exercícios – e em seguida fizemos uma atividade de percepção rítmica. Essa atividade contemplava pulsação, semínimas executadas alternadamente nos pés, grupos de duas colcheias executadas com palmas e de quatro semicolcheias executadas percutindo as mãos nas coxas, primeiro por mim e depois repetidas pelos alunos. A maior parte deles

executava os ritmos propostos sem nenhuma dificuldade, mas frequentemente os executavam desenfreadamente, atrapalhando a percepção do novo ritmo proposto.

C.O.: Dalcroze (1925) diz que

por meio de toda uma série de graduais experimentos, o menino tem sucesso facilmente ao empregar, para preencher durações breves, mecanismos musculares diferentes que para as durações longas – a medir a duração segundo as sensações de tensão e de extensão dos músculos e de desdobramentos e redobramentos dos membros no espaço – ao estabelecer as relações entre os diferentes dinamismos corporais e ao servir-se da medida do espaço para controlar o comprimento da duração e a intensidade das contrações. (p. 100, tradução nossa).

Assim, a atividade de percepção rítmica na qual os alunos teriam que ouvir o ritmo executado – semínimas nos pés, grupos de duas colcheias com palmas e de quatro semicolcheias percutindo as mãos nas coxas – para depois repeti-lo foi fundamentada na concepção de Dalcroze que defende a execução do ritmo mediante a sensação muscular.

*

*

*

Resolvi propor uma nova atividade: introduzir a noção de duração do som através do ritmo dos nomes dos alunos. (Quando planejei a aula, me dei conta de que não havia decorado o nome dos alunos, o que é muito importante, e que necessitava de uma atividade que valorizasse o nome deles.) Analisamos a quantidade de sons (sílabas) contida em cada nome. Separamos aqueles que apresentavam dois, três e quatro sons. Estabelecemos a pulsação e falamos cada um dentro de uma pulsação. Pudemos verificar que cada nome produz um ritmo diferente. Percebi que a atividade começou a interessar um pouco mais os alunos. A utilização de seus nomes trouxe uma nova dinâmica para a aula, pois se sentiram valorizados ao ouvi-los sendo pronunciados durante a atividade. Um dos alunos criou um ritmo batendo suas mãos na cadeira e pudemos falar os nomes seguindo aquele ritmo. Também selecionei um na bateria do teclado e fizemos a mesma atividade. Durante a execução dois alunos foram retirados da sala para tomar medicamento.

C.O.: Ao discorrer sobre a prática do *Orff-Schulwerk*, Graetzer e Yepes (1961) dizem que “a repetição de palavras convenientemente dispostas permitem à criança a

compreensão de qualquer combinação rítmica sem dificuldade alguma, ainda quando contenham anacruses e medidas irregulares.” (p. 7, tradução nossa). A utilização dos nomes dos alunos teve o objetivo de valorizar cada um deles. Ao propor a realização de uma canção utilizando seus nomes, Brito (2003) diz que “o mais importante é respeitar o interesse e o significado que poderá ter a canção para cada criança, pois essa atividade, além de constituir um exercício criativo, é uma maneira especial de valorizar cada integrante do grupo.” (p. 135-136). O acompanhamento rítmico, tanto o improvisado por um dos alunos quanto o utilizado posteriormente pelo acompanhamento rítmico do teclado, ajudou a manter a pulsação durante a recitação da sequência de nomes.

* * *

Após essa atividade, pedi que cada um encontrasse uma rima para seu nome. O interessante foi que ninguém sugeriu rimas para seu próprio nome, mas para o do colega. Também acrescentei meu nome à lista. Depois que encontramos três rimas para cada nome, criamos versos e os recitamos como em um *rap*. Um dos adolescentes, A-1, se destacou pela criatividade, por vezes com conotação sexual ou zombando de alguém. Toda essa criatividade brotou com muita indisciplina. Incrível como apenas três alunos conseguiam desorganizar tanto a aula. Digo três porque um deles, A-2, se mostrava muito bem comportado.

C.O.: Orff (1961, p. 7, 9, 11, 23, 24) utilizou, em seu livro *Orff-Schulwerk: música para niños – Tomo I – Pentafonia – I Ciclo (preparatório)* adaptado para a América Latina por Graetzer, tanto rimas para sorteio (ou escolhas) quanto rimas com perguntas e respostas como material para ser desenvolvido em atividades de execução e criação musical.

* * *

Após essa atividade propus ouvirmos um cantor interpretando a música *Asa branca*. Durante a audição chamei a atenção para os instrumentos que compunham a formação do grupo instrumental como também para a técnica vocal do intérprete. Ao longo da audição já não ouviam mais, mas cantavam junto com a gravação. Pedi para que ficassem de pé (ficaram, mas com certa resistência) para que pudessem cantar com uma

postura melhor, para que a voz soasse melhor. Nesse momento entrou um adolescente na sala:

Pedi para que prestassem atenção, pois a cada estrofe eu fazia algo diferente. Nesse momento um dos agentes abriu a porta perguntando que horas a aula terminaria. Informei que às 20h30. Já eram 20h35. Combinei com ele que após aquela atividade eu terminaria a aula. A-3 voltou com a cadeira. A cada estrofe eu subia a tonalidade da música em meio tom. Iniciamos na tonalidade de Ré maior e terminamos em Fá# maior. (Notei que ficaram impressionados com o fato de tocar o teclado e que já estavam mais interessados na aula.) Perguntei se haviam notado que a melodia ficava mais aguda a cada estrofe e se tinham tido alguma dificuldade. Enquanto se dirigiam para o teclado responderam que não tinham tido nenhuma dificuldade com a atividade.

C.O.: Cantar novamente a música subindo meio tom a cada estrofe teve como objetivo exercitar a ampliação da tessitura vocal do grupo. Lehman (1984) diz que “para não cansar demais uma voz jovem, o melhor é começar [o canto] na tessitura média, subindo primeiro, por semitons, para depois iniciar no mesmo tom e descer.” (p. 141). Os adolescentes realizaram a atividade com sucesso, o que nos leva a crer que dessa aula saíram com bom autoconceito.

* * *

Enquanto eu guardava meu material estavam todos tentando experimentar o instrumento ao mesmo tempo. (Havia um fascínio por ele.)

— “Hoje a gente se divertiu, né?”, comentou um dos alunos.

— “Sim, foi bem legal”, respondi. (Talvez a resposta estivesse aí: diversão. A aula não deveria ter o formato de uma aula tradicional, mas um conjunto de atividades lúdicas.)

Ao me despedir apertei a mão de cada um deles e disse a A-4 (aquele que não queria fazer a aula) que gostaria muito que ele estivesse na aula seguinte. Saí com um sentimento melhor do que o da semana anterior, com esperança de que o trabalho pudesse crescer.

C.O.: O ponto que se destacou nesse dia foi o prazer, a alegria de alguns adolescentes em participar da aula. É preciso identificar o que proporcionou tal prazer. A ludicidade com que foram abordados alguns aspectos musicais se tornou fundamental para proporcionar prazer nesse processo educacional de ensino e aprendizagem. Freire (1999) diz, ao comentar sobre o livro *La joie à l'école (A alegria na escola)*, de Georges Snyders, que “o que ele faz é convidar o educador a fazer alegria através da educação. A escola que ele descreve, a escola dos sonhos dele, é uma escola saltitante. Mas nem por isso ela é menos séria.” (p. 93). Ainda, para reforçar a importância dessa ideia, gostaria de citar Willems (1994): “É necessário apresentar os elementos da educação musical ‘como se se tratasse sempre de um jogo’.” (p. 49, tradução nossa). A ideia da brincadeira, de diversão enquanto se ensina, torna o aprendizado muito mais prazeroso. O fato de utilizar o nome dos adolescentes, valorizando a identidade de cada um deles, e também de incluir o meu nome na brincadeira, denotando uma abertura e aproximação de minha parte, contribuiu para que houvesse um maior envolvimento com a atividade. Giddens (1991) diz que

a confiança pessoal torna-se um projeto, a ser “trabalhado” pelas partes envolvidas, e requer a *abertura do indivíduo para o outro*. [...] Relacionamentos são laços baseados em confiança, onde a confiança não é pré-dada mas trabalhada, e onde o trabalho envolvido significa um *processo mútuo de auto-revelação*. (p. 123, grifos do autor).

Essa demonstração de confiança e início de um relacionamento de afetividade é fundamental para que aconteça a aprendizagem. Apesar da paixão pela mutabilidade, os adolescentes institucionalizados têm necessidade de terem vínculos duradouros:

Precisamos de relacionamentos, e de relacionamentos em que possamos servir para alguma coisa, relacionamentos aos quais possamos referir-nos no intuito de definirmos a nós mesmos. [...] precisamos deles, precisamos muito, e não apenas pela preocupação moral com o bem-estar dos outros, mas para o nosso próprio bem, pelo benefício da coesão e da lógica de nosso próprio ser. (BAUMAN, 2005, p.75).

Dentre tantas causas para os diversos problemas do institucionalizado – como a carência material e afetiva, que prejudica desenvolvimento físico e psicológico, as quais eu ia identificando em alguns adolescentes que participavam das aulas de canto coral na

Fundação CASA –, os teóricos concordam com a falta de relacionamentos importantes: há uma grande necessidade de se estar com o outro, do contato físico, da vivência em comunidade, para a identificação de si mesmo. Na pesquisa feita por Campos (1981), encontramos vários problemas comuns em institucionalizados:

Entre os problemas encontrados em crianças institucionalizadas, segundo Bowlby (1964), destacam-se os distúrbios orgânicos, os mais variados *deficits* intelectuais, depressões, falta de controle emocional, ausência de verdadeiros sentimentos, uma indiferença apática a qualquer relação afetiva, incapacidade para estabelecimento de laços de amizade, atitude evasiva, roubo, mentira, ausência de sentimento de culpa, falta de concentração no trabalho escolar, incapacidade de confiança em companheiros de um mesmo grupo, isolamento afetivo, hipercinésia [*sic*; hipercinesia], distração, incapacidade conceitual, especialmente em relação ao tempo (dificuldade de recordação, lembranças e projeção no futuro), etc. O autor enumera, ainda, outras características que denomina como *psicopatia resultante de carência afetiva*. (p. 19-20, grifos da autora).

Em Freire (1999) encontramos a seguinte afirmação: “[...] não há uma separação entre o cognitivo e o afetivo. Ele [Georges Snyders] demonstra que o educador deste final de século [...] é aquele que consegue realizar, na prática, essa unidade dialética, que o educador tradicional não consegue...” (p. 95). Dessa forma, começamos a traçar um perfil de educador que é necessário para se trabalhar com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Além da capacitação profissional, ele deve estar disposto a formar laços de afetividade e demonstrar sua humanidade com o objetivo de influenciar no processo de identificação dos adolescentes. Dessa forma, o desenvolvimento do potencial dos adolescentes estaria diretamente vinculado ao ambiente, pois sabemos que “boas condições ambientais e uma fina educação certamente darão às crianças um bem-estar genuíno e felicidade e, ainda, encerram promessas de luz e esperança para o futuro da humanidade.” (SUZUKI, 1983, p. 20). O desenvolvimento da personalidade dos alunos poderia ser enriquecido através da convivência com pessoas de valor, pois poderiam observar e absorver suas qualidades:

[...] é melhor e maior bênção na terra poder entrar em contacto com pessoas dotadas de alta humanidade que, através de sua grandeza e beleza, determinarão seu valor como pessoa. Entretanto, para perceber e assimilar

essas qualidades, precisa-se a [*sic*; da] humildade e o [*sic*; do] poder de julgar que só vêm através da sinceridade, do amor e do conhecimento. [...] à parte de quão especial a outra pessoa possa ser, depende de nós apenas ter a capacidade de absorver sua grandeza. Temos de nos educar a partir de dentro, para poder aproveitar a grandeza dos outros. Somente se pudermos fazer isso, podemos sentir, por inteiro, o prazer de estar perto de alguém realmente grande. Nunca perca a sua humildade, porque o orgulho obscurece o poder de perceber a verdade e a grandeza. (SUZUKI, 1983, p. 36).

Caberia a mim, como educador musical, ser o modelo a ser seguido apresentando meu valor não apenas como músico, mas como pessoa. Um ponto essencial que preciso abordar é a importância do sucesso na aprendizagem para a formação de um bom autoconceito. Guenther (1997), ao falar sobre o efeito circular entre autoconceito e sucesso/fracasso, diz que “pode-se afirmar, pelos resultados acumulados até agora, que o autoconceito é melhor preditor de sucesso e fracasso escolar que o quociente intelectual.” (p. 101-102). Existe uma retroalimentação entre um e outro. Mas o educador tem um papel fundamental para que esse processo de aprendizagem de sucesso aconteça escolhendo objetivos e conteúdos exequíveis para os alunos. E aqui voltamos a nos referir à “relação dialógica” defendida por Freire (1999) ao propor o respeito à cultura do aluno. Devemos começar o processo de ensino e aprendizagem a partir da bagagem do aluno, daquilo que lhe é familiar, para depois expandirmos a área de conhecimento. Como diz Queiroz (2004),

partir da realidade cultural dos alunos não significa ficar nela. É importante que sejam oferecidas novas opções e descobertas para que a música seja experimentada, (re)criada e (re)vivida de forma musical, significativa para a própria experiência de vida de cada ator envolvido no processo de educação musical. (p. 105).

Descobrir o que motiva a aprendizagem dos alunos é essencial. Ficou evidente que o interesse pelo teclado demonstrado no nosso terceiro encontro foi uma forte motivação. Mouly (1979) diz que

para ser eficiente na motivação, o professor precisa compreender o aluno como indivíduo, de forma que possa ligar as experiências da classe às suas necessidades, intenções, objetivos, e interesses atuais, ao mesmo tempo em que, gradualmente, estimula o desenvolvimento de motivos mais valiosos. (p. 276).

A aula não era de teclado, mas a oportunidade de ver, tocar e ouvir o instrumento serviu como motivação. A partir desse interesse, outros elementos do ensino e aprendizagem de música poderiam ser abordados.

3.4 Dia 24 de agosto de 2010

Cheguei às 19h15. Novamente encontrei a diretora que saía de seu expediente. Cumprimentamo-nos e comentei sobre a aula anterior:

— “Finalmente encontramos uma sala em que funciona o teclado e o aparelho de som.”

— “Que bom. Espero que dê tudo certo.”

Esperei menos tempo para entrar. Eram outras pessoas que estavam fazendo a revista. Encontrei a educadora e comentei que durante a semana havia enviado um e-mail para a coordenadora pedagógica pedindo cópia de uma partitura para ser iniciada naquele dia, mas que não tinha tido resposta. (Como não tive resposta, durante a tarde, um pouco antes de sair para a Fundação CASA, telefonei para ela para saber se havia providenciado o material para a aula. Como ela já havia ido embora, pedi para falar com a funcionária que preparou os pedidos de autorização para a realização de questionários e entrevistas com os adolescentes. A solicitação que ela havia redigido ao juiz não contemplava autorização para as entrevistas, mas somente para os questionários. Ela me disse que não haveria problema, pois eles entendiam a entrevista como uma espécie de questionário. Falei do problema das cópias da partitura que eu havia solicitado e ela se prontificou a tirá-las caso ainda estivesse lá quando eu chegasse. Felizmente ela ainda estava.) A educadora saiu para providenciar as cópias junto à funcionária. Enquanto esperava as cópias, conheci o coordenador da Unidade, que se colocou a disposição, caso precisasse. Ao voltar, a educadora e eu começamos a separar o material para a aula: teclado, fonte, aparelho de som, CD, pasta com todas as cópias. Enquanto isso comentei com ela que o adolescente A-3 havia mostrado interesse em participar da aula e ela comentou que A-4 queria desistir. (Naquele momento fiquei apreensivo com o desinteresse do adolescente, mas devido ao comportamento dele em sala de aula, pensei que talvez não fosse de todo ruim.)

Eu e a educadora entramos para preparar o material quando encontramos o adolescente A-1. Enquanto entrávamos na sala, A-1 falava com a educadora insistindo que não gostaria de continuar fazendo as aulas. (Nesse momento pensei o quanto estava sendo difícil seduzir e manter os adolescentes na Oficina de Canto Coral.) Ele pediu que eu confirmasse o pedido dele feito na aula anterior. Disse que era verdade.

C.O.: Nesse encontro um problema passou a me preocupar logo no início da aula: a evasão de dois alunos. Os cursos de música dentro da FEBEM sempre tiveram uma rotatividade muito grande que estava relacionada ao início ou ao término do cumprimento da medida socioeducativa. A qualquer momento um adolescente poderia iniciar ou deixar o curso. Mas nesse caso, nesse momento dentro da Fundação CASA, os motivos eram outros. Ao iniciarem o curso, tais adolescentes tinham uma expectativa que não foi atingida, uma motivação que não foi satisfeita. Muito provavelmente eu, como educador, não tenha apresentado a esses adolescentes os objetivos musicais que satisfizessem suas necessidades. Mouly (1979) diz que

nossa tarefa não é motivar o estudante; de um lado, isso não pode ser feito, pois os motivos estão no interior do indivíduo e, de outro, isso não é necessário, pois o indivíduo está sempre motivado. Precisamos apenas apresentar objetivos adequados, através dos quais possa satisfazer os seus motivos. (p. 259).

Há também o problema da não identificação com o grupo. Bauman (2005) diz que “*a idéia de ‘identidade’ nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o ‘deve’ e o ‘é’ [...]*.” (p. 26, grifo do autor). Em outro trecho de seu livro ele explica que “[...] a idéia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa.” (p. 17-18). Talvez a necessidade primeira dos dois adolescentes que deixaram as aulas fosse a de pertencimento, mas ao se depararem com as características do grupo, a identificação não aconteceu. Bauman (2005) ainda fala em seu livro dos anseios do “indivíduo livremente flutuante”:

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, “nem-um-nem-outro”, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser “identificado” de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto. (p. 35).

Na crise do multiculturalismo encontra-se a mobilidade dos valores e a sua adequação à vida conforme a conveniência de cada um. As identidades não se apegam nem ao tempo e nem ao espaço e nesse sentido os adolescentes parecem não se apegar nem ao passado, nem ao futuro e nem a algum lugar específico. A valorização do individualismo em detrimento do coletivismo tem sustentado um pensamento no qual “[...] somos livres para nos tornar qualquer coisa que desejamos ser [...]” (BAUMAN, 2005, p. 104). A identidade tomou a forma de um produto a ser consumido. A possibilidade de sua mudança no adolescente assemelhava-se à grande variedade de oferta de um mesmo produto nas prateleiras de um supermercado. “A construção da identidade assume a forma de uma experimentação infundável. [...] Muitas outras identidades não sonhadas ainda estão por ser inventadas e cobiçadas durante a sua vida.” (BAUMAN, 2005, p. 91). Como consumidor e mercadoria, o adolescente deixa-se ser moldado a uma identidade de acordo com o poder de sedução a que é submetido. Nesse sentido, a mobilidade da identidade pode ser usada para resgatar o adolescente, desde que bem direcionada, pois se por um lado ocorre a perda dos valores humanos em sua trajetória na vida do crime, por outro cabe a mim a tarefa de auxiliar na sua reconstrução. A reconstrução dos valores humanos é possível quando pautada sobre um único caminho: relações tecidas com laços de afetividade. A rejeição ao compromisso parece ser uma constante na vida desses adolescentes, pois há sempre o medo da decepção e do abandono, assim como também o medo da perda da liberdade por estar preso a um relacionamento. A seguinte citação pode retratar de forma clara o sentimento do adolescente:

O que todos nós parecemos temer [...] é o abandono, a exclusão, ser rejeitado, ser banido, ser repudiado, descartado, despido daquilo que se é, não ter permissão de ser o que se deseja ser. Temos medo de nos deixarem sozinhos, indefesos e infelizes. Tememos que nos neguem companhia, corações amorosos, mãos amigas. Receamos ser atirados ao depósito de sucata. O que mais nos falta é a certeza de que isso não vai acontecer – não conosco. Sentimos falta da garantia de exclusão da ameaça universal e ubíqua da exclusão... (BAUMAN, 2005, p. 99-100).

Dessa forma, talvez possa explicar a evasão dos alunos por meio desses dois aspectos que se referem às aulas de canto coral: motivação e identificação.

* * *

Encontramos o adolescente A-5, que se prontificou a nos ajudar a instalar o equipamento. Eu já estava me acostumando àquela agitação no início de cada aula. Enquanto instalava o aparelho de som, um adolescente começou a mexer no teclado. O aparelho de som não tocava o CD.

— “O problema está na voltagem, senhor”, me disse A-5.

Logo ele mudou a voltagem do aparelho de som e este começou a funcionar. Alguns adolescentes que não faziam a Oficina entraram na sala para ver o que estava acontecendo. Convidei-os para assistir a aula. Alguns saíram e um ficou.

— “Não vou participar. Só vou assistir”, disse o adolescente.

Pedi para que todos tomassem seus lugares e começamos a fazer alguns alongamentos. O adolescente que veio apenas assistir tinha um dos pés inchados. Após o alongamento fizemos um aquecimento vocal: *bom, bom, bom, bom é comer bombom*. Eles se animaram com a pequena melodia. Fiquei em uma região confortável da voz para que fosse realizado com sucesso.

C.O.: Costa (2001) diz que “os vocalises são exercícios que desenvolvem a voz. Cantados com as vogais, todas as escalas ascendentes e descendentes, quer sejam cromáticas ou não, acordes e intervalos, exercita o canto com objetivos artísticos.” (p. 85). Para que a prática da técnica vocal não se tornasse maçante para os adolescentes, não utilizei vogais, mas uma pequena frase, divertida, que tornou esse momento mais prazeroso.

* * *

O adolescente que veio para assistir saiu. O agente entrou e se sentou para acompanhar a aula. Enquanto ouvimos o cantor interpretando *Asa branca*, cantamos juntos com a gravação. Um dos adolescentes começou a cantar muito forte e a desafinar. Pedi que cantasse mais suave. Em pouco tempo encontrou a afinação. O agente se animou e começou a cantar com os adolescentes.

— “Agora vamos cantar com o *playback*. Muita atenção, pois não teremos a voz do cantor para nos guiar.” (Percebi a satisfação em cada um ao cantar a música.) “Muito bem. Gostaria de perguntar a vocês se concordariam em fazer uma apresentação das músicas que estamos aprendendo. O que vocês acham?”

— “Vamos cantar para a diretora?”, perguntou um deles.

— “Provavelmente sim”, respondi, “mas precisamos decorar as músicas. Eles podem levar as cópias para decorarem?”, perguntei ao agente.

— “Não sei, mas vou verificar.”

— “Mas senhor, quem faz curso profissionalizante pode levar a apostila para o quarto. Isso não é um curso profissionalizante?”, perguntou A-5.

— “Não exatamente, mas uma introdução à música para que vocês possam se profissionalizar futuramente se vocês quiserem”, respondi.

— “Acho que não vai ter problema, mas vou verificar e depois dou as cópias para vocês”, respondeu o agente.

C.O.: Já comentei que a execução é um dos pilares da educação musical (Reimer, 1970; Swanwick, 2003), mas ela perde o sentido se toda essa preparação de repertório não tiver como objetivo final a sua apresentação. Embora nesse contexto o que mais nos interessa seja “[...] a reflexão sobre a música enquanto ferramenta ampla de conhecimento e de transformação do homem [...]” (ZAMPRONHA, 2002, p. 10), ou seja, a sua utilização como meio muito mais do que como fim, acreditei que ter a finalidade de uma apresentação certamente elevaria o autoconceito dos adolescentes.

*

*

*

Propus que fizéssemos uma percussão corporal utilizando o ritmo do baião nas palmas enquanto cantávamos. Demonstrei. Gostaram da ideia, mas alguns tiveram dificuldade em cantar e fazer a percussão corporal ao mesmo tempo.

— “Enquanto dois cantam os outros dois podem fazer a percussão”, sugeriu o agente.

— “O legal é fazer as duas coisas juntas. É só me mostrar direitinho que eu consigo”, comentou A-5.

Demonstrei mais uma vez e ele cantou a primeira estrofe e fez a percussão perfeitamente. Logo começamos na segunda estrofe e o adolescente A-6 sugeriu a percussão no peito ao invés de palmas.

C.O.: Embora a proposta de executar o ritmo do baião por meio de palmas enquanto se cantava a música *Asa branca* fosse de dissociação, ela se transformou em uma atividade de criação na medida em que foram sugerindo outras formas de execução do ritmo. Wax (2007) diz que “um dos principais objetivos de toda instrução dentro do método Dalcroze é criar um forte desejo pela expressão pessoal. É através da improvisação que este aspecto do método é mais bem revelado.” (p. 11).

* * *

— “Se decorarmos a letra, nós poderemos variar a percussão corporal”, e demonstrei o ritmo do baião utilizando palmas, peito e coxas. “Já que estamos fazendo percussão corporal, eu vou fazer alguns ritmos usando partes do corpo e vocês vão me imitar.”

Elaborei ritmos utilizando as semínimas e suas pausas nos pés. Não havia percepção da pulsação. O ritmo estava completamente desorganizado. Demonstrei novamente chamando a atenção para a pulsação. As pausas eram totalmente ignoradas. Senti saudades dos adolescentes A-1 e A-4, pois na aula anterior eles reproduziram os ritmos com perfeição. Abandonei os ritmos que havia planejado e passei a utilizar semínimas e colcheias, sem pausas. Sucesso. Hora de mudar a atividade.

C.O.: Schafer (1991) diz que “o homem gosta de fazer sons e rodear-se com eles. Silêncio é o resultado da rejeição da personalidade humana. O homem teme a ausência de som como teme a ausência de vida.” (p. 71). Talvez seja essa a explicação do fato dos adolescentes terem ignorado as pausas de semínimas e obtido sucesso com sua substituição pelos grupos de duas colcheias.

*

*

*

Olhei em volta e comentei que na sala não tinha giz e apagador. O agente havia saído. Imediatamente A-5 saiu para conseguir o material. Ao abrir a porta, dois adolescentes apareceram para ver o que estava acontecendo na sala.

— “Vocês gostariam de participar da aula?”

— “Sim. A gente pode assistir à aula?”

— “Sim”, respondi, pois queria muito que a turma ficasse maior.

— “Vamos combinar o seguinte: na próxima semana vocês venham assistir”, interveio o agente que chegava com giz e apagador. “Hoje vamos deixar os adolescentes que são sossegados, senão eu terei que ficar aqui o tempo todo”, decidiu o agente.

Escrevi os nomes deles no quadro e relembrava a atividade da semana anterior que relacionava a quantidade de sílabas de um nome à de sons executados dentro de uma pulsação. Dessa forma apresentei as células rítmicas da semínima, dos grupos de duas colcheias, de tercinas e de quatro semicolcheias, que correspondiam ao ritmo dos nomes dos alunos.

— “Professor, se a gente fizer a aula direitinho, no final o senhor deixa a gente ouvir o rádio uns três minutinhos?”, perguntou A-6.

— “Sim, sem problemas”, respondi.

Após algumas leituras, tirei os nomes e leram apenas os ritmos escritos, ainda utilizando os nomes deles. O adolescente A-5 começou a improvisar um ritmo batendo a mão na cadeira e falando os nomes em sequência aleatória. Corrigi alguns ritmos que não tinham todas as subdivisões exatamente iguais. Embora tenha apresentado várias células rítmicas na mesma aula, não tinha a intenção de que aprendessem a executar todas, mas apenas que conhecessem as possibilidades do ritmo do nome de cada um.

C.O.: A transição de uma atividade de leitura rítmica, que envolvia os nomes dos alunos segundo o processo de educação musical desenvolvido por Orff (GRAETZER e YEPES, 1961), para uma de improvisação, utilizando uma sequência rítmica enquanto o aluno falava os nomes que haviam sido escritos no quadro, à maneira de um *rap*, permitiu que o objetivo fosse alcançado, que era a transformação de uma atividade técnica em experiência estética refletida no fazer musical (REIMER, 1970).

* * *

— “Que tal cantarmos o *Rap do lixo*?”

Distribuí as cópias e logo estavam de pé cantando. O adolescente A-2 se levantou, foi até a lixeira e colocou um pedaço de papel higiênico no nariz. Depois de algum tempo percebi que ele o limpava, pois estava sangrando. Logo ele voltou para seu lugar e pude escolher um ritmo no teclado para nos acompanhar no *rap*. Sucesso.

— “Trouxe uma música para vocês ouvirem.”

Coloquei o CD com a gravação da música *O silêncio*, de Arnaldo Antunes, cujas cópias tinham sido providenciadas momentos antes da aula, mas para minha tristeza o aparelho não tocou o CD-RW.

— “Professor, já são 20h30”, me avisou o agente.

— “Bem, pessoal, semana que vem a gente tenta ouvir de novo.”

Alguns saíram enquanto outros ficaram conversando e procurando uma estação de rádio específica para ouvir. Enquanto isso, fui desmontando o equipamento. O adolescente A-6 me ajudou a levar o equipamento até o portão.

Encontrei a educadora na sala onde o material fica guardado.

— “Seria possível organizarmos uma apresentação para os funcionários e os outros meninos em um dia à noite?”

— “Sim, seria muito bom organizarmos uma apresentação, pois pode ser um meio de divulgação do curso, mas não à noite. Eles gostam de assistir televisão e não vão estar concentrados. Poderia ser numa sexta-feira à tarde, quando eles têm a passagem da semana, a diretora está presente e eles estarão concentrados. A presença da diretora impõe muito respeito.”

— “O que é a ‘passagem da semana’?”

— “É quando eles trocam de atividades.”

— “E há alternativa, como em um dia de receber visitas?”

— “Sim. Todo domingo das 14h às 17h. Também é um dia muito bom, pois eles estão concentrados e bem comportados, pois eles têm medo de perder direito à visita.”

Saí às 20h45 pensando nos acontecimentos: perdi dois alunos, ganhei outro, a aula foi mais produtiva que na semana anterior e a possibilidade de uma apresentação que pode resultar em elevação do autoconceito dos adolescentes e, quem sabe, mais alunos para o curso.

3.5 Dia 31 de agosto de 2010

Cheguei à Fundação CASA às 19h12. Tirei todos os meus pertences e os deixei no carro levando comigo apenas a Habilitação de Motorista – que foi solicitada porque a Carteira de Identidade estava muito velha e precisavam de um documento em bom estado que tivesse minha fotografia – e a chave do carro. Esperei dez minutos para ser revistado e logo liberaram minha entrada.

Fui à sala na qual sempre pego o material e lá encontrei a coordenadora pedagógica, que conversava com uma funcionária, e a educadora.

— “Gostei muito da ideia da apresentação”, me disse ela apontando para a cópia do meu e-mail que estava fixada num mural. (Naquele mesmo dia eu havia enviado um e-mail para ela e para o funcionário que articula os projetos dentro da Fundação CASA solicitando autorização para fazer uma apresentação com os adolescentes no domingo, 12/09/2010, e para utilizar o aparelho de som grande, pois com o pequeno não conseguíamos ouvir o *play-back* de *Asa branca*. Ambas as solicitações foram atendidas.)

— “Sei que a visita é das 14h às 17h. Em qual horário você acha que é mais conveniente fazermos a apresentação?”

— “Acho que por volta de 15h, pois logo no início do período de visitas os adolescentes ficam muito ansiosos para conversar. Após as 15h30, depois que o café é servido, os pais começam a ir embora. Por isso sugiro 15h.”

— “Você acha que é possível, nesse dia da apresentação, reunir os pais dos alunos para explicarmos o projeto de pesquisa e coletarmos a autorização para a participação dos alunos nos questionários e entrevistas?”

— “Sim”, concordou.

Após essa conversa com a coordenadora pedagógica, disse à educadora:

— “Vou precisar de papel, lápis, borracha, giz e apagador.”

— “Giz e apagador eles têm na Unidade. Quantas folhas, lápis e borrachas você vai precisar?”

— “Cinco de cada.”

Enquanto a educadora providenciava o material, eu, a coordenadora pedagógica e a funcionária com quem ela estava conversando quando cheguei, passamos a comentar sobre a importância da atividade musical para os adolescentes. Assim que a educadora trouxe as folhas e os lápis, peguei o restante do material – que a educadora já havia separado – e fomos para a Unidade.

— “Posso chamar os adolescentes?”

— “Não, espere eu preparar a sala.” Enquanto a educadora foi providenciar giz e apagador, mudei algumas mesas de lugar, coloquei as cadeiras em forma de meia-lua, instalei a extensão, e quando ia começar a ligar o aparelho de som e o teclado, nova pergunta:

— “Posso chamar os adolescentes?”

— “Sim, pode”, respondi. Embora não tivesse terminado de preparar a sala, senti certa ansiedade para que a aula fosse iniciada.

Os adolescentes foram entrando e logo A-5 veio me entregar o giz e o apagador e me ajudar a instalar o aparelho de som e o teclado.

Dois novos adolescentes, A-7 e A-8, entraram e perguntaram:

— “A gente pode assistir à aula?”

— “Acho que vocês precisam falar com a educadora”, respondi sem saber se eu tinha permissão para incluir algum novo aluno.

— “Mas não sabemos onde ela está...”

— “Então está bem. Podem, sim. Só precisamos de mais uma cadeira.” Tudo o que eu queria era mais adolescentes fazendo a Oficina.

Logo um deles voltou com a cadeira. Assim, naquela noite tínhamos A-5, A-2, A-3, A-6, A-7 e A-8 participando da aula.

— “Vamos ficar de pé e fazermos um pouco de alongamento e relaxamento.”

C.O.: Iniciei a aula com exercícios de alongamento e relaxamento, pois segundo Quinteiro (1989), “um indivíduo tenso está sempre muito próximo dos problemas da voz e da fala. As tensões musculares são responsáveis por dificuldades respiratórias, articulatórias e demais envoltórios da produção da voz e da fala.” (p. 37).

* * *

Enquanto íamos fazendo, ia explicando a proposta de atividade daquele dia.

— “Como temos uma apresentação marcada para o dia 12/09/2010, hoje teremos nosso último ensaio para a apresentação, pois na próxima terça-feira é feriado e não teremos aula.”

— “Mas, por quê? Vamos fazer aula”, disse A-6.

— “É que eu vou viajar com minha família. Vou para casa da minha sogra”, respondi.

— “Meus pêsames”, comentou A-5, rindo. “E o que a gente vai cantar?”

— “Vamos cantar *Asa branca*, o *Rap do lixo*...”

— “A gente não vai cantar o *Rap do lixo*, né senhor?” perguntou A-5, com certo desdém pela música.

— “Vamos sim. Nós a estamos ensaiando para apresentar.”

— “Mas que instrumentos vamos usar?”

— “Cantaremos *Asa branca* com o *play-back* e no *Rap do lixo* usaremos a bateria do teclado para nos acompanhar. Também gostaria que nós apresentássemos uma música composta pela classe. Por isso, hoje eu gostaria que nós compuséssemos um *rap* para apresentarmos dia 12.”

Enquanto íamos conversando, íamos fazendo o alongamento. Ao terminar, pedi para que se sentassem.

— “Como semana que vem comemoraremos a Semana da Pátria, gostaria que escrevêssemos um *rap* com o tema *Brasil*.”

Fui ao quadro e escrevi *Brasil* no alto do quadro. Distribuí as folhas e os lápis. Não havia material suficiente para todos. Voltei ao quadro e escrevi o nome dos quatro adolescentes que estavam na aula anterior – A-2, A-5, A-3 e A-6 – na posição vertical de forma que pudéssemos escrever palavras na frente de cada letra do nome, como em um acróstico. Fiquei na dúvida se deveria ou não escrever o nome dos dois adolescentes que estavam assistindo a aula. Apareceu outro adolescente:

— “Posso assistir à aula?”

— “Pode. Só precisa buscar uma cadeira.”

— “Não precisa, não. Eu sento aqui no chão”, e sentou no chão logo abaixo do quadro.

— “Mas aí onde você está eu vou precisar ficar para escrever no quadro.”

Ele se levantou e sentou-se no fundo da sala.

— “Na frente de cada letra do nome de vocês, vocês irão escrever uma palavra que esteja relacionada ao Brasil”, expliquei.

— “Não estou a fim de fazer não”, disse A-2 dando seu material para um dos adolescentes que assistiam à aula pela primeira vez.

— “Ah! Não acredito que você vai me decepcionar...”

— “O senhor sabe que eu sempre assisto à aula direitinho, mas hoje eu não estou a fim.”

Eles já haviam dividido o material de forma que todos tinham papel e lápis, menos A-2. De qualquer forma, o nome dele já estava escrito no quadro e o mantive lá. Também escrevi o nome dos outros dois adolescentes, pois aquela era uma Oficina de inclusão.

Na folha que receberam deveriam escrever apenas o seu nome e escrever as palavras solicitadas para a atividade. Durante um bom período da aula fui incentivando e escrevendo as palavras no quadro. Fiquei impressionado com a rapidez com que A-2, aquele que não queria participar da atividade, relacionou as palavras. Após termos terminado essa atividade, sugeri uma atividade complementar.

— “Agora vocês vão achar uma palavra que rime com cada palavra que vocês escolheram e formar uma frase, um verso.”

Enquanto explicava, um novo adolescente entrou na sala e perguntou:

— “Posso assistir à aula?”

— “Senhor, diz a ele que não é pra ficar *zuando* na aula. Ele vem *pra cá é pra conversar*”, disse A-5.

— “Calma”, respondi a A-5. “Como é seu nome?”, perguntei ao adolescente interessado em assistir à aula.

— “A-9.”

— “Pode. Só precisa buscar uma cadeira.”

Logo ele voltou com a cadeira e se sentou ao lado de A-6. Os dois, sentados, se abraçaram e começaram a conversar.

— “Eu não disse que ele ia *zuar* a aula?”

— “Rapazes, preciso que vocês prestem atenção.”

Eles ficaram quietos e então pudemos continuar a atividade, mas percebi que havia certa dificuldade de prosseguir. Parece que toda a criatividade que havia se manifestado em aulas anteriores estava se esvaindo. Então propus que ensaiássemos as músicas da apresentação e depois voltaríamos a essa atividade.

C.O.: Rodari (1982, p. 12) diz que

[...] uma palavra escolhida ao acaso e lançada à mente, produz ondas de superfície e de profundidade, provoca uma série infinita de reações em cadeia, agitando em sua queda sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, em um movimento que toca a experiência e a memória, a fantasia e o inconsciente, e que se complica pelo fato de que essa mente não assiste passiva a representação, mas nela intervém continuamente, para aceitar e rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir.

Infelizmente essa atividade não teve o resultado que eu estava esperando, talvez por superestimar a capacidade criativa dos adolescentes, talvez pela falta de tempo para amadurecimento da atividade.

*

*

*

Nesse instante a educadora voltou à sala.

— “Antes de praticar esporte o que o atleta faz?”

— “Aquecimento”, um adolescente respondeu.

— “Então, antes de começarmos a cantar nós vamos fazer um aquecimento para a voz. Vamos ficar de pé para que ela saia melhor.”

Fizemos duas pequenas melodias como aquecimento: *Bom, bom, bom, bom é comer bombom*, que havíamos feito na aula anterior, e *Para de falar, fecha essa matraca e vem cantar*. Percebi que A-8, que é menor do que os outros adolescentes, estava na fase de muda vocal. Como todos começaram cantando muito forte, o que causou desafinação, pedi para cantarem mais suave. O som melhorou.

Sentados, ouvimos *Asa branca* e cantamos juntos com o cantor. Logo em seguida pedi para que ficassem de pé para cantarmos acompanhados pelo *play-back*. Quando todos estavam cantando, um novo adolescente surgiu.

Durante a execução da música, um agente entrou na sala e tirou alguns adolescentes que depois de pouco tempo voltaram. Achei muito estranho não me explicarem o que estava acontecendo. Quando terminamos de cantar, propus que cantássemos mais uma vez, agora fazendo uma percussão corporal. Dentre todos os adolescentes, somente A-5 conseguiu chegar ao fim da música cantando e fazendo o ritmo proposto. Os outros adolescentes foram mudando o ritmo ou desistindo de executá-lo.

Já eram 20h30 e a educadora pediu para que eu terminasse a aula.

— “Eu poderia ficar mais cinco minutos para dar uma passada no *Rap do lixo?*”, perguntei.

— “É que o chá deles está esfriando...”

— “Oh, senhora, é só mais um pouquinho”, interferiu A-5.

— “Vocês é que sabem, o chá é de vocês”, respondeu a educadora.

— “Vamos lá, senhor.”

Distribuí as partituras, procurei um ritmo na bateria do teclado e ensaiamos como faríamos no dia da apresentação. Enquanto estava ensaiando um agente veio me avisar que precisava terminar a aula. Passamos apenas uma vez, mas foi suficiente.

C.O.: Quando percebi que a atividade de criação causaria a sensação de fracasso, propus que ensaiássemos as músicas que cantaríamos na apresentação. Embora nem todos estivessem conseguindo realizá-las com perfeição, não insisti em seu aperfeiçoamento para não causar uma sensação de fracasso na aula que antecedia a apresentação, pois poderíamos continuar o processo de aprendizagem posteriormente. Nesse contexto de educação musical, optei por não dar tanto valor ao produto, mas ao processo. Swanwick (2003) diz que “[...] em *educação musical* a principal meta é, certamente, trazer a conversação musical do fundo de nossa consciência para o primeiro plano. [...] O foco educacional tem, acima de tudo, de estar nos verdadeiros processos do fazer musical.” (p. 50, grifo do autor).

* * *

O coordenador entrou na sala para falar com alguns alunos. Alguns deles estavam pedindo as partituras para levar para o quarto.

— “Não. A ordem é que vocês não podem levar nada para o quarto”, respondeu o coordenador.

— “Mas a coordenadora pedagógica autorizou, não foi *seu* Fortunato?”

— “Sim, ela disse que poderia, mas como o coordenador está dizendo que não pode, eles vão conversar e depois decidir se pode ou não.”

Despedimo-nos e comecei a guardar o material. Levei todo o material para a sala fora da Unidade e lá encontrei a educadora.

— “Está havendo um desentendimento quanto à permissão para os adolescentes levarem as partituras para o quarto.”

— “A coordenadora pedagógica autorizou, não?”

— “Sim, mas o coordenador disse que não pode. Eu disse aos adolescentes que eles iriam conversar para decidir se pode ou não.”

— “Sabe o que é? É que aqui tudo vira arma. Eles podem pegar as folhas de papel, aquecê-las na lâmpada e provocar um incêndio.”

C.O.: O problema de não poder levar as partituras para o quarto não se refletiu apenas no fato de não ter como estudar as músicas para a apresentação, mas principalmente

por impedir o desenvolvimento do sentimento de posse. Campos (1981) diz que “o internado, ao ser despojado de seus bens, recebe pertences da instituição de forma padronizada, como os uniformes. [...] Esse ritual dificulta a aquisição de *sentimento de posse* e possibilita a aquisição de atitudes anti-sociais, tão disseminadas em instituições de Menores.” (p. 25, grifo nosso). Ao ingressar na instituição, o adolescente não é despojado apenas de seus bens, mas também de sua individualidade perdendo, assim, alguns papéis em virtude da privação do contato com o mundo externo. O ingresso na instituição é o início do processo de perda e mortificação (ERTZOGUE, 2001, p.108) e tem continuidade ao se submeter ao sistema que lhe é imposto. Como consequência, tem pouquíssimas possibilidades de conservar a concepção de si ou de apoiar sua construção saudável. O que ocorre é uma profanação do indivíduo, que é tratado como um objeto. Dentro desse processo de perda, um dos sentimentos que se tem dificuldade em desenvolver é o de posse, pois nada é do adolescente, tudo é da instituição. Esse tipo de atitude da instituição correcional, que pode ser definida como um paternalismo exercido principalmente sobre os adolescentes abandonados que se tornam infratores, cerceia suas iniciativas e escolhas, prejudicando, assim, a formação de atitudes e responsabilidades. Campos (1981, p. 91) diz que “dessa atitude, decorre a falta de aquisição de um sentimento de posse. O aluno não sente responsabilidade pelas roupas ou objetos que usa.” A falta de responsabilidade por suas roupas eu pude comprovar quando, na aula do dia 10/08/2010, o agente de segurança chamou a atenção dos adolescentes que haviam deixado suas blusas penduradas na grade da janela, do lado de fora. Dessa forma, a despersonalização e a falta de privacidade e individualidade estimulam a falta de responsabilidade pelos objetos que usa e a falta de respeito pelos objetos do outro, o que pode levar à prática do furto dentro da instituição. A individualidade está vinculada ao respeito às idiossincrasias que fazem parte de cada indivíduo e ao sentimento de posse, sendo que, na instituição correcional, o adolescente interno deve se adequar a um modo de vida que não lhe permite ser diferente em nada e nem ter nada, ações essas que não contribuem para a formação da sua personalidade. No entanto, ao se comparar essa situação à do adolescente que não sofre a privação do contato com a sociedade, percebe-se que este, mesmo tendo que se adequar a hábitos comuns da vida que lhe são impostos, conseguirá projetar sua imagem nas comunidades como um ser

único que tem suas particularidades e seus objetos pessoais. O problema relacionado ao sentimento de posse reflete-se nas atitudes de furto. Portanto, é muito importante que tenha seus objetos e seja orientado no cuidado que deve ter com eles. Acredito que se dentro da instituição correcional ocorressem algumas práticas, que deixassem a igualdade um pouco de lado e valorizassem cada indivíduo como ser único – tais como algum tipo de premiação por serviços prestados ou aquisição de objetos pessoais por meio de doações –, poderiam ajudar o desenvolvimento de um autoconceito saudável e conseqüentemente o preparo para a inserção do adolescente na sociedade após deixar a instituição. O educador musical pode ajudar nesse sentido com um gesto simples, que é a utilização de pastas de partituras personalizadas, ou seja, com o nome de cada corista. Infelizmente, na Fundação CASA, recebi apenas uma pasta para colocar todo o material que utilizaria em minhas aulas, não sendo permitido utilizar pastas individuais para cada adolescente.

* * *

— “Mas hoje a aula foi bem legal. Outros adolescentes se interessaram.”

— “Será que eles vão continuar?”

— “Acho que sim.”

— “Você tem o nome de todos eles?”

— “Sim. Os antigos são A-5, A-6, A-2 e A-3. Os novos são A-7, A-8, A-9 e A-10.”

— “Quem é A-10?”

— “Aquele que entrou por último.”

— “E quem é aquele que sentou no chão?”

— “O nome dele é A-11, mas ele saiu logo.”

Foram tantas entradas e saídas durante essa aula que eu não percebi exatamente quando o adolescente saiu.

— “Ih! Esqueci a minha autorização de saída dentro da sala de aula. Será que eles fazem outra ou terei que voltar lá para procurá-la?”, perguntei à educadora.

— “Acho melhor você voltar à sala de aula e procurá-la.”

Voltei e lá me disseram que não seria necessário, que se comunicariam pelo rádio autorizando minha saída. Saí eram 21h. Gostaria de já estar em casa. Mas tinha valido a pena, pois tinha conseguido despertar o interesse pela música em mais adolescentes.

3.6 Dia 12 de setembro de 2010

Cheguei à Fundação CASA às 12h30. (Era o domingo, dia de visita, marcado para a nossa primeira apresentação que seria feita aos pais. Combinamos que eu chegaria às 12h45, às 13h falaria com os pais dos adolescentes sobre a minha pesquisa através da Oficina de Canto Coral, pediria a autorização para realizar questionários e entrevistas, às 13h15 faria um aquecimento com os adolescentes e às 13h30 faria a apresentação. Estava com uma boa expectativa.) Antes de sair do carro repassei as músicas verificando se estavam mesmo decoradas. Às 12h40 estava na portaria. O sol estava escaldante, com pouquíssimas sombras à porta, mas desta vez esperei pouco tempo para entrar: cinco minutos. Lá dentro esperei mais alguns minutos. Aproveitei para conversar um pouco com o pai de um adolescente, que tinha por volta dos 55 anos.

— “Ah, esses meninos...”, disse o pai.

— “Mas eles têm jeito”, respondi.

— “Eu fui caminhoneiro e, mesmo sendo pobre, procurei dar de tudo *pro* meu filho.”

Enquanto ele falava, eu pensei nos problemas de estrutura familiar da maioria dos adolescentes da Fundação. A profissão de caminhoneiro é ingrata, pois a ausência no lar se torna consequência das constantes viagens. “Dar de tudo” me parecia uma tentativa de suprir a ausência com presentes ou bens materiais, mas é inútil, pois nada substitui o convívio.

— “Eu sou um pai liberal. Quando começou o problema com droga, eu sentei com ele e disse que queria ajudá-lo a sair dessa. Eu já havia conversado com ele sobre o perigo das drogas. Mas ele já caiu nessa armadilha duas vezes. Você acha que uma pessoa que sabe que vai lhe fazer um mal é sábia? Não é. Veja os políticos...”

A conversa foi interrompida quando a presidente da ONG, que compartilha a direção da Fundação CASA, chegou para me atender.

— “Olá! Quanto tempo...”, eu disse.

— “Pois é, você vai fazer uma apresentação hoje?”

— “Sim, combinei com a coordenadora pedagógica que conversaria com os pais para explicar o projeto e pedir autorização para que os adolescentes possam responder ao questionário e à entrevista. Logo após eu farei um aquecimento com os adolescentes e em seguida a apresentação.”

(Parece-me que ela não estava muito inteirada do horário da assembleia com os pais. Essa assembleia é uma reunião que é feita antes de iniciar o período de visitação.) Após a confirmação do horário com a psicóloga, que iria liderar a reunião, fomos atrás do material que eu precisaria para o aquecimento e a apresentação: cópias das partituras, teclado e fonte para o ritmo do *Rap do lixo* e aparelho de som para o *playback* de *Asa branca*.

— “Normalmente onde fica esse material?”, me perguntou a presidente da ONG.

— “Em uma salinha lá fora”, respondi.

— “Ah, no pedagógico.”

Nessa sala encontramos o teclado, a fonte e a pasta com todas as cópias das partituras, mas não estava o aparelho de som. Apareceram duas funcionárias para nos ajudar a levar o material.

— “A coordenadora pedagógica não entregou nenhum aparelho de som? ”, perguntou a presidente da ONG.

— “Não estou sabendo”, respondeu uma delas. “Vamos precisar de uma extensão.”

— “Onde estão as extensões?”

— “Precisamos procurar.”

— “Mas como? Entregamos várias extensões...”

(Parece-me que há um problema de comunicação lá dentro. Não sabiam onde estava o aparelho de som. Também não sabiam onde estavam as extensões.) Um agente de segurança nos trouxe o aparelho de som.

— “A coordenadora pedagógica deixou esse aparelho de som, mas avisou que o toca-CD não está funcionando. É preciso ligar o aparelho de DVD e utilizá-lo como auxiliar.”

(Pensei na quantidade de dificuldades para se realizar uma apresentação. Falta de material ou de má qualidade.)

— “Já está na hora de começar a assembleia. É melhor você subir para a quadra para conversar com os pais enquanto terminamos de separar o material”, me disse a presidente da ONG.

Subi para a quadra e lá encontrei cerca de 15 pessoas. Fui apresentado ao grupo pela psicóloga e em seguida expus o projeto e a necessidade de autorização para os adolescentes responderem ao questionário e à entrevista. Chegou uma mãe atrasada e a psicóloga pediu que eu fizesse uma rápida explicação, pois ela era mãe de um dos adolescentes que participavam da Oficina. Perguntei se alguém tinha alguma dúvida. Uma mãe perguntou à psicóloga se aquilo era bom. A psicóloga falou sobre a importância da vivência cultural. Nenhum dos pais presentes se opôs e todos permitiram que os filhos participassem da pesquisa respondendo ao questionário e à entrevista. Eu precisaria elaborar um termo de autorização para que na semana seguinte eles assinassem. Somente após a permissão dos pais e do juiz eu poderia começar a aplicação desses instrumentos da pesquisa.

Terminei minha participação na assembleia e desci para fazer o aquecimento com os adolescentes. Eu e as duas funcionárias levamos o material. Foi nesse trajeto até a sala de ensaio, carregando um aparelho de som, que percebi que teria que passar por três portões com grade. Especialmente nesse dia havia certa demora em abrirem os portões e a porta da sala onde faríamos o aquecimento. No terceiro portão encontrei um adolescente que tinha estado na última aula.

— “Tudo bem, A-10?”

— “Tudo... mas como o senhor sabe o meu nome?”

— “Você não esteve na minha última aula?”

— “Sim, mas foram apenas dez minutos.”

— “Sim, eu sei, mas eu gravei seu nome.”

(O adolescente ficou impressionado pelo fato de me lembrar do seu nome. Pensei na importância de se chamar cada um pelo nome para a elevação do autoconceito. Identidade.) Montamos o aparelho de som. Faltava o aparelho de DVD para ser acoplado, pois sem ele não conseguiríamos utilizar o CD. Também faltava a fonte para o teclado.

— “Quem são os meninos que devo chamar?”

— “A-2, A-3, A-6 e A-5 são os que fazem desde o início. Na aula passada estavam A-8, A-9, A-10 e A-7. Se eles se sentirem seguros, poderão cantar.”

Chegaram A-3, A-5, A-2 e A-8. Quando os adolescentes chegaram, houve um problema relacionado ao repertório. Eles não queriam cantar o *Rap do lixo*. No lugar dessa música eles queriam cantar algumas músicas evangélicas que eles ensaiaram durante a semana entre eles. Como não havíamos ensaiado essas músicas, sugeri que passássemos a ensaiá-las para apresentá-las em outra oportunidade. Houve muita resistência, principalmente do A-5. Não se conformavam em apresentar apenas uma música. Nesse ínterim uma das funcionárias chegou com o aparelho de DVD para ser acoplado e com a fonte do teclado. Enquanto ia montando o equipamento, íamos conversando. O DVD não funcionava. Mais tensão. A-5 veio para ajudar, mas estava nervoso. Queria montar o equipamento sozinho. Por diversas vezes expliquei que só não iríamos apresentar as músicas porque não as havíamos ensaiado, que eu não as conhecia e que eu gostaria de acompanhá-los ao teclado. Eles começaram a cantá-las para que eu as aprendesse. O tempo estava passando e logo eu teria que subir para a quadra para a apresentação. Tensão. Depois de algum tempo consegui convencê-los a cantar *Asa branca*, mas não cantariam o *Rap do lixo*.

C.O.: Os adolescentes não quiseram cantar na apresentação o *Rap do lixo*. Esse fato pode estar relacionado a algumas características desse tipo de música, à ideologia do movimento *hip hop*. O *rap* é um dos elementos artísticos que compõem esse movimento. O *hip hop* como manifestação cultural abrange três áreas: as artes plásticas, através do *graffiti*

(do inglês, significa *pichação*); a dança, através do *break* (do inglês, significa *quebra* ou *quebrar*) e que hoje é conhecida como *street dance* (do inglês, significa dança de rua); e a música, através do *rap* (do inglês *rhythm and poetry*, significa *ritmo e poesia*). Ele chegou ao Brasil na década de 90 não através da música *rap*, mas através da dança *break*. Posteriormente foi introduzido o seu terceiro elemento que se relaciona às artes visuais, o *graffiti*. Durante o período em que estive trabalhando na FEBEM, percebi que esses três elementos do *hip hop* eram desenvolvidos em cursos paralelos e tinham muita aceitação entre os adolescentes. O *rap* tornou-se a figura central no *hip hop* e transformou-se em um veículo de manifestação de discordância social. Como um instrumento de contestação da realidade social, ele foi mais eficaz que o *graffiti* e o *break*. O movimento surgiu nos bairros periféricos norte-americanos e de lá veio para as favelas brasileiras, onde ganhou forma e conteúdo apropriando-se de elementos vindos da cultura negra que foram transformados em modalidades artísticas em prol de um discurso político-social elaborado e consistente. Por ter uma origem fora do Brasil, o *hip hop* foi contestado como um movimento genuinamente cultural brasileiro. Na impossibilidade de ser considerado autêntico por ser uma reprodução de um movimento norte-americano, o *hip hop* no Brasil caracterizou-se pela adaptação à realidade brasileira no que tange ao resgate das questões sociais geradoras de exclusão e fugiu das formas de reprodução daquele contexto, como também procurou fugir do circuito massificador dos meios de comunicação. Mas ao longo do tempo, ficou insustentável uma situação de alienação da indústria cultural e as influências externas foram fatais. Através dos meios de comunicação, o acesso ao movimento *hip hop* ganhou uma maior integração. Embora com muitas influências externas, o *hip hop* manteve sempre dois temas de reflexão estético-política: a reconstrução da identidade do afrodescendente e a marginalização do jovem na periferia. O *hip hop*, muitas vezes definido como manifestação de valor cultural de cunho contestatório, outras vezes como movimento de valor social, político e cultural do jovem afrodescendente, conduz este a uma valorização da raça através da recusa dos estigmas de violência e marginalidade, diretamente relacionados à condição de excluídos econômica, educacional e racialmente. Mas é o mesmo motivo que afasta e aproxima o *rap* da indústria cultural: a violência. Apesar da ideologia do *hip hop* estar voltada para temas de ordem social, há

aqueles que discursam sobre a descriminalização da droga ou fomentam a violência, indo de encontro aos objetivos do movimento. Percebemos uma contradição entre a ideologia e a realidade. E essas letras refletem exatamente essa contradição. A realidade de alguns jovens não permite vislumbrar uma vida diferente, fora da criminalidade. São os “heróis” da violência que vão seduzir jovens, aqueles que se enquadram dentro de um estereótipo que não tem estrutura, nos seus mais diversos aspectos, para resistir ao mundo do crime. É interessante notar como este estereótipo começa pela própria padronização da postura corporal, como se houvesse um padrão “civilizado” e um “marginalizado”. O *rapper* é logo identificado por sua vestimenta: “agasalhos vestidos ao contrário, bonés, tênis de couro, bermudas largas, camisetas com frases ou com rostos de líderes e músicos negros fazem com que o rapper seja logo identificado, em qualquer lugar do mundo.” (GUIMARÃES, 2001, p. 48). O *hip hop* é defendido pelos seus próprios integrantes como cultura de rua que funde nesses elementos uma arte engajada que combate o sistema que alarga as distâncias entre as classes sociais, critica a ordem social, o racismo, a história oficial e a alienação produzida pela mídia (SILVA, 1999). Dentre os grupos de *rap* há aqueles que primam pelo conteúdo do texto direcionado à ideologia *hip hop*. Segundo Duarte (1999, p. 18-19), “na comunicação de massa, na cultura do ‘marketing’, a palavra serve mais para indicar direção ao comportamento – ‘compre’, ‘consuma’, ‘faça’, ‘seja’, ‘pareça’ etc. – do que para discutir posicionamentos e opiniões. O rap, ao contrário, debate, discute”. O *Rap do lixo* não abordava o problema entre classes sociais, mas o problema da poluição ambiental. Muito provavelmente esse fato contribuiu para que houvesse uma tolerância para sua execução em sala de aula, mas não em público, o que poderia “denegrir” a imagem dos intérpretes diante da comunidade que conhecia as características do *rap*. Outro aspecto enfatizado pelo *hip hop* nesse processo de autoconhecimento é a valorização da experiência de vida na periferia. Para o *rapper*, “ter passado pelo processo de exclusão relacionado à etnia e à vida na periferia surge como condição para a legitimidade artística” (SILVA, 1999, p. 31), pois dessa forma a interpretação das letras soará verdadeira. Esse pode ter sido outro motivo pelo qual o *Rap do lixo* foi rejeitado, pois sua autora não tem a experiência de vida de um legítimo *rapper*.

*

*

*

Ficou um clima muito ruim. Fizemos o aquecimento corporal e depois o vocal. Distribuí as letras e cantamos *Asa branca* uma vez. Precisávamos subir para a quadra. Comecei a desmontar todo o equipamento. Somente levaríamos a aparelho de som para o *playback* de *Asa branca*. Enquanto desmontava o equipamento, os meninos saíram para se trocar. Quando A-8 estava saindo, o coordenador chegou até ele, esticou os lábios e falou como quem fala com um bebê:

— “Vai cantar, é, nenezinho?”

Ele apenas riu e saiu. (Pensei comigo se aquilo teria sido uma atitude de carinho ou de ironia. Optei pela ideia de uma depreciação da atividade de canto.) Saí para a quadra carregando parte do equipamento ajudado pelas duas funcionárias. Demora em abrir os portões.

Ao chegar à quadra, outro impasse: onde havia tomada? Perto do bebedouro havia uma, mas ninguém sabia a voltagem. Era arriscado ligar o aparelho de som lá. Uma extensão foi ligada ao aparelho de som, passada pela janela para ser ligada no andar de baixo. Eu não consegui acreditar que tudo aquilo estava acontecendo para apresentarmos uma única música. Acharam uma tomada no andar de baixo, mas o aparelho de som não funcionava. Enquanto esperava, percebi que havia cerca de vinte mesas na quadra, cada uma reservada para acomodar os familiares de cada menino.

— “Quantos adolescentes estão internados?”, perguntei a uma das funcionárias.

— “Trinta e poucos.”

— “Mas aqui não tem trinta famílias...”

— “Pois é, tem pai que não está nem aí. É por isso que os filhos estão aqui... Aos domingos eu gosto de ficar com aqueles que não recebem visitas. Eu digo que eu é que sou a visita deles. Mas hoje não me deixaram...”

Estava fazendo muito calor. Resolvi tomar um copo de água. Acidentalmente derrubei o copo perto do aparelho de som que estava instalado no chão, pois não havia mesa para apoiá-lo.

— “Mas que serviço, hein, Fortunato”, disse a presidente da ONG.

— “Desculpe.”

(A impressão que tinha é que o clima ficava cada vez mais tenso. Eu estava ficando mais tenso porque a hora estava passando e eu havia combinado com minha esposa de levar minha filha ao pronto socorro assim que eu voltasse para casa, pois ela não estava bem.) Enfim, o aparelho de som funcionou.

— “Fortunato, quem são os meninos que vão cantar? Pode chamá-los”, disse a presidente da ONG.

— “Os meninos são A-5, A-2, A-3, A-8 e A-6. Mas eu não estou vendo o A-6. Aliás, ele não foi ao ensaio. O que aconteceu com ele?”, perguntei a uma das funcionárias.

— “Ele estava trancadinho, mas ele vai subir.”

Mais um tempo de espera.

Assim que A-6 chegou, fui chamar os outros adolescentes. A-5 se recusou a cantar. Não insisti. (O clima já estava bastante tenso para tentar um novo convencimento.) Arrumamo-nos no pequeno palco que havia na quadra, distribuí as letras e enquanto achava a faixa que seria tocada, um menino que eu não conhecia subiu ao palco.

— “Canta aí”, disse A-8 a ele.

— “Que música que é?”, o menino perguntou.

— “*Asa branca*. Ela é fácil.”

— “Mas você não ensaiou conosco”, interfeiri.

— “Deixa ele cantar no lugar do A-5, senhor, ele sabe... e ele pode cantar comigo...”

(Como eu iria começar uma discussão naquele momento?) Ele se arrumou e antes de cantarmos, apresentei o grupo e a música que iríamos cantar. Cantamos *Asa branca* sem a percussão corporal, pois A-5 era o único que conseguia fazer bem e era em quem os outros adolescentes se espelhavam. A afinação não estava perfeita, mas mesmo assim fomos bastante aplaudidos. (Creio que foi uma experiência muito boa para os adolescentes.) Ao me devolverem as letras, disse ao menino desconhecido que gostaria de vê-lo na aula seguinte.

Desmontamos o equipamento e descemos para guardá-lo. Já eram 14h30.

C.O.: Levamos praticamente duas horas para apresentar uma música. Saí pensando muito na estrutura da Fundação CASA, na disposição dos funcionários, na qualidade do equipamento, na disposição dos adolescentes. Paciência e persistência estavam sendo palavras chaves naquele momento. E talvez tivesse que ser por muito tempo. Minha esperança era que na aula seguinte houvesse mais adolescentes interessados na Oficina. Para tentar explicar o que levou os adolescentes a esse comportamento – de resistência em cantar o *Rap do lixo*, de insistência em substituí-lo por músicas evangélicas que cantavam nos cultos semanais, mas que nunca havíamos ensaiado em nossas aulas, de recusa do adolescente mais musical do grupo em participar da apresentação por não querer cantar apenas uma música, de insistência em incluir no grupo que iria se apresentar um adolescente desconhecido que nunca havia participado das aulas – abordo o conceito de juventude utilizado por Bourdieu (1983) e Mannheim (1982). É preciso considerar que existe um estereótipo de juventude associado à irresponsabilidade, virilidade, virtude, violência, amor, além de estar classificada em uma faixa etária. Mas, “[...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; [...] o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente.” (BOURDIEU, 1983, p. 113). Nesse sentido, a juventude vai perdendo suas características conforme vai possuindo atributos dos adultos que estão relacionados ao ter poder: é a submissão às leis específicas do envelhecimento. Mas na sociedade encontramos dois tipos de juventude: uma de classe social privilegiada e outra desprivilegiada, fato que proporcionará diferentes experiências para as duas. Seria preciso analisar as diferenças entre as duas juventudes no que diz respeito às condições de vida, pois de um lado temos jovens que já trabalham e do outro, os que são apenas estudantes.

De um lado, as coerções do universo econômico real, apenas atenuadas pela solidariedade familiar; do outro, as facilidades de uma economia de assistidos quasi-lúdica, fundada na subvenção, com alimentação e moradia e preços baixos, entradas para teatro e cinema a preço reduzido, etc. Encontraríamos diferenças análogas em todos os domínios da existência [...]. (BOURDIEU, 1983, p. 113).

Mas a classe social desprivilegiada, que não permite ao jovem desfrutar dessa fase pela necessidade de assumir responsabilidades de uma pessoa adulta para poder sobreviver, descobriu o *status* de ser adolescente no qual o indivíduo é meio criança e meio adulto, ou nem criança e nem adulto, o que faz com que o jovem tenha uma existência separada, como se estivesse “socialmente fora do jogo”. Durante a infância e a adolescência todas as atitudes e ideias de uma nova situação são transmitidas e recebidas inconscientemente e involuntariamente. O que é conscientemente aprendido pertence a uma classe de problemas que necessita de reflexão. Mannheim diz que

[...] no início da infância até mesmo muitos elementos reflexivos são assimilados de maneira “não-problemática” [...]. A possibilidade de que ele realmente questione e reflita sobre as coisas surge apenas no ponto onde começa a experimentação pessoal com a vida – por volta dos 17 anos de idade [...]. (1982, p. 82).

Por menor que seja o período da adolescência na vida do indivíduo, ele é importante para que haja a experiência da ruptura com o mundo jovem para entrar no mundo adulto. E o que acontece no mundo do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa é que essa ruptura normalmente acontece muito cedo pela necessidade de sobrevivência, pois ele entra para o mundo adulto a partir do momento que encara os atos infracionais como meio de ganhar dinheiro, ou seja, poder. No comportamento que estou analisando, detectei uma atitude inconsequente que não mediu os resultados da execução musical ao insistirem em cantar músicas que não haviam sido ensaiadas e em incluir no grupo que iria se apresentar um adolescente que nunca havia participado de nossas aulas, como também uma disputa pelo poder de decisão ao se recusarem a cantar uma música que foi ensaiada durante várias aulas e a participar da apresentação.

3.7 Dia 14 de setembro de 2010

Cheguei à Fundação CASA às 19h15 com a expectativa de qual seria a surpresa naquela noite. Entrei e fui direto à sala onde fica o material pedagógico. Lá encontrei a educadora e a enfermeira, que estava jantando. Conversamos sobre a apresentação de domingo, sobre os problemas que aconteceram e as dificuldades que tenho encontrado no

dia a dia. Ela ficou consternada e disse que não tinha muito que fazer. Organizamos o material para entrarmos na Unidade. Faltava o aparelho de som. A educadora o procurou por diversos lugares, mas sem achá-lo. Um deles estava sendo utilizado. (Pensei comigo: “não sabem que o aparelho de som foi um dos materiais que requisitei para a Oficina? Por que não o deixam reservado?” Havia a possibilidade de estar na Unidade.) Quando estávamos passando pela última grade, me lembrei das canetas.

— “Eu me esqueci de pedir canetas. Eu gostaria de continuar a atividade de composição do *rap*. Você poderia providenciar?”

— “Está bem.”

Assim que entramos, encontramos A-8.

— “Senhor, hoje eu não vou fazer a aula. Eu estou muito mal.”

— “O que aconteceu? Você está doente?”

— “Não. Estou com problemas familiares.”

— “Eu sugiro que você faça a aula. Dessa forma você se distrai um pouco e talvez se sinta melhor. Não quer tentar?”

— “Não, senhor, hoje eu não vou fazer, não.”

— “Está bem.”

Enquanto eu montava o teclado, a educadora foi procurar o aparelho de som, mas sem sucesso em sua busca. A-3 chegou perto de mim e disse:

— “Senhor, eu estou com dor de cabeça. Hoje eu não vou fazer a aula.”

— “Está bem.”

(O que estaria acontecendo? Havia certa agitação naquela noite.) relatei à educadora que A-8 e A-3 haviam me procurado dizendo que não fariam a aula. Ela foi conversar com A-3 dizendo que se ele faltasse três vezes ele perderia a vaga no curso. Houve uma pequena discussão entre os dois. Ao terminarem a discussão eu sugeri ao A-3 que ficasse na sala, mesmo sem participar da aula, apenas para não causar problemas para si mesmo.

Um agente entrou na sala perguntando o nome dos adolescentes que fariam a aula. Disse-lhe os nomes. (Pensei: será que eles não têm uma lista dos adolescentes que fazem a Oficina?) Fiquei esperando muito tempo até que chamassem os meninos. Enquanto

estava esperando, chegaram A-2, A-7 e A-4 – este último havia desistido da Oficina – junto com outros adolescentes que apareceram na sala para mexer no teclado. Pediram para tocar algumas músicas: o famoso *Dó, Ré, Mi, Fá*, que faz parte da canção folclórica *Pastorzinho*; o tema do filme da *Família Adams*; o tema da *Pantera cor-de-rosa*. Pediram que eu ensinasse a tocar o tema da *Família Adams*. Enquanto ensinava, um fato me chamou a atenção: um dos adolescentes, A-10, estava batendo com o calcanhar na parede. Havia um móvel entre nós que impedia que eu visse com clareza o que estava acontecendo. Fui até perto dele e vi que havia uma parte de isopor na parede preenchendo uma espécie de canaleta. Sem se incomodar com a minha presença, pediu a vassoura que estava nas mãos de outro adolescente e com o cabo começou a tirar o isopor que preenchia o orifício. Ele se virou para mim e disse:

— “O senhor não viu nada.”

Eu voltei para o teclado e ele empurrou um móvel para frente da canaleta para que não fosse visto o buraco que tinha feito.

Saí da sala para perguntar ao agente por que os adolescentes estavam demorando tanto. Ele pediu que eu perguntasse à educadora. Ela estava do outro lado da grade atendendo alguns adolescentes. Fui até ela, perguntei pelos adolescentes: o A-6 não iria descer, pois estava “sancionado”; o A-5 estava cortando o cabelo. Dos alunos que fazem a Oficina havia somente A-2, que estava na turma desde o início, e A-7, que começou na última aula. Olhei no relógio da Educadora e vi que já eram 20h05. Resolvi começar a aula com quem estava lá. Nesse momento apareceu o menino que havia subido ao palco e cantado na apresentação sem nunca ter vindo a um ensaio.

— “E aí? Você não vai fazer a minha aula?”

— “Vou, sim. Eu vou ali e já volto.”

Comecei perguntando a A-2 o que ele havia achado da apresentação.

— “Só eu e o senhor cantamos. Os outros cantaram muito baixo.”

— “Mas você gostou de ter cantado?”

— “Foi *suave*.” (Suave é uma palavra que usam para expressar que foi bom.)

Nesse momento entraram A-3, A-7 e A-12. Esse último era um dos que estavam mexendo no teclado.

— “E você, A-3, o que achou da apresentação?”

— “Foi muito bom. A gente provou que a gente pode fazer bem.”

Esse comentário foi muito importante para mim, pois ele refletia a minha esperança: resgate do autoconceito.

C.O.: Nesse encontro iniciei a aula perguntando qual tinha sido a impressão deles em relação à apresentação. Eu queria que fizessem uma avaliação. A atividade de avaliação não teve como objetivo que os alunos se classificassem de acordo com os resultados musicais obtidos na apresentação, mesmo porque entendo a avaliação como um processo contínuo, “[...] uma prática diária que vai orientando a reformulação de objetivos propostos e traçando novos caminhos para um ensino e aprendizagem efetivos.” (HENTSCHKE; SOUZA, 2003, p. 8). A discriminação e rejeição devido às dificuldades de aprendizagem podem levar ao repúdio de valores do sistema educacional e social e a aderir à delinquência. O programa de reabilitação do adolescente deveria levar em conta os problemas de aprendizagem e ser elaborado de forma a levá-lo a atingir o sucesso, pois a experiência do sucesso resgata o autoconceito: “Expor o adolescente problema a uma situação na qual ele possa experimentar o sucesso é um modo de se atingir o objetivo, por outro lado, experimentar outro fracasso somente servirá para agravar a percepção de incompetência já instalada anteriormente.” (GOMIDE, 1990, p. 46). Mas, o rebaixamento do autoconceito na instituição correccional poderia fazer com que os adolescentes buscassem sua elevação através do desenvolvimento do comportamento antissocial. Eu precisava reformular os objetivos e traçar novos caminhos, mas para isso, muito mais do que avaliar resultados musicais, eu precisava avaliar a sensação de cada adolescente ao ganhar visibilidade sobre um palco. Eu queria saber se a apresentação havia elevado o autoconceito deles. Proporcionar uma situação de sucesso era o meu objetivo. As atividades relacionadas à arte e ao esporte têm merecido lugar de destaque, pois além de serem alternativas para combater o ócio e desenvolver a criatividade e o autoconceito, é notório que em nosso país tem sido meios de mobilidade social. O comportamento agressivo poderia ser desaprendido através do estabelecimento de relações afetivas e da canalização desse impulso para atividades esportivas e artísticas:

Freud sugeriu que a agressividade pode ser inibida através do desenvolvimento de ligações afetivas e Lorenz propôs que se redirecionasse o impulso agressivo para atividades esportivas e artísticas, visto que, vê a agressão como um impulso biológico não aprendido que evoluiu graças ao seu valor adaptativo. (GOMIDE, 1990, p. 42).

A arte como opção à marginalidade pode ser um dos caminhos que devem ser oferecidos ao adolescente para sua reinclusão na sociedade. Na pesquisa de Campos (1981), em entrevista com ex-internos verificou-se o “sucesso” através de vários caminhos e, dentre eles, as atividades artísticas:

[...] restaria a alguns Menores um outro caminho de identificação, uma forma de representação onde estaria preservada uma dimensão mais próxima à que se denomina “identidade do eu”? Encontrei indicação de resposta positiva quanto a tal possibilidade, apenas entre os Menores que, por alguma característica especial – por exemplo, a aptidão artística – recebeu *tratamento diferente* por parte da instituição. (p. 159, grifo da autora).

Era preciso planejar atividades musicais nas quais os adolescentes alcançassem sucesso. Há uma grande relação entre avaliação e planejamento que só foi possível ser realizada pelo fato de ter adquirido um aporte técnico. Kodály (1974) diz que

não obstante o alto nível, o intrincado trabalho de um professor [...] precisa de muitos anos de estudo em muitos campos e um gosto aculturado. Onde quer que haja uma pessoa como essa, ela pode realizar maravilhas com os pequenos, mesmo em música. Uma criança aprenderá qualquer coisa se houver alguém que saiba como ensiná-la. O que é um milagre hoje deve a tempo tornar-se bastante natural. (p. 149, tradução nossa).

Ainda citando Hentschke e Souza (2003, p. 12), “[...] avaliar implica abordar questões de ordem cognitiva, psicológica e sociocultural para que se criem oportunidades para uma reflexão sobre situações vividas no cotidiano dos alunos e professores.” Era muito importante que essa reflexão fosse feita em conjunto com os adolescentes. Como resultado dessa avaliação, decidimos o tipo de repertório que ensaiaríamos para uma próxima apresentação. Para minha surpresa, escolheram ensaiar música evangélica (no dia da apresentação quiseram cantar algumas sem termos ensaiado). Seria preciso investigar o que a boa literatura musical pode transferir do papel para a vida. Mas esse material não terá

utilidade se não houver quem se prepare adequadamente para a sua aplicação. Como Kodály (1974) mesmo escreveu:

Os mais finos currículos e os mais sábios regulamentos [...] não tem valor se não houver ninguém para colocá-los em prática com convicção e entusiasmo. Almas não podem ser reformadas pela administração. Mas almas reformadas pela beleza e conhecimento são fáceis de serem administradas. (p. 147, tradução nossa).

* * *

— “Vocês me disseram que queriam cantar os hinos da igreja. Eu queria que vocês me ensinassem para podermos cantar na próxima apresentação.”

— “Ih! Esqueci de trazer as letras”, disse A-2.

— “Não tem problema. Cantem uma parte que vocês sabem decorada.”

— “Vamos cantar a música do *Zaqueu (Faz um milagre em mim, de Régis Danese)*”, sugeriu A-7.

Começaram a cantar e, como eu conhecia a música, comecei a achar os acordes para acompanhá-los. Coloquei um acompanhamento de bateria no teclado para que fossem mais fiéis à pulsação da música. Todos nós ficamos bastante satisfeitos com o resultado. Começaram a sugerir muitas outras músicas, mas que eu não conhecia bem.

C.O.: É interessante notar que o mesmo imediatismo que não permite ao adolescente em situação de risco o cultivo lento e duradouro de um projeto de vida que traga perspectivas futuras e que se relacione à vida material também o impede de vislumbrar uma vida futura espiritual, e, embora admire e respeite os praticantes de uma vida religiosa, o imediatismo os leva a rejeitá-la: “as pontes que ligam a vida mortal à eternidade, laboriosamente construídas durante milênios, caíram em desuso.” (BAUMAN, 2005, p. 82). Por outro lado, a religião assume o papel do Estado ao desempenhar a função político-social de prover um sentimento de dignidade de vida em um presente material ou em um futuro espiritual. A religião torna-se uma opção de resgate da cidadania:

Certas variedades de igrejas fundamentalistas são particularmente atraentes para a parcela destituída e empobrecida da população, aqueles que são privados da dignidade humana e humilhados [...]. Essas

congregações assumem obrigações e deveres abandonados por um Estado social em processo de encolhimento. (BAUMAN, 2005, p. 93).

Os adolescentes da Fundação CASA participavam semanalmente em cultos evangélicos nos quais se sentiam muito bem e se identificavam com suas músicas. O desejo de apresentar as músicas cantadas nesses cultos refletia o significado delas para cada um: a esperança de uma vida digna.

* * *

Nesse momento o menino que havia subido no palco sem ter ensaiado entrou na sala.

— “Você não me falou que viria para a aula?”, perguntei.

— “É que eu estava vendo um filme...”

— “Como é seu nome?”

— “A-13.”

— “Não pode ser assim: sobe ao palco e canta sem nunca ter ensaiado, diz que vem para a aula e vai ver filme...”

— “Mas eu cantei bem, não foi, senhor?”, ele respondeu rindo.

Como eu imaginei que já havia passado do horário, propus uma atividade rítmica que envolvia os nomes dos alunos e a emissão de uma terça menor para terminarmos a aula. Demonstrei a atividade e A-2 se lembrou da percussão corporal que fizemos em uma aula anterior. Pediu que eu ensinasse um ritmo. Ensinei o ritmo do baião e comecei a cantar *Asa branca*. A classe se animou. Pedi para ficarem de pé e aproveitei para treinar um pouco de percussão corporal.

C.O.: Recordamos uma atividade rítmica que havíamos feito utilizando os nomes dos alunos, mas agora entoando os nomes usando a terça menor, conforme orientação de Orff (1961, p. 5). Dessa forma, além de desenvolvermos o parâmetro musical de duração do som, também desenvolveríamos o da altura.

* * *

Quando se sentaram, A-7 me pediu para que desse um “destaque” para eles.

— “O que é um destaque?”

— “Eu vou chamar a educadora e ela vai explicar *pro* senhor.”

Depois de poucos minutos os dois entraram na sala.

— “Eles estão me pedindo um destaque, mas eu não sei o que é isso”, disse à educadora.

— “O destaque é dado ao aluno quando ele faz mais do que deveria. Eles estão fazendo mais do que eles devem? Agora, o senhor é que decide se vai dar o destaque ou não.”

— “A gente tem vindo às aulas, a gente cantou direitinho, então a gente merece destaque”, disse A-2.

— “Bem, quem tem vindo às aulas desde o início, que estão aqui, são só você, A-2, e A-3.”

— “Mas senhor, hoje a gente fez a aula direitinho, eu até dei a ideia de cantar a música do *Zaqueu*, então eu mereço um destaque”, disse A-7.

— “Mas, A-7, essa é a segunda vez que você está vindo. Não deu tempo de fazer algo para merecer um destaque.”

— “Professor, o destaque só é dado quando o aluno faz além”, disse a educadora, que em seguida saiu da sala.

Nesse momento A-2 pegou sua cadeira e se sentou separado do grupo demonstrando em sua feição muito descontentamento. Uma discussão foi iniciada sobre o merecimento do destaque. (O fato da educadora não ter me incentivado a dar o destaque para a turma e ter frisado que o destaque é dado somente quando o aluno se excede em suas tarefas fez com que ficassem muito zangados com ela. Na concepção dos adolescentes, o fato de terem se comportado bem em uma aula já era motivo para merecerem o chamado destaque.) A educadora voltou e disse que já estava na hora de terminar a aula. Tentei acalmar os ânimos da turma, pois eu não gostaria de terminar a aula com aquele clima de tensão depois de ter conseguido que se divertissem cantando e fazendo percussão corporal. Combinei com eles que iria pensar melhor sobre o destaque e que na aula seguinte conversaríamos novamente sobre o assunto. Antes de sair fiz questão de apertar a mão de cada um. Desmontamos o equipamento e saímos.

— “Alguns deles só fazem a atividade pensando no destaque. Mas o senhor é quem decide”, me disse a educadora.

Conversamos um pouco sobre os problemas que haviam ocorrido no dia, pedi para que ela tentasse reservar um aparelho de som para a próxima aula. Saí às 21h05.

3.8 Dia 21 de setembro de 2010

Cheguei às 19h13. Era o primeiro dia da Primavera e chovia bastante depois de um longo período de estiagem. Antes que eu acionasse o interfone, a agente de segurança já me cumprimentou pedindo para colocar o documento de identificação no compartimento. Quase que instantaneamente a porta se abriu. Afastei-me para dar passagem, pois certamente alguém iria sair. Para a minha surpresa, a porta se abriu para eu entrar. Nada como uma noite chuvosa para agilizar minha entrada. Entrei e fui direto à sala onde fica o material pedagógico. Cumprimentei a agente de segurança e antes de entrar na sala percebi que dentro dela estava a moça que trabalha na enfermaria. Ela estava com a cabeça debruçada sobre a mesa. Cumprimentei-a, mas não houve resposta. Ela estava cochilando. Perguntei à agente de segurança pela educadora e ela me respondeu que estava dentro da Unidade. Encostei-me à parede do lado de fora da sala e esperei cerca de sete minutos até que ela apareceu. (Toda aquela agilidade para entrar não adiantou muito.) Cumprimentamos, separamos o material e perguntei se já podíamos preparar uma lista com os nomes dos meninos para ser entregue aos agentes que os chamariam. Assim evitaríamos a situação ocorrida na semana anterior, de falar os nomes para dois agentes diferentes e os meninos aparecerem cerca de trinta minutos depois. Listamos todo o material que entraria na Unidade. Agora seria preciso ter uma autorização para a entrada de CD. A educadora pegou os CD e levou-os para alguém autorizar sua entrada. O aparelho de som já estava na sala, o mesmo que foi utilizado no dia da apresentação. Entramos com certa rapidez. Não reconheci nenhuma das pessoas que estavam trabalhando. Eram todas diferentes. Ao começar a montagem do equipamento, um impasse: “Será que eu primeiro monto e depois peço para chamarem os adolescentes e corro o risco de demorarem a chegar ou peço para

chamarem logo e corro o risco de chegarem enquanto ainda estou montando?” Preferi a segunda opção. Ao entrar, já havia encontrado e cumprimentado A-8.

— “Tudo bem, A-8?”

— “Aí, senhor, só tem eu para fazer a aula.”

Peguei a lista, entreguei-a a um agente e lhe pedi para chamar os adolescentes. Ele se virou para mim e disse.

— “Pode ir até a sala e chame os meninos.”

(Fiquei apreensivo, pois essa não era minha função.) Fui até a sala onde estavam os meninos e lá encontrei outro agente. Entreguei a lista a ele, pedi para chamar os adolescentes e voltei à sala de aula para terminar de montar o equipamento. A-8 e A-10 já estavam lá. Ao montar o aparelho de som, A-8 lembrou que o compartimento que toca CD só funcionava quando acoplado ao aparelho de DVD.

— “Também vou precisar de giz e apagador”, disse à educadora. Ela saiu para providenciar o material que faltava.

O teclado não funcionava.

— “Tente na tomada 110”, disse A-10, que mexia em um orifício na parede que continha uma camada de isopor.

— “Você vai fazer a aula, A-10?”

— “Vou, senhor.”

— “Então, sente-se, por favor.”

Deu certo. O teclado que só funcionava em 220 agora também funcionava em 110. A-5 entrou na sala.

— “Tudo bem, A-5?”

— “Senhor, hoje eu não vou fazer porque estou com a garganta doendo.”

— “Que pena! Mas pode ficar. Hoje pretendo fazer uma atividade de composição de uma música. Você não precisa cantar, só escrever a letra.”

— “É que eu vou cortar o cabelo de alguns caras.”

— “Você corta cabelo? Que legal. Mas semana passada você já não veio porque estava cortando o cabelo. Tem que ser bem na hora da aula?”

— “Tô *suave*, senhor.”

— “Está bem.” (Entendi que o *suave* também queria dizer “não quero”.)

A-5 saiu e o agente de segurança entrou com a lista na mão:

— “Alguns meninos não querem vir. Eu pedi a eles para virem conversar com o senhor assim como o A-5. Eu não posso forçar o menino. Não posso trazê-lo à força.”

— “Está bem. Obrigado.”

C.O.: Nesse encontro detectei problemas de motivação, especialmente com um dos adolescentes, o mais musical dentre eles, que pela segunda vez faltou à aula para executar atividades que poderiam ser realizadas em outro horário. Parece-me que a aula não estava satisfazendo suas necessidades, não estava atendendo à sua motivação. Cada vez que eu me deparava com esse tipo de problema, avaliava a aula e tentava imaginar como eu poderia “seduzir” aqueles adolescentes com atividades musicais, pois “[...] o professor precisa compreender o aluno como indivíduo, de forma que possa ligar as experiências da classe à suas necessidades, intenções, objetivos, e interesses atuais [...]” (MOULY, 1979, p. 276).

*

*

*

Chegaram com o DVD.

— “Faltou o cabo que o liga ao aparelho de som”, disse ao agente que o trouxe.

Ele imediatamente correu atrás da educadora para que o providenciasse. (“Por que tanta dificuldade para começar uma aula?”, pensei comigo.) Logo trouxeram o cabo e pudemos montar o aparelho de som. Enquanto cumprimentava A-3, A-10 puxou uma cadeira para frente do aparelho de som e começou a mexer nele.

— “Por favor, A-10, não mexa, pois já vou começar a aula.”

Percebi que havia várias mesas empilhadas bem na frente do quadro. Comecei a mudá-las de lugar enquanto falava o que pretendia fazer na aula. A-2 entrou com uma cara “emburrada.” A-8 começou a mexer no teclado.

— “Por favor, A-8, sente-se”, e A-10 voltou a mexer no aparelho de som.

— “Por favor, A-10.”

A-12 entrou e foi logo mexer no teclado.

— “Por favor, A-12, não mexa agora. Eu vou começar a aula.”

— “Só um pouquinho, senhor.”

— “Ao final da aula eu reservo um tempinho para você tocar o teclado, está bem?”

A-10 voltou a mexer no aparelho de som e simplesmente tirei os cabos da tomada. Ele se levantou e saiu. (Pensei comigo: “O que falta para esses adolescentes é saber quais são os seus limites.”)

C.O.: A motivação de alguns adolescentes era a oportunidade de ouvir música – alguns deles entravam na sala de aula e iam logo ligar o rádio do aparelho de som –, a de outros era mexer no teclado – da mesma forma, alguns faziam isso assim que entravam na sala. Esse tipo de comportamento gerou um pouco de conflito nesse encontro, pois eu não poderia simplesmente deixar que ficassem ouvindo música ou mexendo no teclado sem que isso contribuísse para que os objetivos da aula fossem alcançados. Cada atividade já estava planejada para um momento específico. Os conteúdos atitudinais também faziam parte dos meus objetivos, conforme orientação do PCN – Arte:

Os valores e atitudes são apreendidos nos modelos de convívio que envolvem os alunos e a equipe de educadores. Tais conjuntos de valores e atitudes devem ter coerência com os conceitos e práticas a eles relativos. São conteúdos do âmbito da afetividade e se referem às ações regidas por sentimentos de solidariedade, respeito mútuo, cooperação, tolerância à diversidade, diálogo, companheirismo. (BRASIL, 1998, p. 46).

Depois de pedir várias vezes a um dos adolescentes para que não ligasse o aparelho de som, pois eu iria iniciar a aula, tive que desligá-lo da tomada para ser atendido. O adolescente saiu da sala de aula, não tendo a atitude de “respeito mútuo” que a situação exigia. A educação musical traz muitos benefícios além dos musicais. Suzuki (1983) traçou bem o objetivo de seu processo de educação musical quando propôs não apenas produzir músicos profissionais, mas desenvolver habilidades e atitudes que pudessem ser aproveitadas em situações diferentes. Os benefícios da música para cada indivíduo que se envolve com ela são vários, tais como o desenvolvimento da sensibilidade, da disciplina e da perseverança. Suzuki (1983) diz que dessa forma se conquista um bom coração e que “[...] se as nações trabalharem juntas na educação de boas crianças, talvez nunca mais tenhamos guerra.” (p.

93). Dessa forma, acredito que o ensino de música permitirá o desenvolvimento de atitudes de respeito e tolerância nos adolescentes internos em instituição correcional. Suzuki (1983) diz que a aptidão musical e a formação de atitudes surgirão da rápida adaptação ao ambiente que apresenta condições favoráveis. Os adolescentes trazem consigo mesmos uma formação cultural que é o resultado da adaptação ao meio onde viveram: “Não há efeito sem causa. Educação e criação erradas produzem personalidades feias, ao passo que uma boa criação e educação originam talentos superiores, nobreza e pureza da mente.” (SUZUKI, 1983, p. 20). É importante que eu medite e estabeleça um ideal de condições ambientais que se reflita no comportamento, nos pensamentos e nos sentimentos, almejando com que a educação desenvolva nos adolescentes uma alma nobre, um alto senso de valores e habilidades esplêndidas. Quando a habilidade se instala no consciente e o talento se apresenta, é necessário que seja educado até que se torne forte e indissolúvel. Vagarosa e incansavelmente, com intuição e dedicação, alcança-se objetivos: “dar-se inteiro com paciência incansável e forte perseverança, o que chamamos **Kan** – intuição ou sexto sentido – é inteiramente necessário em educação.” (SUZUKI, 1983, p. 46, grifo do autor). Os exercícios repetitivos ganham força sem notarmos à medida que vão se estabelecendo no consciente, mas essa força somente virá se houver dedicação total, pois a prática desenvolverá a intuição. “Quem não pratica o suficiente, não pode adquirir habilidades especiais. Só o esforço que realmente assumimos traz resultados; atalhos não existem.” (SUZUKI, 1983, p. 87). Se a música tem a capacidade de melhorar a individualidade das pessoas, logo teremos uma sociedade melhor. Suzuki (1983) acreditava que a educação poderia mudar as atitudes de uma sociedade quando seus componentes se tornassem felizes pelas habilidades extraordinárias que possuíam conseguidas através de muita dedicação:

Desejo, se for possível, uma modificação da maneira de educar, para não mais apenas dar instrução, mas educação no verdadeiro sentido da palavra, uma educação que, baseada no fato de a criança estar em crescimento, estimule, desenvolva e cristalice as capacidades humanas. [...]. O que virá de uma criança depende de sua educação. Meu mais profundo desejo é que todas as crianças deste mundo possam ser boas criaturas humanas, pessoas felizes, com habilidades extraordinárias, e é para conseguir isso que dou toda minha força de ação. Isso porque estou

plenamente seguro de que todas as crianças nascem com esse potencial. (p. 78-79).

Suzuki (1983) demonstrou claramente que ele quis utilizar a música como meio de melhorar a humanidade:

Está em meu poder educar todas as crianças do mundo, de maneira a fazê-las um pouco mais felizes e melhores. Nessa direção devo agir. Não busco mais do que amor e felicidade para a humanidade. Creio que é aquilo que todos buscamos afinal. Amor é gerado por amor. Nossa vida só vale a pena se nos amamos e consolamos. Procurei na música o significado da arte e a música me deu trabalho e foi meu alvo de vida. (p. 75-76).

Assim, percebemos que o significado da música vai muito além do que símbolos e sons, que o envolvimento com ela leva a uma transformação do ser humano que chega à modificação do caráter: “Dão às crianças uma educação musical que lhes ensina que a música não é só uma arte sonante própria para dançar e dar prazer, mas que significa algo maior na vida, algo que, talvez, possa trazer a salvação para a humanidade.” (SUZUKI, 1983, p. 91).

* * *

Comecei a aula com A-8, A-3, A-2 e A-12. Nenhum dos outros adolescentes voltou para justificar sua ausência. Soube que A-6 e A-7 estavam no quarto, ou seja, sancionados. Um dos agentes entrou trazendo giz e apagador. A-12 foi até o teclado para tocá-lo quando eu o lembrei do que havíamos combinado.

— “Senhor, preciso ir ao banheiro”, disse A-12. (Pensei comigo: como eu não o deixei tocar o teclado, ele está arrumando uma desculpa para sair e não voltar.)

— “Você não consegue esperar até o final da aula? A coordenadora pedagógica pediu para que vocês não ficassem saindo da aula.”

— “Senhor, eu preciso fazer as minhas necessidades.”

— “Então está bem”, respondi duvidando de que ele voltasse.

Começamos a aula aquecendo a voz com uma canção africana, *Banuwa*. Escrevi a letra na lousa e ensinei três partes da canção. Para minha surpresa, A-12 voltou para a aula. Quando fizemos a parte mais aguda da música, falei sobre a importância da boa postura e da utilização do músculo diafragma.

— “Senhor, a gente não vai cantar as músicas evangélicas?”, perguntou A-3.

— “Vamos, sim. Assim que terminarmos o aquecimento.”

Esperiei que algum deles sentisse a curiosidade para saber o significado da letra. Somente depois que pedi para ficarem de pé para aprenderem uma percussão corporal é que um deles perguntou o significado do que cantávamos. A-2, que ainda estava com cara de aborrecido, disse que não iria ficar de pé, pois havia feito uma cirurgia no início do ano e que estava com dores. Cantamos mais algumas vezes e chamei a atenção para a importância da afinação, especialmente porque A-8 está mudando de voz e não consegue cantar afinadamente em qualquer região.

C.O.: Iniciei a aula com técnica vocal fazendo a relação entre postura, apoio diafragmático e afinação. Costa (2001, p. 73) diz que “a ação do diafragma, sempre auxiliado pelos músculos abdominais, na posição de expiração, mantém a firmeza [da afinação] em todo o fraseado.” Embora os músculos de apoio estejam diretamente relacionados à respiração, fiz questão de destacá-los pelo fato de que um adolescente com um bom controle respiratório talvez não soubesse exatamente como usar tais músculos.

*

*

*

Nesse momento entrou a coordenadora da Unidade para acompanhar a aula. Começamos a cantar a música *Faz um milagre em mim*, música evangélica que havíamos ensaiado na semana anterior.

C.O.: A proposta de uma educação musical a partir da bagagem do adolescente para depois aumentá-la, apresentando aquilo que não conhece, se baseia em Queiroz (2004, p. 105), pois ele diz que “partir da realidade cultural dos alunos não significa ficar nela.” Kater (2004, p. 48) nos alerta para o perigo da mediocrização e uniformização das atividades ao se empregar propostas que se aproximam da realidade dos alunos:

[...] temos constatado orientação de propostas recorrendo a atividades de interesse mais imediato, e assim consideradas mais acessíveis. O aparente “pequeno” equívoco que pode surgir aqui, no sentido de se valer de materiais e suportes assimiláveis em vista de uma suposta proximidade da realidade dos participantes, tem frequentemente levado à “mediocrização”

e “uniformização” das atividades praticadas, comprometendo decisivamente o processo formador. Geralmente sustentado por músicas e canções provenientes da mídia [...], caminham no sentido oposto ao de uma proposta de educação intencionalmente criativa, transformadora, sobretudo possibilitadora de formas mais legítimas de apreensão da realidade e de participação social [...].

Com o cuidado de não me ater apenas à bagagem do aluno, minha proposta foi de inicialmente criar um vínculo afetivo – aliás, Kater (2004, p. 47) coloca como prioridade número um no trabalho pedagógico – para depois introduzir músicas que fossem acrescentadas à sua bagagem musical.

* * *

Fomos interrompidos por um agente que veio buscar A-8 e A-2 para serem medicados. A coordenadora da Unidade também saiu e após sair, A-12 fez um gesto com a mão como quem diz: “vai mesmo”, mostrando que a presença dela na sala era incômoda. Ficaram A-3 e A-12, que cantaram muito bem. A-8 e A-2 voltaram. Então A-8 disse:

— “Senhor, vamos cantar um samba”, e começou a batucar na cadeira e a cantar.

— “Vocês querem cantar um samba? Façam uma lista das músicas que vocês querem cantar que eu preparo para ensaiarmos.”

— “Tem esse pagode que também é legal”, disse A-12, que começou a cantar e a batucar em uma mesa que estava perto dele.

Todos eles começaram um batuque em um momento muito propício, pois eu havia planejado ensaiar uma ciranda. Comecei a acompanhá-los no teclado, direcionei o ritmo do batuque para uma marcha-rancho e comecei a cantar a ciranda: um arranjo de *Mandei fazer uma casa de farinha* e *Achei bom, bonito*, do folclore brasileiro. Cantei algumas vezes e enquanto eles continuavam o batuque, peguei as partituras para distribuí-las. Comecei a explicar a partitura quando a coordenadora da Unidade voltou a acompanhar a aula. Talvez tivesse estranhado o batuque. Enquanto explicava como se acompanha uma partitura, A-8 me interrompeu diversas vezes sugerindo nomes de pagodes para cantarmos. Pedi novamente para que fizesse uma lista das músicas que gostaria que ensaiássemos. A-12 demonstrou interesse em saber o significado de diversos sinais da partitura. Cantei a melodia dividida em partes.

C.O.: Logo em seguida à execução da música escolhida pelos adolescentes, um deles sugeriu que cantássemos um samba. Deparei-me com uma diversidade de gosto musical: de um lado, a música evangélica e de outro, o samba. Essa diversidade serviria tanto para enriquecer musicalmente nossa aula quanto para desenvolver a tolerância. O PCN – Arte diz:

Conhecendo e apreciando músicas de seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos, o aluno pode aprender a valorizar essa diversidade sem preconceitos estéticos, étnicos, culturais e de gênero. (BRASIL, 1998, p. 79).

Ensinei como se procedia a leitura da letra da música na partitura da ciranda. Era a primeira vez que eu levava uma partitura completa, contendo um pentagrama, pois, assim como Swanwick (2003, p. 69, grifo do autor), “[...] não acho que a capacidade de ler e escrever seja o objetivo final da educação musical; é, simplesmente, um meio para um fim, quando estamos trabalhando com *algumas* músicas. [...] A fluência musical precede a leitura e a escrita musical.” Isso despertou a curiosidade de um dos adolescentes, que começou a perguntar o significado de vários símbolos musicais.

* * *

Nesse momento entrou um novo adolescente.

— “Como é seu nome?”

— “A-4.”

— “Você está interessado em fazer a aula?”

— “Estou. Posso tocar um pouco o teclado?”

— “Então vamos combinar o seguinte: só toca o teclado quem participa da aula.

Se você vier na semana que vem, ao final da aula eu deixo você tocar um pouquinho.”

A educadora entrou e perguntou:

— “Você está terminando a aula?”

— “Eu não sei que horas são.”

— “São 20h20.”

— “Então vou fazer a última atividade.”

Peguei alguns cartazes com ritmos escritos em quatro pulsos.

— “Vocês se lembram de que há algumas aulas eu ensinei a ler alguns ritmos usando os nossos nomes? Hoje eu trouxe alguns cartazes para treinarmos a leitura do ritmo. Isso vai fazer com que o acompanhamento da partitura fique mais fácil.”

Comecei a fazer a relação com os nomes quando a coordenadora da Unidade entrou e disse que já eram 20h35 e que eu precisaria terminar a aula.

— “Mas a educadora saiu daqui agora e me disse que eram 20h20. Preciso de cinco minutos para terminar a aula.”

— “É que tem a copa que precisa ser arrumada e às 21h nós começamos a levar os meninos para o quarto.”

— “Senhor, eu tenho que ir porque hoje eu estou escalado para arrumar a copa”, disse A-3, já se levantando para sair.

— “Eu só preciso de cinco minutos.”

Concluí a explicação sobre a leitura do ritmo das semínimas e terminei a aula.

C.O.: Depois que a ciranda foi aprendida, apresentei cartazes contendo células rítmicas com semínimas que estavam presentes na ciranda. Assim como nos processos de educação musical desenvolvidos por Kodály (ÁVILA, 1996) e também por Willems (ROCHA, 1990), primeiro fiz a relação das células rítmicas a símbolos que os adolescentes já conheciam e que já tínhamos trabalhado – os nomes de alguns deles – para em seguida identificá-las na partitura. Infelizmente fui obrigado a interromper a atividade devido ao horário de término da aula.

*

*

*

A coordenadora da Unidade sugeriu que tivesse um relógio na sala para que eu não ficasse perdido com o horário.

— “Eu não tenho permissão para entrar com relógio. Eu nunca consigo realizar tudo o que planejo.”

— “O ideal é que às 19h30 você começasse a aula com tudo preparado.”

— “É tudo o que eu quero.”

A educadora entrou na sala e a coordenadora conversou com ela sobre a possibilidade de se trazer um relógio para ficar na sala durante a aula. (Enquanto desmontava o equipamento me lembrei de que tinha dito ao A-12 que ao final da aula ele tocaria um pouco de teclado. Devido ao horário avançado não pude cumprir o combinado, o que não era nada bom.)

Enquanto guardávamos o equipamento, perguntei à educadora a possibilidade de começar a aula exatamente às 19h30 com todo o equipamento já montado. Ela me descreveu uma situação um pouco complicada. Ela estava fazendo o trabalho de duas pessoas, pois um dos educadores havia sido demitido. Ela tinha muitas atividades e não estava conseguindo realizar tudo a contento. Falei da minha experiência nas antigas Unidades de Internação da FEBEM masculina do Tatuapé, do coral de 60 adolescentes, das apresentações no Memorial da América Latina e no Festival de Inverno de Campos do Jordão. Também contei da experiência na Unidade de Internação Provisória da FEBEM feminina da Moóca, do coral de 80 adolescentes, das apresentações internas que fazíamos. Eu não entendia por que nas outras Unidades o coral funcionou tão bem tendo que mobilizar muito mais adolescentes e ali, com menos de dez, era tão complicado. Um dos problemas que coloquei foi o fato de muitas vezes dar aula sozinho. Quando havia alguém acompanhando a aula, os adolescentes respeitavam um pouco mais. Quando estava sozinho, parecia-me que eles perdiam os limites. Chegamos à conclusão que precisávamos de uma reunião para discutir o andamento da Oficina de Canto Coral. Quando saí eram 21h15.

3.9 Dia 28 de setembro de 2010

Cheguei à Fundação CASA às 19h15. Para minha surpresa, antes que eu depositasse meu documento de identificação no compartimento, o agente de segurança abriu a porta para que eu entrasse. Ao entrar, fui revistado e em seguida, direto à sala onde ficava o material pedagógico. Lá encontrei a moça que trabalhava na enfermaria. Percebi que todo o material que eu utilizaria na aula já estava separado. Em pouco tempo a educadora chegou.

— “Como vai, tudo bem?”, disse ela.

— “Tudo bem”, respondi.

— “Hoje consegui adiantar algumas coisas. O material já está separado.”
Apontando para um aparelho de som pequeno, disse: — “Esse aparelho acabou de voltar do conserto. Podemos utilizá-lo?”

— “Ele não é bom quando temos que usar *playback*, pois não conseguimos ouvir direito. Como hoje eu pretendo apenas ouvir algumas músicas com eles, acho que não terá nenhum problema.”

Ela olhou para o relógio e disse:

— “Bem, hoje vamos conseguir entrar no horário.”

— “Que bom. Mas antes eu queria fazer uma pergunta. Na sala de informática há um buraco na parede...”

— “Sim, eles foram tampados com cimento.”

— “Não, ele está preenchido com isopor. Outro dia vi um menino encostado na parede e batendo com o calcanhar no buraco. Depois ele pediu uma vassoura emprestada para um adolescente e com o cabo, tentava furar o isopor. Fui ver o que estava acontecendo e ele me disse: ‘o senhor não viu nada’. Como um agente estava se aproximando, ele parou.”

— “Professor, você pode avaliá-lo.”

— “Como assim, avaliá-lo? O que quer dizer essa avaliação?”

— “Se você avaliá-lo, ele perde alguns direitos.”

— “Outra coisa: seria possível um agente de segurança ficar durante a aula? Eu percebo que quando há alguém, eles se tornam menos indisciplinados.”

— “Hoje eu posso ficar uma parte da aula, mas vamos falar com a coordenadora. Você já tem a lista dos nomes dos alunos?”

— “Ainda não.”

Ela me deu um pedaço de papel e pude escrever os nomes dos meninos.

— “Você pode arrumar algumas canetas? Se der tempo, quero fazer uma atividade de composição.”

Ela me deu uma lata com várias canetas. Escolhi dez.

Pegamos o material, passamos pela revista e entramos. Logo no segundo portão encontramos a coordenadora da Unidade.

— “Boa noite. Queria saber se há possibilidade de um agente de segurança ficar durante a minha aula”, eu disse a ela.

— “Olha, eu só tenho quatro funcionários. Na hora de chamar os meninos para a enfermaria eu preciso de três...”

— “Eu posso ficar até a hora de preparar o café”, disse a educadora. “Quando eu sair, você envia um agente para ficar no meu lugar.”

— “Então está combinado.”

Assim que entramos na sala, a educadora foi verificar o buraco na parede. A coordenadora da Unidade também viu e comentou:

— “Como o educador de informática não vê o menino estragando as tomadas?”

— “E ele nem tem muitos alunos. O buraco do outro lado está com cimento, não está?”, perguntou a educadora.

— “Sim. O educador também tem a função de ser disciplinador”, comentou a coordenadora da Unidade.

(Silêncio. Ninguém continuou a conversa. Senti que eu tinha sido omissos ao ver o menino tentar destruir a parte de isopor. Medo.) Entreguei a lista com o nome dos alunos à coordenadora da Unidade.

— “O A-5 está escalado para arrumar a cozinha...”

— “Os meninos que fazem aula comigo não poderiam ser escalados para arrumar a cozinha em outro dia?”

— “Não tem como fazer isso, pois a escala é feita por quarto. Se eu abro exceção para algum menino, eu perco o controle e corro o risco de que os mais fortes façam os mais fracos de empregados, forçando-os a fazer todo o serviço.”

(A lei do mais forte.) Ela continuou lendo a lista dos nomes dos alunos:

— “O A-7 está no quarto...”

(Lembrei-me que esse aluno havia ficado no quarto na semana anterior sob medicação porque está tentando se matar.) A coordenadora da Unidade continuou lendo a lista dos nomes dos alunos:

— “O A-3 também está no quarto... A-12... qual A-12?”

A educadora disse o sobrenome do adolescente.

— “A-2...”

Dessa vez eu que disse o sobrenome do adolescente.

— “Percebi que na última aula ele não estava muito interessado”, comentou a educadora.

— “O A-8, certamente você o terá”, disse a coordenadora da Unidade e começou a rir. “Você é muito paciente. Olhe que eu fiz pedagogia, mas a minha é um pouco diferente”, e fez um gesto no ar de quem está dando tapas. (O comentário feito foi uma alusão ao comportamento irrequieto de A-8.)

Enquanto eu terminava de montar a sala, chegaram A-8 e A-6. (Fazia várias aulas que A-6 não comparecia, pois havia agredido uma funcionária e estava sancionado.)

— “Quanto tempo, A-6. Senti sua falta”, disse a ele.

Cumprimentei A-8 e começamos com alongamento e relaxamento.

— “Estou com as costas doendo”, comentou A-6.

— “É tensão”, comentou a educadora.

Chegou o A-12. Em seguida fiz um exercício de respiração e apoio. Havia resistência em fazer os exercícios de pé. Nesse momento A-2 entrou com cara de mal-humorado. Ele estava vendo um filme e foi chamado para a aula. Corrigi aqueles que inchavam o peito pensando conseguir muito ar respirando dessa forma. Corrigi a postura de alguns e aproveitei para falar de sua importância para se cantar bem. Cantamos uma pequena melodia como aquecimento vocal: *Bom, bom, bom, bom é comer bombom*. Percebi que A-12 e A-2 não cantavam: A-12 porque não sabia e A-2 porque continuava mal-humorado.

— “Vamos cantar *Bundaná*, senhor?”, perguntou A-8, trocando as sílabas da palavra, talvez propositadamente.

— “A palavra é *Banuwa*”, corrigi.

Aquecemos a voz com a pequena melodia intitulada *Banuwa* subindo a tonalidade de meio em meio tom e quando a nota mais aguda chegou ao Ré 3 falei sobre o apoio do diafragma. Mostrei como se faz colocando a mão de cada um deles em meu

diafragma enquanto cantava e pedi para fazer igual a mim. Percebi que A-2 começava a cantar.

Pedi para se sentarem e cantamos a música *Faz um milagre em mim*. Como A-8 está mudando de voz, não consegue afinar em alguns trechos. Os outros adolescentes perceberam e começaram a pedir para ele parar de cantar. Expliquei o que estava acontecendo com a voz de A-8 e solicitei que tivessem paciência, pois é uma questão de tempo.

C.O.: O adolescente que desafinava estava no processo de muda vocal, enquanto que todos os outros já haviam passado por ele. Ream (1973, p. 39) nos diz que “todos têm ouvido uma ‘quebra’ involuntária na fala ou no canto dum rapaz de 12, 13 ou 14 anos, e depois presenciado o embaraço provocado por essa perda de controle.” Expliquei as etapas pelas quais passa a voz do adolescente utilizando o conceito de muda vocal de Ream (1973) e pedi que tivessem paciência, pois era apenas uma questão de tempo. Da mesma forma como todos haviam passado por esse processo, ele também estava passando e logo estaria cantando como todos. O processo da muda vocal pode se tornar um problema se o educador não souber como proceder. Ele pode restringir a tessitura vocal em consequência da perda das notas do registro agudo e da demora em ganhar as notas do grave. Essa restrição pode interferir na afinação das músicas executadas pelo grupo ao tentar cantar uma nota sem que o aparelho fonador esteja preparado para emití-la. Mas se o adolescente cultivar a prática vocal desde a infância não terá grandes dificuldades:., “É muito importante lembrar que o ganho dos graves não implica a perda imediata da voz de cabeça. Se bem orientado, o menino poderá utilizar os dois registros sem problemas por um bom período.” (SESC, 1997, p. 61). Portanto, o adolescente não precisa deixar de cantar porque está em processo de muda vocal, mas é necessário que o educador tome alguns cuidados até que a voz dele esteja completamente acomodada: “[...] deve estar de prontidão para mudar tonalidades, fazer novos arranjos e até mesmo abandonar o repertório inicial.” (SESC, 1997, p. 61). Nos encontros seguintes eu sugeri algumas dessas soluções para adequar a voz de A-8 ao repertório do grupo.

*

*

*

Embora os adolescentes cantassem essa música em um dos cultos da semana, havia alguns trechos em que tanto a afinação quanto o compasso não eram respeitados. Corrigi e cantamos novamente. Após cantarmos essa música, eles começaram a cantar outras músicas evangélicas. Pedi que me dissessem o nome delas para tentar achá-las na internet e aprendê-las. As músicas sugeridas foram *Deus de Promessas*, de Davi Sacer, Verônica Sacer e Ronald Fonseca, e *Mar Vermelho*, de David Quilan.

Em seguida distribuí a partitura *Duas Cirandas*, música que contém as cirandas *Mandei fazer uma casa de farinha* e *Achei bom, bonito*. A-12 colocou a dificuldade em cantar com a partitura devido ao fato das sílabas estarem separadas. Expliquei como seguir uma partitura, observando o local onde a letra da música continua ao mudar o pentagrama. A-6 ainda não conhecia essa música. Cantei três vezes o trecho de *Mandei fazer uma casa de farinha*. Logo em seguida pedi para repetirem. Pediram que eu cantasse a parte *Achei bom, bonito*. Fiquei surpreso ao perceber que A-12 conhecia essa melodia e cantava junto.

— “De onde você conhece essa música?”, perguntei a A-12.

— “Tinha uma mulher que cantava lá na escola. Também cantam no Sílvio Santos.”

Aprendemos as duas partes. Embora o arranjo dessa música seja o canto das duas melodias simultaneamente, pois tem a mesma harmonia, cantamos uma de cada vez. Nesse momento fomos interrompidos: levaram A-2 e A-8 para a enfermaria para serem medicadas. Voltaram logo e creio que foi nesse momento que a educadora saiu da sala e entrou um agente de segurança para acompanhar a aula. Propus que ficássemos de pé e fizéssemos uma percussão corporal enquanto cantávamos. É interessante como começam bem, mas vão perdendo a concentração e começam a errar.

C.O.: Introduzi uma percussão corporal que deveria ser executada enquanto cantavam com o objetivo de aprimorar a dissociação muscular (DALCROZE, 1925).

* * *

Pedi para sentarem e propus um jogo rítmico. As palavras *atenção*, *concentração*, *pulsação*, *vai começar* são ditas enquanto se mantém a seguinte sequência de gestos: bater as mãos nas coxas simultaneamente, bater palmas, estalar os dedos da mão

direita e depois os da esquerda. As palavras são ditas durante os estalos dos dedos. Após essa sequência de palavras, a pessoa que inicia o jogo deve falar o seu nome durante o primeiro estalar de dedos e chamar o nome de outra pessoa durante o segundo. A pessoa chamada deve repetir o mesmo procedimento e assim continua o jogo. Não conseguimos realizá-lo com a participação de todos sem que houvesse interrupção: ou perdiam a pulsação, ou se atrapalhavam com a sequência dos gestos, ou pronunciavam as palavras no momento errado. Embora não tenham conseguido realizar o jogo sem interrupções, eles se divertiram bastante.

C.O.: Com o intuito de aprimorar a dissociação muscular de forma mais fácil, propus um jogo rítmico. O jogo foi amplamente defendido por muitos educadores como metodologia da educação musical (ÁVILA, 1996; BRITO, 2003; FONTEERRADA, 2003; GRAETZER e YEPES, 1961; KODÁLY, 1974; ORFF, 1961) e foi apoiado nesse procedimento que planejei utilizá-lo. Sendo o *ostinato* rítmico uma das indicações didáticas do processo de educação musical desenvolvido por Orff (GRAETZER e YEPES, 1961, p. 18), nesse jogo executamos um, seguindo uma pulsação estabelecida, com quatro movimentos.

* * *

Em seguida apresentei alguns cartazes contendo sequências rítmicas com semínima, pausa de semínima, grupo de duas colcheias e mínima, sendo acrescentadas gradativamente tornando a leitura mais difícil. Disse que poderiam escolher palavras para representarem cada figura. Para a semínima escolheram a palavra *bom*, para as colcheias, *casa*, para a mínima, *fé*. Os dezenove cartazes foram lidos com muita facilidade. Poucas vezes se perderam na pulsação. (Fiz a relação dessa leitura com o jogo rítmico anterior.) Em seguida distribuí novamente a partitura de *Duas Cirandas* e pedi para lerem um trecho do ritmo utilizando as palavras que tinham escolhido. Ficaram um pouco perdidos na partitura, mas depois de algumas explicações, leram corretamente o ritmo do trecho apontado.

C.O.: Utilizei a associação entre palavras e células rítmicas porque no processo de educação musical desenvolvido por Orff (GRAETZER; YEPES, 1961, p. 17, tradução nossa) “se entende por ritmo a figuração rítmica (perfeitamente traduzível em figuras musicais) de grupos de palavras recitadas a compasso ou séries de batidas ou de melodias.”

* * *

Nossa última atividade foi a audição de duas músicas do grupo Roupas Novas. O objetivo foi mostrar a qualidade vocal do grupo e a divisão em vozes. O comentário geral era que demoraria muito em chegar àquele nível, reconhecendo a qualidade do grupo.

C.O.: Terminamos a aula desse dia fazendo uma atividade de apreciação (REIMER, 1970; SWANWICK, 2003) de um grupo de música popular brasileira que impressionou bastante pela boa qualidade vocal. Ao estabelecer critérios de avaliação em música relacionados à apreciação, o PCN – Arte (BRASIL, 1998, p. 87) pretende avaliar “se, ao apreciar músicas de distintas culturas e épocas, o aluno valoriza essa diversidade sem preconceitos estéticos, étnicos, culturais e de gênero.” Considerei o resultado dessa atividade de apreciação muito positivo, pois os adolescentes tiveram uma boa impressão do grupo apresentado, tornando-se modelo vocal a ser alcançado.

* * *

Durante a audição da segunda música fomos avisados que o tempo da aula havia se esgotado. Enquanto guardava o material, permiti que tocassem o teclado. Despedimo-nos e saí com todo o equipamento.

Saí da aula muito feliz por ter conseguido realizar todas as atividades que havia planejado. Comentei com a educadora como a aula havia fluído bem. Tinha certeza que a presença de um agente de segurança havia feito a diferença. Saí da Fundação CASA às 20h45.

3.10 Dia 05 de outubro de 2010

Cheguei às 19h25. Assim que cheguei à portaria, a agente de segurança me perguntou:

— “Mudou o dia da Oficina de Canto Coral?”

— “Não”, respondi.

— “Mas ninguém nos avisou que seria hoje.”

— “A Oficina acontece todas as terças-feiras.”

— “Um momento. Vou verificar.”

(Esse tipo de problema nunca havia acontecido antes.) Enquanto esperava encontrei a moça que trabalhava na enfermaria. Comentei o ocorrido e ela achou estranho que não tivessem avisado sobre a atividade. Depois de alguns minutos entrei para ser revistado. Ao terminar a revista fui para a sala onde fica o material que utilizo nas Oficinas. Lá não havia ninguém, mas em pouco tempo a educadora apareceu. Desculpei-me pelo atraso e enquanto pegávamos o material, chegou o coordenador da Unidade daquela noite. (Era uma pessoa que eu ainda não conhecia. Então me lembrei de que periodicamente há troca dos funcionários que trabalham à noite.) Ele deu uma olhada nos CD, passamos pela revista com o material e entramos.

Ao entrar na sala percebi que estava cheia de mesas empilhadas em frente à lousa. Se quisesse usá-la, levaria algum tempo para mudar as mesas de lugar. A educadora perguntou a um funcionário se poderia designar um agente de segurança para acompanhar a aula, pois ela tinha várias coisas para fazer.

— “Mas os alunos dão trabalho nessa aula?”

A educadora apenas acenou com a cabeça afirmativamente.

— “Mas essa aula não é um benefício *pra* eles? Se o menino causar problema, deve ser tirado.”

C.O.: Naquele comentário percebi como há divergência de pensamento entre os funcionários da Fundação CASA. Enquanto uns se esforçam para envolver os adolescentes em atividades que os reeduem, levando em consideração seus problemas sociais, emocionais, e até físicos, inerentes à fase de formação pela qual estão passando, outros simplesmente os consideram como adultos amadurecidos o bastante para realizarem suas opções de comportamento. O comentário do funcionário mostra uma visão que exclui o adolescente do processo de reeducação por apresentar um comportamento social

inadequado. Ora, esse tipo de comportamento é inerente ao adolescente interno. Ele está em uma instituição correcional para ser ajudado a adquirir um comportamento social adequado. Em capítulo anterior deste trabalho já abordamos os problemas de formação dos funcionários de instituição correcional, mas gostaríamos de comparar o que Campos (1981), Gomide (1990) e Ertzogue (2001) falam sobre o assunto, acrescentando a este trabalho alguns dados. Ao pesquisar as características da instituição correcional, algumas das conclusões de Campos (1981, p. 6-7) se referem a fatos relacionados às ações dos funcionários que interferem negativamente no processo de reeducação do adolescente:

[...] os técnicos foram considerados mal preparados e em número insuficiente [...], as práticas usadas foram consideradas contraditórias em relação à clientela [...], a ação educativa está centrada na figura do professor [...], os conhecimentos sobre os Menores não são do conhecimento de todos os funcionários [...].

Quase dez anos após a pesquisa de Campos (1981), Gomide (1990, p. 20) detectou em sua pesquisa “[...] o despreparo da equipe técnica e de apoio [...]” como uma das justificativas para que os objetivos de reeducação e reintegração do adolescente à sociedade e à família não fossem cumpridos. Vinte anos após a pesquisa de Campos, Ertzogue (2001, p. 86) ainda nos fala sobre o mesmo problema: “O interno era jogado em um local insalubre, submetido aos cuidados de um corpo de funcionários na sua maioria desqualificados para o exercício do cargo, sem treinamento específico para as funções diretamente ligadas às crianças e aos adolescentes.” Ao discorrer sobre o perfil do vigilante, Ertzogue (2001, p. 113) diz que ele é “[...] em geral uma pessoa desqualificada para o exercício da função pelo despreparo emocional e psicológico no tratamento com o menor.” Ao analisar as relações que se estabelecem dentro da instituição correcional, Ertzogue (2001, p. 123) diz que “as relações familiares eram substituídas pelo convívio com funcionários, na maioria das vezes insensíveis à carência dos internados.” Dentro da instituição correcional percebi uma banalização da violência – e aqui não me refiro apenas à violência física, mas também a de cunho intelectual e moral – que, embora utilizada como meio de conseguir a ordem disciplinar, tinha a função de reforçar a exclusão social. Tal violência faz com que os adolescentes reajam e resistam aos mecanismos de repressão empregados para a obtenção

da disciplina ou se conformem e assumam uma condição de alienado. Ertzogue (2001, p. 2) já havia detectado essa violência em sua pesquisa: “A contestação da ordem foi uma das formas de resistência que resultou no acirramento da violência contra os internos.” Assim, a violência tem se tornado inerente às relações de poder entre internos e funcionários. Mas é interessante como Ertzogue (2001, p. 3) viu a insubordinação como um aspecto positivo: “A resistência, ao contrário, significa a reação a uma ação imposta pela inconformidade dessa imposição.” Uma das maiores críticas que Ertzogue (2001, p. 1) fez às instituições brasileiras que têm tido a incumbência da reeducação do adolescente em conflito com a lei é de que utilizam “métodos incapazes de servir à finalidade da inclusão social.” A política pública de assistência a esse adolescente tem estado inserida dentro de um contexto onde o espaço de internamento tem sido inadequado, os mecanismos de disciplina têm levado à repressão, à submissão e conseqüentemente à subversão como forma de resistência a essa mesma política. Quase trinta anos após a pesquisa de Campos (1981), em 2010 encontrei o mesmo tipo de problema dentro da instituição correcional: a desqualificação de alguns funcionários para lidar com o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, que ainda apresentam ideias de exclusão como metodologias de educação. Felizmente a Fundação CASA tem tido consciência dos problemas causados pelo despreparo de seus funcionários e tem investido em sua capacitação. Segundo informações colhidas no *site* da Fundação CASA, no *link* Escola de Formação,

buscando dar efetividade às diretrizes estabelecidas pelo ECA e à política de atendimento preconizada pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e pelo Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, a Fundação CASA tem focado o investimento na capacitação de funcionários, transformando-a em uma de suas prioridades. (online).

Essa capacitação tem acontecido dentro da própria Fundação CASA. Ainda em seu *site*, no *link* Modelos Pedagógicos, encontramos a informação de que

tanto os servidores novos como os antigos são capacitados pela Escola para Formação e Capacitação Profissional da CASA (EFCP), criada em 2006 para preparar os funcionários e readequá-los à nova proposta de trabalho, que prega o atendimento individualizado aos jovens, o respeito aos direitos humanos e a abertura à sociedade. Nos últimos dois anos,

cerca de 11 mil funcionários passaram pelas atividades de formação na Escola. (online).

Infelizmente os efeitos dessa capacitação não têm se refletido como aprendizagem em todos os funcionários, haja vista o exemplo citado. Há também o fato de que na Fundação CASA havia funcionários que eram contratados por ela e outros pela ONG que fazia parceria na administração. Segundo informações da educadora que me acompanhava nas aulas, dentre os funcionários da ONG, nem todos recebiam capacitação.

* * *

A educadora pediu a lista com o nome dos alunos. Não havia papel nem caneta para anotarmos. Conversamos com um funcionário e comecei a citar alguns nomes.

— “A-5...”

— “Ele não quer mais fazer”, disse a educadora.

— “A-8...”

— “Converse com ele, pois ele me pediu material para desenhar. Parece que não está querendo ir para a aula.”

A-8 estava por perto, cumprimentei-o e o chamei para a aula. Parece que ele ficou um pouco envergonhado de dizer que não estava querendo ir para a aula e entrou na sala. Continuei a lista.

— “A-6, A-7, A-2, A-3...”

— “O A-3 está cortando o cabelo”, disse a educadora.

(Não ter todos os adolescentes pelo fato de estarem realizando alguma outra atividade já estava se tornando uma constante.) A-6 chegou para mim e disse que teria que sair no meio da aula para cortar o cabelo do A-3. Uma atividade que envolveria dois adolescentes do grupo.

Montei o equipamento e notei que não havia cadeiras na sala. Pedi a um funcionário e ele pediu que os adolescentes fossem buscá-las. Começamos fazendo um alongamento. Entrou um adolescente, chamado A-14, e perguntou se poderia fazer a aula. Pensei que talvez fosse mais um que iria fazer apenas por um dia. Pedi a ele que buscasse uma cadeira.

Em seguida ao alongamento fizemos exercícios de respiração e apoio. Entrou outro adolescente, chamado A-15, e perguntou se poderia fazer a aula. Pedi que buscasse uma cadeira. Ao propor um vocalize para aquecimento vocal, percebi que o agente de segurança não queria deixar um adolescente entrar. Era A-12. Eu havia me esquecido do nome dele. Disse ao agente que poderia deixá-lo entrar.

Ao retomar o vocalize, A-2 começou a me mostrar as letras das músicas evangélicas que havia trazido – *Marca da promessa*, de Davi Sacer, Luiz Arcanjo, Deco Rodriguez e Ronald Fonseca, e *Eu navegarei*, de Asaph Borba – e começou a cantá-las. A-8 disse que não queria ficar cantando músicas evangélicas. Enquanto eu tentava explicar a A-8 que não iríamos cantar apenas músicas evangélicas, A-2 não parava de cantar. Isso irritou A-8, que decidiu que não iria mais fazer a aula. (Talvez tenha sido apenas uma desculpa, já que quando cheguei, a educadora havia me dito que ele não estava querendo participar da aula naquele dia.) Fizemos apenas um exercício de aquecimento vocal, pois o tempo passava rapidamente.

Como haviam me pedido na aula anterior para ensaiar duas músicas evangélicas, *Deus de promessas* e *Mar vermelho*, sugeri que começássemos por *Deus de promessas*, pois conhecia melhor. A-12 insistiu para que começássemos por *Mar vermelho*. Disse a eles que eu não a conhecia tão bem, que eles a cantassem para que eu aprendesse melhor.

Não consegui identificar muito bem a melodia, pois havia muita interferência de barulho externo e mesmo dentro da sala de aula. O agente de segurança não ficou dentro da sala, mas do lado de fora com a porta aberta, tentando monitorar dentro e fora ao mesmo tempo. Dessa forma os adolescentes se sentiam à vontade para a indisciplina. Com a porta aberta, todos os sons externos estavam interferindo na aula. Disse que tentaria aprender melhor ouvindo na internet e pedi que cantássemos *Deus de promessas*. Nesse momento A-3 chegou.

Ao cantarem, percebi um grande potencial de vozes. Na segunda vez que cantaram, pedi que utilizassem a musculatura abdominal para que os agudos fossem emitidos de forma mais afinada. Muitos começaram a rir, pois era algo novo para eles.

Em seguida pedi para sentarem e distribuí a música *Duas cirandas*. Alguns reclamaram, pois queriam cantar outra música evangélica. Disse que em seguida, cantaríamos outra. Houve algumas reclamações, causando certa indisciplina entre os adolescentes. Expliquei a eles que era importante cantarmos coisas diferentes para conhecermos diversos tipos de músicas. Cantei uma vez sozinho para ensinar aqueles que ainda não a conheciam. A-12 começou a batucar na pilha de mesas, atrapalhando os outros a ouvirem e aprenderem. (Acredito que se o agente de segurança estivesse dentro da sala, ele não teria iniciado a batucada.) Pedi para parar. Depois poderíamos fazer uma percussão. A-7 ficou impaciente e levantou-se para sair.

— “Aonde você vai?”, perguntei.

— “Eu preciso ir à enfermaria.”

— “Pode ficar tranquilo que na hora de você ir, vão lhe chamar.”

— “Mas estão demorando a chamar.”

— “Fique tranquilo. Se demorar, você vai ter que esperar do mesmo jeito.”

Ele riu e se sentou. Cantamos mais uma vez e, embora ainda tivessem detalhes para serem corrigidos, percebi que já era hora de mudar de atividade.

C.O.: Nessa aula, em dois momentos tive problemas relacionados ao gosto musical, que analiso sob o olhar de Adorno (1986). No primeiro, quando um adolescente me pediu para ensaiar duas músicas evangélicas que não atendiam ao gosto musical de todos. No segundo, quando após cantarem uma música que era do gosto deles, eu sugeri que cantássemos a ciranda, mais uma vez surgiu o problema da música não atender o gosto musical de todos. Somente após explicar a importância de se ampliar nosso conhecimento com a diversidade musical, aceitaram cantá-la. Ao discorrer sobre a audição de música popular, Adorno (1986, p. 123) diz que

[...] precisa ser mantida a ilusão e, em certa medida, até a realidade de uma realização individual. [...] Ao mesmo tempo que os resíduos do individualismo aí estão bem vivos, sob a forma de categorias ideológicas como gosto e livre-escolha, impõe-se escamotear a estandardização.

Podemos aplicar esse comentário não só à audição, mas também à execução de música popular, como no caso dos adolescentes da Fundação CASA. Adorno (1986, p. 124-125, grifos do autor) ainda diz que

a música popular se torna um questionário de múltipla escolha. Há dois tipos principais e seus derivados, entre os quais é preciso escolher. [...] A limitação inerente a essa escolha e a alternativa claramente delineada que contém acarretam padrões de comportamento do tipo gosto/não gosto. Essa dicotomia mecânica rompe com a indiferença: é imperativo estar a favor do *sweet* ou do *swing*, caso se queira continuar escutando música popular.

Diante dessa dicotomia, podemos classificar as referidas músicas evangélicas como *sweet* (do inglês, doce ou suave, dentre outros significados) e a ciranda (e também o samba, gosto musical do adolescente que se recusou a fazer a aula) como *swing* (do inglês, balanço ou ginga, dentre outros significados). O problema da heterogeneidade do gosto em classes de educação musical sempre existirá. Cabe ao educador achar um senso comum que agrade a todos, tarefa difícil de realizar antes que haja um sólido vínculo afetivo entre educador e alunos, que gerará confiança para que ocorra a aprendizagem (KATER, 2004, p. 47).

* * *

Um agente de segurança veio chamar A-6. Ele me disse que teria que sair para cortar o cabelo de A-3.

— “Mas não pode ser depois da aula?”, perguntei.

— “Espere que eu vou ver.”

Ele saiu e rapidamente voltou.

— “Não pode, senhor. Se eu não for, vou ser avaliado”, disse A-6.

Isso queria dizer que ele poderia ser castigado de alguma forma se não fosse. Saíram A-6 e A-3.

C.O.: Nesta aula ainda tive dois problemas relacionados à estrutura de funcionamento da Fundação CASA, que analiso comparando com os relatos de Queiroz (1984) e Violante (1987). O primeiro diz respeito ao número de funcionários. Aconteceu que sugeri aos adolescentes que cantassem uma das músicas evangélicas para que eu a

aprendesse melhor, pois eu não a conhecia bem. Infelizmente o ruído – tanto interno, causado pela indisciplina, quanto externo, causado por sons diversos – atrapalhou bastante a execução e a audição da música. Pelo fato de não haver funcionários suficientes para atender às necessidades da Fundação CASA, a porta da sala de aula ficou aberta para que o agente de segurança monitorasse os adolescentes dentro e fora. Os problemas de estrutura da Fundação CASA já foram abordados em outro capítulo deste trabalho e aqui repito um comentário de Queiroz (1984, p. 87): “[...] dado o pequeno número de técnicos, parece haver pouca possibilidade de um trabalho terapêutico de profundidade.” Parece apenas um detalhe, mas o fato de não termos tido um funcionário que acompanhasse integralmente nossa aula, tendo a porta que ficar aberta, atrapalhou bastante o seu desenvolvimento. O segundo problema diz respeito às interrupções da aula para a execução de outras atividades, atrapalhando o desenvolvimento de um programa que pode levar o adolescente à sua recuperação e possível reintegração à sociedade. Como já foi dito em outro capítulo deste trabalho, nas Unidades existe uma programação para que o trabalho de reintegração social aconteça. Segundo o *Documento Técnico n.º 8* (1976, p. 16) citado por Violante (1987, p. 69),

é através dessa programação que o menor vai ser reeducado, profissionalizado, tratado de acordo com suas características próprias, vai mudar o seu comportamento, adquirindo aquelas condições mínimas indispensáveis para que ele retorne à comunidade como cidadão útil.

O que percebo é uma incoerência entre a teoria e a prática, pois as frequentes interrupções denotavam uma desvalorização dos cursos pelos agentes institucionais. Esse tipo de atitude dos funcionários se refletia em alguns adolescentes que demonstravam desinteresse pelas atividades, apresentando objetivos diferentes dos propostos pelo curso.

* * *

Eu havia planejado fazer uma atividade de leitura rítmica e introduzir a noção de altura, grave e agudo, para dar continuidade à atividade da aula anterior, mas a ansiedade dos adolescentes em cantar outra música evangélica era tanta que tive que ceder aos seus pedidos. Propus que cantássemos *Faz um milagre em mim*.

C.O.: Julguei que para os adolescentes seria muito mais importante ter uma experiência estética naquele momento por meio de uma execução do que o aprendizado de técnicas de leitura musical. Swanwick (2003) diz que a técnica não deve ser o foco da educação musical, mas apenas um apoio para as atividades principais: execução, composição e apreciação. Para Reimer (1970, p. 114, tradução nossa),

a combinação da percepção musical e da reação musical é experiência estética musical, esta sendo o modo peculiar de “compreender” ou de “conhecer” no campo das artes. Educação geral em música, então, consiste primariamente no desenvolvimento de habilidades de cada aluno para ter experiências estéticas de música, usando estratégias apropriadas para a mudança das capacidades de percepção e reação. O “coração do problema” em música é a expressividade do som, e o “coração do problema” em educação musical é ajudar cada aluno a experimentar a expressividade do som tão plenamente como ele é capaz de fazê-lo.

Dessa forma, entendo que técnica e execução precisam caminhar juntas. Embora eu não tenha desenvolvido as técnicas de leitura musical, como havia planejado, parei a execução em alguns pontos específicos para aplicar os princípios da técnica vocal. Mas ao ter que escolher entre uma e outra como atividade de educação musical, preferi escolher aquela que se tornaria um momento de prazer. Uma fonação natural durante a emissão vocal, sem tensões, tem como objetivo musical a qualidade sonora das notas. Para que houvesse uma boa sonoridade, foi preciso orientar os adolescentes a observar a perfeita coordenação das ações de tensão e relaxamento dos grupos musculares da laringe e o controle do espaço físico bucal adequado à frequência de cada nota. Mansion (1994, p. 58, tradução nossa) diz que

na emissão deve haver uma absoluta falta de contração: ao contrário, grande flexibilidade, ainda que também muita firmeza nos músculos do tórax. Mantenha-se a laringe bem aberta e a mandíbula frouxa. Tanto esta como os lábios e a língua devem estar em todo o momento à disposição da articulação.

As pregas vocais são músculos que agem sob a ação de tensão e relaxamento. “Nos sons graves, as pregas vocais ficam mais espessas, compridas e menos tensas e com a fenda glótica mais aberta. Nos sons agudos, elas estão mais finas e mais tensas e com a fenda glótica mais estreita.” (COSTA, 2001, p. 38). Embora os adolescentes não sentissem a

presença das pregas vocais, tinham as sensações de tensão e relaxamento que os ajudavam a controlar a fonação. A aquisição de maior espaço físico bucal deu-se por meio do abaixamento da mandíbula e da elevação do palato mole.

A maneira mais natural e fisiológica de conseguirmos a abertura ideal do tubo vocal é a ação simulada do bocejo, que deixa a mandíbula descontraindo, o véu palatino arqueado e a língua em sua justa posição, distendendo a região pertencente à orofaringe e proporcionando a total descontracção exigida na emissão livre e espontânea. (COSTA, 2001, p. 38).

Acerca da utilização do palato mole na emissão vocal, Mansion (1994, p. 43, tradução nossa) diz que “[...] ao elevar-se tampa as fossas nasais, libera o fundo da garganta e assegura deste modo um som ‘redondo’, oposto ao som estridente ou áspero. [...] O desconhecimento do emprego do palato mole é a principal causa das vozes chatas e aplainadas.” Embora essa seja uma recomendação para uma boa emissão vocal, não a exige em demasia dos adolescentes pelo fato de deixar a voz muito impostada. O abaixamento da mandíbula também ajudou na aquisição de maior espaço físico, mas seguimos a recomendação de Oiticica (1992, p. 18): “deixe a maior abertura da boca para as notas mais agudas e para depois de uma perfeita conscientização da emissão do centro da voz.”

* * *

A-2 tinha levado mais duas músicas, *Marca da promessa* e *Eu navegarei*, e pediu que cantássemos uma delas. Eu disse que seria melhor eu anotar o nome delas e na aula seguinte eu as teria cifradas e poderia acompanhar melhor. Ele começou a cantar, mas eu não consegui identificar a melodia. Novamente falei que eu iria anotar o nome delas e na aula seguinte as traria sabidas, assim não precisaríamos gastar o tempo da aula para eu aprender as músicas.

Novamente começou um pouco de indisciplina, pois alguns meninos queriam cantar *Faz um milagre em mim*, mas A-2 não se conformava. Começamos a cantá-la, mas A-2 se negou. O agente de segurança apareceu e perguntei que horas eram. Disse-me que teria mais 15 minutos. Na segunda vez que cantamos corrigi algumas passagens agudas, pedindo para utilizarem a técnica que haviam aprendido.

Para terminarmos a aula, coloquei duas faixas do CD *Equilíbrio distante* gravado por Renato Russo em italiano. Perguntei se reconheciam aquela voz. Alguns acharam que era Elvis Presley. Ouviram mais alguns segundos e A-15 disse Renato *Russi*. Disse que havia acertado e corrigi dizendo que não era *Russi*, mas Russo. (Talvez tenha se confundido pelo fato de ter uma rede de supermercados na região com esse nome.)

Nesse momento voltaram A-6 e A-3. Perguntei se reconheciam de quem era a voz. Não souberam responder e dissemos de quem era. Chamei a atenção para a qualidade vocal de Renato Russo. Aos poucos A-2, que estava emburrado e se recusou a cantar a última música, se aproximou do aparelho de som para ouvir melhor. O agente de segurança apareceu na sala para avisar que o tempo da aula havia terminado. Disse a A-2 que não era má vontade em cantar as músicas que ele havia sugerido, mas que precisávamos aproveitar melhor o tempo. Ele me emprestou as letras das músicas para levar para casa e aprendê-las. Enquanto desmontava o equipamento, pediram para ficar ouvindo rádio. Alguns saíram sem se despedir, outros vieram apertar a mão. A-6 veio me dar um abraço.

A sensação era de ter terminado não uma aula de música, mas uma atividade física. Mas eu sabia que o cansaço era mais mental – ou seria emocional? – do que físico. Saí da Fundação CASA às 20h40.

3.11 Dia 19 de outubro de 2010

Cheguei à Fundação CASA às 19h13. Consegui entrar às 19h20. Fui direto à sala onde fica o material pedagógico, que já estava todo separado, e lá encontrei a educadora conversando com o novo educador que foi contratado.

— “Olá!”, disse à educadora.

— “Olá, Fortunato. Esse é o novo educador.”

— “Prazer, Fortunato”, disse a ele, e me dirigindo à educadora: “a coordenadora pedagógica não trabalha mais aqui?”

— “Pois é, ela saiu semana passada, mas hoje já começou uma nova coordenadora pedagógica.”

— “Eu enviei um e-mail a ela, com cópia para um funcionário da ONG, dia 30 de setembro, perguntando sobre a autorização judicial para realizar os questionários e as entrevistas, mas nem ela e nem o funcionário da ONG me responderam. Hoje telefonei ao funcionário para saber da resposta do e-mail e ele me disse que ela não trabalhava mais aqui. Ele também me disse que a autorização chegou e que vai providenciar a autorização dos pais.”

— “Mas havia mais alguma coisa que você queria falar com ela?”

— “Sim. Eu queria falar sobre o fato de que a cada mês tem um novo coordenador com uma nova equipe nesse horário, e parece-me que eles não estão muito inteirados da Oficina de Canto Coral. A última aula foi muito tumultuada. Tiraram os meninos várias vezes: enfermaria, cortar cabelo, copa... E o agente não ficou na sala, facilitando a indisciplina.”

— “Bem, a equipe não troca a cada mês, mas eles revezam o turno de dois em dois dias. Quanto a tirar os meninos, esse é um procedimento muito difícil de mudar. Quanto ao agente de segurança, podemos falar com a coordenadora da Unidade do turno de hoje. Vamos lá?”

— “Vamos, só precisamos fazer a lista dos nomes dos meninos: A-3, A-2, A-7, A-8, A-6, A-12 e A-4.” (Tinha a sensação de estar esquecendo o nome de alguém. Na semana anterior não tinha tido a aula por causa do feriado de 12 de outubro, e como havia sempre aluno novo, tinha a sensação de que não estava me lembrando de todos os nomes.)

Entramos na Unidade e logo encontramos A-5, adolescente muito musical que havia desistido da Oficina.

— “Quer ajuda *pra* montar o equipamento, senhor?”

— “Quero, obrigado.”

Enquanto A-5 montava o equipamento, a educadora pediu à coordenadora da Unidade um agente de segurança. Entreguei a ela a lista dos nomes. Logo ela veio me explicar.

— “O A-7 não fará mais o curso, pois está tomando remédios muito fortes. Ele sobe para o quarto logo após o jantar. O A-2 está responsável pela copa. O A-8 disse que

desistiu do curso. O A-4 disse que não faz parte do curso. Então quem vai participar hoje será o A-3, o A-12 e o A-6.”

C.O.: Nesse encontro me deparei com alguns problemas relacionados aos alunos que já estavam se tornando comuns: falta por estarem envolvidos em outras atividades e evasão. O primeiro problema não havia solução, pois já era um procedimento da Unidade. O segundo problema era o que mais me incomodava. Embora tentasse motivar os alunos durante as aulas, nem sempre conseguia competir com os sentimentos que já estavam arraigados dentro deles, fazendo parte de um estereótipo. Ao conceituar o estereótipo do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, Gomide (1990, p. 185-186, grifo nosso) diz que

ao longo da trajetória de sua vida o menor vai assumindo o estereótipo que a sociedade lhe impõe. [...] Assim desenvolve comportamentos anti-sociais como forma de melhorar os efeitos negativos que o rebaixamento da auto-estima gera. *Torna-se hedonista, determinista e imediatista. Busca o prazer imediato como forma de vida.*

O trabalho com música requer paciência e perseverança, pois os resultados não são obtidos imediatamente. Suzuki (1983, p. 46, grifo do autor) diz que “dar-se inteiro com paciência incansável e forte perseverança, o que chamamos **Kan** – intuição ou sexto sentido – é inteiramente necessário em educação.” Assim, sem paciência e perseverança não há bons resultados. Embora eu percebesse que algumas atividades musicais proporcionavam prazer aos adolescentes, nem sempre satisfazia às suas necessidades, dificultando o desenvolvimento da paciência e da perseverança.

* * *

A-5 tinha montado o equipamento e estava tocando o teclado. A-6 estava mexendo no rádio. Pedi para pararem, pois já ia começar a aula. Havia uma grande quantidade de mesas na sala. Disse à educadora que precisaria tirar as que estavam em frente ao quadro negro, pois iria utilizá-lo. Depois de retiradas, escrevi no quadro todas as atividades que iria realizar para que soubessem a dinâmica da aula: 1) alongamento/relaxamento; 2) respiração/apoio; 3) aquecimento vocal; 4) leitura de fichas

de alturas (noção de grave/agudo); 5) Repertório: a) *Faz um milagre em mim*; b) *Enquanto houver sol*, de Sérgio Brito; c) *Eu navegarei*; 6) Audição da música *Sabiá*, de Chico Buarque, interpretada pelo grupo MPB4.

C.O.: Iniciei a aula escrevendo no quadro a sequência das atividades que faríamos. Procedi dessa forma para que soubessem que havia um planejamento que deveria ser seguido na medida do possível. Nas aulas anteriores percebi uma tendência de alguns adolescentes em quererem direcionar as atividades, escolhendo o que fazer e o que não fazer. Senti que era preciso colocar os limites da liberdade de escolha. Bauman (2005, p. 84, grifos do autor) diz que há “[...] dois valores similarmente acalentados e igualmente indispensáveis para uma existência humana decente e madura: a *liberdade* de escolha e a *segurança* oferecida pelo pertencimento.” A ideia de formar um grupo musical na Fundação CASA também tinha esse objetivo, de que ali os adolescentes pudessem desenvolver um sentimento de pertencimento e se sentir seguros, contribuindo para a formação de sua identidade. O processo de identificação apresenta características que foram adquiridas durante o período do desenvolvimento infantil, na organização da personalidade e também nas primeiras ligações afetivas. As experiências na infância são decisivas para a concepção da visão de mundo do indivíduo e exerce uma forte influência no processo de identificação no período da juventude como também ao longo de toda sua vida:

[...] ao estimar a significação biográfica de uma experiência particular, é importante saber se ela foi vivida pelo indivíduo como uma experiência infantil decisiva, ou num período mais tardio de sua vida, sobreposta a outras impressões básicas anteriores. As impressões iniciais tendem a cristalizar-se numa *visão natural* do mundo. Todas as experiências posteriores, então, tendem a receber seu significado desse conjunto original, quer elas apareçam como a verificação e finalização daquele conjunto, quer como negação e antítese. [...] É certo, no entanto, que mesmo se o resto de nossas vidas consistisse num longo processo de negação e destruição da visão de mundo natural adquirida na infância, a influência dessas impressões iniciais ainda seria predominante. (MANNHEIM, 1982, p. 80, grifo do autor).

Segundo Manheim (1982, p. 71), o fenômeno de situações comuns dentro de uma sociedade constitui o que ele chama de geração real e a elaboração específica de algumas

experiências caracteriza o que ele chama de unidade de geração. Esses adolescentes fazem parte de toda uma geração como realidade na qual se destacam ao constituir um grupo que pode ser denominado de unidade de geração. Assim,

pode-se dizer que os jovens que experienciam os mesmos problemas históricos concretos fazem parte da mesma geração real; enquanto aqueles grupos dentro da mesma geração real, que elaboram o material de suas experiências comuns através de diferentes modos específicos, constituem unidades de geração separadas. (MANNHEIM, 1982, p. 87).

Deixar a identificação com uma comunidade criminosa não é uma tarefa fácil, pois implica em uma mudança radical nos relacionamentos:

A filiação a uma organização prescreve assim que comunicamos nossa intenção de deixá-la; a coesão do grupo comunitário *cessa de existir* se as disposições mentais e espirituais sobre as quais a sua existência se baseava cessam de influir em nós ou em nossos companheiros; e nossa anterior posição de classe perde sua relevância assim que adquirimos uma nova posição como resultado de uma mudança no *status* econômico e de poder. (MANNHEIM, 1982, p. 70, grifos do autor).

A inclusão em um novo grupo implica em muitas mudanças:

Tornar-se realmente assimilado a um grupo envolve mais que a mera aceitação de seus valores característicos – envolve a capacidade de ver as coisas a partir do seu “aspecto” particular, de dotar os conceitos de sua nuance particular de sentido, e de experienciar impulsos psicológicos e intelectuais na configuração característica do grupo. Significa, além do mais, absorver aqueles princípios formadores interpretativos que habilitam o indivíduo a tratar novas impressões e acontecimentos de uma maneira predeterminada em linhas gerais pelo grupo. (MANNHEIM, 1982, p. 89).

Para que houvesse uma identificação dos adolescentes com o canto coral e se sentissem incluídos, na medida do possível tinham liberdade de escolha dentro do grupo, mas como colocar os limites para essa liberdade? Como oferecer esses valores de forma digna àqueles adolescentes? Ao discorrer sobre o conceito de juventude, Bourdieu (1983, p. 120-121) diz que a perda do sentido dos limites ocorre devido ao choque de trajetórias entre os mais velhos e os mais jovens:

São os momentos em que as trajetórias dos mais jovens e dos mais velhos se chocam, quando os jovens aspiram “cedo demais” à sucessão. [...] Quando o “sentido dos limites” se perde, vê-se aparecer os conflitos a respeito dos limites de idade, dos limites entre as idades, que têm como objeto de disputa a transmissão do poder e dos privilégios entre as gerações.

Percebi que havia um conflito tácito pelo poder de direcionar a aula. Ao escrever a sequência de atividades no quadro deixei implícito que eu, como professor, as havia planejado e que poderiam ser flexivelmente modificadas com o meu consentimento. Eu estava tentando restabelecer a minha autoridade sem conflitos declarados.

* * *

Depois de ter escrito as atividades no quadro, eles ainda mexiam no equipamento. Pedi mais uma vez para pararem, mas A-6 estava resistente. Desliguei o teclado e expliquei que precisava da atenção deles. Também disse que se um dia saíssemos para uma apresentação, levaria apenas aqueles que não dão trabalho de comportamento. Na hora A-6 mudou sua fisionomia e pediu desculpas.

Eles queriam começar a aula cantando, sem aquecimento nenhum, e assim começaram a cantar uma música evangélica. Deixei que terminassem e depois expliquei a importância do aquecimento e da técnica. Ficamos de pé, realizamos um alongamento e um relaxamento corporal. Logo em seguida alguns exercícios respiratórios de expansão torácica. No aquecimento vocal realizamos exercícios de relaxamento da laringe, de ressonância e de extensão vocal.

Em seguida apresentei algumas fichas, que dão noção de sons graves e agudos, para serem lidas. (Já há algumas aulas havia levado esse material para introduzir a leitura de notas, apenas apresentando a noção de grave/agudo, mas não tinha tido tempo para utilizá-las. Em cada ficha há três círculos que, se estão no alto da folha, representam sons agudos e se estão embaixo, representam os sons graves. Os sons agudos nós chamamos de Sol e os graves, de Dó.) Depois da leitura das oito fichas, ainda não haviam assimilado que os círculos que se repetem no mesmo lugar devem ter o mesmo som. Seria preciso voltar a essa atividade com estratégia diferente.

C.O.: Willems (1961, p. 141, tradução nossa) diz que “pode preparar-se os principiantes para a leitura e a escrita desenvolvendo neles o sentido ascendente e descendente dos sons. [...] Do movimento do som se passa aos sons agudos e graves.” Não vi necessidade da identificação dos movimentos dos sons pelo fato de já apresentarem essa percepção ao cantarem várias canções afinadamente. Embora a associação não seja uma prática no processo de educação musical de Willems, optei pela utilização dos círculos nas fichas por ser uma prática de Kodály (ÁVILA, 1996, p. 12) e pelo fato de apresentar o som de forma menos abstrata.

* * *

Depois dessa atividade, propus que cantássemos *Faz um milagre em mim*, mas preferiram cantar *Eu navegarei*. Chamei a atenção para a postura do corpo ao cantarem sentados, corriji alguns trechos onde o início da frase estava atrasado e repetimos a música. Em seguida eles queriam cantar a música *Mar vermelho*. Disse a eles que havia achado um *clip* dessa música e que na semana seguinte traria para vermos num dos computadores da sala.

Distribuí a partitura de *Enquanto houver sol*. Nesse momento tiraram A-12 da sala para ir à enfermaria. Houve um pouco de dificuldade em localizar a letra, pois ainda não haviam se acostumado com a sua leitura abaixo de cada pentagrama. Depois que se acostumaram com a leitura, cantei a música. (Ela foi reconhecida apenas quando cantei o refrão, pois foi gravada pelo grupo Titãs.) Propus repetirmos a música e nesse momento A-12 retornou e tiraram A-6 para ir à enfermaria. (Achei interessante a concentração deles ao aprenderem essa música. O resultado foi muito melhor se comparado ao aprendizado da música *Duas cirandas*.)

Sugeri que cantássemos *Faz um milagre em mim*, mas alegaram que já haviam cantado muito essa música. Expliquei que quando um grupo musical grava um CD e depois faz uma série de *shows*, ele canta durante muito tempo as mesmas músicas porque quer apresentar com boa qualidade. Por isso, o trabalho de música consiste em repetir muitas vezes a mesma música para que a cada vez ela fique melhor. Concordaram em cantar a música sugerida. Corriji a afinação de algumas notas na região aguda e falei da importância do apoio muscular diafragmático para a boa afinação. Repetimos a música,

mas sem muita melhora da afinação na região aguda. (Creio que será preciso mudar a tonalidade da música.)

Terminamos a aula ouvindo uma gravação da música *Sabiá*. Ficaram admirados com o profissionalismo do grupo. Perguntaram se um dia poderiam cantar assim. Eu disse que sim, depois de muito trabalho. O agente de segurança veio avisar que já eram 20h40. Enquanto guardava o material ficaram tocando o teclado e ouvindo rádio ao mesmo tempo. É interessante como gostam de muitos sons simultâneos. Desmontei o equipamento e ao sair da Unidade encontrei A-2, que estava terminando o serviço de copa. Cumprimentei-o e disse que o esperaria na aula da semana seguinte. Saí da Fundação CASA às 20h45.

3.12 Dia 26 de outubro de 2010

Cheguei à Fundação CASA às 19h40. Estava bastante atrasado. Mas nunca entrei tão rapidamente. Fui à sala onde ficava o material pedagógico e não encontrei ninguém. Vi que o material que eu iria usar estava separado e fiquei sem saber se deveria entrar na Unidade sem a presença da educadora. Não esperei um minuto e ela chegou. Sem muita conversa, a educadora pegou quase todo o material e entrou na Unidade. Eu fiquei procurando canetas para que os alunos respondessem o questionário, que faz parte da pesquisa.

(Na semana anterior eu havia telefonado para falar com um funcionário da ONG sobre a autorização judicial e a dos pais ou responsáveis que permitiria os adolescentes responderem questionário e entrevista, já que nem ele e nem a coordenadora pedagógica haviam respondido ao e-mail que eu havia enviado no final de setembro. Soube que a coordenadora pedagógica não trabalhava mais na Fundação CASA e que uma nova seria contratada. Ele me disse que verificaria se a autorização judicial havia chegado. Quanto à autorização dos pais ou responsáveis, ele pediu que enviasse o nome daqueles que tem frequentado as aulas e um modelo de autorização. Ele faria as adequações e pediria para as psicólogas que se reúnem com os pais e responsáveis aos domingos para coletarem as assinaturas.)

Assim que achei canetas e lápis, peguei meu material e fui para a Unidade. Enquanto esperava que a porta da sala onde dou as aulas fosse aberta, encontrei alguns adolescentes e os cumprimentei (sempre faço isso, mesmo que não os conheça). Um deles apertou minha mão e disse que queria um abraço, pois a situação dele estava bastante difícil. Abracei-o, em seguida a porta da sala foi aberta e entramos. A educadora pegou a lista dos nomes dos alunos e foi chamá-los. Enquanto isso dois adolescentes, A-4 e A-10, ficaram na sala me tentando convencer a deixá-los tocar o teclado, mas eu sabia que se deixasse iria criar um clima de indisciplina.

Alguns adolescentes que costumeiramente faziam a aula foram chegando e outros vários quiseram assistir a aula: A-8, A-3, A-2, A-16, A-15, A-6, A-12, A-13, A-17, A-14, A-18, A-1 e A-19. Pelo fato de ter muitos adolescentes e da sala ser muito pequena, tive um pouco de dificuldade com a disciplina. Mesmo com um agente de segurança na sala, eles não se intimidavam em conversar indisciplinadamente.

C.O.: Esse encontro foi caracterizado pelo meu maior atraso, pois cheguei às 19h40, e pelo maior número de adolescentes interessados em fazer a aula de canto coral: 13 alunos. Para um curso que pretende formar um grupo coral, esse deveria ser considerado um número perto do mínimo, mas na estrutura de funcionamento da Fundação CASA, esse era um número bastante significativo. Estava feliz porque mais adolescentes teriam a oportunidade de um contato maior com a música, mas sabia que muitos ali eram apenas curiosos e que não voltariam às aulas seguintes, haja vista a rotatividade de alunos ser uma característica da Fundação CASA. Nesse encontro eu havia planejado aplicar um questionário aos alunos da Oficina cujos resultados seriam analisados como dados para este trabalho, mas diante de tantos alunos novos, senti que não deveria dispensá-los para aplicá-lo aos antigos.

*

*

*

Enquanto pensava o que iria fazer, fiz exercícios de alongamento e relaxamento. Em seguida propus um exercício de respiração. Alguns reclamaram, pois haviam acabado de jantar. Fizemos um exercício leve de respiração. Como alguns já haviam sentado, pedi para que todos se sentassem na ponta da cadeira para manter uma boa

postura. Logo a seguir, fizemos três exercícios para aquecimento vocal. Percebi que alguns deles não gostavam dessa parte técnica, pois o que queriam mesmo era cantar. Expliquei que era necessária, da mesma forma que um atleta, para ter sucesso, precisava ter uma disciplina rigorosa. Enquanto realizava essa parte técnica, dois meninos não paravam de conversar. Pedi para que parassem de conversar e fizessem os exercícios. Os outros adolescentes também pediram a eles que ficassem quietos.

Expliquei aos adolescentes que estava fazendo uma pesquisa e que quem quisesse responder um questionário, poderia me dar o nome ao final da aula. Perguntaram sobre o que era o questionário e respondi que era sobre o gosto musical de quem estuda canto coral.

Após responder as perguntas, disse que tinha levado um *clip* da música *Mar vermelho* para vermos no computador. (Nas mudanças de atividades havia sempre um pouco de indisciplina, principalmente quando havia demora em iniciá-las.) Primeiro tivemos que escolher um dos computadores, pois utilizávamos a sala de informática para as aulas de canto coral. Quando o *clip* começou, percebemos que não havia som porque não havia caixinhas de som. Um dos adolescentes saiu e trouxe duas caixinhas, assim pudemos ver e ouvir o *clip*. Nesse momento arrastaram as cadeiras para ficar mais perto do computador e ver melhor a imagem. Isso causou um pouco de indisciplina, pois cada um queria ficar o mais perto possível. Como não havia cópias com a letra da música suficientes para todos, me comprometi a levar na aula seguinte e assim assistiríamos novamente o *clip*.

C.O.: Até que a atividade de apreciação (REIMER, 1970; SWANWICK, 2003) começasse houve um pouco de indisciplina, pois gastamos algum tempo para organizar todo o material. Essa indisciplina poderia ter sido evitada se eu não tivesse chegado tão atrasado e tivesse preparado todo o equipamento a ser utilizado na aula com antecedência, conforme as recomendações de planejamento do PCN – Arte (BRASIL, 1998, p. 97).

*

*

*

Nossa última atividade foi a execução da música *Enquanto houver sol*. Enquanto tentava ensinar, os mesmos dois meninos continuavam conversando e atrapalhando. Parei e esperei que ficassem quietos. Os outros adolescentes também

reclamaram da conversa dos dois. Um deles resolveu sair da sala de aula. Houve reclamações pelo fato de não saberem ler partitura, mas expliquei que ensinaria a eles a acompanhá-la. Fizemos uma leitura da letra e em seguida eu cantei a música. Alguns identificaram que o grupo Titãs havia gravado essa música.

O agente de segurança avisou que já era 20h30 e que era preciso terminar a aula. Percebi que o menino que estava conversando, mas que não quis sair da sala, disse em voz baixa: “graças a Deus.” Quando disse que iríamos cantar a música, ele questionou o horário. Eu disse a ele que já havia dado a hora, mas a aula não havia terminado. Cantamos a música duas vezes e terminamos a aula. Ao final, pedi para que aqueles que iriam responder o questionário dessem seus nomes. Apenas três saíram sem dar seus nomes. Saí da Fundação CASA às 20h40.

C.O.: Ao iniciarmos a música *Enquanto houver sol* utilizando partitura, reclamaram dizendo que esta dificultava a leitura da letra. Mais uma vez o imediatismo e o hedonismo a floravam e se refletiam na falta de paciência e perseverança (GOMIDE, 1990; SUZUKI, 1983). Ao se lembrarem do grupo Titãs, que havia gravado a música, se sentiram mais entusiasmados para cantá-la, pois houve uma identificação. Se analisarmos essa música utilizando os parâmetros de Adorno (1986), ela pode ser considerada *swing*, contrariando o gosto que vinha predominando entre os adolescentes. Essa diversidade no gosto pode ser explicada por Bauman (2005, p.35) quando fala dos anseios do “indivíduo livremente flutuante”, aquele que busca diversificar os elementos de sua identidade. Essa diversidade no gosto musical poderia levá-los a um enriquecimento cultural se estivessem dispostos a conhecer, sem preconceitos, muitos outros tipos de música.

3.13 Dia 09 de novembro de 2010

Cheguei à Fundação CASA às 19h12. Consegui entrar apenas às 19h20. Quando cheguei, muitos funcionários estavam saindo, por isso tive que esperar. Ao chegar à sala onde fica o material pedagógico, não encontrei ninguém. Também percebi que o material que geralmente utilizo não estava separado. Procurei superficialmente pela pasta

que contém todas as cópias, mas não a encontrei (não me sentia à vontade para abrir os armários). Perguntei pela Educadora.

— “Ela está na Unidade”, disse-me a agente de segurança.

(Na semana anterior eu havia enviado um e-mail para um funcionário da ONG perguntando sobre a autorização judicial e a dos pais. Como não tive resposta, resolvi telefonar. Ele não pode me atender. Telefonei outro dia, ele estava com os adolescentes em São Paulo, em uma olimpíada. Eu também precisava saber se havia a possibilidade de umas cópias serem tiradas para aquela aula. Como a coordenadora pedagógica não trabalha mais na Fundação CASA, meu contato tornou-se apenas o funcionário da ONG. Não tenho e-mail de mais ninguém para enviar partituras.)

A educadora apareceu.

— “Olá. Há possibilidade de tirar umas cópias para a aula de hoje?”, perguntei a ela.

— “Um momento que vou verificar.”

Depois de alguns minutos ela voltou.

— “Hoje é seu dia: você deu sorte que a máquina está ligada. Do que você quer cópias?”

— “São dez cópias do *Mar vermelho* e cinco de *O silêncio*.”

Depois de alguns minutos ela voltou com as cópias. Ela comentou comigo sobre as músicas que estava ensaiando nas aulas de violão e perguntou se havia a possibilidade de ensaiar com os adolescentes da Oficina de Canto Coral a música *Então é Natal* – versão de *Happy Xmas (War is over)*, de John Lennon, gravada pela cantora Simone –, já que tínhamos alunos comuns. Disse que poderia e que também poderíamos pensar numa apresentação dos dois cursos juntos. Demorou um pouco para a agente de segurança fazer a lista de tudo que precisaria entrar na Unidade, por isso quando entramos já eram 19h40. Percebi que faltava o aparelho de som e perguntei por ele.

— “Você vai usar o aparelho de som?”, perguntou a educadora.

— “Sim”, respondi.

— “É mesmo, você já deixou solicitado... É que ele está sendo utilizado na Unidade...”

— “Você não vai utilizar o *pen-drive* e computador?”, perguntou o coordenador da Unidade que estava próximo e viu a listagem do material sendo feita. “Nós pegamos umas caixinhas de som e você ouve os CD no computador.”

— “Então está resolvido”, respondi.

Assim que a sala foi aberta, alguns adolescentes vieram para a aula: A-17 e A-12. Trouxeram as caixinhas de som e eles ajudaram a montar o equipamento. Comentei com a educadora que havíamos nos esquecido de fazer uma lista com os nomes dos adolescentes para serem chamados, mas falei o nome deles para ela e para um agente de segurança. O adolescente A-6 apareceu para mostrar um machucado na boca que havia conseguido numa briga na qual “havia levado a pior” e dizer que não iria à aula porque não conseguiria cantar e porque estava cortando cabelo de outros adolescentes. Alguns estavam escalados para o serviço de copa, outros estavam descansando por terem participado das olimpíadas em São Paulo, um foi desinternado, e assim tivemos seis adolescentes na aula: A-12, A-17, A-13, A-3, A-8 e A-15. (Como eu já havia previsto, dos 13 adolescentes que fizeram a aula anterior, apenas seis retornaram. Diante de tantas justificativas para as faltas dos adolescentes, tornou-se muito difícil avaliar até que ponto ia o interesse de cada um deles.)

Deixei escrita no quadro a letra de uma pequena melodia que utilizaria como aquecimento vocal, assim comecei a aula com alongamento e relaxamento e fiz um exercício de respiração. Nesse momento o adolescente A-13 chegou sem muita vontade de fazer a aula, mas eles sabiam que se comesçassem a faltar sem justificativa poderiam perder privilégios. Em seguida cantamos a letra da pequena melodia que estava escrita no quadro. Como sempre, havia certa resistência para se fazer os exercícios de técnica, principalmente porque os fazemos de pé. Mas tinha procurado não me estender nessa parte.

O computador já estava ligado e o *pen-drive* devidamente instalado, pronto para ser utilizado. Eu havia combinado de assistirmos novamente o *clip* da música *Mar vermelho*, mas cada um com uma cópia da música. E assim fizemos. Ouvimos uma primeira vez e antes de cantarmos pela segunda vez, A-12 pediu para que lêssemos frase por frase para que A-8 pudesse decorar a letra, pois não sabia ler. Achei uma atitude muito solidária. Na terceira vez cantamos sem a gravação. Identifiquei os pontos que precisavam

melhorar e os corrigi. Fiquei impressionado como eles mesmos percebiam os pontos que precisavam melhorar, tentando ser o mais fiel possível à gravação. Ouvimos alguns trechos nos quais tinham dúvida. Também me impressionou o potencial vocal: vozes muito agudas que se fossem trabalhadas poderiam se tornar ótimos tenores. Aproveitei para ensinar a utilizar melhor o apoio diafragmático e pélvico. Pediram para cantar mais uma vez. Percebi que queriam deixar a música pronta naquele dia, refletindo um imediatismo impaciente. Cantamos e expliquei que as possíveis dúvidas eu tiraria na aula seguinte, pois havia outra música que queria ensinar. Tirei o *pen-drive* para evitar que A-12, que estava me ajudando no computador, ficasse acessando o *clip* durante a aprendizagem da nova música. Nesse momento a educadora entrou na sala e ficou conosco até o final da aula.

A outra música que ensinei foi *O silêncio*. A primeira parte é apenas falada, como um *rap*, e a segunda uma melodia bastante fácil. Fiquei apreensivo quanto à aceitação, pois a primeira música que ensinei foi um *rap* que falava de reciclagem e houve certa resistência em cantá-lo. Fiquei surpreso pelo fato de ninguém ter reclamado por estar utilizando partitura, e não apenas cópia da letra. Ensinei a música toda, frase por frase.

Quando estava ensinando a última frase, um agente de segurança entrou na sala e, sem dizer nada, começou como que a conferir os adolescentes. Parecia que estava procurando alguém para levar à enfermaria para tomar medicamento. Esperei que saísse para continuar a aula. Os adolescentes pediram para cantar a música mais uma vez. Percebi que estavam bem dispostos a aprender. Pediram que eu a cantasse para que eles fossem repetindo, como da primeira vez.

C.O.: *O silêncio* era uma música que poderíamos classificá-la como *swing*, seguindo os parâmetros de Adorno (1986). Ao pedirem para repetir a música, percebi que estava conseguindo um dos meus objetivos, de que conhecessem, apreciassem e executassem uma diversidade musical sem preconceitos, conforme sugere o PCN – Arte (BRASIL, 1998, p. 79) ao discorrer sobre planejamento. Outro fato interessante é que ninguém reclamou por estar utilizando partitura, e não apenas cópia da letra. Notei que estava alcançando outro objetivo, que era a familiarização com os símbolos musicais, seguindo a orientação de Orff: “Da mesma forma como a criança se familiariza com a

palavra falada muito tempo antes de falar ela mesma, cremos que deve familiarizar-se com a imagem, escrita de notas, das canções que conhece antes de aprender a escrita musical.” (GRAETZER; YEPES, 1961, p. 30, tradução nossa).

* * *

Após cantarmos a segunda vez, disse que a educadora tinha pedido que ensaiássemos a música *Então é Natal*. Distribuí as letras e cantamos a música que, apesar de conhecida, apresentava muitos trechos para serem corrigidos. Enquanto eu apontava os trechos que precisavam de maior atenção, o agente de segurança veio nos avisar que precisávamos terminar a aula. Combinamos que na aula seguinte tiraríamos as dúvidas.

(Terminei a aula com um sentimento muito positivo de que enfim estavam demonstrando interesse em aprender algo, e não apenas passar o tempo cantando.) Eu e a educadora conversamos um pouco sobre música e em seguida deixei a Fundação CASA. Eram 20h50.

3.14 Dia 16 de novembro de 2010

Cheguei à Fundação CASA às 19h12. Quando estava pegando o material em minha mochila, me lembrei de que precisava fazer a transposição das cifras de uma música porque estava muito grave e estavam cantando uma oitava acima, tornando-a muito aguda em alguns trechos. Como eu estava adiantado na hora, fiz essa transposição antes de sair do carro. Esperei um pouco para ser atendido e consegui entrar às 19h23. Fui para a sala onde fica o material pedagógico e lá o encontrei todo separado, mas não havia ninguém. Esperei um pouco e a educadora apareceu.

— “Olá, tudo bem professor?”, disse ela.

— “Tudo bem”, respondi.

— “Vamos entrar?”

— “Vamos, mas antes poderia cantar a música *Então é natal?*”

Ela começou a cantar e em um determinado trecho teve dúvidas.

— “Eu me esqueci de ouvir para tirar as dúvidas”, disse a ela.

— “Eu confesso que também me esqueci.”

Ela tentou mais uma vez e se lembrou do trecho.

Entramos na Unidade, cumprimentamos a coordenadora da Unidade e antes que abrissem a porta da sala onde dou as aulas, comentei com a educadora:

— “Semana passada nos esquecemos de chamar o A-16.”

— “Olha ele aí”, e apontou para um adolescente que vinha chegando.

— “E também o A-14...”

— “Vamos para a aula?”, perguntou ao A-16.

— “Vamos”, ele respondeu.

— “A-13, você também faz essa aula?”, a educadora perguntou a outro adolescente que vinha chegando.

— “Sim”, ele respondeu.

— “Então vamos para a aula.”

Antes de entrarmos na sala de aula, a educadora foi à sala de televisão e chamou os adolescentes que faziam a Oficina de Canto Coral. Entramos com alguns meninos: A-16, A-13, A-17, A-14, A-20, A-21, A-6 e A-19. A coordenadora da Unidade também nos acompanhou. Enquanto montava o equipamento, percebi que faltavam alguns adolescentes e comentei com coordenadora da Unidade:

— “Estão faltando alguns adolescentes. Será que alguém poderia chamá-los?”

— “Mas a educadora já não os chamou?”

— “Como ela não está aqui, talvez ela os esteja chamando agora.”

— “Não, porque ela está preparando o café deles.”

Ela saiu para verificar onde a educadora estava. Ela estava no corredor.

— “Estão faltando alguns adolescentes. Você não chamou todos?”, disse a coordenadora da Unidade à educadora.

— “Quem está faltando?”

— “Faltam A-2, A-8, A-12, A-3 e A-15”, eu disse a ela.

Ela fez uma lista com esses nomes e a entregou a um agente de segurança para chamá-los.

Antes que todos chegassem, iniciei a aula com os alunos presentes fazendo alongamento e relaxamento. Alguns reclamaram de ter que ficar de pé e outros já

começavam a fazer um arremedo dos exercícios de respiração, como que caçoando deles. Enquanto fazia, expliquei a importância do corpo estar bem para poder cantar. Começamos os exercícios de respiração e vieram outras reclamações.

— “Senhor, acabei de jantar. Não dá para fazer esse exercício não. Senão vou colocar tudo para fora.”

Se eu fosse levar em consideração todas as reclamações, eu não conseguiria fazer nenhum tipo de aquecimento. Enquanto ia fazendo os exercícios, os outros adolescentes foram chegando. A-12 entrou, se sentou e abaixou a cabeça deixando-a apoiada sobre uma mesa de computador.

— “Você não está bem, A-12?”, perguntei.

— “Não. Estou com febre”, ele respondeu.

— “É mentira”, alguém falou.

Continuei a aula explicando o valor de uma boa respiração para o canto e sem dar muita importância para as reclamações. Iniciei os exercícios de aquecimento vocal: relaxamento da laringe por meio da vibração da língua (trrr), colocação do som nas cavidades de ressonância frontais (nhm) e uma pequena melodia com a seguinte letra: *quando abro bem a boca canto bem melhor*. Aproveitei para falar da importância de se abrir a boca de maneira correta para o canto. Fizemos esses exercícios em meio a muito falatório.

— “Pessoal, ninguém é obrigado a estar aqui. Quem não estiver interessado em aprender a cantar, não precisa ficar. Mas eu preciso que vocês parem de falar para ouvirem minhas orientações. Um time de futebol, para jogar bem, precisa treinar bastante sob a direção de um bom técnico. Quem canta precisa ter a mesma disciplina.”

Pedi para que se sentassem e falei que estávamos, eu e a educadora, pensando em uma data para uma apresentação, provavelmente em dezembro.

— “No Natal, senhor?”, perguntou A-8.

— “Não no dia de Natal, mas em dezembro. Temos várias músicas que podemos cantar: *Rap do lixo, Asa branca, Duas cirandas, Enquanto houver sol, O silêncio, Faz um milagre em mim, Deus de promessas e Mar vermelho*.”

Todos começaram a gritar o nome da música *Mar vermelho*. Essa música tinha ficado muito grave e resolvi mudar a tonalidade. Distribuí as letras e tentamos cantar na nova tonalidade, mas não deu certo, pois um trecho ficou bom, mas outro ficou muito agudo. Pediram para ver o *clip*. Comecei a cantar junto com a gravação e alguns me imitaram. Terminamos de assistir e enquanto eu propunha para cantarmos mais uma vez sem a gravação, percebi que A-6 se dirigiu ao computador.

— “Por favor, não mexa aí”, disse a ele.

Quando percebi, o *clip* já tinha sido iniciado. Fui até o computador e o parei.

— “Era *pra* gente cantar de novo com o *clip*,” disse A-6.

— “Mas você não acha que quem deveria decidir isso sou eu?”

Por alguns segundos a classe ficou em silêncio. Logo em seguida cantamos a música novamente no tom original. Percebi que a maioria não conseguia cantar as notas graves. Como eram 13 adolescentes, poderia dividir em vozes graves e agudas. Verifiquei quem tinha voz grave para iniciar a música e as vozes agudas entrariam em determinado trecho. Cantamos dessa forma, mas infelizmente os meninos de voz um pouco mais grave não conseguiram afinar. Terei que pensar em outra solução. De qualquer forma, eles gostaram da divisão em grupos.

C.O.: Ao conversarmos sobre a possibilidade de uma apresentação no mês de dezembro e ao lembrá-los o repertório que poderíamos apresentar, todos começaram a gritar o nome da música evangélica *Mar vermelho*. Essa manifestação mostrou que o grupo optava por um tipo de música com o qual se identificava de forma mais intensa. Embora tenha havido uma manifestação efusiva em prol desse determinado tipo de música, eu sabia que a qualquer momento alguns adolescentes poderiam ter uma manifestação contrária, como já havia acontecido antes e como aconteceu minutos depois.

*

*

*

Pedi para A-16 recolher as letras e distribuí a partitura *O silêncio*.

— “De novo essa música?”, reclamou A-13.

— “Precisamos aprendê-la”, respondi.

— “Mas a gente já sabe.”

— “Você já sabe? Quero ver, hein?”

Alguns começaram a reclamar que não sabiam ler em partitura. Tentei explicar como se acompanha uma partitura, mas o falatório era grande. Eu simplesmente fiquei em silêncio esperando que eles também o fizessem. Alguns adolescentes e a educadora pediram silêncio.

— “Se vocês falarem junto comigo não vão ouvir minhas explicações.”

Expliquei como se acompanha a partitura. Li alguns trechos mostrando a continuação das frases abaixo das pautas. Ao invés de cantar para eles repetirem, resolvi colocar a gravação para ouvirem. Achei que assim eles se interessariam mais em cantá-la. Ouvimos e, para minha surpresa, não gostaram da música.

— “A gente quer cantar louvor”, disse um dos adolescentes.

— “Eu acho legal cantar louvor, mas também acho que é legal cantar coisas diferentes”, respondi.

— “Se quiser, pode trazer um forró, um pagode”, disse um deles.

— “Não, a gente quer louvor”, replicou outro.

A educadora disse que já era hora de terminar a aula. A-12 levantou-se para sair. Outros adolescentes fizeram o mesmo.

— “Pessoal, eu ainda não terminei a aula. Por favor, vamos sentar para terminarmos nossa conversa. O que vocês querem é cantar só louvor?”

— “Sim”, responderam.

— “Então, na semana que vem vou trazer um questionário para saber qual tipo de música vocês gostam, combinado? Pode ser?” perguntei à educadora.

— “Sim”, ela respondeu.

— “Então podem sair.”

(Achei que o impasse quanto ao estilo musical poderia se tornar uma boa oportunidade para aplicar o questionário, embora não tivesse a autorização judicial para que todos respondessem. Iria me arriscar, pois se não fizesse isso, correria o risco de não conseguir dados para a minha pesquisa.)

C.O.: Tive a impressão de que a música *O silêncio* era, para eles, descartável: conheceram – pois não posso dizer que a aprenderam –, cantaram e jogaram fora. Também colocaram como obstáculo as dificuldades com o uso da partitura. Na aula anterior ninguém havia reclamado do seu uso. Apesar de explicar novamente como se acompanha uma partitura, de colocar o *clip* da música para que fosse despertado um maior interesse por ela, não obtive bons resultados. Recusaram-se a continuar ensaiando aquela música e deixaram claro que queriam ensaiar somente músicas evangélicas. Era interessante notar a oscilação no gosto musical dos adolescentes entre uma aula e outra, pois em algumas se mostravam mais flexíveis. Ao discorrer sobre a identidade do sujeito pós-moderno, Hall (2001, p. 12-13) diz que

[...] não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente [...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. [...] Somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis [...].

A manifestação dessa oscilação no gosto musical dos adolescentes nessa aula foi uma oportunidade para combinarmos a aplicação de um questionário sobre o assunto na aula seguinte.

* * *

Desmontamos o equipamento e saímos da Unidade. Já estava pegando meus documentos quando me lembrei de deixar algumas letras de músicas evangélicas para serem copiadas para a aula seguinte. Voltei e deixei as cópias com a educadora. Saí da Fundação CASA eram 20h45.

3.15 Dia 23 de novembro de 2010

Cheguei à Fundação CASA às 19h15. Quando estava pegando o material – caderno com o plano de aula e *pen-drive* – me dei conta de que não havia passado do computador para o *pen-drive* o *clip* da música que eu queria ensinar. Como os adolescentes gostam muito de ouvir música, peguei alguns CD para que escolhessem o que gostariam de ouvir. Entrei às 19h22. Enquanto entrava na Fundação CASA pelo portão principal, vi que

a educadora saía da Unidade. Cumprimentamo-nos e fomos à sala onde fica o material pedagógico. Ela pegou a pasta com todas as cópias, o teclado, a fonte e me perguntou se iria usar a extensão. Disse a ela que normalmente usava. Ela saiu em direção às salas da administração para buscá-la e voltou dizendo que não conseguia lembrar a senha do cadeado que trancava o armário onde estava a extensão. Telefonou para uma colega para perguntar a senha, mas não conseguiu falar. Ela foi novamente às salas da administração e voltou com a extensão, dizendo que ela estava em outro lugar, e não dentro do armário. Disse-me que as cópias das músicas que eu havia pedido estavam prontas. Verifiquei as cópias e decidi mudar o planejamento: iria ensinar uma música que não tinha *clip* e deixaria a outra para a aula seguinte.

Listamos o material que iria entrar na Unidade e quando já tínhamos passado pelo segundo portão – precisaria passar por cinco –, lembrei que necessitaria de canetas para que respondessem o questionário, caso tivesse um bom número de adolescentes.

— “Esqueci de pegar canetas”, disse à educadora.

— “Posso sugerir uma coisa?”, disse ela, “hoje não é um bom dia para atividade com caneta.”

— “Por quê? O que está acontecendo?”

— “Não... só não é um bom dia...”

— “É que eu trouxe o questionário para responderem.”

— “De quantas canetas você vai precisar?”

— “De umas dez.”

Para não voltarmos à sala de material pedagógico, ela pediu à agente de segurança para pegar as canetas.

— “Mas então eu vou deixar no meu bolso e você aplica o questionário quando eu puder estar na sala com vocês.”

— “Elas não podem ficar na pasta?”

— “Sim. Então elas ficarão aí.”

— “Ah! Precisamos fazer uma lista com o nome dos meninos que devem ser chamados para a aula.”

Ela pegou uma folha de papel e começamos a anotar o nome deles. Eram treze. Também me lembrei de que um adolescente chamado A-18 tinha estado uma vez na aula. Pedi para perguntarem a ele se gostaria de continuar participando. Se os treze aparecessem eu ficaria muito feliz.

Entramos na sala, montei o equipamento e alguns meninos começaram a chegar: A-17, A-19, A-15, A-3, A-12 e A-20. Havia um adolescente novo na aula chamado A-22. Um dos adolescentes disse que ele tinha uma voz forte. Pediram para ele demonstrar sua potente voz. Ele disse uma frase e mostrou sua potência. Aproveitei para explicar sobre a ressonância da voz. Mas onde estavam os outros adolescentes que não chegaram? Um estava escalado para trabalhar na copa, outro não queria participar da aula e os outros estavam na fila para cortar o cabelo. (Fiquei um pouco decepcionado, pois na aula anterior tinha treze adolescentes e não tinha havido nenhuma interrupção: ninguém havia saído para ir à enfermaria, nem para cortar o cabelo ou trabalhar na copa. Por mais interesse que o adolescente tivesse na aula, essas atividades atrapalhavam o seu desempenho.)

Comecei a aula com exercícios de alongamento e relaxamento, dois exercícios de respiração e três exercícios de aquecimento vocal. Como sempre, alguém reclamou por ter que fazer os exercícios de pé. Após o aquecimento pedi para sentarem e distribuí cópia da música *Sonda-me, usa-me*, de Aline Barros. Quando começamos a cantar, percebi que estava muito grave e ficaria melhor se cantássemos aquele trecho uma oitava acima. Dividimos os adolescentes em voz grave e aguda e pedi para que aqueles que tinham voz aguda começassem cantando o trecho inicial da música. O trecho central seria cantado por todos e o trecho final, pelas vozes graves. Como o trecho inicial tinha algumas notas muito agudas, aproveitei para aplicar um dos exercícios de apoio dos músculos pélvicos que tínhamos feito no início da aula. Cantamos a música três vezes, parando nos trechos que precisavam ser corrigidos. Percebi que alguns funcionários foram entrando na sala para assistir a aula. Alguns pediram cópia para acompanhar a música.

C.O.: Os problemas de afinação que surgiram no grupo estavam relacionados à incompatibilidade entre a tessitura da música e a da voz dos adolescentes. Ao conceituá-la, Costa (2001, p. 59-60) diz que “chama-se tessitura o conjunto de notas que mais convém a

uma voz. [...] O cantor deve cantar numa tessitura cômoda, a fim de não sacrificar seu órgão vocal [...]. Quando se canta numa tessitura errada, a voz responde com grande dificuldade.” Como a música escolhida pelos adolescentes tinha uma tessitura grande, em determinados trechos ela se tornava muito aguda para alguns ou muito grave para outros. No caso específico dessa música, não resolveríamos o problema se mudássemos sua tonalidade, pois era preciso considerar a diferença entre as vozes dos adolescentes. A solução foi dividir o grupo em vozes agudas e graves. Dessa forma, cada grupo cantou os trechos que se adequaram melhor a sua voz.

* * *

Pedi para um adolescente recolher as cópias enquanto separava as da música *Mar vermelho* para distribuir. Como a havíamos ensaiado diversas vezes na aula anterior, a execução foi bem melhor. Os adolescentes começaram a perguntar quando iríamos fazer uma apresentação. Como imediatistas que são, foi sugerido o domingo seguinte. Expliquei que eu não poderia combinar nada com eles antes de conversar com a coordenadora pedagógica.

C.O.: Foi interessante notar que as dificuldades de execução se relacionam com a tessitura das músicas. É preciso ter cuidado na escolha do repertório para que não ultrapasse uma tessitura confortável que permita o sucesso na execução. Campos (*apud* SESC, 1997, p. 34) orienta para que a execução das músicas seja norteada por alguns princípios básicos: “[...] emitir a voz sem tensão, com leveza, descobrir e explorar os ressonadores corporais, exercitar o controle da respiração e o bom aproveitamento do ar, além da tessitura apropriada.” Percebi que precisaria mudar as tonalidades de algumas músicas para torná-las mais confortáveis ao serem cantadas. Na segunda música que cantamos também tivemos problemas de afinação devido à inadequação da tessitura da música à das vozes do grupo. “Fala e canto em tessitura adequada” (SESC, 1997, p. 22) é um dos fatores que contribuem para uma boa fonação. Dessa forma, a utilização inadequada da tessitura tornou-se uma das causas da desafinação: “como a criança [ou adolescente] não consegue emitir o som solicitado, canta outro qualquer, mais ou menos próximo.” (SESC, 1997, p. 40). Pelo fato da tessitura dessa música não ser tão grande

quanto a da música anterior, o problema foi resolvido ao mudarmos a tonalidade, possibilitando que todos cantassem em uníssono, sem precisar dividir o grupo.

* * *

Quando fui distribuir a última música, notei que nem o A-20 e nem o aluno novo, A-22, estavam na sala. Perguntei ao agente de segurança onde estavam e ele não soube me responder. No lugar deles estavam sentados A-16 e A-6, que chegaram depois da aula já ter começado. Distribuí cópias da música *Eu navegarei*. As estrofes seriam cantadas pelas vozes graves e o refrão pelas vozes agudas. Essa música contém muitas notas longas que facilitam a desafinação, por isso aproveitei para aplicar os exercícios de apoio diafragmático que tínhamos feito no início da aula. Percebi que a concentração estava diminuindo, pois além de não conseguirem resolver os problemas de desafinação nas notas longas, começavam a conversar, a brincar ou a discutir entre eles. Já era hora de terminar a aula.

C.O.: Nessa música também dividimos o grupo em vozes agudas e graves para facilitar a execução e levá-los a um sentimento de sucesso. Mas outro fator estava interferindo na afinação: as notas longas no final das frases precisavam de uma maior resistência dos músculos responsáveis pela respiração e pelo apoio. Um apoio firme está vinculado a um bom controle da respiração e a uma postura corporal correta. Costa (2001, p. 17) diz que “[...] quando o corpo está na posição de abandono, devido a curvatura da coluna vertebral e encolhimento da gaiola torácica, diminui a capacidade respiratória, predispondo a ausência do apoio vocal.” Ao explicar a ação da musculatura como apoio do som, Costa (2001, p. 73-74) ainda diz que “a ação de elevação do diafragma, sempre auxiliado pelos músculos abdominais, na posição de expiração, mantém a firmeza do fraseado. [...] A falta de controle do ar expirado é uma das causas da ausência de apoio e, por conseguinte, da voz que balança.” Ao discorrer sobre como expirar economizando a saída do ar, Oiticica (1992, p. 12) diz que é preciso “conscientizar no aluno, além dos intercostais (durante a inspiração), os músculos da região glútea, os abdominais pélvicos e o períneo.” A expiração, que é uma das fases da respiração, deve ser mantida em atitude inspiratória (com a caixa torácica aberta) sustentada pela ação dos músculos intercostais.

Com o controle da saída do ar por meio desses músculos, o músculo diafragma se mantém abaixado e proporciona apoio para uma emissão afinada das frases. Mas é preciso cuidado, pois a tensão excessiva da musculatura pode prejudicar a boa fonação. Ela deve ser controlada, dosada para a execução do canto. Segundo Costa (2001, p. 33), “a contração dos músculos abdominais, do diafragma, assim como dos intercostais, por ação compensatória, enrijecem os músculos da laringe e do pescoço, interferência por demais prejudicial na emissão dos sons [...]”. Além do apoio dos músculos diafragma, abdominais pélvicos e glúteos, precisávamos de outro tipo de apoio do som, que Mansion (1994, p. 52, grifos da autora, tradução nossa) diz serem os ressonadores: “É o ponto no qual se sente a *solidez do som* e nele que se tem a impressão de 'possuí-lo', de 'manejá-lo'. É óbvio, então, que *este apoio se encontra nos* ressonadores, posto que é neles que o som é atacado e amplificado.” Para solucionar os problemas de afinação, eu deveria selecionar exercícios vocais que relaxassem a laringe, explorassem a ressonância por meio de sons nasais e aumentassem a extensão da tessitura vocal. Assim, na tentativa de resolver os problemas de afinação, naquele momento aplicamos apenas os exercícios técnicos de respiração e apoio em alguns trechos da música, mas a falta de concentração dos adolescentes não permitiu que fossem resolvidos.

* * *

Após terem sido recolhidas as cópias, disse a eles que poderiam escolher o que queriam ouvir: uma música do CD de um grupo de quatro homens cantores chamado *Il divo*, a gravação da música *Asa branca*, ou o *clip* da música *Mar vermelho*. Como eles não entravam num acordo, resolvi mostrar o começo de cada uma para escolherem. O computador já estava ligado, mas ele demorou a fazer a leitura do CD e quando conseguiu reproduzir, o volume máximo era muito baixo e mal conseguíamos ouvir. Resolvemos deixar essa atividade para a aula seguinte. Desmontei o equipamento e nos despedimos. Saí da Unidade e pedi à educadora para providenciar cópias de outras três músicas. Saí da Fundação CASA às 20h50.

3.16 Dia 07 de dezembro de 2010

Cheguei à Fundação CASA às 19h10. (Havia muita expectativa para essa aula, pois na última percebi que os adolescentes queriam muito fazer uma apresentação. Há alguns dias atrás telefonei para a coordenadora pedagógica e combinei uma para dia 19/12/2010 durante o período de visita. Durante o planejamento dessa aula, escolhi as músicas da apresentação e baixei seus *clips* da internet, pois sei que eles gostam bastante da atividade de apreciação.) Ao chegar à portaria entrei imediatamente. Fui à sala onde fica o material pedagógico e lá encontrei a nova coordenadora pedagógica.

— “Boa noite”, disse eu, sem saber de quem se tratava.

— “Boa noite. Você é o Fortunato, professor de coral?”

— “Sim.”

— “Eu sou a nova coordenadora pedagógica.”

— “Ah! Muito prazer. Enfim nos encontramos.”

Nesse momento a educadora chegou.

— “Boa noite”, disse a educadora.

— “Boa noite”, respondemos eu e a nova coordenadora pedagógica.

— “Pois é. E como anda o trabalho?”, me perguntou a nova coordenadora pedagógica.

— “Bem. Temos tido alguns probleminhas que atrapalham o desenvolvimento da aula. Há muitas interrupções: eles precisam sair para ir à enfermaria, ou para cortar o cabelo, ou então faltam porque têm que trabalhar na copa. Isso atrapalha bastante, pois não há continuidade no trabalho. Pior ainda quando há feriado, pois muitas vezes o adolescente fica duas ou três semanas sem aparecer. Não há como minimizar esses problemas agendando o adolescente para fazer essas atividades fora do horário de aula? Em relação ao problema do trabalho na copa me disseram que não há como mudar, mas eu não entendi direito a razão. Você poderia me explicar?”

— “Bem. Quanto às saídas para enfermaria e corte de cabelo eu posso reunir os coordenadores e pedir para que não tirem os adolescentes para essas atividades, como já fiz

em outra situação. Mas quanto à copa, eu não sei lhe responder”, disse a nova coordenadora pedagógica.

— “O problema do trabalho na copa”, disse a educadora, “é que cada dia é escalado um quarto e tem que ser os adolescentes daquele quarto.”

— “Mas não pode haver uma troca? Qual seria o problema da troca?”, perguntei.

— “É que a maioria dos adolescentes não vai querer trocar. Mesmo que eles combinem entre si de trocar, na hora eles desistem. E aí surgem outros problemas.”

— “Mas essa troca não pode ser determinada por um superior ao invés de ser um combinado entre eles?”, perguntei.

— “É bastante complicado”, respondeu a educadora.

— “Bem. Se diminuïrem as saídas para enfermaria e corte de cabelo já será uma grande ajuda”, eu disse, “e quanto à apresentação no dia 19, está tudo certo?”

— “Sim, sem problemas”, disse a nova coordenadora pedagógica.

— “Poderíamos fazer coral e violão juntos. Você estará aqui nesse dia? É um domingo”, perguntei à educadora.

— “Sim. Estou escalada para esse dia.”

— “Poderíamos fazer uma parte de coral, uma de violão e uma ou duas músicas juntos.”

— “Mas seriam quais músicas?”

— “Pode ser *Então é natal* para terminar”, sugeri.

— “Para essa música eles ainda não estão prontos. Uma que eles estão tocando direitinho é *Quero que valorize*.”

— “Eles tocam em que tonalidade?”

— “Em Lá maior.”

— “É muito grave. Não poderia ser em Ré maior?”

— “Sim. É só treinar.”

— “Então está combinado. Terminaremos com essa música.”

Olhei para o relógio e já eram 19h40. Chamei a educadora para começarmos a aula. .

— “Você pediu cópias?”, me perguntou à educadora.

— “Sim, pedi das músicas *Faz um milagre em mim, Deus de Promessas e Quero que valorize.*”

A educadora procurou essas cópias, mas não as achou.

— “Eu pedi as cópias, mas eles não me entregaram”, disse a educadora.

— “A administração já está fechada?”, perguntei à nova coordenadora pedagógica.

— “Sim. Eu até precisei de umas cópias, mas não pude pegar porque já está fechada.”

— “Fortunato, você quer me matar agora ou depois?”

— “Você escolhe”, brinquei.

— “Quais eram mesmo as músicas?”

— “*Faz um milagre em mim, Deus de promessas e Quero que valorize.*”

A educadora se lembrou de que tinha cópias prontas dessas músicas e começou a procurá-las. Achou algumas e assim resolvemos parte do problema, pois não eram cifradas e eu não me lembrava das cifras de todas. Enfim, pegamos o material, fiz uma lista com o nome dos alunos e despedi-me da nova coordenadora pedagógica.

— “Pode riscar o nome do A-6. Ele não vai porque está de tranca”, disse a educadora.

— “Esse A-6 está sempre aprontando. E é um dos mais interessados no coral”, comentei.

Também peguei algumas canetas, pois como essa seria nossa antepenúltima aula, me propus a aplicar o questionário com qualquer número de alunos.

Entramos na Unidade e enquanto eu montava o equipamento, a educadora foi chamar os adolescentes. Notei que o teclado tinha mais uma tecla quebrada. Os adolescentes foram chegando: A-17, A-8, A-20, A-14, e A-13. A-3 chegou para conversar comigo:

— “Senhor, eu vim dizer que eu não vou à aula. Eu quero saber se eu vou ser avaliado.”

Ser avaliado correspondia a ter um ponto negativo ou coisa parecida.

— “Não”, respondi. “Eu gostaria muito que você ficasse porque gosta da aula, não por ser obrigado. Você tem uma voz muito bonita e ajuda bastante. Gostaria muito que você ficasse.”

— “Eu não quero ficar não é por nada com o senhor, não. É que tem muita gente *zuando* na aula. Aí eu não aprendo nada.”

— “Hoje eu vou aplicar um questionário e gostaria que você respondesse. Você pode ficar pelo menos para responder o questionário?”

— “Está bem.”

Enquanto tive essa conversa com o A-3, havia muito barulho na sala. A-20 e A-14 estavam brincando no computador e A-8 interrompeu nossa conversa diversas vezes dando a sua opinião sobre a atitude de A-3. Comecei a explicar o questionário pedindo para que todos prestassem atenção, pois eu iria lendo para que todos respondessem as mesmas questões ao mesmo tempo. Decidi por esse procedimento porque havia na sala adolescentes com dificuldades de leitura e escrita. A-15 chegou quando eu estava explicando a segunda questão, mas não teve dificuldade em responder. A-20 ajudou A-14 e eu ajudei A-8, que apresentaram dificuldades. Responderam o questionário sob muita agitação, pois não paravam de falar e, fato interessante, eles têm dificuldade de falar baixo. Após responder o questionário sem esperar que eu lesse todas as questões, A-3 perguntou se poderia sair. Eu disse que sim, mas que ele faria falta na aula. Ele saiu.

C.O.: Nesse encontro nossa primeira atividade foi a aplicação simultânea do questionário para nove alunos (o modelo do questionário está no Anexo 1 deste trabalho). O objetivo foi: 1) conhecer a relação do adolescente com a música; 2) conhecer seu gosto musical; 3) conhecer sua disposição para ampliar seu conhecimento e seu gosto musical; 4) conhecer qual a percepção que tinha de sua voz e seu reflexo no autoconceito. Esse questionário foi elaborado segundo as orientações de Mucchielli (1978). Ele apresentava sete questões, sendo quatro no modelo de questão “fechada”, com a possibilidade de apenas uma resposta, e três no modelo de questão “cafeteria”, com a possibilidade de uma ou mais respostas (MUCCHIELLI, 1978, p. 34-39). Todas as questões foram lidas e explicadas. Os nomes de alguns tipos de música, desconhecidos por alguns adolescentes, foram

relacionados a exemplos melódicos para que se lembrassem do que se tratava. Dois adolescentes com dificuldades de leitura foram auxiliados por mim e por outro adolescente. A seguir faço uma análise dos dados coletados por meio do questionário, pois acredito ser um importante instrumento que ajudará a traçar o perfil do gosto musical do adolescente que estava cumprindo medida socioeducativa naquela instituição no segundo semestre de 2010. A cada análise mostro uma tabela com as respostas, o número de adolescentes que responderam e a porcentagem das respostas. Ao final de cada análise apresento um gráfico comparativo das respostas.

1) Você gosta de música?

Tabela 1 – Você gosta de música? – Fundação CASA – 23.11.2010

<i>Respostas</i>	<i>Nº de adolescentes que responderam</i>	<i>Porcentagem</i>
Sim	9	100%
Não	0	0%

Fonte: Fernandes, 2010.

O objetivo da questão 1 foi diagnosticar se havia um real interesse dos adolescentes pela música. O maior índice foi para a resposta *sim*, pois todos os nove adolescentes responderam que gostavam de música, o que me fez deduzir que procuraram as aulas de canto coral por estarem interessados primeiramente em música, embora outros motivos – tais como a sociabilidade, a curiosidade ou o passatempo – pudessem estar presentes em seu interesse.

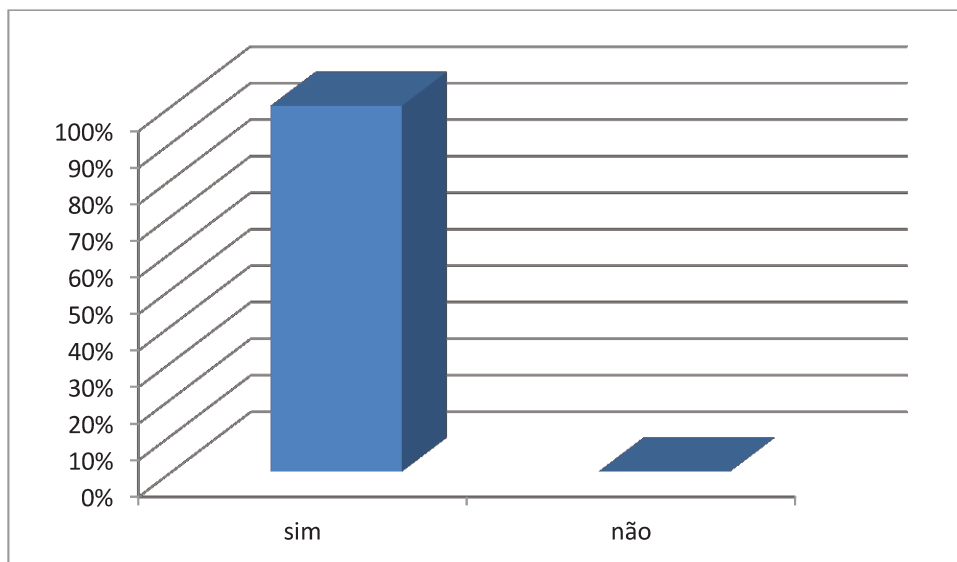


Figura 1 – Você gosta de música? – Fundação CASA – 23.11.2010
 Fonte: Fernandes, 2010.

2) Que tipo de música você mais gosta?

Tabela 2 – Que tipo de música você mais gosta? – Fundação CASA – 23.11.2010

<i>Tipo de música</i>	<i>Nº de adolescentes que responderam</i>	<i>Porcentagem</i>
Samba	6	66,67%
Rock	1	11,11%
Sertaneja	4	44,44%
Pagode	7	77,78%
Clássica	1	11,11%
Folclórica	1	11,11%
Bossa nova	0	0%
MPB	1	11,11%
Lambada	0	0%
Axé	3	33,33%
Outro. Qual? Funk	6	66,67%
Outro. Qual? Rap	1	11,11%

Fonte: Fernandes, 2010.

A questão 2 teve por objetivo diagnosticar a preferência musical dos adolescentes para que o repertório pudesse ser escolhido de forma a atender suas necessidades musicais⁵. O maior índice foi para a resposta *pagode*, pois sete dos adolescentes responderam que esse era o tipo de música que mais gostavam. Em segundo lugar temos o empate para as respostas *samba* e *funk*, pois seis adolescentes optaram por cada uma delas. É interessante notar que nenhum deles respondeu o tipo de música que escolheram para cantar durante as aulas, música evangélica. Isso me faz pensar que talvez a escolha pela música evangélica durante as aulas não estivesse atrelada tanto ao gosto musical quanto à necessidade de cantar letras que falassem da esperança de uma vida futura melhor, de consolo para o sofrimento, de libertação e redenção, atitude semelhante a dos escravos norte-americanos ao cantar músicas do tipo *negro spiritual*. Embora tivessem liberdade para escolher os tipos de música a ser cantadas nas aulas, o conflito entre “gosto de pagode, mas o que preciso é de música evangélica” pode ter sido a causa de tanta indisciplina, pois tal conflito estava relacionado à motivação.

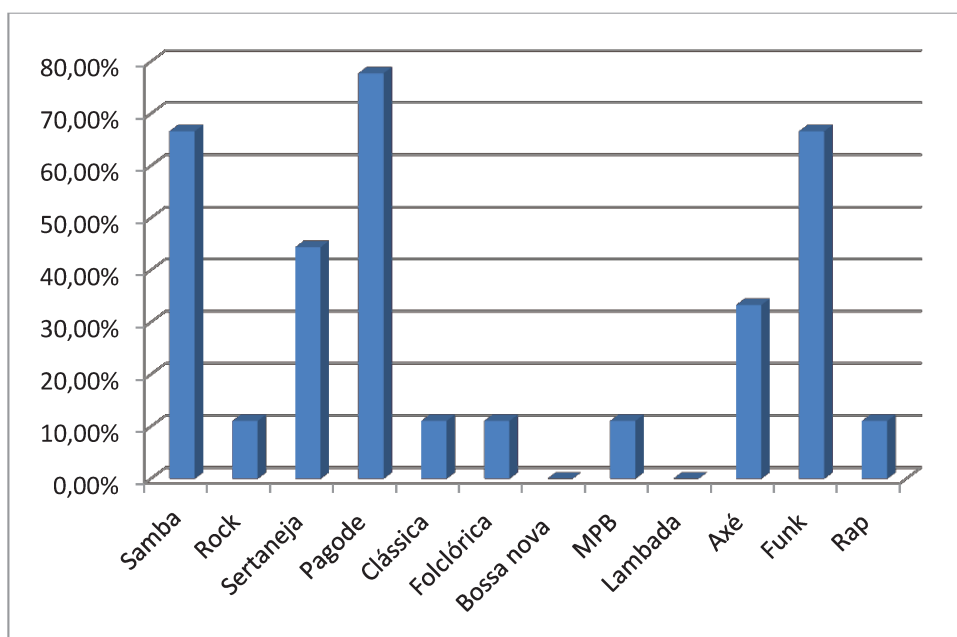


Figura 2 – Que tipo de música você mais gosta? – Fundação CASA – 23.11.2010
Fonte: Fernandes, 2010.

⁵ Infelizmente, devido aos problemas já relatados relacionados à autorização judicial, os resultados do questionário não puderam ser aplicados como planejado.

3) Que tipo de música você menos gosta?

Tabela 3 – Que tipo de música você menos gosta? – Fundação CASA – 23.11.2010

<i>Tipo de música</i>	<i>Nº de adolescentes que responderam</i>	<i>Porcentagem</i>
Samba	3	33,33%
Rock	4	44,44%
Sertaneja	2	22,22%
Pagode	2	22,22%
Clássica	5	55,56%
Folclórica	3	33,33%
Bossa nova	3	33,33%
MPB	3	33,33%
Lambada	3	33,33%
Axé	2	22,22%
Outro. Qual? Reggae	1	11,11%
Outro. Qual? Lambada 60	1	11,11%
Outro. Qual? Música 20	1	11,11%
Outro. Qual? 1700	1	11,11%
Outro. Qual? [sem especificação]	1	11,11%

Fonte: Fernandes, 2010.

O objetivo da questão 3, apresentando os mesmos itens da 2, foi confirmar suas respostas. O maior índice foi para a resposta *clássica*, pois cinco dos adolescentes responderam que esse era o tipo de música que menos gostavam. Ao analisar as respostas dos questionários, percebi que um dos adolescentes repetiu a resposta *clássica* na questão 3, já marcada na 2. Se considerássemos como erro a marcação em qualquer uma das duas questões, os resultados não se alterariam, pois na 2 (que tipo de música você mais gosta?) esse resultado se confirmaria, não sendo marcada por nenhum adolescente, e na 3 (que tipo de música você menos gosta?) a resposta *clássica* se equipararia à resposta *rock*, sendo opção de quatro adolescentes. Tais índices confirmam os resultados da questão 2, na qual cada uma

das respostas *clássica* e *rock* foi marcada por um adolescente. Ainda analisando os resultados dos questionários, notei que dois dos adolescentes repetiram as respostas *samba* e *pagode* na questão 3, já marcadas na 2. Se a marcação de tais respostas na questão 2 fosse considerada como um erro, a resposta *samba* passaria a ser opção não de seis adolescentes, mas de cinco, continuando em segundo lugar, e a resposta *pagode* passaria a ser opção não de sete, mas de seis e se equipararia à resposta *funk*, obtendo empate no primeiro lugar. Se a marcação de tais respostas na questão 3 fosse considerada como um erro, a resposta *samba* passaria a ser opção não de três adolescentes, mas de dois, e a resposta *pagode* passaria a ser opção não de dois, mas de um, confirmando a predileção por tais tipos de música indicada na questão 2. Ao analisar os resultados dos questionários, observei que das cinco respostas para outro tipo de música, uma delas – *lambada 60* – apenas especificava uma das respostas já marcadas – *lambada* – e duas delas – *música 20* e *1700* – não consegui identificar do que tratavam. Um dos adolescentes respondeu *reggae* e um marcou a resposta *outro*, mas não especificou qual tipo. É interessante notar que a rejeição pelo tipo de música *rock* está mais atrelada ao tipo *swing*, como é o caso das músicas *O silêncio* e *Enquanto houver sol*, que em princípio tiveram boa aceitação entre os adolescentes, mas depois foram rejeitadas.

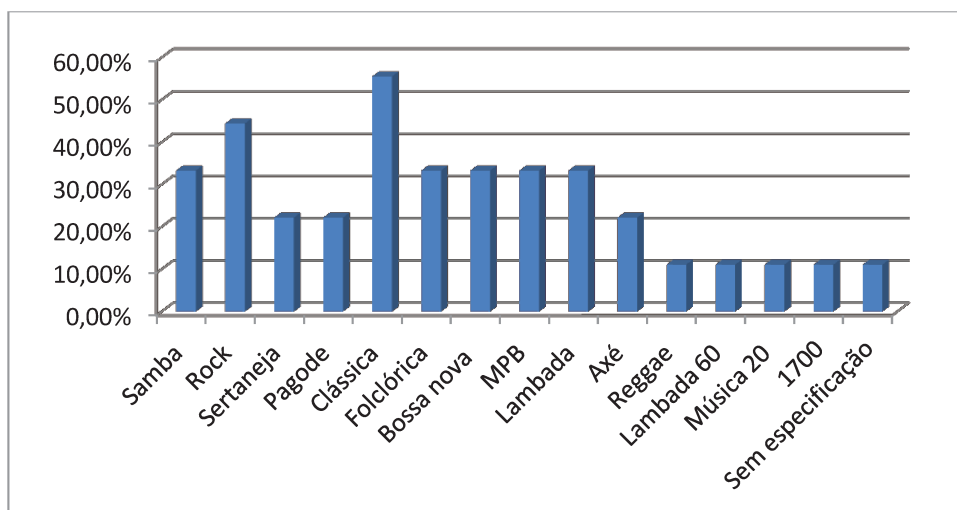


Figura 3 – Que tipo de música você menos gosta? – Fundação CASA – 23.11.2010
 Fonte: Fernandes, 2010.

4) Você ouviria e cantaria músicas que não está acostumado?

Tabela 4 – Você ouviria e cantaria músicas que não está acostumado? – Fundação CASA – 23.11.2010

<i>Respostas</i>	<i>Nº de adolescentes que responderam</i>	<i>Porcentagem</i>
Sim	3	33,33%
Não	6	66,67%

Fonte: Fernandes, 2010.

A questão 4 teve como objetivo diagnosticar a resistência dos adolescentes em aprender a cantar músicas que não faziam parte de seu mundo musical. O maior índice foi para a resposta *não*, pois seis dos adolescentes responderam que não ouviriam e não cantariam músicas que não estavam acostumados. Analisando os questionários, reparei que um dos adolescentes havia respondido *sim*, mas rasurou a resposta, escreveu a palavra *errei* acima do local designado para marcar o X, e em seguida marcou *não*, como que se houvesse se arrependido da resposta inicial. É interessante notar que, embora tenham apresentado resistência em aprender músicas que não estavam acostumados, nunca houve rejeição imediata, mas sempre nas aulas posteriores. Por outro lado, a postura de resistência se tornava mais difícil para aqueles que gostavam ou estavam acostumados com poucos tipos de música, ou seja, aqueles que marcaram apenas uma opção na questão 2 (que tipo de música você mais gosta?). A título de curiosidade, dois dos adolescentes marcaram uma opção, dois marcaram duas, um marcou três, um marcou quatro e três marcaram seis opções. Para este último grupo ficou mais fácil manter uma postura de resistência por gostar ou estar acostumado com uma maior diversidade de tipos de música.

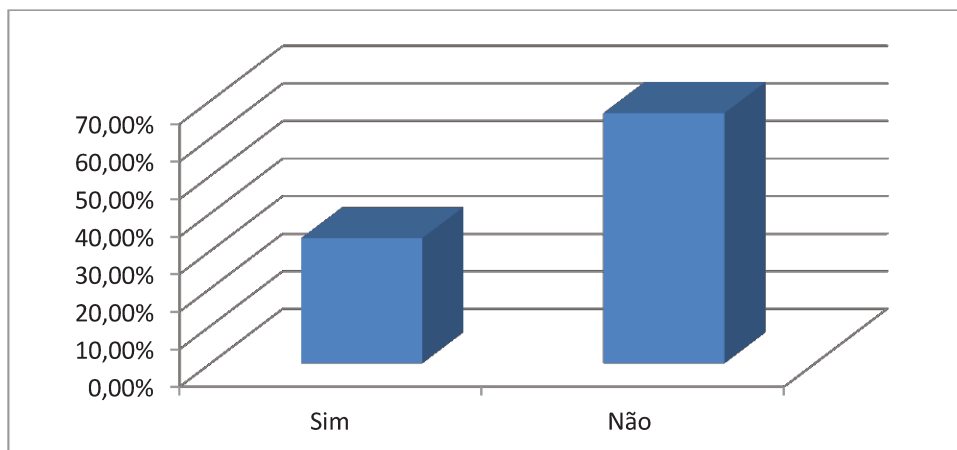


Figura 4 – Você ouviria e cantaria músicas que não está acostumado? – Fundação CASA – 23.11.2010
 Fonte: Fernandes, 2010.

5) Você já passou a gostar de um tipo de música que não gostava antes?

Tabela 5 – Você já passou a gostar de um tipo de música que não gostava antes? – Fundação CASA – 23.11.2010

<i>Respostas</i>	<i>Nº de adolescentes que responderam</i>	<i>Porcentagem</i>
Sim	6	66,67%
Não	3	33,33%

Fonte: Fernandes, 2010.

O objetivo da questão 5 foi diagnosticar a flexibilidade dos adolescentes para aprender a cantar músicas que não faziam parte de seu mundo musical, confirmando ou não a identificação de uma possível postura de resistência na questão 4. O maior índice foi para a resposta *sim*, pois seis dos adolescentes responderam que já passaram a gostar de um tipo de música que não gostavam antes. Ao analisar as respostas dos questionários, percebi que quatro dos adolescentes responderam que já passaram a gostar de um tipo de música que não gostavam antes, mas na questão 4 (você ouviria e cantaria músicas que não está acostumado?) responderam que não estavam abertos a essa nova aprendizagem. Podemos deduzir que nesse caso houve uma aprendizagem involuntária. Também notei que dois dos adolescentes responderam que já passaram a gostar de um tipo de música que não gostavam

antes e que na questão 4 responderam que estavam abertos a essa nova aprendizagem. Três dos adolescentes responderam que *não* passaram a gostar de um tipo de música que não gostavam antes, mas observei que um deles respondeu na questão 4 que estava aberto a essa nova aprendizagem, o que me leva a deduzir que houve um erro na resposta, pois é muito improvável que uma pessoa que esteja aberta à aprendizagem não a realize. Os outros dois adolescentes que responderam que *não* passaram a gostar de um tipo de música que não gostavam antes, na questão 4 responderam que *não* estavam abertos a essa nova aprendizagem, sendo que um havia respondido *sim*, rasurou a resposta, escreveu a palavra *errei* acima do local designado para marcar o X, e em seguida marcou *não*, como que se houvesse arrependimento da resposta inicial, mostrando resistência na mudança do gosto musical.

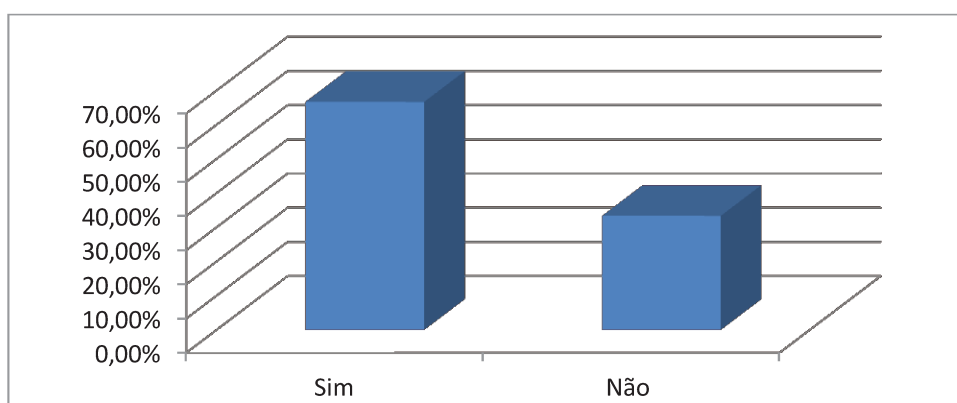


Figura 5 – Você já passou a gostar de um tipo de música que não gostava antes? – Fundação CASA – 23.11.2010

Fonte: Fernandes, 2010.

6) O que fez você mudar de opinião?

Tabela 6 – O que fez você mudar de opinião? – Fundação CASA – 23.11.2010

<i>Respostas</i>	<i>Nº de adolescentes que responderam</i>	<i>Porcentagem (Continua)</i>
O que uma pessoa disse	3	33,33%
O que ouviu na televisão ou no rádio	2	22,22%
O que viu no computador	0	0%

<i>Respostas</i>	<i>Nº de adolescentes que responderam</i>	<i>Porcentagem (Conclusão)</i>
O que leu num livro ou revista	0	0%
Outra coisa: Minha vontade própria	1	11,11%
Outra coisa: Fiquei ouvindo e gostei	1	11,11%
Outra coisa: O meu gosto	1	11,11%
Sem resposta	2	22,22%

Fonte: Fernandes, 2010.

A questão 6 teve como objetivo diagnosticar os veículos de comunicação que mais influenciaram na construção do gosto musical dos adolescentes. Ela deveria ser respondida apenas por quem respondeu *sim* na questão 5 (você já passou a gostar de um tipo de música que não gostava antes?), o que corresponde a seis adolescentes. Analisando esse percentual, reparei que cinco dos adolescentes marcaram uma opção e que um não respondeu essa questão, mostrando que possivelmente se esqueceu de responder, não a entendeu, não se interessou em responder ou errou a resposta da questão 5. Também percebi que três dos adolescentes que responderam *não* na questão 5, apenas um não respondeu a 6, mostrando coerência e entendimento da sequência de perguntas do questionário, mas dois marcaram pelo menos uma opção, mostrando que não entenderam a sequência de perguntas do questionário ou erraram a resposta da questão 5. Como o ser humano vive em constante mudança, pois segundo Bauman (2005, p. 91) “a construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável” e “os experimentos jamais terminam”, deduzimos que os dois adolescentes que responderam *não* na questão 5 se equivocaram na resposta, inicialmente mostrando resistência em mudar o gosto musical, mas indicando na 6 como essa mudança se processou. Inclusive um marcou duas opções. O maior índice foi para a resposta *o que uma pessoa disse*, pois três dos adolescentes responderam que passaram a gostar de um tipo de música que não gostavam antes por influência de uma pessoa. Deduzimos que, para os adolescentes daquela instituição, os relacionamentos pessoais influenciaram mais no gosto musical do que os demais veículos de comunicação, inclusive da televisão e do rádio, que foram opções de dois adolescentes. Ressaltamos a importância

da influência que o educador musical pode exercer sobre os alunos. Se for considerado que todas as respostas *outra coisa* estão voltadas para a iniciativa própria, ou seja, uma possível independência de qualquer influência, por serem respostas de três adolescentes, ficam em pé de igualdade com o da resposta comentada anteriormente. É interessante notar que dois dos adolescentes que responderam *outra coisa* pertenciam à faixa etária mais baixa da turma, ou seja, estavam entre 13 e 14 anos, mostrando uma tentativa de afirmação de independência da identidade logo nos anos iniciais da adolescência.

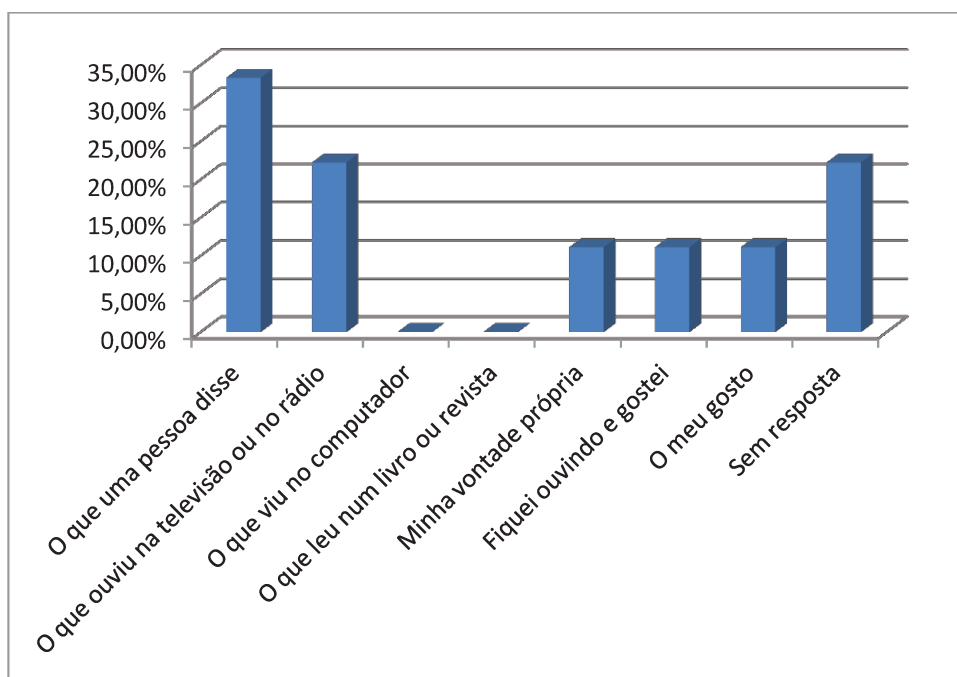


Figura 6 – O que fez você mudar de opinião? – Fundação CASA – 23.11.2010
Fonte: Fernandes, 2010.

7) Você acha que tem uma voz bonita?

Tabela 7 – Você acha que tem uma voz bonita? – Fundação CASA – 23.11.2010

<i>Respostas</i>	<i>Nº de adolescentes que responderam</i>	<i>Porcentagem (Continua)</i>
Sim	5	55,56%
Não	1	11,11%

<i>Respostas</i>	<i>Nº de adolescentes que responderam</i>	<i>Porcentagem (Conclusão)</i>
Sim e não (mais ou menos)	2	22,22%
Sem resposta	1	11,11%

Fonte: Fernandes, 2010.

O objetivo da questão 7 foi diagnosticar o nível do autoconceito ao se referir à voz. O maior índice foi para a resposta *sim*, pois cinco dos adolescentes responderam que consideram sua voz bonita, mostrando bom autoconceito. Apenas um dos adolescentes respondeu *não*, mostrando autoconceito ruim. Os dois adolescentes que marcaram as duas respostas – sendo que um escreveu *mais ou menos* ao lado das respostas, explicando o significado da resposta dupla – estão na faixa etária entre 13 e 14 anos, mostrando que não estão completamente satisfeitos com suas qualidades vocais, talvez devido ao processo de muda vocal ainda não finalizado, o que causa um pouco de insegurança na execução de alguns sons. Um dos adolescentes que não respondeu essa questão talvez não tenha querido pensar sobre o assunto com medo das conclusões, ou não quis expor suas conclusões, ou simplesmente se esqueceu de responder.

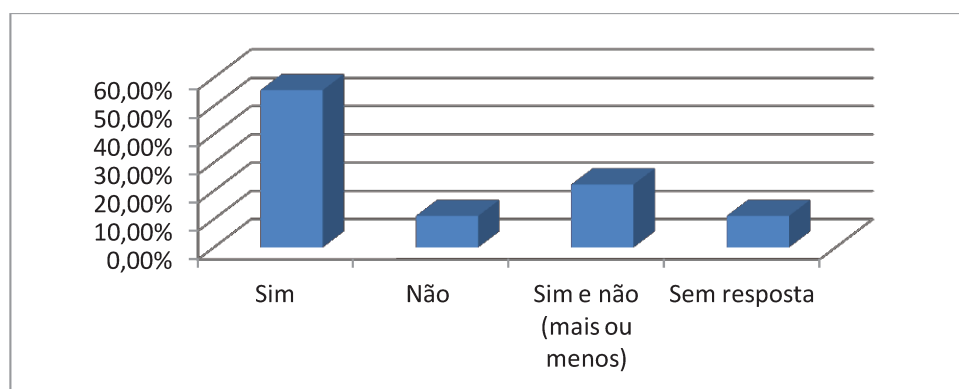


Figura 7 – Você acha que tem uma voz bonita? – Fundação CASA – 23.11.2010

Fonte: Fernandes, 2010.

*

*

*

Depois de recolher os questionários, falei da apresentação no dia 19. Todos ficaram empolgados. Propus atividades de aquecimento mais rápidas devido ao avançado da hora. Nesse momento A-12 e A-16 chegaram e se sentaram. Fizemos alguns exercícios

de alongamento e já começaram a reclamar. A-12 não queria ficar de pé. A maioria ainda não havia entendido a importância dos exercícios de aquecimento e da boa postura para o canto. Depois de alguma insistência A-12 se levantou. Fizemos um exercício de respiração, mas eles não paravam de falar. Pedi atenção para o exercício. Exemplifiquei um exercício de expiração em “sss.” Fizeram silêncio porque ficaram impressionados com a quantidade de tempo que fiquei expirando. Propus alguns exercícios rápidos de relaxamento da laringe, ressonância e extensão, mas todos foram realizados sob muito falatório. Parei e disse que se não houvesse concentração, não conseguiríamos ensaiar para a apresentação do dia 19. Propus um exercício para relaxamento da laringe e outro de ressonância. Fizeram, mas como que debochando do exercício. Como último exercício, cantamos uma linha melódica – Sol, Fá, Mi, Ré, Dó – em várias tonalidades. Também foi realizado com deboche e falatório. A aula não estava fluindo. Mais uma vez parei para conversar.

— “Pessoal, estou me sentindo um bobo aqui na frente, um palhaço. Temos uma apresentação marcada para dia 19 e só temos hoje e a próxima terça-feira para ensaiar.”

— “Não, professor, aqui a gente brinca, mas na hora a gente faz direito”, disse A-20, que durante os exercícios ficava brincando com A-14.

— “Na apresentação a gente faz exatamente como ensaia, e eu não quero passar vergonha. Quem não quiser ensaiar direito, pode sair. Não tem problema.”

Nesse momento começou uma discussão entre a turma e o A-14, pois o acusavam da bagunça. Ele tentava se defender, mas não deixavam que ele falasse. A-14 foi ficando muito nervoso e afinal disse:

— “Eu até mudei de lugar, mas o A-20 é que continuou me *zuando*. Eu estou cantando direitinho. Ele é que está me atrapalhando.”

Depois de ter dito isso, saiu da sala. Eu fui até ele e disse que gostaria muito que ele ficasse para cantar, mas que teria que se comportar bem, mas ele não quis.

Quando entrei na sala A-20 estava rindo e disse:

— “Eu também posso sair? Eu não vou ser avaliado?”, perguntou A-20.

— “Pode sair. Você não será avaliado. Eu gostaria muito que você ficasse, mas é você quem decide.”

Ao sair ele me cumprimentou da forma como os adolescentes fazem, escorregando a palma da sua mão na minha e depois com um leve soco.

— “Não professor, faz assim, assim e assim”, unindo nossas mãos de modo a formar um triângulo de cabeça para baixo simbolizando um órgão genital feminino e fazendo uma mímica de quem o está lambendo. Todos caíram na gargalhada e ele saiu.

Pedi para que se sentassem e distribuí a música *Faz um milagre em mim*. Nesse momento entrou um funcionário, que eu não conhecia, para ver o que estava acontecendo.

— “Isso não é importante *pra* vocês?”, disse o funcionário, “então façam direito.”

Um dos meninos começou a retrucar e o funcionário respondeu:

— “Não estou falando só com você, ô vagabundo.” Ele olhou para todos e saiu.

Continuamos o ensaio. A minha cópia com cifras da música *Faz um milagre em mim* tinha sido perdida pela educadora, mas dessa música eu me lembrava da sequência harmônica. Cantamos, mas havia muita desafinação. A cadeira de A-12 estava desalinhada das outras, pois ele cantava e ficava mexendo no computador.

— “A-12, por favor, coloque sua cadeira no lugar.”

— “Pode deixar, eu não vou ficar mexendo no computador.”

— “Por favor, coloque sua cadeira ao lado da do A-17 e o ajude a cantar.”

— “Ajudar? Eu não canto com a boca dele. Eu canto com a minha e ele canta com a dele.”

— “Por favor...”

Ele colocou, mas a contragosto. Pedi para que cantassem com mais suavidade. Melhorou, mas não resolveu totalmente o problema de desafinação. Percebi que aqueles que tinham maior senso de afinação e que sustentavam o grupo, não estavam. Como a música *Deus de promessas* estava grampeada junto com a que estávamos cantando, um deles pediu para que a cantássemos. Pensei que talvez fosse hora mesmo de mudar de música, pois não havia concentração suficiente para resolvermos os problemas de afinação. O problema é que eu também não tinha a cópia cifrada da música *Deus de promessas* e não me lembrava de toda a sequência harmônica. Assim que começamos a cantá-la um agente de segurança entrou para tirar alguns adolescentes e levá-los à enfermaria.

— “Estamos ensaiando para uma apresentação. Será que eles não poderiam ir depois do ensaio?”, perguntei ao agente.

— “É que daqui a pouco a enfermeira vai embora e ela pediu para chamar os meninos.”

Eu me lembrei de que já havia conversado com ela sobre horário de trabalho e disse:

— “Mas ela não vai embora às 22h?” Olhei para o computador e vi que já eram 20h36. A educadora apareceu na porta. Eu estava cansado e desgastado.

— “Bem, como já são mais de 20h30, é melhor terminarmos o ensaio”, eu disse.

Todos saíram, alguns se despediram. Desmontei o equipamento.

— “Como foi a aula?”, perguntou a educadora.

— “Uma das piores.”

C.O.: Todas as atividades foram realizadas com muita indisciplina, o que atrapalhou bastante o desenvolvimento da aula. Mouly (1979, p. 152) diz que “[...] todo comportamento – onde se inclui a indisciplina – é uma tentativa de satisfazer necessidades [...]”. Dessa forma, a resistência em ficar de pé para fazer os exercícios de alongamento e relaxamento, o falatório durante os exercícios de respiração, a execução debochada e sem atenção à qualidade sonora dos exercícios de aquecimento vocal, o entretenimento com o computador ao invés de cantar as músicas, foram comportamentos que não me permitiram corrigir as desafinações que surgiram em músicas já aprendidas. Naquele momento, mesmo sabendo que precisaríamos ensaiar para uma apresentação, a música e os elementos que envolviam sua preparação não estavam satisfazendo suas necessidades. Mouly (1979, p. 152-153, grifo do autor) ainda diz que

[...] supõe-se que a criança que se porta mal aprendeu, através de experiência anterior, a satisfazer suas necessidades através do mau comportamento; portanto, precisa de auxílio para encontrar expressões mais adequadas para a satisfação de tais necessidades. Pode ter verificado que obtinha *status*, entre seus colegas, quando atormentava o professor. Ou pode ter aprendido que, ao persistir no mau comportamento e receber punição esperada, sente menos angústia do que ao procurar algo novo.

Assim, o mau comportamento pode ser explicado a partir dos mesmos princípios psicológicos que explicam o comportamento aceitável [...].

No caso daqueles adolescentes, o mau comportamento era o motivo pelo qual estavam naquela instituição naquele momento. Mas especificamente na aula de música, o mau comportamento estava relacionado à falta de motivação para as atividades musicais. Cada adolescente deve ter prazer no processo de ensino e aprendizagem. É muito importante que as atividades de lazer e educação sejam direcionadas para a sua recuperação de forma que descubram e desenvolvam com prazer suas aptidões e habilidades e mostrem outro tipo de resistência às forças impetuosas que os levam ao mundo do crime. Mas enquanto não forem oferecidos instrumentos que possibilitem seu desenvolvimento como ser humano, a única resistência que oferecerão será através da violência ou da indisciplina:

Em determinadas circunstâncias, a resistência era uma afronta ao sistema institucional, ou seja, a única atitude capaz de mostrar à sociedade excludente a capacidade de percepção das diferenças entre um cidadão, com todas as prerrogativas que seu “*status*” lhe conferia, e [*sic*; de] um indesejado no meio social, estigmatizado pela sua condição social, econômica e cultural, uma vez que parte dos menores era proveniente de famílias desestruturadas e rejeitadas por essa sociedade excludente. (ERTZOGUE, 2001, p. 106).

Ao pedir mais concentração da turma, um dos adolescentes disse: “aqui a gente brinca, mas na hora a gente faz direito.” Ele deixou claro que não estavam preocupados com o futuro, mas com a satisfação de suas necessidades de prazer no presente. Isso nos remete às características imediatistas e hedonistas dos adolescentes (GOMIDE, 1990) já referidas anteriormente. Mouly (1979, p. 153, grifos nossos) apresenta alguns aspectos que podem provocar a indisciplina:

Em condições agradáveis e produtivas, a criança tende a encontrar expressões adequadas para a satisfação de suas necessidades, dentro do quadro dos aspectos socialmente aceitáveis da situação. Ao contrário, alguns aspectos da sala de aula – *currículo inadequado, atmosfera emocional tensa, disputa entre professor e aluno ou entre alunos, excessiva rivalidade nos grupos, hostilidade* – tendem a provocar inquietação e indisciplina. Provavelmente muitos dos problemas de disciplina, existentes em nossas escolas, decorrem de um *currículo muito fácil ou muito difícil, ou desligado dos objetivos e intenções da criança;*

dessa forma, longe de ser uma fonte de satisfação para suas necessidades, provoca frustração e tensão, donde decorre a indisciplina.

Fazendo uma análise dos aspectos destacados por Mouly, um *currículo inadequado* poderia ser considerado um aspecto gerador de indisciplina devido ao fato de que, apesar do repertório ter sido escolhido pelos próprios adolescentes, a sua grande rotatividade permitiu que os recém-chegados ao grupo demonstrassem um comportamento indisciplinado por não se interessarem por ele e ainda não terem consciência da importância das fases pelas quais a preparação de uma música passa. As características do comportamento indisciplinado naquele momento eram de quem estava em uma festa: muitas conversas paralelas, risos e brincadeiras. O repertório escolhido pelos adolescentes, podendo ser classificado como um tipo de música *sweet* segundo Adorno (1986), não se adequava à atmosfera de festa. Dessa forma, uma *atmosfera emocional tensa* deve ser desconsiderada, apesar de estarem dentro de uma instituição correcional. A *disputa entre professor e aluno ou entre alunos* não pode ser julgada como uma atitude de agressividade declarada – haja vista a atmosfera não apresentar tensão –, mas sim de forma camuflada se levarmos em conta a necessidade dos adolescentes de chamar a atenção sobre si, para a sua necessidade de prazer imediato, naquele momento e naquele espaço. A possibilidade de uma *excessiva rivalidade nos grupos* também deve ser descartada, pois apesar de ter um pequeno grupo interessado na aula, a necessidade de se achar um “culpado” pela indisciplina somente foi deflagrada quando interrompi as atividades para chamar a atenção. Até esse ponto a situação estava cômoda para a maioria dos alunos. O aspecto *hostilidade* deve ser repudiado levando-se em consideração os argumentos já apresentados, relacionados à atmosfera emocional do momento. Dessa forma, concluímos que o “currículo desligado dos objetivos e intenções da criança”, nesse caso, dos adolescentes, foi o aspecto preponderante como causa do comportamento indisciplinado.

*

*

*

Sáimos e levamos o material para a sala pedagógica. Lá conversamos longamente sobre os problemas que aconteceram. Conteí sobre minha experiência no Projeto Guri dentro da antiga FEBEM e como havia uma mobilização das duas instituições para que a educação musical acontecesse, culminando em apresentações no Festival de

Inverno de Campos do Jordão, apresentações no Memorial da América Latina com o Toquinho e outras. (Dessa conversa soube de algumas coisas importantes: que nessa Fundação CASA havia funcionários da própria Fundação e outros que eram da ONG que fazia parceria na administração. A maioria dos funcionários da ONG não recebia capacitação para trabalhar com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, apenas alguns. A maioria aprendia com a experiência do dia a dia. Outra coisa é que havia um acúmulo de tarefas para os funcionários cumprirem impedindo que as fizessem bem. Esses fatos se refletiam diretamente sobre o meu trabalho lá dentro. Precisava conversar sobre eles com a nova coordenadora pedagógica.) Saí da Fundação CASA às 21h05.

C.O.: A educadora me contou sobre os diversos problemas relacionados à estrutura da Fundação CASA, problemas esses que já foram abordados no primeiro capítulo deste trabalho. Ao comparar o apoio que era dado à educação musical quando trabalhei na FEBEM com o que me foi dado na Fundação CASA, pude perceber que estava relacionado a um interesse político. Parece-me que as apresentações do coral formado pelos 60 adolescentes da FEBEM por meio do Projeto Guri – no Festival de Inverno de Campos do Jordão, no Memorial da América Latina com o compositor e cantor Toquinho e outras – tiveram um grande apoio devido à necessidade de se tentar melhorar a imagem da FEBEM perante a sociedade como também de fomentar a boa imagem do governo do Estado de São Paulo nos dois mandatos de Mário Covas, de 1995 a 2001. Deduzo que como não havia interesse por parte das parcerias formadas entre Fundação CASA e ONG em utilizar a música como ferramenta política, o apoio necessário à educação musical não foi dado.

3.17 Dia 14 de dezembro de 2010

Cheguei à Fundação CASA às 16h30. (Pela manhã havia falado com a nova coordenadora pedagógica para saber da possibilidade de conversar individualmente com os adolescentes sobre o efeito da Oficina de Canto Coral na vida deles. Ela me disse que seria possível após as 16h.) Entrei, revistaram minha mochila e apreenderam apenas o telefone

celular. Fiquei esperando a nova coordenadora pedagógica na sala onde fica o material pedagógico por cerca de 15 minutos.

Quando ela chegou, perguntei como tiraria os meninos das atividades que estavam fazendo para a entrevista. Ela me disse que eles estavam divididos em duas atividades: uns estavam fazendo tapeçaria e outros, assistindo um filme. Como era uma entrevista rápida, não haveria problema em tirá-los por poucos minutos da atividade. Eu também perguntei sobre a possibilidade de gravar as entrevistas. Ela me disse que como era uma medida de segurança, ela não sabia se poderia gravá-las, que seria melhor eu consultar a coordenadora da Unidade.

Entrei na Unidade munido de papel, lápis, gravador e fita K7. Disse ao agente que precisava conversar com a coordenadora da Unidade e de uma sala para conversar individualmente com os adolescentes. Como a coordenadora da Unidade não estava no local, entraram em contato com ela via rádio para que viesse conversar comigo, mas ela não apareceu. Enquanto isso, foi providenciada uma sala para as entrevistas. A educadora apareceu e comentei com ela sobre as entrevistas. Mostrei a ela a lista de alunos e ela se prontificou a chamá-los.

Usei uma sala na qual tinha uma mesa e duas cadeiras, ideal para a entrevista. Eu tinha uma lista de 13 adolescentes. Logo apareceu o primeiro. Liguei o gravador e também anotei as respostas. Dos 13 adolescentes listados, consegui entrevistar dez. Um deles disse que havia ido somente a uma aula. Dessa forma as perguntas não fariam muito sentido. Os outros dois estavam “de tranca”, pois haviam se metido em uma briga. Apenas dois deles comentaram sobre o fato de estar gravando a entrevista e somente um ficou um pouco desconfiado e fez perguntas a respeito, mas eu expliquei sobre a pesquisa que estava realizando, que somente eu iria ouvir a gravação e assim ele ficou mais tranquilo. Cada entrevista durou cerca de dez minutos. Terminei por volta das 18h.

C.O.: Nesse encontro cheguei mais cedo para a realização das entrevistas (o roteiro da entrevista com os adolescentes está no Anexo 2 deste trabalho). Estas tiveram como objetivo: 1) conhecer o significado das aulas de canto coral para os adolescentes; 2) conhecer sua satisfação com o repertório abordado; 3) identificar a ampliação de seu

conhecimento; 4) saber se haveria uma continuidade na relação com a música; 5) saber qual o nível dessa relação. Estes objetivos deram origem às categorias de codificação. Escolhi as entrevistas individuais como ferramenta de pesquisa porque acredito que as informações colhidas dessa forma seriam mais fidedignas. Foram realizadas dez entrevistas com adolescentes masculinos na faixa etária entre 13 e 18 anos. Entrevistei somente os adolescentes que frequentaram pelo menos quatro aulas de canto coral. Além das orientações de Mucchielli (1978), também consultei textos de Fraser e Gondim (2004), Duarte (2004) e Boni e Quaresma (2005) para desenvolver melhor os procedimentos da entrevista. Escolhi a forma de entrevista semiestruturada, pois permite questões adicionais para elucidar aquelas que não ficaram claras. O roteiro da entrevista foi elaborado de forma que facilitasse o registro das respostas. As questões foram elaboradas de forma a construir cinco categorias de codificação que correspondem aos objetivos: 1) significado das aulas de canto coral; 2) satisfação com o repertório abordado; 3) ampliação do conhecimento; 4) continuidade na relação com a música; 5) nível desejado de relação com a música. A partir das categorias faço uma análise das entrevistas separando trechos que permitiriam compreender a relação dos adolescentes com a música.

1) Significado das aulas de canto coral

Tabela 8 – Significado das aulas de canto coral – Fundação CASA – 14.12.2010

<i>Respostas</i>	<i>Nº de adolescentes que responderam</i>	<i>Porcentagem</i>
Momentos de aprendizagem	4	40%
Execução de repertório	4	40%
Momentos de prazer	1	10%
Experiência extraordinária	1	10%

Fonte: Fernandes, 2010.

Para quatro adolescentes as aulas de canto coral significaram *momentos de aprendizagem* e em seus relatos externaram seu incômodo com a indisciplina que os atrapalhou quando lhes foi perguntado do que mais gostaram e do que menos gostaram nas aulas de canto coral:

“[...] [gostei] de aprender a cantar... [...]. Ah... [não gostei] quando os moleques lá ficam bagunçando...” (A-8).

“Ah, [gostei de] aprender a cantar. [Não gostei] da bagunça dos meninos, que tem na aula. É, o pessoal, se fosse de boa, eu gostaria bem mais.” (A-17).

“Ah, [gostei de] aprender a cantar. Ah, [não gostei] da bagunça.” (A-3).

“Ah... aprendi... aprendi a cuidar [da voz] [...]. Ah, eu não gostei da bagunça que os moleques faziam.” (A-2).

Para outros quatro adolescentes as aulas de canto coral significaram *execução de repertório*. Dentre esses quatro adolescentes, três deles também se incomodaram com a indisciplina que atrapalhou a execução do repertório:

“Ah, [gostei] das músicas. [...] Mas os outros moleques lá tudo ficavam bagunçando...” (A-20).

“Ah, eu gostei... das músicas. [Não gostei do] comportamento do povo.” (A-16).

“[Gostei] das músicas. [...]. O que eu não gostei mais foi da bagunça dos caras.” (A-13).

Mas para um deles não houve nada que o incomodasse:

“[Gostei] das músicas. [...]. Para mim foi tudo bom.” (A-19).

Para um adolescente as aulas significaram *momentos de prazer* pelo simples ato de cantar, sem relatar qualquer incômodo com qualquer dificuldade que tenha surgido:

“[Gostei] de cantar.” (A-12).

Para outro adolescente as aulas de canto coral significaram uma *experiência extraordinária*. Nele estavam unidos o prazer em cantar, em aprender e em executar o repertório proposto, tanto que não se incomodou com as dificuldades que surgiram:

“O que eu mais gostei é que eu nunca tinha feito essa experiência. E eu gosto de cantar. Só que eu nunca tive essa experiência. E agora o senhor aqui... estou aprendendo. Peguei um pouco da graça da gente cantar. Eu gosto de cantar hino de louvor. E isso aí me ajuda bastante. Eu vou fazer uma apresentação de violão, só que no violão eu não sou muito bom, acabou que eu consegui achar na voz. As dicas que o senhor me deu... eu nunca... me deu uma ideia... para cantar. Eu gostei 100% da aula. Acredito assim, que se os alunos todos se entusiasmassem, aí a aula é boa.” (A-6).

Ao comparar os significados das aulas de canto coral com o primeiro objetivo do questionário, que era conhecer a relação do adolescente com a música, percebe-se que as respostas se complementam. Havia um interesse principal dos adolescentes pela música, talvez como fim, com o objetivo de cantar, talvez como meio, para servir de elo para satisfazer outras necessidades (ZAMPRONHA, 2002).

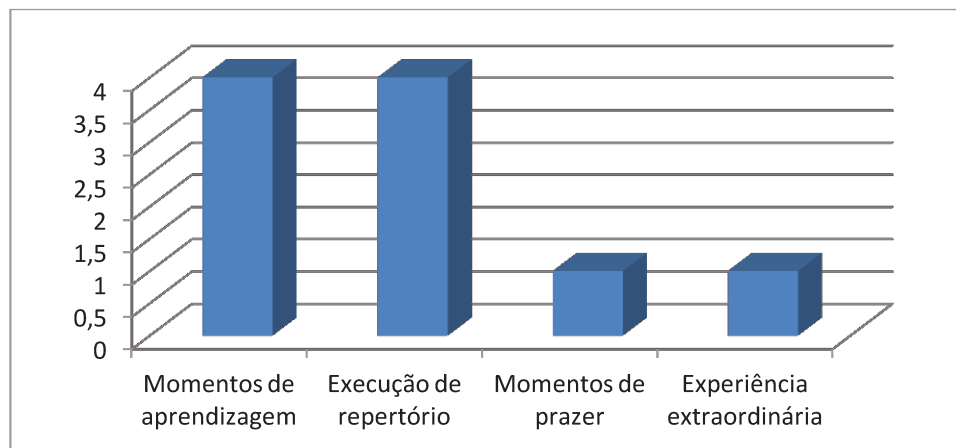


Figura 8 – Significado das aulas de canto coral – Fundação CASA – 14.12.2010
Fonte: Fernandes, 2010.

2) Satisfação com o repertório abordado

Tabela 9 – Satisfação com o repertório abordado – Fundação CASA – 14.12.2010

<i>Respostas</i>	<i>Nº de adolescentes que responderam</i>	<i>Porcentagem</i>
Interesse por pagode	7	70%
Satisfeitos com música evangélica	5	50%
Interesse por <i>funk</i>	3	30%
Interesse por sertanejo	3	30%
Interesse por <i>rap</i>	2	20%
Interesse por samba	2	20%
Interesse por qualquer repertório	1	10%

Fonte: Fernandes, 2010.

Sete adolescentes gostariam de ter cantado *pagode*:

“Eu gostava de cantar pagode.” (A-13).

“Não, eu gostei das músicas sim. [...]. Eu também gosto de... pagode... música evangélica que a gente cantou lá... [...]. Pagode... é... mais isso aí mesmo.” (A-6).

“Não, só pagode e evangélica.” (A-19).

“[Gostaria de ter cantado] várias. Pagode... [sertanejo]...” (A-2).

“Evangélica mesmo... essas coisas que o senhor traz mesmo. [...]. Ah, o que eu queria cantar não pode. Um *funk*... um pagode... são só esses aí mesmo.” (A-17).

“[Gostaria de ter cantado] sertanejo... padoge... *funk*... *rap*... só.” (A-20).

“[...] Estava legal [música evangélica]. [...]. Então, [gostaria de ter cantado] *rap*... *funk*... pagode... sertanejo... samba... só isso daí.” (A-3).

Dentre esses sete adolescentes, quatro mostraram sua satisfação com o repertório de *músicas evangélicas*. Um adolescente não mostrou interesse em cantar outro tipo de repertório além do que foi proposto, totalizando cinco adolescentes satisfeitos com a música evangélica:

“Ah... eu estou acompanhando essas músicas [evangélicas], creio que não [gostaria de ter cantado outro tipo de música].” (A-16).

Dentre os sete adolescentes que mostraram interesse em ter cantado pagode, três mostraram interesse em *funk*, três em *sertanejo*, dois em *rap* e um em *samba*. Um adolescente mostrou interesse apenas em samba, totalizando dois adolescentes com interesse em samba:

“Ah, de samba [...].” (A-8).

Um adolescente se mostrou aberto a *qualquer tipo de repertório*:

“Depende da música. Qualquer uma.” (A-12).

Ao comparar a satisfação dos adolescentes com o repertório abordado com o segundo objetivo do questionário, que era conhecer seu gosto musical, observa-se que há uma confirmação da predileção pelo *pagode*. É interessante notar que apenas no nosso oitavo encontro (21/09/2010) é que revelaram o interesse por esse tipo de música, quando já haviam manifestado a opção pelo repertório de música evangélica. No nosso 14º encontro (16/11/2010), conversamos sobre a possibilidade de diversificarmos o repertório com outros tipos de música, inclusive com pagodes. Vieira (*apud* SESC, 1997, p. 66) diz que o

regente deve “[...] atrair seus cantores com canções que retratem o cotidiano, lançando mão de recursos da contemporaneidade.” Mas continuaram optando pela música evangélica. Por ocasião da aplicação do questionário, a música evangélica não foi sequer lembrada. Percebi que há uma incoerência entre as respostas tanto do questionário quanto das entrevistas com a opção pelas músicas evangélicas. A única explicação que encontro é o permanente conflito do gosto musical, “gosto de pagode, mas o que preciso é de música evangélica”, característica da identidade do sujeito pós-moderno (HALL, 2001).

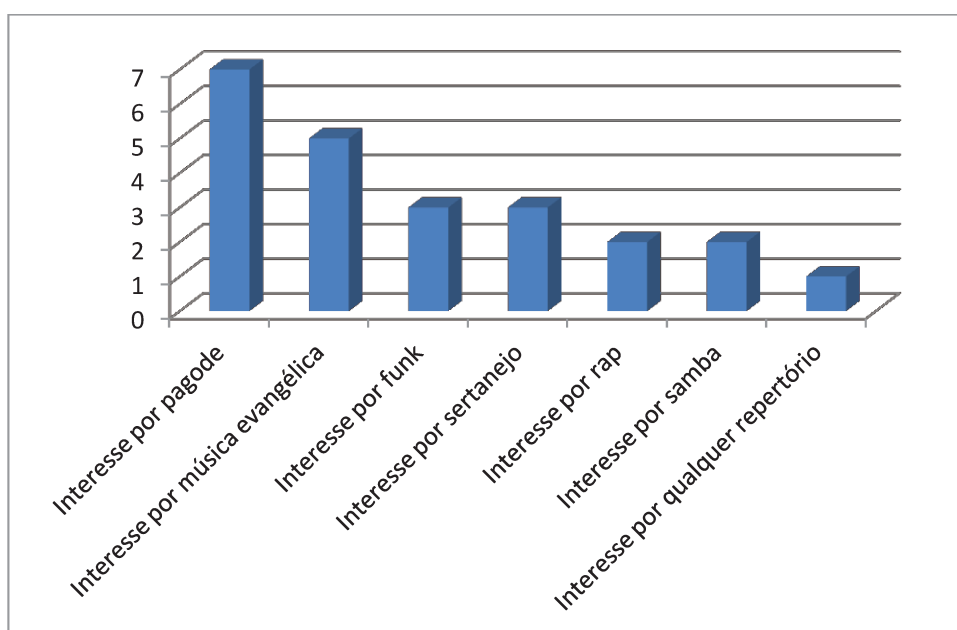


Figura 9 – Satisfação com o repertório abordado – Fundação CASA – 14.12.2010
 Fonte: Fernandes, 2010.

3) Ampliação do conhecimento

Tabela 10 – Ampliação do conhecimento – Fundação CASA – 14.12.2010

<i>Respostas</i>	<i>Nº de adolescentes que responderam</i>	<i>Porcentagem (Continua)</i>
Postura	8	80%
Respiração	6	60%
Afinação	4	40%

<i>Respostas</i>	<i>Nº de adolescentes que responderam</i>	<i>Porcentagem (Conclusão)</i>
Controle do volume da voz	1	10%
Leitura de partitura	1	10%
Qualidade do som	2	20%

Fonte: Fernandes, 2010.

Oito adolescentes relataram que aprenderam a *postura* para cantar:

“Ah, eu aprendi... a cantar assim [ele mostra a postura]. É para... ficar... melhor, a respiração... ah, o som agudo [afinado]... [...]. ah, minha voz ficava muito alto... consigo controlar [melhor]...” (A-8).

“Ah, postura. [...] Tinha postura... ah, mas agora eu afino agudo e grave. [...]. Ah, agora eu, tipo... gravei o ritmo...” (A-3).

“Aprendi [...] falar, fazer exercícios, cantar... [...]. Aí, o ritmo da música também. Postura... coluna reta, cabeça...” (A-19).

“Ah, aprendi a respiração para cantar. Ah... postura... [...]. Postura para sentar, postura para cantar...” (A-20).

“Aprendi que tem que por o som aqui [ele mostra a região do abdome], para cantar melhor. [...] Para a voz sair mais afinada... [...]. A postura para poder cantar bem... com mais qualidade, não é? Volume... também... volume é se o som está muito alto ou muito baixo... [...]. Ah, ficou mais suave a voz. [...] Eu tinha aquela voz fraca e depois... grossa, mudava toda hora.” (A-17).

“A cuidar da voz, eu aprendi com o senhor, a cuidar da voz... o jeito de cantar com o corpo, [postura]... ler [na partitura]... [...].eu antes tinha a voz mais grossa... era super grave. Agora faço também agudo.” (A-2).

“Ah, eu aprendi a cantar [...]. Aprendi... [postura] [...]. [Minha voz] ficou mais grave.” (A-16).

“Olha, não se compara... eu nunca tinha feito essa experiência. Ter vivido essa experiência foi muito para minha incentivação... *pá*, para eu continuar e... não desistir, poder continuar cantando, e tal... [...]. A respiração... [...] a postura, você não pode cantar assim [ele mostra

uma má postura]. [...]. A afinação da voz, quando eu for cantar, quando for grave... agudo... isso eu aprendi. [...]. [Minha voz] ficou bem melhor. [...]. Para mim está fazendo bem. Dá prá sentir... na minha vida pessoal, um desenvolvimento individual, uma maneira de aprender, de educar... mais uma opção de aprender, melhorou com a música... o senhor ensinou a gente a cantar melhor... desenvolver... palavras para aprender, além da poesia, agora eu tenho que treinar um pouco da voz. [...] Na área de postura... minha voz melhorou, ficou mais grave...” (A-6).

Dentre esses oito adolescentes, cinco relataram que também aprenderam a *respiração* para cantar. Um adolescente relatou que aprendeu apenas a respiração, totalizando seis:

“Respirar. Ajuda [na hora de cantar]. [...]. [Minha voz] melhorou no violão.” (A-12).

Ainda dentre os oito adolescentes, quatro relataram que aprenderam a prestar atenção na *afinação* para cantar, um, o *controle do volume da voz*, um, *leitura de partitura* e um, a prestar atenção na *qualidade do som* para cantar. Um adolescente relatou que aprendeu apenas a prestar atenção na qualidade do som, totalizando dois:

“Aprendi a cantar com o senhor mesmo, [a fazer a voz ficar com uma qualidade melhor].” (A-13).

Ao comparar a ampliação do conhecimento dos adolescentes com o terceiro objetivo do questionário, que era conhecer sua disposição para ampliar seu conhecimento e seu gosto musical, percebi que ela aconteceu mesmo sem uma predisposição, pois no questionário os adolescentes se mostraram fechados a essa ampliação, embora admitissem que já tivessem passado por essa experiência por meio da influência de outras pessoas ou por iniciativa própria. Esse conflito pode ser explicado pelo fato de não ter tido tempo suficiente para consolidação de um vínculo afetivo (KATER, 2004).

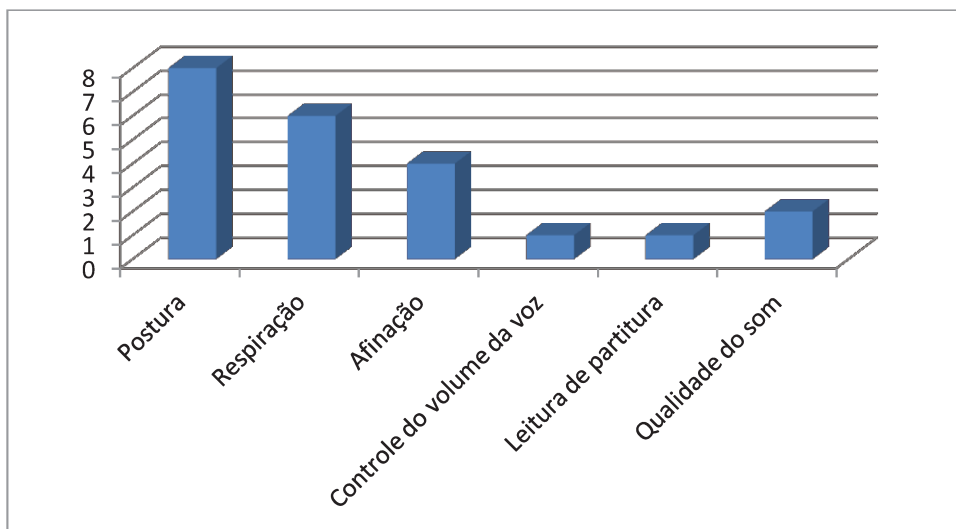


Figura 10 – Ampliação do conhecimento – Fundação CASA – 14.12.2010
 Fonte: Fernandes, 2010.

4) Continuidade na relação com a música

Tabela 11 – Continuidade na relação com a música – Fundação CASA – 14.12.2010

<i>Respostas</i>	<i>Nº de adolescentes que responderam</i>	<i>Porcentagem</i>
Estudar canto para se profissionalizar	4	40%
Dúvida em continuar a estudar canto	3	30%
Estudar canto por prazer em cantar	1	10%
Estudar canto para melhorar a voz	1	10%
Estudar violão e canto	1	10%

Fonte: Fernandes, 2010.

Quatro adolescentes gostariam de continuar a *estudar canto para se profissionalizar* como cantores:

“Eu tenho um pouco de vontade de ser cantor, mas eu não era muito bom. Eu nunca tinha feito aula de canto. Aí foi a primeira vez que eu fiz aqui. Eu queria... lembra quando o senhor veio a primeira vez e se apresentou... deu uma geral do curso... aí os caras: ‘ô, sai fora’... eu não, eu já me liguei e me interessei, falei assim, ó, eu estou a fim disso aí, canto, só que eu gosto de cantar. Isso quer dizer que eu sou a fim de cantar. Só que eu cantava por

cantar. Agora... eu estou sabendo, eu posso fazer, posso... cantar, eu posso ser um profissional, eu posso melhorar a voz, cantar para ter uma música própria minha, ir a uma gravadora. Eu estou pensando assim. Isso aqui é um sonho que eu estou tendo. Aí... se eu puder conseguir um... objetivo, assim...” (A-6).

“Gostaria [de continuar estudando canto] porque eu acho que é uma coisa que acalma, me ajuda a estar mais com Deus, a ser alguém... ser um cantor também... vamos nessa... gravar CD...” (A-20).

“Ah, [gostaria de continuar estudando canto] porque é bom, senhor. Tenho ideia de mudar, eu posso até me profissionalizar em um instrumento... ser um cantor...” (A-17).

“Porque eu gosto. Sempre tive o sonho de cantar, senhor. De cantar assim. Eu já fiz aula de canto, senhor.” (A-2).

Três adolescentes mostraram *dúvida em continuar a estudar canto*:

“Não sei... se eu tiver oportunidade... quem sabe?” (A-12).

“Ah, não sei... vamos ver...” (A-3).

“Ah, senhor, [pausa] se eu não tivesse... se eu não fizesse nada eu ia lá tentar me informar... mas se eu pegar algum serviço, senhor... tenho que ajudar a família, não é?...” (A-16).

Um adolescente mostrou interesse em *estudar canto por prazer em cantar*:

“Gostaria [de continuar estudando canto] porque é gostoso.” (A-13).

Um adolescente relatou que gostaria de continuar a *estudar canto para melhorar a voz*, mas mostrou dúvida:

“Continuaria [estudando canto]... sei lá... para melhorar minha voz... sei lá...” (A-19).

Um adolescente relatou que havia interesse em continuar a *estudar violão e canto*, mas a continuação do estudo do canto seria apenas para complementar a execução de músicas ao violão:

“Não, eu queria aprender violão. Mas... quem tem que tocar violão, tem que cantar...” (A-8).

Ao comparar o desejo de continuidade na relação dos adolescentes com a música com o quarto objetivo do questionário, que era conhecer qual a percepção que tinham de sua voz e seu reflexo no autoconceito, percebi que a porcentagem daqueles que queriam continuar sua relação com a música é um pouco maior do que aqueles que achavam que tinham uma

voz bonita. Tendo o autoconceito bom ou ruim, a música, como atividade artística, se mostrou ao adolescente como um meio de inclusão na sociedade (CAMPOS, 1981).

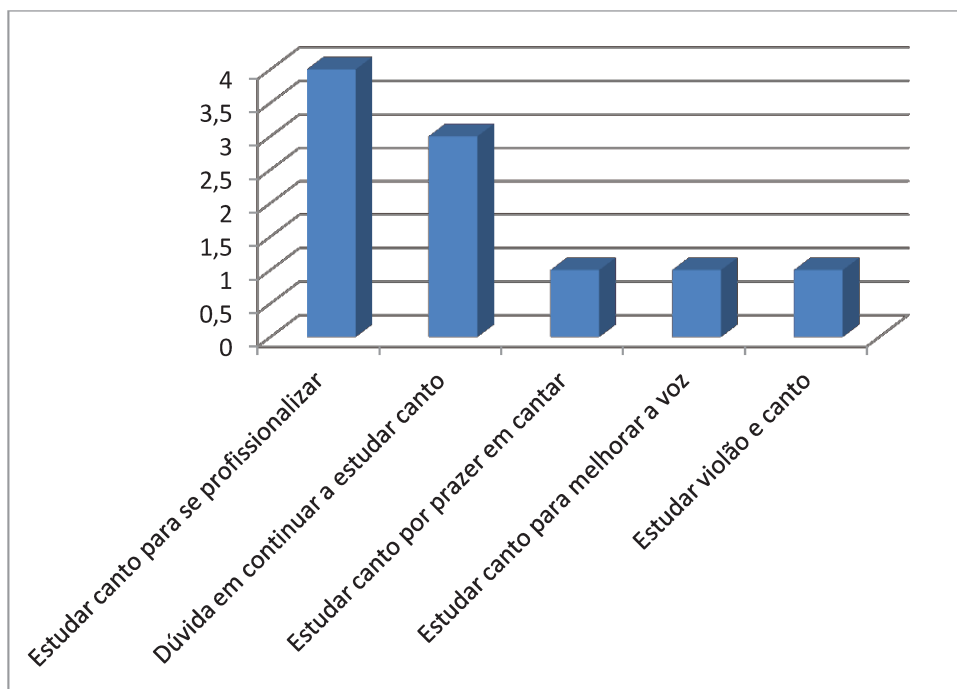


Figura 11 – Continuidade na relação com a música – Fundação CASA – 14.12.2010
Fonte: Fernandes, 2010.

5) Nível desejado de relação com a música

Tabela 12 – Nível desejado de relação com a música – Fundação CASA – 14.12.2010

<i>Respostas</i>	<i>Nº de adolescentes que responderam</i>	<i>Porcentagem</i>
Integrar um grupo	9	90%
Integrar um grupo com estilo definido	6	60%
Integrar um grupo com estilo indefinido	3	30%
Dúvida se integraria um grupo	1	10%

Fonte: Fernandes, 2010.

Nove adolescentes mostraram interesse em *integrar um grupo musical* após saírem da Fundação CASA, mesmo aqueles que não demonstraram interesse em continuar estudando canto. Seis deles mostraram interesse em *integrar um grupo musical com estilo definido*:

“Então, eu tinha tudo a ver... eu tinha tudo a ver...você pode falar algumas palavras que...ajudam a gente como... estou aprendendo a ser *objetivado*, estou estudando mais... [...]. Gostaria [de cantar num grupo musical]. Eu já cantei numa banda que tem lá na escola. A gente cantou no [ele disse o nome de um shopping e da cidade onde fica]... no dia de Natal. *Então é Natal...* [ele cantou um trequinho da música apresentada no shopping e falou o nome da escola]. Mas foi há muitos anos atrás. Eu era pequeno. [...]. Eu acho que... música evangélica. Porque eu sou evangélico. E pagode também. Só que eu sou evangélico, mas eu curto um pagodinho também.” (A-6).

“Sim... [gostaria de cantar em um grupo musical] de pagode.” (A-8).

“[Gostaria de cantar em um grupo que executasse] um *rap*... ou um sertanejo... ou uma música evangélica... só isso.” (A-20).

“Ah, [cantar em] um grupo de pagode... evangélico...” (A-17).

“Gostaria [de fazer parte de um grupo musical de] samba.” (A-13).

“Sim, [gostaria de fazer parte de um grupo musical]. Ah, qualquer grupo. De pagode, sertanejo ou evangélico.” (A-19).

Três adolescentes mostraram interesse em *integrar um grupo musical de estilo indefinido*, pois não relacionaram o grupo musical a um tipo de música:

Perguntei se gostaria de cantar em um grupo musical e ele respondeu: “por que não?” Perguntei em que tipo de grupo gostaria de cantar e ele respondeu: “ah, qualquer um.” (A-12).

“Sim, [gostaria de participar de um grupo de] canto [...]. Tanto faz o grupo.” (A-3).

“Gostaria, senhor, [de fazer parte de um grupo musical]. Ah, o grupo que tivesse no lugar, senhor. [...]. Não sei... deixa-me ver... senhor... qualquer um desses... de preferência... [ele não completou a frase].” (A-2).

Um adolescente mostrou *dúvida se integraria um grupo*. Perguntei se gostaria de fazer parte de um grupo de música e ele respondeu:

“Depois que eu saísse daqui? [...] Ah, pode ser...” (A-16).

Ao comparar o nível desejado pelo adolescente de relação com a música ainda com o quarto objetivo do questionário, que era conhecer qual a percepção que tinha de sua voz e seu reflexo no autoconceito, observei que apenas um não demonstrou com firmeza que gostaria de ter uma relação mais próxima com a música. Embora a música possa e deva ser oferecida a todos, nem todos terão o mesmo nível de prazer em sua relação com ela. As necessidades dos adolescentes eram muitas e a música poderia suprir algumas delas (MOULY, 1979).

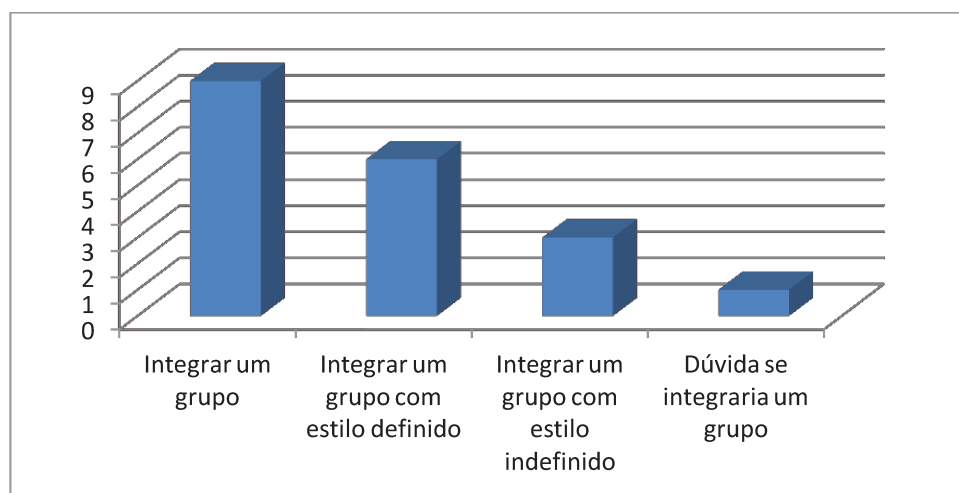


Figura 12 – Nível desejado de relação com a música – Fundação CASA – 14.12.2010
 Fonte: Fernandes, 2010.

*

*

*

Saí da Unidade e fiquei aguardando o horário da aula, às 19h30. Nesse intervalo tive a oportunidade de conversar com dois educadores. Um deles me falou sobre as dificuldades do trabalho, me contando, inclusive, sobre a briga que envolveu três adolescentes, sendo dois deles da Oficina de Canto Coral. Disse que faltava mais rigidez na ação com os adolescentes, que eles tinham muita liberdade e que do jeito que estava a qualquer momento a tropa de choque iria chegar lá e aí eles iriam ser tratados com dureza. Essa “liberdade” foi exemplificada com o fato dos adolescentes não terem aceitado as atividades oferecidas no período de férias das aulas formais e terem exigido a sua troca. A situação foi conciliada pela coordenadora pedagógica que permitiu que as escolhessem. Os adolescentes optaram fazer tapeçaria e assistir filme. O outro educador falou bem pouco. Apenas disse que a fisionomia de alguns adolescentes enganava, pois pareciam

“bonzinhos” e depois se revelavam maus quando passavam por alguma situação de conflito. A educadora chegou à sala e participou da conversa.

C.O.: Essa conversa serviu para confirmar a falta de formação de alguns educadores, já mencionada algumas vezes neste trabalho, que demonstram ter a ideia de que o tempo que o adolescente passa na Fundação CASA é para sofrer um castigo por seus atos, e não um tempo de reeducação. Mais uma vez ressalto que a insatisfação das necessidades leva à indisciplina (MOULY, 1979).

* * *

Por volta de 19h15 começamos a preparar o material para a aula. A educadora comentou que achava que seria melhor não fazermos juntos a apresentação de coral e violão, pois não tinha conseguido ensinar a música combinada, *Quero que valorize*, na tonalidade do coral. As cópias que fizeram falta na aula anterior agora estavam na pasta.

Entramos às 19h25 e logo os adolescentes foram chegando: A-8, A-21, A-17, A-12, A-13, A-6, A-16 e dois alunos novos, A-23 e A-24. A-3 também apareceu, mas disse que não ficaria para a aula. Insisti para que ficasse, mas não obtive sucesso. Logo no início falamos da apresentação no domingo seguinte, dia 19/12, para as visitas, por isso nessa aula iríamos falar o mínimo e cantar o máximo possível. Disse também que os alunos novos ficassem à vontade para não cantar na apresentação, já que aquela era a primeira aula deles. A-8 perguntou se eles poderiam cantar caso eles quisessem. Eu disse que se eles aprendessem as músicas não teria problema.

Iniciamos com exercícios de alongamento e relaxamento. Em seguida fizemos um exercício de respiração. Para aquecimento vocal, realizamos um exercício de relaxamento, um de ressonância e um de extensão. Após terminarmos o aquecimento o adolescente A-20 chegou.

Propus cantarmos quatro músicas na apresentação: *Sonda-me, usa-me, Deus de promessas, Faz um milagre em mim* e *Mar vermelho*. Começamos a ensaiar *Faz um milagre em mim*, que era uma das que estavam melhores. Parei para corrigir um trecho e logo passamos à segunda música, *Deus de promessas*.

Nessa, alguns estavam cantando notas erradas na parte central. O fato de repetir a música para correção de trechos irritou alguns, pois queriam somente cantar. Notei que quando eu parava para corrigir, as brincadeiras vinham à tona. Foi preciso lembrar a responsabilidade de uma apresentação. A-16 começou a fazer brincadeiras e não gostou de ser chamado à atenção. Resolveu sair. Logo o aluno novo, A-23, também saiu.

C.O.: Quando parava para corrigir trechos da música *Deus de promessas*, alguns adolescentes começavam a brincar, demonstrando uma necessidade de chamar a atenção sobre si. Lembramos o que Mouly (1979, p. 152-153, grifo do autor) escreveu: “[...] supõe-se que a criança que se porta mal [...] pode ter verificado que obtinha *status*, entre seus colegas, quando atormentava o professor.”

* * *

Começamos a ensaiar a terceira música, *Sonda-me, usa-me*. Havia muita insegurança da parte de alguns adolescentes. Repetimos várias vezes para correção de alguns trechos. A-13 disse que essa ele não se sentia seguro para cantar. Disse a ele que não se preocupasse, que essa ele não cantaria, mas poderia cantar as outras. Nessa música dividimos em grupos de vozes agudas e graves. Dessa forma, facilitaria para alguns adolescentes o fato de não terem que cantar em região inadequada para sua voz. A-20 começou a conversar com o agente. Parei o ensaio e esperei que percebesse que estava atrapalhando. Os próprios adolescentes chamaram a atenção dele. Assim que ele parou, voltei a ensaiar. Percebi que ele saiu e achei que não voltaria, mas depois de algum tempo, voltou. Disse que tinha saído para resolver um problema. Disse a ele que gostaria que me avisasse quando precisasse sair. Em uma das paradas para correção, A-8 saiu, pois pelo fato de ficar falando enquanto eu corrigia, os outros adolescentes chamaram sua atenção. Ele se ofendeu e resolveu sair.

C.O.: Ao ensaiar a música *Sonda-me, usa-me* tive que dividir os adolescentes em vozes agudas e graves para adequar a tessitura vocal de cada grupo aos trechos da música (SESC, 1997). Durante o ensaio dessa música, houve mais manifestações de indisciplina por meio de conversas paralelas e de adolescentes que saíam da sala sem

avisar. Parece-me que por mais que se conversasse sobre a importância da disciplina durante os ensaios para que as músicas ficassem com boa qualidade para uma apresentação, ela era desprezada. E o mais interessante é que a maioria deles havia reclamado da indisciplina durante as entrevistas. Ao falar sobre esse assunto, Mouly (1979, p. 161, grifos nossos) diz que

quando verificamos a existência de contínua indisciplina, em um número considerável de alunos, algo deve estar errado, seja no *currículo* e nas *exigências* que faz, seja na *maneira de tratar* os alunos. Num caso ou noutro, parte da culpa deve caber ao professor, pois é ele que lida com a criança, e uma parte do magistério consiste em adaptar o currículo e os métodos de ensino às necessidades específicas da criança, a fim de permitir o seu maior desenvolvimento.

Quanto ao currículo oferecido aos adolescentes, acredito que agi da forma correta deixando que escolhessem o repertório a ser ensaiado, mas era muito importante que houvesse critérios em sua escolha: “[...] a escolha do repertório de canções deve privilegiar a adequação da melodia, do ritmo, da letra e da extensão vocal, ou seja, a tessitura. É aconselhável aproveitar as contribuições que as próprias crianças trazem [...]” (BRITO, 2003, p. 94). Em princípio, esse não seria um motivo para indisciplina. Mas nas entrevistas houve a manifestação da vontade de cantar outro tipo de música, uma vontade que até então estava velada e não manifestada. Identificamos um conflito entre o que se queria cantar e o que se cantava, que pode ter sido causa de indisciplina. Quanto às exigências, que estão relacionadas à qualidade do som na preparação do repertório escolhido pelos adolescentes, creio que eram bem aceitas, mas o fato de se gastar bastante tempo para alcançá-las pode ter entrado em conflito com suas necessidades hedonistas e imediatistas, causando indisciplina. Mesmo assim insisti na qualidade do som, pois segundo Schimiti (*apud* SESC, 1997, p. 109), “[...] o ensaio apresenta-se como o momento de se exercitar todos os parâmetros musicais [...]. A profundidade do trabalho do regente é revelada muito mais pela qualidade de seus ensaios, que pelos concertos que realiza!” Quanto à maneira de tratá-los, procurei um equilíbrio entre rigidez e liberdade, equilíbrio difícil de encontrar devido ao desgaste das relações durante a definição dos limites. Aliás, os problemas decorrentes pela falta de respeito aos limites é a causa de estarem em uma instituição

correcional. Acredito que esse desgaste pode ter sido causa de indisciplina. É importante ressaltar que ela não se manifestava de forma violenta, mas sempre na forma de brincadeira, revelando infantilidade, descompromisso, falta de atenção e concentração, como se quisessem estar em um estado contínuo de prazer, sem nenhuma responsabilidade com o que estava a sua volta.

*

*

*

Começamos o ensaio da quarta música, *Mar vermelho*. Essa era a que eles cantavam com maior prazer. Enquanto cantávamos, várias vezes os adolescentes abriram a porta para ver a aula e debochavam. Isso começou a irritar A-12, mas disse a ele que muitos gostariam de estar ali, mas que não tinham coragem. Ir para uma apresentação era um ato de coragem. Corrigimos poucos trechos dessa música. A-12 pediu que eu avisasse a mãe dele para não faltar à visita desse domingo, pois ele iria cantar. Disse a ele que faria o possível para avisá-la. A-3, que apareceu no início da aula dizendo que não a assistiria, resolveu aparecer de novo e cantar a última música. A-6 perguntou se eu poderia arrumar algumas camisas diferentes para a apresentação. Disse a ele que não tinha condição de trazer roupa para todos, mas que iria conversar com a educadora para saber se haveria possibilidade de usar uma algo diferente.

Após as correções, cantamos as músicas na ordem da apresentação e na posição que cada um iria ficar. Após a segunda, o agente avisou que já eram 20h30. Pedi para passar somente as duas que faltavam. Não estava perfeito, mas iria dar muito prazer aos adolescentes. Terminei a aula, desmontei o equipamento e fomos guardá-lo na sala de material pedagógico. Combinei o horário da apresentação com a educadora. Seria às 14h30 do dia 19/12/2010, domingo. Saí da Fundação CASA às 20h45 com uma sensação de dever cumprido.

C.O.: Apesar da indisciplina e da aparente falta de compromisso, havia outro tipo de preocupação com a apresentação, que não era com a qualidade musical, mas com a aparência física, pois houve a sugestão de que usassem uma roupa diferente do uniforme de todos os dias. A sugestão do adolescente trouxe novamente a lume o problema do desenvolvimento do sentimento de posse dentro da instituição correcional, pois lá dentro

nada é do adolescente, tudo é da instituição, o que permite o desenvolvimento de um processo de perda e mortificação da identidade e pode levar a hábitos de furto (CAMPOS, 1981; ERTZOGUE, 2001). Percebi que havia uma necessidade de se verem e serem vistos bonitos e bem arrumados, pois estariam em evidência. A satisfação desta necessidade está diretamente relacionada à autopercepção e à elevação do autoconceito. Guenther (1997, p. 96) diz que “o que as pessoas fazem em qualquer momento da sua vida é determinado pela maneira como elas se vêem, como se percebem e como percebem a situação em que estão envolvidas.” Outra preocupação era com a garantia de que as pessoas de que gostavam estivessem assistindo a apresentação, pois um dos adolescentes pediu para que eu não deixasse de avisar sua mãe, para que ela não faltasse naquele dia de visitação. A presença da mãe daquele adolescente lhe traria satisfação e crescimento pessoal, resultando na elevação do seu autoconceito. Guenther (1997, p. 104) diz que “as pessoas aprendem quem são e o que são através da maneira como são tratadas e consideradas pelas pessoas importantes na sua vida.” Por meio desses comentários que aconteceram no final da aula observei que as necessidades dos adolescentes iam muito além da preparação de um repertório com boa qualidade – acredito que se importavam com a qualidade das músicas a serem apresentadas, mas não gostavam de gastar tempo para deixá-las com boa qualidade – , tornando-se mais importante o serem vistos, notados, principalmente pelas pessoas importantes de suas vidas. A impressão que me dá é que para os adolescentes não importava como seriam vistos, se fazendo o bem ou o mal, se cantando bem ou mal, mas o importante é que notassem a sua existência. E aqui me reporto ao primeiro problema abordado neste trabalho com os adolescentes, o da visibilidade social.

*

*

*

Naquela semana recebi um telefonema da coordenadora pedagógica me avisando que a apresentação musical não poderia acontecer no domingo (19/12/2010) pelo fato de que não teriam funcionários suficientes trabalhando naquele dia para acompanhar os adolescentes nos preparativos para a apresentação, mas que essa poderia ser realizada no domingo seguinte (26/12/2010). Infelizmente eu já tinha uma viagem marcada para aquela data. Assim, a apresentação que foi preparada não aconteceu. A continuidade das aulas no

semestre seguinte seria interrompida pelo fato de ter que me mudar para uma cidade com distância de 1400 quilômetros do local onde realizei meu trabalho de campo.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Nesta conclusão tentaremos responder as perguntas que foram feitas no projeto inicial por meio da análise dos dados resultantes desse processo de pesquisa. O objetivo deste trabalho foi descrever o processo de educação musical de adolescentes dentro de uma instituição correcional procurando analisar aspectos dessa realidade e refletir sobre a experiência como educador musical nesse contexto particular. Chegou o momento de avaliarmos e verificarmos se foi alcançado.

Posso dizer que a *visibilidade social* é o primeiro fator importante a ser considerado na educação musical de adolescentes institucionalizados. Ela está relacionada à visão que se tem de um indivíduo ou grupo que merece ser reconhecido, valorizado, respeitado e atendido em suas necessidades. A visão de um grupo de adolescentes que cumpre medida socioeducativa é diferente daquele que não está nas mesmas condições. Para se dar visibilidade, primeiramente foi preciso saber como eram vistos. O adolescente interno em instituição correcional, devido ao seu estereótipo e estigma, era visto como criminoso e conseqüentemente, marginalizado dentro da própria instituição.

A problemática que envolve os adolescentes internos em instituição correcional necessita de uma compreensão do quadro sociopolítico que normalmente é pautado pela ausência de projetos que supram a necessidade de se sentirem pertencentes a uma sociedade de forma digna, quadro que os leva à *invisibilidade*, ao anonimato e às formas sociais condenatórias de identificação. Esses adolescentes eram discriminados, inclusive por funcionários responsáveis por seu tratamento. A música está relacionada ao desejo de ir e vir, de ter liberdade de ser e de estar e foi utilizada como um meio de dar visibilidade aos adolescentes. Essa liberdade de expressão vem sendo continuamente negada, a não ser quando o adolescente causa algum tipo de admiração.

Percebi que o tratamento dispensado aos adolescentes internos relacionava-se à visibilidade social e podia transitar da hostilidade para a afabilidade apenas quando se sobressaíam em algumas atividades, geralmente esportivas ou artísticas. Assim, acredito que a prática musical, que desemboca numa flexibilidade de expressões, permitiu que esses

adolescentes que sofriam com a exclusão social tivessem acesso à visibilidade social, passo fundamental para a construção de cidadania.

A meu ver, a visibilidade no processo de educação musical dos adolescentes não estava relacionada apenas às apresentações, mas à valorização da opinião de cada integrante do grupo, à preocupação de que os conteúdos estivessem satisfazendo às necessidades de cada um, à preocupação de fazer com que as atividades fossem executadas com sucesso. Como educador, procurei dar atenção a esses detalhes com o intuito de alcançar os objetivos propostos, de fazer da atividade musical um meio de assessorar no processo de reeducação social. A persistência de alguns adolescentes me fez ver que estavam alcançando os objetivos propostos, mas a desistência de outros também me mostrou que a música não era o meio desejado por todos. Naqueles que foram persistentes conseguimos identificar alguns problemas.

A falta do *sentimento de posse*, detectada em alguns adolescentes na aula de canto coral, diz respeito aos fatores que se ligam aos problemas emocionais – que abordam a carência de estimulação sobre o desenvolvimento pessoal de uma forma geral – e se configura ao lado da crise de identidade, da assunção do estereótipo, das representações que faz de si mesmo e do outro, do processo de socialização que lhe é imposto, do baixo autoconceito, do estigma imposto pela sociedade. Todos esses fatores podem ser abordados como facilitadores para a formação e produção do adolescente em conflito com a lei.

Mas o sentimento de posse não era inerente apenas aos problemas emocionais. O problema do inevitável capitalismo na sociedade brasileira da atualidade não tem sido a exploração das classes mais carentes, pois ricos e pobres sempre existiram e sempre existirão, mas as consequências extremas desse sistema que levam à degradação do ser humano ao chegar ao estado de miséria por sofrer a exclusão através do subemprego e do desemprego e que se refletiram dentro da instituição correcional. A ação dessa degradação sobre alguns adolescentes os levaram a praticar atos que entram em conflito com a lei como forma de subsistência. Com isso não queremos dizer que toda a população de adolescentes que vive em situação de miséria entra em conflito com a lei, mas que faz parte de um grupo de risco que de alguma forma tenta suprir a necessidade do sentimento de posse, tão necessário para a formação de um bom equilíbrio emocional.

Outro fator importante que percebi nesse processo de formação da identidade do adolescente é que a instituição se preocupava em propiciar condições materiais, mas não afetivas, ocasionando muitos problemas de ordem emocional. O paternalismo que a instituição correcional exercia sobre o adolescente cerceava suas iniciativas e escolhas, prejudicando, assim, a formação de atitudes e responsabilidades devido à falta do sentimento de posse: despersonalização, ausência de privacidade e individualidade estimulavam o descuido e poderiam levar à prática do furto dentro da instituição.

A individualidade está vinculada ao respeito às idiossincrasias que fazem parte de cada indivíduo e ao sentimento de posse, sendo que, na instituição correcional, o adolescente interno deveria se adequar a um modo de vida que não lhe permitia ser diferente em nada e nem ter nada, ações essas que não contribuía para a formação da sua personalidade.

O mesmo sofria com a ausência de objetos pessoais, prejudicando o seu sentimento de posse. Esse problema se refletia nas atitudes de falta de responsabilidade pelos objetos que usava e falta de respeito pelos objetos do outro e, possivelmente, furto. Durante o trabalho de campo, presenciei um agente de segurança chamando a atenção dos adolescentes por terem deixado suas blusas penduradas na grade da janela, do lado de fora. Também pude observar um adolescente destruindo uma tomada, não se importando se faria falta, pois certamente a Fundação CASA se responsabilizaria por sua manutenção.

Portanto, seria muito importante que esse adolescente tivesse seus objetos e fosse orientado no cuidado que deveria ter com eles. Eu poderia ajudar nesse sentido com um gesto simples, que era utilizar pastas de partituras personalizadas, ou seja, com o nome de cada corista. Mas não tive oportunidade de seguir minha própria sugestão, pois não houve a possibilidade de cada adolescente ter sua pasta com seu nome escrito nela. No máximo consegui que cada um tivesse uma cópia da música, isso se houvesse um funcionário que tivesse a boa vontade de reproduzi-la em uma máquina copiadora.

Esse adolescente – alvo de dupla orfandade caracterizada pelo distanciamento da família e da sociedade – entrava em um estado de alienação e de revolta contra a instituição, estado esse que se refletia nas atitudes de insubordinação. O sentimento de rejeição pela comunidade de uma forma geral era reforçado por um estereótipo

estigmatizado. Dessa forma, o *imediatismo* e o *hedonismo* se tornavam características de sua identidade.

Essas características do estereótipo dos adolescentes foram diagnosticadas durante o processo de educação musical. Em alguns não havia paciência na realização de certas atividades. Em outros não havia persistência para continuar aprendendo.

Por outro lado, alguns poucos adolescentes que frequentaram as aulas nos surpreenderam. O fato de não desenvolverem atitudes de respeito por si mesmos e pelo próximo poderia ser encarado como um problema relacionado à falta de civilidade ou mesmo à rejeição da religião, já que normalmente esses conceitos éticos são praticados nas grandes religiões, mas, surpreendentemente, admirando e respeitando os praticantes de uma vida religiosa, o imediatismo não os levou a rejeitá-la, ao contrário, foram pacientes e persistentes. Prova disso foi a atitude dos adolescentes, em meu trabalho de campo, ao escolherem um repertório de músicas evangélicas para cantarem.

Embora Bauman (2005, p. 82) diga que “as pontes que ligam a vida mortal à eternidade, laboriosamente construídas durante milênios, caíram em desuso”, para aqueles adolescentes a religião assumiu o papel do Estado ao desempenhar a função político-social de prover um sentimento de dignidade de vida em um presente material ou em um futuro espiritual. A religião tornou-se uma opção de resgate da cidadania.

Para aqueles adolescentes a religião tornou-se uma tábua de salvação. Quando os adolescentes em conflito com a lei aceitaram a religião, ela teve a função de desenvolver um sentimento de dignidade de vida no presente, além de dar esperança de um futuro espiritual melhor que o material. Nesse caso, não foi necessário que eu me mostrasse religioso ou falasse de religião, mas foi muito importante que a atitude de respeito, podendo ser considerada religiosa ou de civilidade, fosse vista em mim. Procurei desenvolver neles os conteúdos atitudinais previstos nos planejamentos.

Para que as necessidades hedonistas dos adolescentes fossem satisfeitas e o processo de educação musical se tornasse menos árduo, foram propostas atividades lúdicas com o objetivo de que por meio delas a aprendizagem acontecesse de forma mais prazerosa. Quanto à satisfação das necessidades imediatistas, procurei levar atividades que pudessem ser realizadas com sucesso em curto prazo de tempo, na medida do possível.

Houve ocasiões em que superestimei a capacidade de realização dos adolescentes e não conseguiram alcançar os objetivos. Nesses casos, o melhor que pude fazer foi mudar imediatamente de atividade para que a sensação de fracasso não perdurasse.

Havia um paradoxo no que diz respeito aos desejos de relacionamentos dos adolescentes, pois o que sempre acabava imperando não era o cultivo longo e cuidadoso das relações, mas o imediatismo na satisfação dos desejos e na solução de problemas que estavam intimamente relacionados a um sentimento hedonista: o mais importante era o prazer próprio sem se importar com os meios para consegui-lo, um sentimento que não levava em consideração as consequências futuras dos atos. Esse tipo de atitude se refletia nos relacionamentos dos adolescentes com os seus pares e com os funcionários.

Um problema que encontrei na instituição correcional foi a *desqualificação dos funcionários* que não são preparados adequadamente para o tratamento com os adolescentes, o que resultava em ineficiência no controle dos conflitos e das resistências.

Era preciso cuidar para que a relação conflituosa de poder entre internos e funcionários, reforçada pela concepção estereotipada que um tinha do outro, não permitisse com que estes utilizassem o poder de punir de forma exacerbada, o que poderia causar grande ressentimento entre aqueles e estímulo para nova resistência. Em alguns casos de transgressões mais graves, a prisão – que na Fundação CASA era popularmente chamada de “tranca” – foi utilizada como instrumento de poder sobre o corpo. Aqui questionamos até que ponto um adolescente em situação de risco, com idade entre 12 e 21 anos, ou seja, teoricamente com capacidade de raciocínio lógico, teria seus sentimentos, que geram as intenções de violência, modificados através do castigo físico em detrimento de uma educação metafísica: creio que seria preciso trabalhar a alma. A instituição impunha uma identidade idealizada que todos os adolescentes deveriam introjetar sob coação, mas esse abuso de poder por parte dos funcionários levava os internos à negação dessa condição de alienação através de resistências que geravam violência por parte dos funcionários ao denunciarem as condições de tratamento.

O poder de punir de quem era autoridade frequentemente causou reações de conflito. A instituição para a recuperação de adolescentes apresentou características de presídio com um quadro de funcionários com perfil desqualificado, sem tato para lidar com

problemas de ordem emocional e psicológica, pois com frequência os adolescentes eram tratados com violência, rudez e hostilidade, incorrendo na impunidade dos atos abusivos dos funcionários.

Os objetivos das instituições tem sido a reeducação, a reintegração à paz social, a reforma moral, a ordem perfeita e a felicidade social. Para que sejam alcançados surgiu a ideia do enclausuramento como garantia da paz social, sem se preocupar com a recuperação dos adolescentes, baseando-se no isolamento repressivo com direito ao sustento, mas sem liberdade. Na instituição foi dada ênfase à submissão e à disciplina, mas através da reprodução da mesma violência que é encontrada nas ruas. Essa forma de tratamento, repressiva, foi reflexo da desqualificação dos funcionários, podendo tornar-se elemento desencadeador de revolta.

A sobrevivência na instituição estava vinculada à submissão às regras e cultura da comunidade. A instituição deveria acolher como uma grande família, pois não devemos nos esquecer de que as relações familiares foram substituídas pelo convívio com colegas e funcionários. Acreditamos que a descentralização das Unidades e sua expansão em Unidades menores pelo Estado de São Paulo têm proporcionado um ambiente mais propício para o desenvolvimento de um convívio mais salutar.

A instituição ideal é aquela cujos internos tenham aspecto sadio e aparência agradável, com um bom futuro e responsabilidade, com função social, que possam ser inseridos no mercado de trabalho, que tenha funcionários preparados e capazes de dirigir intelectualmente os internos. Todo o quadro de funcionários de uma instituição correcional que tem contato diário com o adolescente deveria receber formação específica para trabalhar com esse público, pois sendo todos de importância capital, a falta de uma boa formação exigiria uma vigilância muito maior.

Felizmente a Fundação CASA tem se preocupado com a formação de seus funcionários, mas também deveria exigir das ONG, que fazem parcerias na administração das Unidades, a contratação de funcionários com bom nível de escolaridade e cultural, além de oferecer cursos de capacitação que abordassem noções de psicologia, relacionamento e autoconhecimento. É muito importante trabalhar a qualificação profissional, pois a

instituição só funcionará bem com funcionários competentes que saibam lidar com os problemas apresentados pelos adolescentes em conflito com a lei.

Se a ociosidade e a superlotação foram problemas na FEBEM que agravavam o relacionamento entre funcionários e internos, com o novo programa pedagógico instituído na Fundação CASA a ociosidade tornou-se bem menor e a descentralização das Unidades em São Paulo, sendo estas espalhadas pelo interior do Estado, fez com que a superlotação deixasse de ser um problema corriqueiro. Certamente essas ações colaboraram para que o relacionamento entre funcionários e internos melhorasse. Mas o problema da desqualificação dos funcionários persiste, pois embora haja uma Escola para Formação e Capacitação Profissional para os funcionários da Fundação CASA, nas Unidades há também os funcionários das ONG – parceiras administrativas – que não participam do tal programa de formação e capacitação.

A Fundação CASA, sendo uma instituição correcional com o objetivo de reeducar e ressocializar adolescentes em conflito com a lei, tem tido uma *estrutura* que ainda se assemelha e funciona como uma instituição prisional. Ela tem tido uma estrutura de práticas institucionais efetivadas em suas Unidades que tendem a ser reproduzidas e legitimadas. A estrutura organizacional da Fundação CASA é similar ao da antiga FEBEM, consistindo em um trajeto no qual os adolescentes em conflito com a lei devem percorrer desde o momento em que chegam às Unidades que os recebem e atendem, passando pelas Unidades onde ficam internados provisoriamente aguardando a sentença do juiz – e, teoricamente, sendo triados de acordo com as características de idade, compleição física e tipo de infração –, e finalmente sendo enviados às Unidades onde serão internados e reeducados. Ainda há aqueles adolescentes que poderão cumprir ou terminar de cumprir sua sentença em Unidades de Semiliberdade, podendo sair nos finais de semana, ou em Liberdade Assistida, uma espécie de pensionato para o qual o adolescente deve retornar todos os dias após suas atividades cotidianas. Dessa forma, é necessário um grande número de funcionários que permita o bom funcionamento de toda essa estrutura.

Já foi dito que as situações adversas relacionadas à falta de infraestrutura, constantemente encontradas nas Unidades da FEBEM, tais como superlotação, falta de pessoal e acomodações inadequadas, tentaram ser resolvidas com a reestruturação feita pela

Fundação CASA por meio das Unidades regionalizadas. Na Unidade em que realizei meu trabalho de campo não percebi problemas de superlotação e acomodações inadequadas, mas o problema da falta de pessoal persiste, pois por diversas vezes vivenciei a experiência de dar aulas sem a presença de um agente de segurança.

Comparando com as Unidades da FEBEM que eu conheci, a estrutura física da Fundação CASA oferece condições melhores aos funcionários e internos. Identifiquei uma divisão da Unidade entre área para os funcionários da administração e área para os adolescentes internos. A área onde ficam os adolescentes tem três pisos. Tive a oportunidade de conhecer o primeiro – no qual se encontram o consultório médico, o refeitório, as salas de aula e de recreação – e o terceiro, onde há uma quadra poliesportiva.

O quadro de funcionários com o qual tive contato e que atuou durante o período do meu trabalho de campo mostrou a seguinte estrutura: diretora da Unidade da Fundação CASA, presidente da ONG que fazia a parceria na administração da Unidade, coordenadora pedagógica, educadores, encarregados técnicos, coordenadores da Unidade, psicóloga, enfermeira, além dos agentes de segurança. A contratação desses funcionários estava dividida entre a Fundação CASA e a ONG.

Embora a nova estrutura da Fundação CASA tenha contemplado novas ideias sobre as bases organizacionais de segurança, o espaço físico e as bases pedagógicas, estas últimas sofrem com a já referida desqualificação dos funcionários que agem ignorando o processo pedagógico, mas também com a estrutura de funcionamento interno. Como já foi relatado, as interrupções das aulas de canto coral foram inúmeras para que os adolescentes realizassem outras atividades no mesmo horário – tais como arrumar a cozinha, cortar o cabelo ou ir à enfermaria – interferindo, dessa forma, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A solução que vejo para o problema seria a contratação de funcionários suficientes para o acompanhamento de todas as atividades e sua conscientização – dos diretores e presidentes aos agentes de segurança – da importância de se respeitar o processo pedagógico, haja vista ser uma instituição que pretende trabalhar a reeducação do adolescente. Essa atitude de respeito dos funcionários com os adolescentes certamente se refletiria em seu comportamento, pois se sentiriam valorizados e teriam seu autoconceito elevado.

O *autoconceito* está diretamente vinculado ao estímulo e aprovação, principalmente de pessoas com quem se convive e com as quais se mantém uma relação de afetividade, assim o adolescente interno em instituição correcional, que dificilmente tem uma habilidade reconhecida e exaltada, tem sofrido a carência desse estímulo e aprovação.

O autoconceito é um dos fatores que se relacionam aos problemas emocionais e pode ser um facilitador para a formação e produção do adolescente em conflito com a lei. Em minha pesquisa bibliográfica descobri que os principais fatores culturais responsáveis pela origem da delinquência são as técnicas educativas, a estrutura familiar e social, os maus tratos ou a negligência, a cultura, o sistema educacional e o baixo autoconceito.

A instituição correcional tem privado o adolescente da estimulação sensorial, motora e afetiva, proporcionando um ambiente monótono e empobrecido. Esses fatores unidos à ausência de objetos pessoais, que prejudica o sentimento de posse, formavam um conjunto que desenvolvia um adolescente apático ou revoltado com carência afetiva e baixo autoconceito. Este é um dos mais fortes fatores que podem levar o adolescente ao conflito. Experiências sociais negativas desenvolviam condutas antissociais, estas elevavam sua autopercepção e seu autoconceito e supriam a necessidade de se sentir bem consigo mesmo ao perceber que conseguia ferir quem o rejeitava. Com esse tipo de adolescente, seria necessário desenvolver um projeto de vida, pois a culpa pela internação permeava fortemente o domínio de sua afetividade. O sentimento de rejeição provocava o rebaixamento do autoconceito e o surgimento de condutas antissociais.

Quando trabalhei como pianista acompanhador do Coral do Projeto Guri na FEBEM do Tatuapé, em São Paulo, conheci um adolescente que cantava no Coral, com 15 anos, embora aparentasse 12, que após tentativa de fuga foi interrogado se não tinha medo de morrer numa dessas fugas. Sua resposta foi que sempre tentaria fuga, mesmo se um dia fosse para uma penitenciária, pois na sua vida “não tinha mais nada a perder.” Esse relato nos mostra como a vida perde seu valor para o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa que tem baixo autoconceito. Na instituição correcional, a submissão ao discurso do outro, seja seu colega ou funcionário, a passividade diante do modelo imposto, tem levado a um estado de alienação (não reconhecimento de si nem do outro) que pode acarretar na continuação da carreira de marginalizado: é a imposição de uma identidade

idealizada assumida pela necessidade de encontrar um referencial para identificação. Nesse sentido, a instituição tem propiciado a continuação da marginalização.

O reingresso do adolescente à sociedade tem sido muito difícil, pois enquanto alguns acreditam na recuperação através de ações mais humanas, outros mantêm a ideia retrógrada da segregação como única solução. Essas ações humanas devem ter o objetivo de elevar o autoconceito e modificar o estereótipo. Elas podem ser muito diversificadas e desenvolvidas durante o período institucional para sedimentar uma estrutura forte que aguente as pressões da sociedade.

Através do estudo do autoconceito desse adolescente, inferi que normalmente ele é baixo em decorrência dos problemas sociais que se refletem em seu estado emocional. O baixo autoconceito é um dos mais fortes fatores que podem levar ao ato infracional e para tentar sanar esse problema, desenvolvi ações humanitárias por meio da atividade musical que teve como objetivo elevar o autoconceito e modificar o estereótipo do adolescente em conflito com a lei. Com o desenvolvimento de sentimentos positivos ligados a relacionamentos saudáveis e de hábitos e atitudes voltadas para as atividades musicais, acredito que consegui interferir no processo que desenvolve as intenções dos atos infracionais. Espero que a elevação do autoconceito e a modificação desse estereótipo tenham interferido diretamente na construção de sua identidade.

A *identidade* é desenvolvida sob a influência do meio no qual se vive, orientada por padrões estabelecidos por esse mesmo meio e estimulada pelo *sentimento de pertencimento*, dessa forma, o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa recebia a influência dos funcionários que trabalhavam na instituição correcional e de seus colegas. Esse processo que envolve a identidade e o sentimento de pertencimento pode explicar as evasões ocorridas durante as aulas de canto coral.

A busca pela identidade era estimulada pelo desejo de vivenciar o sentimento de pertencimento: os adolescentes estavam ávidos por serem desejados em seus relacionamentos, pois o medo da introspecção e da solidão era uma realidade. A luta intensa pelo pertencimento tem sido um dos efeitos da globalização, na qual os grupos coesos, sólidos, se “desmancham no ar”, criando um sentimento de instabilidade na identidade. As identidades são múltiplas e móveis, e cada um tem se esforçado para

capturar a sua numa tentativa de se sentir seguro e garantir seus direitos econômicos, políticos e sociais.

Para falar sobre as identidades dos adolescentes em conflito com a lei é preciso refletir sobre seu contexto social, cultural e político, sobre a vida em sociedade e como os indivíduos são inseridos nela, pois o fato de pertencerem a uma mesma classe, a uma mesma geração ou a um mesmo grupo etário implica em ter em comum o mesmo processo histórico e social restrito a uma gama específica de experiência potencial, a certo modo característico de pensamento e experiência e a um tipo característico de ação histórica.

A crise de identidade pela qual o adolescente passava, resultava na identificação com grupos e pessoas que conseguiam projeção em seu meio social. Nesse trabalho com adolescentes foi preciso direcionar essa identificação para modelos saudáveis que levassem ao desenvolvimento da cidadania.

A busca pela identidade é um fato na sociedade pós-moderna. O indivíduo não escolhe as comunidades de vida, como a família, mas as de destino, aquelas com as quais se identifica por afinidades. Em determinado momento da vida o indivíduo pode até rejeitar o convívio com a família, mas não pode apagar as marcas deixadas pelo relacionamento dentro dela.

A identidade dos adolescentes só surgia com a exposição do seu “eu” a uma das comunidades de destino – caracterizadas na Fundação CASA por grupos religiosos, de recreação, esportivos, artísticos, etc. –, pois nelas é que eram construídas as ideias de pertencimento e identidade, fundamentais para a formação do “eu”. A diversidade de identidades que caracterizava cada um fez com que os adolescentes trocassem de grupo a seu bel prazer. Esses grupos, chamados de comunidades de destino, também não eram fixos, mas estavam sujeitos à mobilidade através de mudanças nas identidades dos mesmos. Se as identidades mudam, os grupos também sofrem mutação. A partir do momento de identificação do adolescente com um deles acontecia o nascimento da sua identidade. Assim, quando um grupo tinha o poder e a prática da exclusão, o adolescente procurava outro para ser aceito, e como num círculo vicioso, deveria acontecer novamente o processo de admissão através da identificação de interesses comuns.

Os adolescentes, na busca de sua identidade, optavam por identidades flutuantes, sem relações de longo prazo devido ao medo da perda, já que os grupos tradicionais – tais como o trabalho, a família e a vizinhança – em que o sentimento de pertencimento era investido e que antes eram sólidos, já não eram mais. A velocidade, ou seja, a facilidade para o engajamento e o rompimento, dava apenas a ilusão de segurança, mas provocava uma profunda crise existencial devido à ambivalência da identidade.

A noção de sujeito sociológico exposta por Hall (2001) pode explicar o comportamento dos mesmos ao colocar que a identidade cultural é formada a partir da interação com pessoas que se tornam importantes para o indivíduo, ou seja, os valores dessas pessoas são assimilados em sua formação: é a interação entre o eu e a comunidade. A noção do sujeito pós-moderno, pluralizado, com várias identidades, algumas contraditórias e outras não resolvidas, é resultado das mudanças estruturais e institucionais. As sociedades da pós-modernidade são caracterizadas pela diferença, pela variedade, e esses adolescentes não estão excluídos dos efeitos dela. Apesar das diferenças, a sociedade não se desintegra, pois os distintos elementos se articulam parcialmente. A estrutura da identidade permanece aberta a novas mutações.

Com a mutabilidade dos valores, os adolescentes não conseguiam a estabilidade no processo de identificação, pois este se tornava provisório, variável, e dessa forma, problemático. O adolescente não tinha identidade fixa, essencial ou permanente, pois essa mutabilidade fez com que fosse formada e transformada continuamente. Ela se tornava diferente em momentos distintos de acordo com a conveniência. Não era unificada ao redor de um “eu” coerente, pois no mundo do adolescente, a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente era uma fantasia.

Foi muito importante para mim, ao trabalhar com o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, compreender o seu estereótipo, pois este se relacionava à identidade do grupo a que pertencia. Satisfazer as necessidades de identidade e sentimento de pertencimento dos adolescentes, levando-se em consideração suas características imediatistas e hedonistas, sem se esquecer de atender ao seu gosto musical tornou-se uma tarefa extremamente difícil que requereu um conhecimento que ia além das técnicas musicais e pedagógicas. As aulas de canto coral foram muito desgastantes, pois se

tornaram em um processo de sedução constante na tentativa de agradar a todos por meio de atividades lúdicas, do estabelecimento de um vínculo afetivo, de um repertório que agradasse o gosto musical do grupo.

Durante o trabalho de campo me deparei com o problema do *gosto musical* imposto pela indústria cultural. A indústria cultural utiliza *shows*, discos, rádio, televisão, internet, moda, enfim, todo tipo de comunicação para que determinados tipos de música invadam o gosto musical de grupos específicos, pois passam a ter um valor que ultrapassa as fronteiras do mercado. Entretanto, há alguns tipos de música que se tornaram os prediletos dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Embora a Fundação CASA proibisse a execução de alguns tipos de música – como o *funk* e o *rap*, pelo fato de algumas letras incentivarem a degradação do ser humano – pude perceber entre alguns grupos de adolescentes a tentativa de imposição do gosto musical pela indústria cultural através de uma afirmação da identidade musical como marginalizado.

A indústria cultural pode ser considerada reprodutora, massificadora e aliada ao sistema que alimenta as diferenças sociais. Na tentativa de resgatar as questões geradoras de exclusão, a música engajada de jovens excluídos tornou-se uma busca de autoconhecimento. Mas é o mesmo motivo – a violência, não somente a física, mas também a moral e a intelectual – que afasta e aproxima da indústria cultural alguns tipos de música, tais como o *funk* e o *rap*, que mesmo sendo proibidos pela instituição correcional, figuravam no gosto musical desses adolescentes. A violência faz com que esses tipos de música sejam pouco indicados ao sucesso. Contraditoriamente o seu caráter torna-se atraente ao mercado como novidade.

É importante frisar que entre os adolescentes não existia apenas um gosto musical, mas este estava diversificado. Entendemos que o fenômeno da fragmentação da cultura que leva a uma pluralização do gosto musical está inserido em um processo de modernização característico da era da globalização, no qual a indústria cultural tem um papel duplo: de homogeneização e também de segmentação. A construção de uma identidade musical única desses adolescentes não era viável, pois o que os caracterizava era uma tamanha diversidade que impossibilitava a unidade, dificultando a escolha de um repertório para as aulas de canto coral que agradasse a todos.

Neste trabalho, os fatores da educação musical relacionados ao gosto tiveram como objetivo conhecer o mundo da música mais próximo do adolescente em conflito com a lei para que em uma sala de aula lhe pudesse ser oferecido um repertório que o satisfizesse. Dessa forma, pretendeu-se ganhar a sua confiança e logo em seguida lhe oferecer um repertório de tipos de músicas e letras variadas. Assim, pouco a pouco se poderia modificar uma possível postura rígida no que tange ao seu gosto musical e lhe permitir um crescimento técnico e musical.

Coube a mim, como educador musical, prover uma diversidade de músicas para que fizesse parte da formação da identidade desses adolescentes, lutando contra as imposições da indústria cultural. Levei vários tipos para executar e apreciar – *rap*, *baião*, *rock*, *ciranda*, *MPB* –, mas os adolescentes optaram por cantar apenas as evangélicas. Tanto essas quanto o pagode, que segundo as respostas dos questionários e das entrevistas era o tipo que os adolescentes mais gostavam naquela Unidade da Fundação CASA, deveriam ser utilizados na educação musical servindo de ponte para uma música de melhor qualidade.

Infelizmente não consegui trabalhar a variedade que eu gostaria devido aos problemas relacionados à diversidade de gosto musical e ao seu enrijecimento, que não permitia que um grupo aceitasse o do outro. Seria preciso mais tempo de convívio para o estabelecimento de um vínculo afetivo que permitisse a aceitação pelos adolescentes de uma flexibilidade de tipos de música no repertório. Mas acredito que essa resistência à diversidade, além de estar vinculada a uma afirmação da identidade, também se relacionava a características próprias da juventude.

Posso dizer que a resistência à minha autoridade como educador, as atitudes inconsequentes e a perda do sentido dos limites, atitudes encontradas nos adolescentes, podem ser compreendidas à luz do *conceito de juventude*, expresso por Bourdieu (1983) e Mannheim (1982). Não posso desvincular tais comportamentos da identidade que se formava durante o período em que os adolescentes cumpriam as medidas socioeducativas. Formavam-se grupos que se identificam pela mesma faixa etária e conseqüentemente pelas mesmas afinidades.

Dentro da Fundação CASA, percebi que os adolescentes que apresentavam características semelhantes relacionadas à faixa etária e à afinidade musical também

apresentavam o mesmo tipo de comportamento – algumas vezes indisciplinado e outras vezes resistente às proposições – provavelmente pelo fato de terem tido situações em comum na história de suas vidas.

A sociologia tem estudado o indivíduo no grupo, o seu papel e a sua integração na sociedade. Neste trabalho não pude deixar de abarcar os conflitos entre os diferentes papéis sociais – entre educador e alunos, entre alunos e alunos, entre alunos e outros funcionários –, pois certamente se refletirão futuramente nas relações entre esses adolescentes e a sociedade. Ao me deparar com os conflitos em sala de aula, precisei manter o equilíbrio para tomar atitudes que mostrassem que eu era o adulto na relação social. Mannheim (1982, p. 88) diz que “as atitudes integradoras fundamentais e os princípios formativos são as forças socializantes primárias na história da sociedade, e é necessário vivê-los de modo completo para se participar realmente da vida coletiva.” As atitudes equilibradas poderiam servir de modelos para o convívio desses adolescentes na coletividade.

Para se oferecer a oportunidade de um futuro reingresso desse adolescente na sociedade seria necessário que houvesse um envolvimento de todas as pessoas que participam no processo de socialização no qual fossem salientados alguns aspectos: conhecer o seu mundo psicossocial onde estão inseridos a sua visão de mundo, os modelos de homem e sociedade, a visão que tem de si; conhecer a sua visão sobre a instituição, a sua relação com ela e os mecanismos necessários para que acontecesse o processo de socialização, ou seja, o planejamento para as mudanças na vida do adolescente deveria ser embasado em suas visões através da reconstrução da sua realidade e da percepção de suas necessidades.

Assim, trabalhando a relação do adolescente consigo mesmo e com o outro, poderíamos oferecer meios para a sua transformação e reintegração na sociedade, pois normalmente ele encontra muitas dificuldades de adaptação após o desligamento da instituição. O afastamento do adolescente que cumpre medida socioeducativa do convívio com pessoas diferentes do seu grupo social, caracterizado pela infração, poderá prejudicar sua reintegração e levá-lo a permanecer onde é aceito.

No período em que o adolescente fica interno na Fundação CASA acontece um processo que o prepara para o reingresso na sociedade. Essa é a meta da instituição correcional e eu, como educador musical, senti a responsabilidade de colaborar para o sucesso desse processo. Os conflitos existiram, mas foi preciso me preparar com uma formação sólida que me capacitasse para a resolução de problemas de indisciplina inerentes à juventude.

A *indisciplina* está diretamente relacionada à *motivação*. Esta, sendo compreendida, segundo Mouly (1979, p. 152), como “[...] predisposições para certos tipos de comportamento, que o indivíduo desenvolve a partir do relativo êxito de várias tentativas para satisfazer às suas necessidades”, ao ter sua organização fracassada, levará ao fracasso da disciplina.

Um comportamento indisciplinado relaciona-se ao processo educativo no seio familiar, que ao trazer características que podem desencadear um comportamento antissocial no dia a dia, também se refletirá na instituição correcional. A disciplina relaxada pode levar à delinquência, assim como também a punição inconsistente, pois ela não possibilita vir à consciência o efeito das ações. Nesse sentido, a punição aplicada sem fins educativos – como extravasamento de um sentimento colérico, desacompanhada em seu contexto de qualquer tipo de afetividade – provocará um estado de carência que se refletirá na predisposição para atos infracionais. Encontra-se um paradoxo quando a motivação para ações antissociais se torna a satisfação das necessidades afetivas. As técnicas educativas serão eficientes se forem orientadas pelo amor de tal forma que haja interiorização de valores morais. Para que essa interiorização ocorra, é importante que haja uma proximidade entre a punição e a transgressão e que seja feita uma autocrítica após o ato.

Os adolescentes têm estado nas instituições correcionais por problemas disciplinares. Os princípios de exclusão social incentivaram o surgimento de instituições com a finalidade de reeducar os marginalizados para que fossem novamente inseridos na sociedade. A instituição tem tido a função prática de servir de barreira à relação social com o mundo externo. Foucault (*apud* ERTZOGUE, 2001) destacou o que chamou de poder disciplinar, uma espécie de controle da espécie humana, do indivíduo e seu corpo dentro das novas instituições que surgiram no século XIX, as chamadas instituições totais.

O objetivo desse poder disciplinar foi produzir um ser humano que pudesse ser tratado como um corpo dócil, domesticado. Todos os internos deveriam ser tratados da mesma forma e obrigados a fazer as mesmas coisas em um mesmo lugar – a instituição – e nesse processo, as marcas de exclusão e rejeição são reavivadas pela falta de humanidade, pois o significado de “homem” construído dessa forma torna-se equivocado. A Fundação CASA tem tentado corrigir a falta de humanidade por meio de uma reestruturação da instituição correcional, mas a palavra de ordem ainda é privação: de coisas, de afetividade, de vivências. Dessa forma, a utilização dos princípios de exclusão faz com que os adolescentes se conscientizem de sua situação de exclusão e de negação da sua cidadania (ERTZOGUE, 2001).

A necessidade do adolescente de criar vínculos e de preservar a integridade física faz com que haja uma busca pela identidade e pela sobrevivência através da transgressão e da resistência no espaço institucional. A ineficiência dos métodos disciplinares leva aos limites da convivência social e à falta de expectativa para o futuro. A agressividade sempre permeia a relação de poder. A resistência como consequência da incapacidade de administração da motivação leva os internos a um comportamento antissocial que muitas vezes acontece sob um silêncio repressivo e outras vezes sob a omissão da instituição quanto à disciplina.

Não pode ser esquecido que a instituição talvez seja a última chance, talvez a única na vida de alguns adolescentes, de reinserção na sociedade. Uma boa pedagogia correcional utiliza prêmios e punições, motiva a disciplina e a formação de atitudes e valores para um bom convívio social.

Acredito que o meu maior esforço durante o trabalho de campo foi em descobrir quais as necessidades dos adolescentes a serem satisfeitas nas aulas de canto coral. As respostas dos questionários e das entrevistas confirmaram o gosto dos adolescentes pela música, o que já era um bom motivo para frequentarem as aulas. Mas nem sempre as atividades musicais propostas foram aceitas, ou na sua forma ou no seu conteúdo, e essa não aceitação era manifestada por meio do comportamento indisciplinado. Para que a disciplina fosse mantida, por diversas vezes tive que mudar a forma de aplicação de um mesmo conteúdo e em outras eu tive que manter a forma da atividade, mas mudar

seu conteúdo. Assim, o planejamento precisou prever uma flexibilidade das atividades para que eu continuasse a ter os alunos em sala de aula.

Todo educador quer ver os resultados da boa educação musical, mas isso dependerá do bom *planejamento*. Kodály (1974, p. 148, tradução nossa) diz que “[...] se nós semearmos uma boa semente nele [no ser humano] ela florescerá toda sua vida. [...] somente o melhor é bom o suficiente para a criança.” Precisei ter um planejamento detalhado para manter a atenção dos adolescentes, pois, como já foi dito, algumas das atividades propostas resultaram em desinteresse e indisciplina, por isso foi importante que houvesse um planejamento criativo e flexível com estratégias alternativas. Eu tive que me esforçar para ingressar em seu mundo para planejar atividades do seu interesse.

Foi necessário ter um ritmo ágil no ensino para obter um desenvolvimento sem cansaço. Durante o trabalho de campo utilizei atividades lúdicas por meio de brincadeiras e jogos, sendo muito eficientes no ensino de música. Foi interessante elaborar um plano de ensino que contemplasse objetivos a serem alcançados em longo prazo. Esse plano utilizou um tema central para o desenvolvimento do planejamento. Esse tema foi dividido em unidades de ensino com objetivos a serem atingidos em médio prazo. O plano de aula continha uma variedade de atividades que contemplava o processo de ensino e aprendizagem para se alcançar objetivos em curto prazo.

Seguindo o modelo de atividades sugeridas por Swanwick (2003), denominado CLASP – *Composition, Literature, Audicion, Skill, Performance* – e que foi traduzido para o português como TECLA – Técnica, Execução, Composição, Literatura, Apreciação –, planejei as atividades das aulas de canto coral procurando utilizá-las ora como motivação e introdução do conteúdo, ora para verificar quais os conhecimentos prévios dos adolescentes a respeito do que seria ensinado, ora para desenvolver o conteúdo propriamente dito, ora para consolidar a sua aprendizagem, ora para recuperar, reforçar ou ampliar a sua aprendizagem, e ora para verificar se os objetivos foram alcançados.

Um dado importante para que o planejamento tenha sucesso é a escolha de um bom material didático a ser utilizado. No meu trabalho de campo tive vários problemas relacionados a esse quesito, pois tive que me adaptar aos recursos disponibilizados pela Fundação CASA. A começar pela sala de aula, a única que tinha tomadas elétricas

funcionando, era muito pequena e limitava as atividades de movimentação. No teclado que foi disponibilizado faltava uma tecla e sua má conservação fez com que no final do semestre faltasse outra. O aparelho de som não oferecia volume adequado para que o utilizássemos como reprodutor de *playbacks*, pois quando cantávamos, não conseguíamos ouvi-lo e só conseguíamos ouvir seu som quando todos nós estávamos em silêncio. Devido a essa deficiência do aparelho de som, passei a utilizar um dos computadores que ficavam disponíveis na sala em que eram realizadas as aulas para reproduzir *clips* que eu selecionava e levava em *pendrive*. Tive meu planejamento prejudicado pela falta das cópias das músicas a serem ensaiadas, pois dependiam de funcionários que pudessem fazer sua reprodução. Outros materiais didáticos, como cartões contendo células rítmicas ou notas musicais, foram preparados em casa e levados à Fundação CASA para aplicação nas aulas.

Assim, para lidar com esses adolescentes eu precisei me preparar de forma adequada para ministrar as aulas com estratégias e materiais que levassem os alunos à aprendizagem. Dentro do possível, procurei utilizar o que havia de melhor para o processo de educação musical, tanto na aplicação de atividades de forma lúdica quanto de um repertório que permitisse a aquisição de bons conceitos, pois o nosso objetivo não era apenas o desenvolvimento musical, tendo a música como um fim, mas principalmente o desenvolvimento atitudinal, utilizando a música como um meio.

Assim, além dos conteúdos conceituais, que estão relacionados ao domínio cognitivo, e dos procedimentais, relacionados ao domínio psicomotor, desenvolvi os *conteúdos atitudinais*, que estão relacionados ao domínio afetivo.

O desenvolvimento de algumas atitudes é essencial para o sucesso, tanto na educação musical quanto no dia a dia. Autodisciplina torna-se a palavra chave para o sucesso musical, mas a prática repetitiva deve estar unida à apreciação constante de boas interpretações, pois assim surgirá uma boa técnica unida à boa musicalidade. O caminho para o sucesso é a firmeza em cada propósito com energia, paciência e perseverança, e isso somente dependerá da força da vontade.

O processo de educação musical apresentado por Suzuki (1983) traz conteúdos atitudinais aparentemente simples de serem entendidos e desenvolvidos: fé, autodisciplina, repetição, paciência, perseverança e principalmente amor. Mas essas atitudes

constantemente entraram em conflito com as características imediatistas e hedonistas dos adolescentes, levando à indisciplina. Mesmo sendo difícil, não desisti, pois mais que ensinar conceitos e habilidades musicais em uma instituição correcional, eu tinha o propósito de ensinar atitudes de respeito que seriam aprendidas para a vida. Cada dia era uma surpresa e a cada aula eu verificava que tipo de aprendizagem havia ocorrido para planejar a seguinte.

O planejamento não seria eficaz se não estivesse respaldado pela *avaliação*. Para a aplicação de atividades no ensino de música de adolescentes nessa instituição, como educador musical, necessitei adquirir um aporte técnico imprescindível que me permitiu executar, observar, registrar e avaliar.

A formação que adquiri como educador foi fundamental para bons resultados na educação musical, pois ela permitiu que logo no primeiro contato com os adolescentes eu fosse capaz de fazer uma avaliação diagnóstica. Essa primeira avaliação me deu subsídios para manter ou modificar dados do planejamento já realizado.

Durante as aulas, a verificação da aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais foi um trabalho diário e contínuo por meio da avaliação formativa, aquela que avalia se os objetivos propostos para cada atividade foram alcançados. Com a verificação da aprendizagem de todos esses conteúdos em foco, tive que me conscientizar de que a mim foi confiada não só a fundamentação da educação musical, mas também a educação de seres humanos.

A avaliação, que deve ser a comparação do aluno com ele mesmo (seus pontos de partida e de chegada), serviu de parâmetro para o planejamento da evolução da educação musical. A avaliação na área de música abordou o envolvimento, a postura, a disposição, a atitude, além da conquista de habilidades musicais.

Foi muito importante fazer com que a avaliação levasse o adolescente à reflexão e este fizesse uma autoavaliação, pois seria por meio desta que se poderia resgatar o seu autoconceito. Ao final do semestre, ela poderia ser feita juntamente com a avaliação somativa, que é a verificação do produto final do processo de ensino e aprendizagem realizada por meio de uma apresentação musical, mas esta não foi possível devido à falta de funcionários para acompanhar os adolescentes em seus preparativos.

A avaliação contínua mostrou quais metodologias deveriam ser aplicadas para que acontecesse o processo de ensino e aprendizagem. Para decidir quais estratégias metodológicas seriam adotadas para que os objetivos propostos fossem alcançados foi necessário conhecer diversas abordagens da *educação musical*.

Os chamados métodos ativos – processos de educação musical desenvolvidos por Dalcroze, Kodály, Willems, Orff e Suzuki, dentre outros – me deram fundamentação teórica quando me dispus a ensinar numa classe de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa através do canto coral. Eles serviram para enriquecer as estratégias utilizadas para o ensino e aprendizagem de forma que o adolescente estabelecesse uma relação de prazer com a música e através dela pudesse resgatar seu autoconceito.

Tanto os textos dos autores de cada um desses processos de educação musical quanto os de alguns de seus adeptos que os desenvolveram de maneira criativa trouxeram valiosas contribuições para a seleção de estratégias metodológicas.

O resultado do trabalho de campo por meio do uso dos métodos ativos como uma prática fundamentada na vivência de experiências musicais apoiada na utilização dos movimentos corporais e da voz trouxe grandes possibilidades de não só aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem musical do adolescente, como também influenciá-lo com os benefícios da música para se tornar uma pessoa melhor. Inferi que a utilização dessa metodologia poderia ajudar muito no resgate do seu autoconceito através da música.

Pensando na educação musical de adolescentes em instituição socioeducativa através do canto coral, senti a necessidade de desenvolvê-la de forma mais humana, mais inclusiva, e foi essa necessidade que incentivou a pesquisa dos métodos ativos. Estes abordam processos de educação musical referenciais que ensinam através da vivência, partindo das sensações e percepções adquiridas na experiência musical, passando pela análise dessas experiências para depois se chegar a uma intelectualização da música.

Com o objetivo de proporcionar uma educação musical que levasse o adolescente a uma experiência prazerosa, procurei processos de educação musical que fugissem da teorização e se apoiassem na vivência, nos quais a música fosse pensada de forma a proporcionar um amadurecimento semelhante ao aprendizado de uma língua pátria. Para isso senti que seria necessário adequar o repertório de canto coral à introdução dos

conteúdos teóricos. Dessa forma, respeitando o processo contínuo de construção de cada um e com a consciência de que a música faz parte da formação integral do homem, acredito que o sucesso na aprendizagem musical tenha levado o adolescente ao resgate de seu autoconceito e o conduzido por caminhos menos tortuosos.

A utilização dos chamados métodos ativos de alguns dos principais educadores musicais que surgiram no século XX teve como objetivo variar e aprimorar as estratégias que introduziram o conteúdo programático de música através do canto coral para uma classe de adolescentes e ao final do período de aulas, concluí que vários elementos desses processos de educação musical puderam ser utilizados com sucesso.

A utilização do processo de educação musical de Dalcroze com os adolescentes foi fundamentada na vivência, sensação e interiorização da música, usando o movimento corporal como meio de desenvolver os automatismos necessários para a execução musical em duas vertentes principais: o ritmo e a improvisação. Para o desenvolvimento do ritmo Dalcroze criou a eurtmia, que é a utilização do movimento corporal para a resolução dos ritmos musicais, numa integração entre tempo, espaço e energia. A improvisação foi explorada no estudo do ritmo.

Defendendo a ideia de que a música é para todos, Dalcroze elaborou seu processo de educação musical para ser aplicado coletivamente, para diversas faixas etárias, atendendo a diversos interesses, inclusive não musicais. Ao pesquisar sobre o processo de educação musical de Dalcroze, percebi a íntima relação entre a música e o movimento e partindo da exploração rítmica deste, juntei os elementos melódicos através da voz culminando com o trabalho da plasticidade numa busca de expressividade através de uma união entre música e movimento. A aplicação desse processo de educação musical na classe de adolescentes trouxe muitos benefícios por abordar não só elementos rítmicos e melódicos, mas um desenvolvimento total da expressividade. Embora nem todos os adolescentes tenham tido facilidade na execução simultânea de música e movimento, alguns deles foram beneficiados com essa prática.

A utilização do processo de educação musical de Kodály com os adolescentes partiu do princípio de que a música é para todos e utilizamos o canto como instrumento principal para a alfabetização musical. Através do ensino coletivo, Kodály pensou que a

popularização da música pudesse trazer muitos benefícios para a sociedade proporcionando um crescimento integral do ser humano. Preocupado com o nacionalismo, ele elaborou um processo de educação musical utilizando canções folclóricas, brinquedos cantados, jogos, enfim, a tradição nacional para introduzir de forma lúdica os elementos musicais. Os instrumentos que utilizamos para desenvolver tais elementos foram as palavras rítmicas, introduzidas por meio dos nomes dos adolescentes com o objetivo de alcançar uma leitura musical fluente. As atividades, sempre envolvendo o movimento corporal e a voz, almejavam não só a leitura musical, mas também uma dissociação motora.

Kodály deixou um farto material teórico e prático para que o desenvolvimento da educação musical com crianças, jovens e adultos resultasse em sucesso. Esse processo, baseado na utilização da voz, adaptou-se muito bem ao que se pretendia com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa através do canto coral. Sabedor do poder benéfico da música, Kodály (1974, p. 147, tradução nossa) escreveu que “[...] as profundidades da alma são particularmente o domínio da música.” E foi exatamente nesse ponto que nos baseamos para utilizar o canto coral como meio de transformação dos adolescentes.

A utilização do processo de educação musical de Willems com os adolescentes enfatizou a vivência musical antes da introdução da teoria. Atividades que se iniciaram com a exploração do som para o desenvolvimento da sensorialidade, passaram pela exploração do movimento para o desenvolvimento rítmico, pelo cultivo do canto como meio de desenvolvimento melódico e harmônico e culminaram com atividades de improvisação e criação. Se houvesse uma prática paulatina dessas atividades entre os adolescentes, da mesma forma como se aprende uma língua materna, poderia permitir uma transição da inconsciência para a consciência musical, mas seria necessário um período de tempo maior.

Através de associações que levaram a reflexos automáticos, técnicas foram desenvolvidas para a prática da leitura e da afinação, elementos esses que foram essenciais para o bom desenvolvimento do canto coral na classe dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

A utilização do processo de educação musical de Orff com os adolescentes explorou textos para desenvolver elementos rítmicos através de movimentos corporais e o

canto para desenvolver elementos melódicos. Os ritmos dos textos foram desenvolvidos a partir da percepção da duração do som em cada pulsação e as melodias, a partir da percepção da afinação no contexto tonal. Tais elementos musicais, que são básicos, foram utilizados nas atividades de execução, criação e improvisação explorando os matizes dinâmicos e agógicos com o objetivo de garantir a expressividade.

Essas atividades foram desenvolvidas gradativamente a partir da imitação para se chegar à leitura musical da mesma forma como outros métodos ativos fundamentam-se na aprendizagem natural de uma língua materna. Mesmo nas atividades de execução por imitação foram utilizadas partituras para que houvesse uma familiarização com elas. Os acompanhamentos de algumas melodias foram executados pelos próprios alunos através de *ostinati* rítmicos utilizando o próprio corpo. O processo de educação musical fundamentado em Orff, utilizando a vivência dos elementos musicais através do corpo e da voz cantada, certamente foi adequado para ser aplicado na educação musical dos adolescentes através do canto coral.

A utilização do processo de educação musical de Suzuki com os adolescentes, dentre os pesquisados, pareceu-me o mais humano, pois foi necessário, com amor, ver o adolescente como produto de sua adaptação ao ambiente e a música como meio de transformação. Um dos benefícios do ensino de música foi a aquisição de habilidades que desenvolveram um bom autoconceito e que pôde – pelo menos tentei – levar à transformação do caráter.

Partindo do pressuposto de que o talento não é inato, Suzuki diz que ele pode ser adquirido lentamente, da mesma forma como é aprendida uma língua materna, através da imitação de bons modelos, da repetição consciente e do exercício da memória até que se alcance o automatismo necessário para a boa execução das habilidades. O princípio de desenvolvimento de Suzuki adaptou-se perfeitamente ao ensino e aprendizagem que almejamos: uma educação musical coletiva na qual através de atividades lúdicas os alunos pudessem aprender uns com os outros e comigo, no papel de educador, tentando ser uma pessoa que tivesse bons conceitos para ensinar além dos musicais.

O que percebi de comum em todos esses processos de educação musical foi a introdução da prática antes da teoria, da vivência que primeiro leva ao sentir e depois ao

intelectualizar. Outro ponto de interseção entre alguns deles foi a utilização da movimentação corporal como meio de sentir a música. E o ponto em comum mais importante para este trabalho, que encontrei em quatro desses processos de educação musical, foi a utilização da voz como meio de musicalização, adequando-se perfeitamente para uma classe de canto coral para os adolescentes.

Mas ter uma gama de estratégias metodológicas não seria suficiente para que os objetivos fossem alcançados. Seria necessária a existência, entre eu e os adolescentes, de uma *relação dialógica* fundamentada sobre um *vínculo afetivo*.

Um dos problemas que o adolescente institucionalizado sofre é a carência de estimulação sobre o desenvolvimento pessoal de uma forma geral – físico, psicológico, emocional, intelectual e social –, e mais acentuadamente sobre o emocional e o intelectual. Foram muitos os problemas encontrados nos que participaram das aulas de canto coral, mas inferi que o papel da identificação tornou-se muito importante no desenvolvimento musical do adolescente institucionalizado, na organização de sua personalidade e também como elemento essencial para o estabelecimento de vínculo afetivo.

Segundo Grimberg (*apud* CAMPOS, 1981), a construção da identidade se processa através de três vínculos: 1) *vínculo de integração espacial e identidade corporal*, que permite a comparação e o contraste de si com o outro (com quem o adolescente se compara e contrasta dentro da instituição? Aos seus parceiros de crime e aos seus algozes, os funcionários? Nesse sentido, procurei me mostrar como uma referência aos adolescentes na tentativa de que comparassem e contrastassem com si próprios); 2) *vínculo de integração temporal e sentimento de mesmidade*, que equivale à capacidade do indivíduo se situar no passado e se projetar no futuro (quais são as referências do passado de um adolescente institucionalizado, que talvez tenha crescido nas ruas ou nos orfanatos? Quais suas perspectivas para o futuro? Para o estabelecimento desse vínculo tentei promover um ambiente agradável no qual a relação prazerosa com a música se tornasse um elemento de referência para o futuro); 3) *vínculo de integração social e identidade sociocultural*, que verifica a relação entre o indivíduo e o outro (qual a relação do adolescente com seus pares? E com os funcionários? Seria uma relação de poder na qual um seria dominador e o outro dominado? Tentei estabelecer esse vínculo por meio do diálogo, para que se sentisse

valorizado, procurando conhecer sua bagagem musical e utilizá-la como elemento de identificação).

Ao entender esses problemas do adolescente institucionalizado, o meu papel de educador musical tornou-se de extrema importância ao estabelecer um vínculo afetivo que, longe de suprir a necessidade de relacionamento familiar, tentou ser uma referência de fonte de sentimentos positivos em sua vida.

Um bom relacionamento entre o educador musical e o educando é essencial para que o processo de ensino e aprendizagem tenha sucesso. A mim coube estabelecer um ambiente propício ao desenvolvimento da mente, sensibilidade, sabedoria e conduta dos alunos através da música, pois eles vivem, veem e sentem para desenvolver atitudes de sobrevivência ao meio. Suzuki (1983) diz que a criança aprende imitando um adulto com o qual há uma relação afetiva e que “o destino das crianças está nas mãos de seus pais” (p. 18), mas na falta deles, o meu papel como educador foi fundamental, pois com o conhecimento das suas necessidades básicas tentei proporcionar um ambiente que influenciasse na formação de atitudes.

Em toda e qualquer situação o educador que pretende entrar em uma sala de aula para ministrar educação musical precisa amar a música e se realizar com ela, pois só assim transmitirá aos alunos esses mesmos sentimentos, permitindo que estes desenvolvam suas habilidades com convicção. Mas é preciso ter cuidado para que o seu gosto musical não se sobreponha ao dos alunos de uma forma impositiva, dando a eles liberdade para algumas escolhas. É necessária uma relação dialógica na qual o adolescente deve ser ouvido e sua bagagem musical utilizada como conteúdo a ser lapidado em aula, tendo o objetivo de proporcionar segurança emocional e liberdade de escolha.

Reforçamos essa atitude em relação ao ensino desses adolescentes, pois não importou se eram superdotados, infradotados ou mesmo desafinados. Não importou se o gosto musical deles era diferente do meu. Não importou se os valores musicais dos adolescentes foram considerados de níveis baixos, pois parti deles para a construção de valores considerados de níveis altos. O que realmente importou foi a construção de uma relação dos adolescentes com a música na qual pudessem se sentir felizes. Por isso foi sempre muito importante que eu tivesse propósitos muito claros sabendo o que fazer, por

que fazer e como fazer, de tal forma que o sucesso em cada atividade proposta fosse garantido e o autoconceito resgatado.

Através deste trabalho concluí que o adolescente, que antes de ser classificado como institucionalizado, é moldável e está aberto para um novo direcionamento de sua identidade, desde que sugerido sem imposições, mas por meio de uma relação dialógica e com o estabelecimento de um vínculo afetivo, objetivando sua liberdade de escolha e sua segurança emocional, pois do contrário seu comportamento pode se tornar violento através de reações defensivas que o levarão ao caminho da delinquência, facilitado pela soma de todos os problemas que discutimos até aqui.

Com o objetivo de estabelecer uma relação dialógica e um vínculo afetivo, procuramos construir características de identificação nas aulas de canto coral por meio da escolha de um repertório que agradasse ao grupo. A primeira música que levei aos adolescentes foi um *rap*, pois na minha primeira experiência com educação musical em instituição correcional eu havia percebido que esse era um dos tipos de música preferidos dos adolescentes, por isso pesquisei sua origem no *hip hop*.

Ao escolher um *rap* para o repertório dos adolescentes, tomei o cuidado de selecionar um que tivesse uma letra que ensinasse bons conceitos. Escolhi um que falava sobre meio ambiente com o título *Rap do lixo*, de Ana Yara Campos. Infelizmente não foi bem aceito, talvez pelo motivo da falta da violência. Esta faz do *rap* um gênero musical pouco indicado ao sucesso, contraditoriamente o caráter violento torna-se atraente ao mercado como novidade.

A execução, audição e composição do *rap* eram proibidas na Fundação CASA em que realizei meu trabalho de campo, embora já tivesse participado de uma oficina de *rap* promovida pela sede da Fundação CASA que incentivava sua utilização para o fomento de boas atitudes entre os adolescentes. Percebi que há visões diferentes entre as direções. Apesar do *rap* proposto não ter tido boa aceitação, fizemos atividades de composição em forma de *rap*. Dessa forma, aprendi que a pesquisa sobre o contexto cultural em que os adolescentes estavam inseridos foi de importância fundamental para que eu conseguisse desenvolver atividades que se relacionassem àquela realidade.

O *rap* foi um dos tipos de música escolhidos para que os adolescentes aprendessem a cantar. Já dissemos que o *rap* tem a característica de ser falado, mas isso não o faz prescindir da técnica vocal que deve ser utilizada na execução de músicas cantadas.

A importância do conhecimento da *técnica vocal* com os adolescentes está na aprendizagem do caminho para se alcançar o sucesso na prática do canto coral. Dessa forma, seu autoconceito poderia ser elevado, passando a se sentir parte da sociedade da qual estão excluídos e haveria a possibilidade de trocarem a violência pela música como modo de vida.

O conhecimento da técnica vocal me ajudou a resolver muitos problemas da prática do canto coral, mas saber o que acontecia no processo de *muda vocal* nos adolescentes entre 12 e 15 anos foi fundamental para a tomada de algumas decisões em relação à execução das músicas. Postura correta, respiração controlada, apoio firme, ressonância rica em harmônicos e articulação clara não resolveram os problemas relacionados à fonação quando o adolescente estava passando pelo processo de muda vocal.

No caso do adolescente em processo de muda vocal, foi importante notar que nele, além do escurecimento do timbre que se dava pelo crescimento da laringe, também afetou a tessitura, que estava sendo ampliada com sons graves por meio do crescimento das pregas vocais. Quando se iniciou essa ampliação, por vezes o menino não sabia lidar com ela e parava de cantar os sons agudos, tornando a tessitura muito pequena. Quando tive dúvidas em relação à tessitura, o melhor que fiz foi trabalhar na região média da voz e ir buscando os extremos com bastante cautela.

Os problemas decorrentes da muda vocal se refletiram diretamente na *afinação* das notas musicais. Ao me deparar com os problemas de afinação, tentei detectar se eram de ordem auditiva ou vocal, para desenvolver atividades, ou de percepção ou de técnica vocal, para que o problema fosse solucionado.

A afinação, necessária para execução das músicas, foi um campo musical bastante difícil de ser trabalhado com esses adolescentes pelo fato de apresentarem muitos problemas vocais relacionados às suas referências musicais, que nem sempre eram as melhores, e, talvez – e essa é apenas uma suposição – aos resquícios dos excessos na utilização de fumo, álcool e drogas. Tive que utilizar meus conhecimentos de técnica vocal

para conseguir uma afinação aceitável. Uma solução que eu poderia ter dado aos adolescentes desafinados seria a utilização de instrumentos para tocar, ou mesmo a percussão corporal ou ruídos vocais, para que não se sentissem pressionados a cantar, mas isso não resolveria o problema da desafinação em sua educação musical.

Ouvir o grupo e perceber suas necessidades, bem como as necessidades individuais, quando estas existiam, certamente foi meu papel principal. Mas para isso foi importante que conhecesse a fisiologia da voz e percebesse se os problemas que surgiam eram de ordem física ou técnico-musicais. Tive que estar atento a algumas características que a voz com problemas poderia apresentar: rouquidão, excesso de ar, som estridente, som anasalado, voz não compatível com a idade cronológica (aguda ou grave demais).

A desafinação, que é um dos problemas mais difíceis de serem resolvidos no canto coral, poderia ter causas diferentes, portanto foi preciso perspicácia para perceber se o adolescente tinha um problema físico na audição ou nas pregas vocais, se o seu temperamento – tímido, desatento ou inerte – dificultava sua concentração na afinação, se era falta de técnica vocal ou se estava cantando em uma *tessitura* inadequada.

Foi muito importante que eu conhecesse a minha capacidade vocal e a do grupo para que eu pudesse planejar o meu trabalho por meio de um repertório adequado para as aulas de canto coral. Assim, músicas que estivessem dentro da tessitura do grupo, que tivessem um texto com bom conteúdo e que fossem tecnicamente acessíveis viabilizaram o seu desenvolvimento.

Para que o grupo tivesse uma vivência musical rica, seria importante cantar músicas de estilos e gêneros variados, com diferentes graus de dificuldade, em tonalidades maiores e menores, com e sem acompanhamento instrumental, em uníssono e em vozes. Assim, procurei unir uma variedade musical que se adequasse à tessitura vocal do grupo. Infelizmente essa variedade musical durou pouco tempo, pois a rigidez no gosto musical dos adolescentes não permitiu que a desenvolvesse durante todo o período em que estivemos juntos.

Durante as aulas tentei levar os adolescentes a descobrir as possibilidades sonoras da voz fazendo exercícios que aumentassem a tessitura vocal. Também tentei servir como modelo a ser seguido e ser um detector de problemas vocais. Foi importante enfatizar

a saúde vocal. Atentei para as possibilidades vocais e mnemônicas da faixa etária com a qual estava trabalhando. As músicas tiveram uma aceitação melhor quando houve uma interação entre alguns elementos: ludicidade, expressividade e movimentação.

A educação musical foi mais gratificante durante o curto período quando houve, por meio do canto coletivo, a variedade no repertório, inclusive com improvisação e criação dos alunos. Certamente se eu não tivesse aproveitado as contribuições dos adolescentes para a realização de atividades musicais, as aulas não teriam tido continuidade.

Além dos problemas de afinação relacionados à tessitura inadequada, também surgiram problemas que se relacionavam ao *apoio* muscular do som. Quando tínhamos problemas relacionados à postura, que era uma constante, e à respiração, estes se refletiam na falta de apoio e conseqüentemente na afinação. O desenvolvimento do apoio para o canto teve como objetivo musical a perfeita sustentação e afinação das notas. Unindo a ressonância à ação da musculatura de apoio, tentávamos achar uma afinação ideal.

Todas as questões levantadas neste trabalho procuraram descrever um *estudo de caso*, conforme instruções de Bogdan e Biklen (1994) e Ludke e André (1986), cujos resultados pretenderam responder as perguntas do Projeto de Pesquisa inicial por meio dos dados coletados em observações, questionários e entrevistas realizados em uma classe de canto coral dentro de uma Unidade da Fundação CASA, com a finalidade de verificar como se processou a educação musical de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa através do canto coral.

Assim, neste trabalho abordei características presentes nas aulas de canto coral de adolescentes que cumprem medida socioeducativa, algumas diferentes quando dadas a quem não está em conflito com a lei. Fiz alusão a alguns fatores socioculturais importantes que devem ser do conhecimento do educador musical. Também discorri sobre as estratégias que utilizei para adquirir credibilidade junto aos adolescentes. Descrevi a minha tentativa de utilizar um repertório musical eclético que permitisse tanto o desenvolvimento musical quanto o atitudinal por meio de letras que contribuíssem para a formação de um bom caráter, mas que não foi possível devido ao enrijecimento do gosto musical dos adolescentes. Fiz referência aos elementos da educação musical que as condições de ordem cognitiva, psicomotora, afetiva, temporal, espacial e material me permitiram desenvolver.

Discorri sobre as estratégias que utilizei para o desenvolvimento do processo pedagógico. Descrevi minhas reações ante os problemas de comportamento que prejudicaram o processo pedagógico. Falei sobre as estratégias que utilizei para solucionar os problemas de execução musical relacionados aos limites vocais do grupo. Também relatei a forma de utilização da técnica vocal para a solução de problemas na execução musical. E por fim, abordei os conhecimentos extramusicais que o educador deve ter ao pretender ensinar música para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

A coleta de dados foi feita durante a pesquisa de campo e consistiu nas seguintes partes: 1) *observação* das aulas para anotação de quaisquer dados que fossem considerados importantes para a elaboração da Tese; 2) *questionário e entrevista* com os adolescentes. As perguntas com respostas mais específicas foram respondidas através de um questionário que pretendi entregar no início do trabalho de campo, o que não foi possível devido à morosidade da autorização para sua aplicação por parte do Juizado da Infância e da Juventude. As perguntas que necessitavam de respostas mais completas foram respondidas através de entrevistas com os adolescentes. Tanto o questionário quanto as entrevistas foram feitos com os adolescentes com questões que se referiam a sua relação com a música.

Após a coleta de dados através da observação, do questionário e das entrevistas, esses foram cruzados para comparação com os textos de fundamentação teórica. O resultado dos dados coletados deixou clara a necessidade de uma formação específica para o educador musical que pretende desenvolver um trabalho com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Por meio desse trabalho, pude atingir o objetivo de descrever o processo de educação musical de adolescentes dentro de uma instituição correcional, procurando analisar aspectos dessa realidade e refletir sobre a experiência do ensino e da aprendizagem nesse contexto particular e contribuir para a formação do educador musical que pretende trabalhar com adolescentes em instituições correccionais, comprovando a hipótese de que a educação musical deles é possível. Ela teve que se adequar ao contexto da instituição correcional utilizando a música como meio e não como fim. Devido à grande rotatividade de alunos, não foi possível que os objetivos pudessem ser alcançados por meio de um

equilíbrio entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Foi preciso enfatizar os procedimentais e, por meio deles, priorizar os atitudinais.

Também senti falta do apoio político ao comparar meu trabalho de campo, como voluntário em uma Fundação CASA do interior do Estado de São Paulo, ao trabalho realizado pelo Projeto Guri na FEBEM da capital, que foi amparado pela Secretaria de Estado da Cultura, que se mobilizava para que as apresentações dos adolescentes acontecessem no Festival de Inverno de Campos do Jordão, no Memorial da América Latina ao lado do Toquinho, na Faculdade de Direito da USP, no Largo São Francisco, em solenidades, enfim, que fazia com que houvesse uma oportunidade de visibilidade da arte musical feita pelos adolescentes, talvez para melhorar a imagem da FEBEM ou do próprio governo do Estado de São Paulo. O fato é que as apresentações eram apoiadas e aconteciam.

Uma necessidade se torna urgente: de que as licenciaturas em música ofereçam uma formação específica para a educação musical dentro de instituições correcionais. Assim como temos visto um direcionamento da educação musical para deficientes físicos e mentais, precisamos nos lembrar daqueles que sofrem de deficiência social.

REFERÊNCIAS*

ADORNO, Teodor W. Sobre música popular. IN: COHN, Gabriel (Org.). **Theodore W. Adorno**: sociologia. São Paulo: Ática, 1986, p. 115-146. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

ADORNO, Teodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985, p. 113-156.

ÁVILA, Marli Batista. **Aprendendo a ler música**: com base no método Kodály. São Paulo: Musici/Assessoria Pedagógico Musical, 1996, p. 6-29.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. 110 p.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez...[et al.]. Porto: Porto Ed., 1994. 336 p.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**: revista eletrônica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC, v.2, n. 1 (3), p. 68-80, jan-jul 2005.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983, p. 112-121.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003. 204 p.

* Baseadas na norma NBR 6023, de 2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

CAMPOS, Ângela Valadares Dutra de Souza. **Menor institucionalizado**: um desafio para a sociedade (atitudes, aspirações e problemas para a sua reintegração à sociedade). 1981. 248 p. Tese (Doutorado em psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1981.

CELEGUIM, Cristiane Regina Jorge; ROESLER, Heloísa Maria Kiehl Noronha. A invisibilidade social no âmbito do trabalho. **Interação**: Revista Científica da Faculdade das Américas, ano III, n. 1, 1º semestre de 2009. Disponível em: <<http://www.fam2010.com.br/site/revista/pdf/ed4/art6.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2011.

COSTA, Edilson. **Voz e arte lírica**: técnica vocal ao alcance de todos. São Paulo: Lovise, 2001. 114 p.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação musical e transformação social**: uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005. 255 p.

DALCROZE, Emile Jaques. La ritmica, il solfeggio e l'improvvisazione. In: _____. **Ginnastica ritmica estetica e musicale**. Milano: Ulrico Hoepli, 1925, p. 88-123.

DUARTE, Geni Rosa. A arte na (da) periferia: sobre...vivências. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999, p. 13-22.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

EDMUNDO, Lygia Pereira. Instituição: algumas considerações teóricas. In: _____. **Instituição**: escola de marginalidade? São Paulo: Cortez, 1987, p. 37-73.

ERTZOGUE, Marina Haizenreder. **Disciplina e resistência**: institucionalização de crianças e adolescentes infratores no serviço social de menores do Rio Grande do Sul – 1945-1964. 2001. 204 p. Tese (Doutorado em história social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Música e movimento** / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC – São Paulo: CENPEC; FEBEM, SEE/SP, 2003. 42 p. (Coleção Educação e Cidadania).

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 144 p.

FUNDAÇÃO CASA. **Fundação CASA**. Disponível em: <www.casa.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2011.

_____. **Fundação CASA**. Disponível em: <www.fundacaocasa.sp.gov.br>. Acesso em: 29 jun. 2011.

_____. **Organograma Geral da Fundação CASA/SP**. SQL 14/06/2007. 1 cartaz. CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Tradução Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991. 177 p.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. **Análise do processo de integração do menor infrator ao meio social**. São Paulo, 1990. 192 p. Tese (Doutorado em psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1990.

GRAETZER, Guillermo; YEPES, Antonio. **Introduccion a la practica del Orff-Schulwerk**. 4. ed. Buenos Aires: Barry Editorial, [1961]. 56 p.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Educando o ser humano**: uma abordagem da psicologia humanista. Campinas, SP: Mercado de Letras; Lavras, MG: Universidade Federal de Lavras, 1997. 271 p.

GUIMARÃES, Maria Eduarda Araújo. Rap: transpondo as fronteiras da periferia. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999, p. 39-54.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: D&PA, 2001. 102 p.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. 160 p.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. **A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. 250 p.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 43-51, mar. 2004.

KODÁLY, Zoltán. Music in the kindergarten. In: _____. **The selectec writings of Zoltán Kodály**. Budapest: Corvina Press, 1974, p. 127-151.

KODÁLY, Zoltán. Preface to the Volume “Musical reading and writing” by Erzsébet Szönyi. In: _____. **The selectec writings of Zoltán Kodály**. Budapest: Corvina Press, 1974, p. 201-205.

LEHMANN, Lili. **Aprenda a cantar**. [s.l.]: Editora Tecnoprint S.A., 1984. 171 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice Mencarini (Org.). **Karl Mannheim: sociologia**. Tradução Emílio Willems, Sylvio Uliana e Cláudio Marcondes; seleção e revisão técnica da tradução Florestan Fernandes. São Paulo: Ática, 1982, p. 67-95, (Grandes Cientistas Sociais, 25).

MANSION, Madeleine. **El estudio del canto**. Buenos Aires: Ricordi, 1994. 153 p.

MARIN, Isabel da Silva Kahn. Na busca do outro: o “mito” FEBEM. In: _____. **FEBEM, família e identidade: (o lugar do outro)**. 2. ed. São Paulo: Editora Escuta, 1999, p. 53-73.

MASSARO, Camilla Marcondes. **Entre o formal e o real**: representações acerca do modelo disciplinar da Fundação CASA de Araraquara. 2008. 197 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

MOULY, George Joseph. Desenvolvimento Social. In: _____. **Psicologia educacional**. Tradução Dante Moreira Leite. 8ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1979, p. 137-175.

_____. Motivação. In: _____. **Psicologia educacional**. Tradução Dante Moreira Leite. 8ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1979, p. 255-277.

MUCCHIELLI, Roger. **O questionário na pesquisa psicossocial**. Tradução Luiz Lorenzo Rivera; Sílvia Magaldi; revisão de Mônica Stahel Monteiro da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1978. 176 p.

OITICICA, Vanda. **O bê-a-bá da técnica vocal**. Brasília: MusiMed, 1992. 43 p.

ORFF, Carl. **Orff-Schulwerk**: música para niños – Tomo I: pentafonia. 6. ed. Adaptación castellana para latino-américa realizada por Guillermo Graetzer. Buenos Aires: Barry Editorial, [1961]. 24 p.

QUEIROZ, José J. (Coord.). A situação do delito. In: _____. **O mundo do menor infrator**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984, p. 51-87.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004.

QUINTEIRO, Eudosia Acuña. **Estética da voz**: uma voz para o ator. São Paulo: Summus, 1989. 119 p.

REAM, Alberto W. **Um estudo sobre a voz infantil**: para pais e professores. São Paulo: Imprensa Metodista, 1973. 101 p.

REIMER, Bennett. Why have a philosophy of music education? In: _____. **A philosophy of music education**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1970, p. 1-11.

_____. Music education as aesthetic education: the general music program. In: _____. **A philosophy of music education**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1970, p. 110-125.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. **Educação musical “método Willems”**: minha experiência pessoal. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990. 160 p.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Tradução Antonio Negrini; direção da coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1982. 188 p. (Novas buscas em comunicação, 11).

RODRIGUES, Gutemberg Alexandrino. Altenfelder e os primórdios da FEBEM/SP. In: _____. **Os filhos do mundo**: a face oculta da menoridade: (1964-1979). São Paulo: IBCCRIM, 2001, p. 101-104.

SANTOS, José Roberto Oliveira. **O adolescente em conflito com a lei na cidade de Assis**. 2008. 108 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.

SANTOS, Viviane Fernanda dos. **A lei do desejo ou o desejo da lei?** Pacto Edípico e pacto social no sentimento de pertença familiar de adolescentes em conflito com a lei. 2007. 156 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991. 399 p.

SESC São Paulo. **Canto, canção, cantoria**: como montar um coral infantil. São Paulo: SESC, 1997. 141 p.

SILVA, José Carlos Gomes da. Arte e educação: a experiência do movimento hip hop paulistano. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999, p. 23-38.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor**: um novo método de educação. Tradução Anne Corinna Gottberg. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 1983. 95 p.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. 127 p.

TORRALBO, Fernanda Augusta Penacci. **O sistema de referência e contra-referência no atendimento ao adolescente infrator**: percepção dos profissionais de saúde da fundação casa. 2008. 153 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Faculdade de Medicina, Universidade Estadual Paulista, Bocuatu, 2008.

VALETA, Leandro Neves. **Representação corporal de jovens em liberdade assistida na cidade de Araraquara – SP**. 2010. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

VIOLANTE, Maria Lúcia Vieira. A vida institucional do menor. In: _____. **O dilema do decente malandro**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987, p. 59-183. (Coleção teoria e prática sociais).

WAX, Edith. **O método Dalcroze**. Tradução e adaptação de “Dalcroze dimensions” por Clises Marie Carvajal Mulatti. São Paulo: [s.n.], 2007. 18 p.

WILLEMS, Edgar. Los primeros pasos de La educación musical. In: _____. **El valor humano de la educación musical**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1994, p. 25-61.

_____. **Las bases psicológicas de la educación musical**. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1961. 206 p.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 172 p.

ANEXO 1 – MODELO DO QUESTIONÁRIO

Nome:

Idade:

1) Você gosta de música? () sim () não

2) Que tipo de música você mais gosta?

() samba

() rock

() sertaneja

() pagode

() clássica

() folclórica

() bossa nova

() MPB

() lambada

() axé

() outro. Qual? _____

3) Que tipo de música você menos gosta?

() samba

() rock

() sertaneja

() pagode

() clássica

() folclórica

() bossa nova

() MPB

() lambada

axé

outro. Qual? _____

4) Você ouviria e cantaria músicas que não está acostumado? sim não

5) Você já passou a gostar de um tipo de música que não gostava antes?

sim não

6) O que fez você mudar de opinião?

o que uma pessoa disse

o que ouviu na televisão ou no rádio

o que viu no computador

o que leu num livro ou revista

outra coisa: _____

7) Você acha que tem uma voz bonita? sim não

ANEXO 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Nome:

Idade:

1) Você gostou das aulas de canto coral?

() Sim.

() Não.

() Sem resposta.

2) Diga o que você mais gostou nas aulas de canto coral.

3) Diga o que você menos gostou nas aulas de canto coral.

4) Você gostaria de ter cantado outro tipo de música?

() Sim.

() Não.

() Sem resposta.

5) Que tipo de música você gostaria de ter cantado?

() Rap.

() Funk.

() Pagode.

() Sertanejo.

() Axé.

() Samba.

() Rock.

() MPB.

() Folclórica.

() Erudita.

() Outro. Qual? _____

6) Você aprendeu coisas novas nas aulas de canto coral?

() Sim.

() Não.

() Sem resposta.

7) Diga que coisas novas você aprendeu nas aulas de canto coral?

() Postura.

() Respiração.

() Afinação.

() Qualidade do som.

() Volume.

() Dicção.

() Outra. Qual? _____

8) Você acha que sua voz está melhor depois que começou a estudar canto coral?

() Sim.

() Não.

() Sem resposta.

9) Diga em que sua voz melhorou.

10) Você gostaria de continuar estudando canto depois de sair da Fundação Casa?

() Sim.

() Não.

() Sem resposta.

11) Diga por quê você gostaria de continuar estudando canto.

12) Você gostaria de trabalhar cantando em algum grupo musical?

() Sim

() Não.

() Sem resposta.

13) Diga em que tipo de grupo musical você gostaria de trabalhar.