



MÚSICA

na educação básica



MEB

Volume 10
Número 12



abem

Associação Brasileira
de Educação Musical

MÚSICA

na educação básica

VOLUME 10 • Nº 12 • 2020

MÚSICA

na educação básica

Editora: **Cecília Cavalieri França**

Editoração: **Ricardo da Costa Limas**

Revisão de português: **Priscilla Morandi do Nascimento e Helena Terra**

Revisão de inglês: **Duo Translations**

Revisão de originais: **Cecília Cavalieri França e autores(as)**

Periodicidade: **anual**

Música na educação básica. vol. 10, n. 12.
Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, 2020

Início out. 2009.

Anual

ISSN Online: 2594-5181 | ISSN impresso 2175-3172

1. Educação musical 2. Educação 3. Música

CDU 37.015:78

Elaborada por Anna Claudia da Costa Flores – CRB 10/1464 – Biblioteca Setorial do Centro de Educação/UFSM

Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM

Rua Caraibas, 211 - Sala A

86026-560 - Vila Casoni - Londrina - PR

www.abemeducacaomusical.com.br



abem
Associação Brasileira
de Educação Musical

DIRETORIA DA ABEM (2018 - 2019)

Presidente: Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira - UFJF
Vice-Presidente: Prof. Dr. Vanildo Marinho - UFPB
Tesoureira: Profa. Dra. Edineiram Maciel - UNEB
Segundo Tesoureiro: Prof. Dr. Evandro Rodrigues Higa (UFMS)
Secretário: Prof. Dr. Mário André Wanderley - UFRN
Segunda Secretária: Profa. Dra. Carla Santos - UFPB

CONSELHO EDITORIAL

Presidente: Profa. Dra. Nair Aparecida Rodrigues Pires - UFOP
Editora Revista da ABEM: Profa. Dra. Cristiane Galdino - UFPE
Editora da MEB: Profa. Dra. Cecília Cavaliéri França - MUS Consultoria
Membros do Conselho: Profa. Dra. Cláudia Bellochio - UFSM
Profa. Dra. Luciana Del-Ben - UFRGS
Profa. Dra. Delmary Abreu - UnB

DIRETORIA REGIONAL

Norte: Profa. Dra. Jéssica de Almeida - UFRR
Nordeste: Prof. Dr. João Emanoel Benvenuto - UFC
Centro-oeste: Prof. Dr. Paulo Affonso Marins - UnB
Sudeste: Profa. Dra. Helena Lopes - UFMG
Sul: Profa. Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel - UERGS

CONSELHO FISCAL

Presidente: Prof. Dr. Jean Joubert - UFRN
Membros do Conselho: Profa. Dra. Flávia Candusso - UFBA
Profa. Dra. Solange Maranhão Gomes - UNESPAR
Prof. Dr. Fernando Galizia - UFSCar
Suplentes do Conselho: Profa. Dra. Adriana Mendes - UNICAMP
Prof. Dr. Fábio Henrique Ribeiro - UFPB
Prof. Dr. Marcos Ferreria - IFBA

CONSULTORES AD HOC (2020)

Aline da Paz
Carlos Elias Kater
Cleusa Cacione
Fernando Galizia
Gilka Martins
Juciane Araldi Beltrame
Juliana Maria Campelo Lima Chispim
Luís Alberto Bavaresco de Naveda
Magali de Oliveira Kleber
Marcus Vinícius Medeiros Pereira
Maria Cecília Cavaliéri França
Rodrigo Batalha
Sílvia Sobreira
Wladimir Marques

Índice | Contents



06 **Encontro com Carlos Kater:**
vida em movimento e “A Música da Gente”
*Encounter with Carlos Kater: Life in movement and
“A Música da Gente”*
Stênio Biazon



30 **BNCC e educação musical:**
muito barulho por nada?
BNCC and music education: much ado for nothing?
Cecília Cavaliéri França



48 **Harmônica: uma opção no**
ensino de música para as crianças
Harmonica: an option in teaching music to children
José Staneck



60 **Epu'ã! Levante-se!** ou o que os Guarani
Mbya podem nos ensinar sobre o fazer
musical e sobre educação musical
*Epu'ã! Stand up! or what Guarani Mbya can teach us
about music making and about music education*
Daisy Fragoso



74 **Possibilidades de ensino remoto de**
música na educação básica pautadas
no material *Música Br.*
*Possibilities of remote music teaching in basic
education based on the material Música Br.*
Ronaldo Aparecido de Matos



96 **Música na educação do campo:**
superando estereótipos e aprimorando a
escuta musical por meio da criação de playlists
*Music in Rural Education: overcoming stereotypes and
improving musical listening through the creation of playlists*
Luana Oliveira



Encontro com Carlos Kater: vida em movimento e “A Música da Gente”

Stênio Biazon

Doutorando em Processos de Criação
Musical - Sonologia - USP

Resumo

A entrevista trata do projeto “A Música da Gente” (AMDG), com ênfase em suas edições realizadas pelo Brasil sob o título de “A Música da Gente na Educação Musical do SESC” em escolas SESC, entre 2017 e 2018. Carlos Kater, coordenador e criador do projeto que nasceu em 2013, situa a importância da realização de práticas coletivas de criação musical entre não-músicos, principal atividade do projeto, como parte do *conhecimento de si* e do *cuidado consigo mesmo*, bem como as estratégias de viabilização destas práticas em localidades mais diversas, para além das capitais. Nas escolas SESC – distribuídas nos polos Distrito Federal, Santa Catarina, Pernambuco e Pantanal, contemplando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e a EJA –, o projeto contou, além do Curso Presencial de Imersão oferecido aos educadores (em sua grande maioria não-músicos) que implementaram o projeto, com a coordenação remota regular de C. Kater por meio de ferramentas digitais de comunicação. Uma das maiores potências do AMDG está em fazer uso das tecnologias digitais para favorecer a presença de práticas musicais inventivas no ensino básico a despeito de a presença de educadores musicais nas escolas estar dificultada pela legislação brasileira, que trata a música como *linguagem* ou *conteúdo* e não como *disciplina específica*.

Palavras-chave: Educação musical no ensino básico. Práticas de criação musical. Orientação remota de educadores. Projeto A Música da Gente.

Encounter with Carlos Kater: Life in movement and “A Música da Gente”

Abstract

The interview talks about the project “A Música da Gente” [“Our Music”] (AMDG) and emphasizes its previous editions, held in different Brazilian States in SESC’s Schools under the name “A Música da Gente na Educação Musical do SESC” between 2017 and 2018. Carlos Kater, the project’s creator and coordinator since 2013, stresses the importance of collective musical practices among non-musicians, which are the project’s major activity, as a part of self-knowledge and care of the self. In SESC Schools – located in the Federal District, Santa Catarina, Pernambuco and Pantanal –, and offering Preschool Education, Elementary School and Adult Education – the project, in addition to the Face-to-face Immersion Course provided to educators (mostly non-musicians) who had implemented the project, counted on a regular remote coordination from C. Kater through digital communication technologies. One of the biggest AMDG’s potencies is the use of digital technologies to favor the presence of inventive musical practices in regular schools, despite the absence of music educators in schools because of the Brazilian legislation, which treats music as language or content, rather than as a specific discipline.

Keywords: School music education. Musical creation practices. Remote supervision of educators. A Música da Gente project [“Our Music”].

Introdução

A presente conversação com Carlos Kater (1948) tem como assunto “A Música da Gente” (AMDG), projeto de educação musical iniciado em março de 2013 em escolas municipais de São Bernardo do Campo/SP, realizando sobretudo práticas de criação musical coletiva.

Kater, coordenador e criador do projeto, trata aqui conosco especialmente de suas edições realizadas pelo Brasil junto às escolas SESC (Serviço Social do Comércio), também de ensino básico, entre 2017 e 2018 sob o título de “A Música da Gente na Educação Musical do SESC”.

É sabido que, desde 1996, com a Lei 1.934 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Música está incluída como parte do componente curricular Artes, neste que seria o currículo “nacional”. A partir de 2008, contudo, a Lei 11.769 reacendeu o debate sobre as práticas musicais no ensino básico, uma vez que novamente se falou na presença destas, mas sem necessariamente definir a necessidade da disciplina Música. O texto de 2008 nos fala na música como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular”¹.

A lei de 2008, contudo, teve seu artigo 2º vetado, o que implicou não ser exigida uma formação específica em música do profissional que viesse a ministrar este conteúdo (Costa, 2013). Com isto, estava reiterada, entre algumas outras possibilidades, a expectativa por uma espécie de professor “polivalente” que ministraria a disciplina Artes, o que veio ser confirmado pela Lei 13.278 de 2016 e sobretudo pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2018, na qual a



Para mais informações sobre Carlos Kater, ver: <https://www.carloskater.com.br/>

música é uma “linguagem” do componente curricular Arte, junto às Artes Visuais, a Dança e o Teatro (Ribeiro, 2018).

O ensino de música em especial, é sabido, tende a basear-se na reprodução, isto é, naquilo que já é previamente conhecido e consolidado². Por um lado, isto ainda é comum por conta da suposição de que a produção da música (seja a composição ou a improvisação) tem como pré-requisito saberes supostamente inalcançáveis por aqueles que não tenham a música como ofício (futuro, no caso da maior parte das crianças) ou como a chamada “vocação” prévia. Por outro lado, isto é reflexo da predominância dos modos de ensino musical que ignoram as contribuições dos inúmeros experimentalismos difundidos pelo século XX que, ao incorporarem o ruído, a chamada indeterminação e alguns processos mais abertos de invenção musical, questionaram o que se entendia por música. Revelou-se ser a escuta o principal agente na definição do que é musical ou não e, com isso, foi favorecida a emergência de práticas de educação musical inventiva, inclusive entre não-musicistas, viabilizando ainda uma aproximação com o universo e o modo de pensar próprio das crianças (Brito, 2003).

Diante deste cenário, em que lamentavelmente boa parte da educação musical, também no ensino básico, insiste em ignorar as capacidades inventivas dos educandos, um projeto como o “A Música da Gente” mostra-se potente ao engajar seus participantes em processos coletivos de criação ou

invenção musical. Tratam-se de propostas que procuram se abrir ao surpreendente que emerge nos encontros inéditos entre indivíduos com suas singularidades em movimento, permitindo que isto se materialize não apenas em composições musicais mas também em transformações na vida de cada um. Desfrutar de situações em que as práticas artísticas se dão a partir de invenções coletivas favorece que façamos algo similar com nossas vidas? É este tipo de questão que “A Música da Gente” nos traz.

O projeto, em especial em suas edições intituladas “A Música da Gente na Educa-

ção Musical do SESC”, tem ainda tamanha relevância na realidade do território brasileiro ao viabilizar práticas de criação musical coletiva no ensino básico orientadas por educadores sem formação musical prévia, questão urgente diante das particularidades da legislação brasileira, conforme mencionado previamente. Para tal, o projeto recorre especialmente à coordenadoria remota, realizada pelo professor Carlos Kater, que, durante a vigência do projeto, prestou suporte regular aos professores – no geral de formação em artes plásticas – na realização de composições musicais coletivas entre os educandos.



1. <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93321/lei-11769-08>

2. Cabe registrar que isto não decorre das prescrições das legislações, mas sim dos *costumes*, isto é, da forma como se entende o ensino musical, uma vez que até mesmo na LDB de 1996 e na vigente BNCC de 2018 as práticas de “criação artística” são recomendadas.

Stênio Biazon – É um prazer para mim poder tratar aqui deste projeto tão potente que é o “A Música da Gente”. Sabemos que ele possui várias edições e que ocorreu tanto em escolas municipais de São Bernardo do Campo em São Paulo, quanto em escolas SESC em diferentes localidades do Brasil. Você poderia nos contar um pouco sobre como o projeto começou, quais foram seus disparadores iniciais e a que demandas ele respondeu?

Carlos Kater – O projeto “A Música da Gente” foi criado com o objetivo de promover a música e sua criação por não-músicos, abrangendo modalidades diversas de expressão musical e buscando incluir estilos trazidos pelos próprios participantes, como o rap e o slam. O projeto ocorreu não apenas em escolas, mas também em múltiplos contextos. Ele foi iniciado em 2013, com alunos de 8 a 11 anos de uma escola municipal da periferia de São Bernardo do Campo/SP – EMEB Arlindo Miguel Teixeira – via Lei Rouanet, com o patrocínio da Scania e do Ministério da Cultura, tendo sido implantado sem interrupção até 2018 em instituições de diversas regiões do Brasil. O projeto surgiu como resposta a necessidades e inquietações que emergiam de meu trabalho como educador musical, preocupado com questões sociais de meu tempo e também por estímulos que tive pelo contato com algumas pessoas.

SB – Você poderia falar um pouco mais sobre essas inquietações e de onde elas vieram?

CK – Por exemplo, nos anos 1975 e 76, trabalhei na Febem – Fundação do Bem Estar do Menor, que anteriormente se chamava Pró-Menor, e possuía UTs (unidades de triagem) e UEs (unidades educacionais), no quadri-látero do Tatuapé, reunindo menores abandonados e menores infratores. De professor

Considero que a experiência mais completa que tive nesse sentido se deu na criação e coordenação do projeto “Música na Escola”...

de música, ou “oficineiro”, passei a coordenar atividades culturais, que incluíram música, dança, capoeira e outras³ e pude criar a primeira escola de samba da instituição, que em fevereiro de 1977, saiu para desfilhar na rua em frente à antiga UT4 com música própria, bateria de percussões e passistas. No ano seguinte, na Europa, mantive uma relação muito marcante com Paulo Freire, em Genebra, quando em resposta ao convite-desafio dele para que eu concebesse uma “música do oprimido” criei – junto com as crianças e jovens com que trabalhava no Atelier de Expression Corporelle et Musicale, em Paris – uma música cênica que envolvia também a participação do público, “La Manifestation”.⁴ E claro, ela foi dedicada ao próprio Paulo Freire! A estreia dessa música-evento se deu no “Primeiro Encontro Musical de Crianças da cidade de Paris” (1980), sob minha regência, e, quando retornei ao Brasil, ela foi apresentada no Festival de Música Nova, com montagem e regência de Luzia de la Guardia, em Cubatão, a convite de seu criador e diretor Gilberto Mendes. Embora essas iniciativas tenham sido muito significativas para mim, considero que a experiência mais completa que tive nesse sentido se deu na criação e coordenação do projeto “Música na Escola”, implantado de maneira sistemática na educação básica em Minas Gerais de 1997 a 1999.⁵ Ela envolveu concepção de modelo

educativo, administração do processo, planejamento didático, criação de atividades, formação continuada das equipes de trabalho e professores das escolas envolvidas, elaboração e preparação de eventos etc. E não poderia deixar de mencionar, que o fato de eu ter tido amizade com Cecília Conde e José Maria Neves – e conhecido o trabalho educativo que realizaram em favelas do Rio de Janeiro, em especial –, bem como convívio com Hans-Joachim Koellreutter por quase uma década – e me inteirado da abrangência de seus empreendimentos e contribuições para a música e a educação musical brasileira – tudo isso e todas essas e outras pessoas mais, criaram marcas e motivações em mim. Parte delas encontram-se reunidas no AMDG, como, por exemplo, a questão do repertório musical a ser realizado na escola regular (isto é, que músicas trabalhar que informem sobre a riqueza do patrimônio brasileiro e das diversas culturas do mundo, e ao mesmo tempo respeitem a diversidade de representações culturais em sala de aula, propiciando diálogos próprios e originais), além da preocupação em oportunizar o engajamento dos alunos, assim como dos educadores, em relação ao cultivo de suas próprias musicalidades e, finalmente e sobretudo, como conferir um papel superlativo à Educação Musical, acolhendo, em seu bojo, o despertar para questões relativas ao desenvolvimento humano, com base em práticas musicais criativas.

SB – É muito interessante que esta multiplicidade de experiências tenha resultado no AMDG, um projeto realmente consistente e que logo notou-se que ele poderia favorecer outras pessoas noutras localidades por todo o território brasileiro, não é? Conte-nos, por gentileza, como se deram as edições realizadas pelo Brasil sob o título de “A Música da Gente na Educação Musical do SESC”...

CK – Em 2017, em parceria com o SESC



Estados das localidades das escolas SESC onde foi realizado o projeto nos anos de 2017 e 2018

Nacional e sob o título “A Música da Gente na Educação Musical do SESC”, ele foi realizado em 16 escolas de 4 polos espalhados pelo Brasil – Pantanal, Distrito Federal, Santa Catarina e Pernambuco –, atendendo inicialmente a mais de 4.000 pessoas, em sua grande maioria crianças, mas também adultos da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Já em 2018, o projeto foi novamente realizado em 11 escolas SESC de Santa Catarina e no segundo semestre deste mesmo ano em 2 escolas no estado do Pará (simultaneamente à sua realização em São Bernardo do Campo).

SB – E de que modo esta parceria se iniciou e o projeto foi implantado? Como se dava a sua atuação em relação a cada uma destas localidades?

CK – “A Música da Gente” foi implantada em escolas do SESC, de fato como uma parceria, a convite de Leonardo Moraes Batista, do SESC Nacional, que fez a coordenação institucional. O projeto obedeceu às seguintes etapas. Iniciou-se por um Curso Presencial de Imersão, durante uma semana (40 horas), que ministrei para professores de Educação Infantil, Fundamental I e II e EJA (estando presentes dois representantes de cada escola a fim de dar sustentação à fase seguinte, de implanta-

3. Essa coordenação cultural foi realizada em conjunto com Victor Flusser.

4. Para maiores informações sobre esta composição e para acesso à sua partitura, ver: <https://www.carloskater.com.br/>

5. Esse projeto foi concebido realizado em equipe constituída por José Adolfo Moura, Rosa Lucia dos Mares Guia, Maria Betânia Parizzi, Maria Amália Martins e Matheus Braga, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, de 1977 a 1999, envolvendo muitos profissionais da educação, escolas e alunos, gerando materiais didáticos e eventos de impacto em seu tempo. Ver, entre outros: “Projeto Música na Escola: proposta para a implantação...”, in: Fundamentos da Educação Musical, Série 4, Salvador: ABEM, 1998, p.102-105.

ção).⁶ A Fase de implantação do projeto foi realizada pelos professores participantes do curso presencial anterior, em suas respectivas escolas junto às suas turmas, muitas vezes com a colaboração de outros educadores assistentes; simultaneamente à implantação, fiz a coordenação à distância, através de ferramentas de comunicação virtual – email e WhatsApp –, com estabelecimento de providências a nível conceitual, educativo, criativo e administrativo, dando atenção especial às músicas criadas pelos participantes também ao longo de seus processos inventivos através dos registros feitos pelos educadores. A “Etapa de Finalização” deu-se com apresentação das músicas e dos diferentes produtos gerados ao longo do processo, com minha participação presencial na maioria dos casos. As apresentações públicas do projeto e em especial as de encerramento de ano têm dinâmica e personalidade próprias e não se restringem apenas a apresentar seguidamente música a música, de grupo a grupo de alunos. Concebidas sob forma de espetáculo, possuem começo, meio e fim, bem como características de concepção, montagem e realização próprias. Assim, minha presença nesse encerramento final adquire importância para que a montagem do espetáculo garanta também aprendizados a vários níveis para todos os envolvidos, sejam alunos e professores participantes do projeto, como também seus colegas, funcionários e a instituição em geral.

SB – Esta modalidade de ensino baseada em orientações à distância certamente exigiu uma preparação especial e focada

nos princípios mais necessários ao projeto. Você pode nos contar mais sobre o “Curso presencial de imersão”?

CK – Esta etapa foi decisiva, fundamental para assegurar o bom desenvolvimento do projeto. Foram 40 horas, com vivência intensa de propostas e atividades lúdicas, voltadas para a experimentação sonora, criação musical, interpretação, formas de escrita e registro, construção de instrumentos. Apesar do tempo concentrado, o curso ofereceu aos professores, por um lado, condições para descobrirem e desenvolverem os seus potenciais musicais e, por outro, um laboratório para experimentarem o que realizariam após o curso com seus respectivos alunos ao longo do ano. Como os participantes, em sua quase totalidade, não eram músicos, foi preciso recorrer a possibilidades de criação que não exigisse formação musical prévia. Posso citar muito resumidamente os pontos centrais de conteúdo do “Curso presencial de imersão”: apresentação das particularidades do projeto e fundamentos presentes em suas edições anteriores, bem como apreciação de experiências criativas de projetos sócio-artístico-pedagógicos afins aos princípios do projeto; vivência de atividades lúdico-musicais, com jogos dirigidos ao desenvolvimento da expressão pessoal e de atitudes colaborativas, focados no desenvolvimento da musicalidade dos professores, bem como na utilização posterior junto a seus respectivos alunos em classe, por ocasião da implantação do projeto nas escolas; Oficina de Construção de Instrumentos Musicais não convencionais; Laboratório de Expressão Sonora e Criação Musical, contemplando proposições vocais,

instrumentais e com percussão corporal, motivadas por estímulos de diversas naturezas e realizadas em diferentes formações (individuais, em duplas, pequenos grupos e coletivas). E claro, experimentação de modelos básicos de notação musical (não tradicional) para registro das criações inéditas realizadas pelos participantes. Em linhas gerais, os focos estruturantes do curso, do ponto de vista musical, fundam-se, por um lado, no contato e conhecimento do patrimônio de invenções já constituídas e, por outro, na descoberta e exploração da expressão própria dos participantes e dos recursos necessários para que se efetive a criação musical. É isso o que cabe em palavras aqui.



Desenho de Vitor, criança participante do projeto no DF, ilustrando alguns dos instrumentos presentes no AMDG, como tubos de PVC com diferentes afinações, garraões de plástico de água e flautas harmônicas



Auditério da escola SESC do DF (Taguatinga, 2017) – prof. Carlos Kater orientando professoras durante o Curso de Imersão, na elaboração das partituras das criações musicais dos grupos de trabalho, antes de suas apresentações com filmagem no palco

SB – E quanto ao perfil dos educadores, quem eram mais precisamente esses professores que participaram das formações do AMDG nas escolas SESC? A maior parte deles não eram músicos ou professores de música, mas sim professores de artes plásticas e professores de classe, certo?

CK – Sim, os professores das escolas SESC, que participaram das formações que ministrei e que foram responsáveis pela implantação do projeto em suas respectivas escolas, eram, na imensa maioria, professores de Arte, raros com formação ou experiência musical regular. Isso inicialmente impôs certos limites ao trabalho, como disse, uma vez que dificultava o tratamento de conceitos e questões musicais relevantes para o desenvolvimento do projeto, sem recorrer, assim, a definições e termos técnicos da música. – Abro aqui um parêntese para dizer que este fato não ocorreu nas versões do projeto realizadas em São Bernardo, quando eu próprio convidei e preparei os membros para integrar minha equipe de trabalho na condição de músicos-educadores⁷, parêntese fechado! – No entanto, esse desafio de favorecer que não-músicos façam, entendam, criem música, permitiu que várias estratégias fossem aplicadas e a situação su-

6. Citamos a seguir apenas o nome dos professores participantes que se responsabilizaram diretamente pela implantação do projeto junto às suas turmas de alunos nas escolas SESC participantes do projeto: DF: Gabriela Silva (Gama), Glória de Fatima (Taguatinga), Ivana N.de Carvalho (Taguatinga), Ketty Nascimento (Ceilândia), Luciana Ribeiro e Gabriel Lira (Taguatinga), Maria Helena Silva Sá (Gama), Paulo Afonso (Taguatinga) e Sara Lu (Ceilândia); Pantanal: Katia Cirleyde, Juliana Moraina, Priscila Karen, Maura Flavia e Laís Carolina (Poconé); PE: Anselmo e Isaías Trajano (Goiana); SC: Adriana Bruxel, Cimara (Rio do Sul), Adriana e Aline Bonamigo (São Miguel do Oeste), Cledemilson da Silva e Michele F.M. Leite (Joinville), Deise Cristiane, Micheli Matte e Rudimar (Chapecó), Eliane Poletto e Flavia Regina M. Boeira (Itajaí), Fernanda, Jéssica Dalla Corte e Morgane (Xanxerê), Isaura Carolina R. Cauduro (Criciúma), Marina Ferreira Pavesi e Paulo (Brusque), Paulo Zwolinski (Jaraguá), Rafael Constantino dos Santos (Lages), Sandra Grazielle C. de Oliveira (Jaraguá do Sul), Sideneia Kopp, Sheila de Luca Kantovitz (Rio do Sul), Simonia (Palhoça); PA: Adonai, Ana Claudia, Abigail Gaioski, Augusto Galvão (Castanhal), Karla, Tati, Socorro Soares, Leila, Monica Andrade, Larissa, Marília, Campelo, Claudia Perez, Jonathas, Sabrina, Pedro Machado, Wilson (Belém).

7. Aproveito aqui para citar seus nomes: Magno Camilo, Franklin Silva, Tchelo Nunes, Cris Bosch, Mônica Marsola, Eduardo Novaes, Rita Maria Brandão e Max Barulho, a quem agradeço pela dedicação, amizade e competência.

perada com benefícios. É importante frisar, sempre, que esse é um projeto de equipe e, se obteve sucesso, foi porque todos esses professores participantes contribuíram fortemente para isso, lançando-se nos desafios e “aventuras criativas” de cada proposta, com interesse, inteireza, disposição, coragem, pois escutar e criar – eixos centrais do projeto – são atos que demandam coragem! Na verdade, esses e todos os professores de arte e de classe são parceiros importantíssimos para a formação musical dos alunos, e quanto mais puderem estar aptos a preparar as etapas iniciais de vivência com a música em classe – que genericamente chamamos “musicalização” –, tanto mais facilitado será o trabalho do professor especialista em música e tão mais dinâmico poderá ser o percurso dos alunos em suas experiências com a música. Nas escolas em que trabalhei o projeto, conheci inúmeras pessoas dedicadas, atuando com competência e brilho nos olhos, desejosas por fazer algo novo. E isso me parece essencial, pois com frequência vemos profissionais da educação – educadores musicais, professores de arte ou não – limitarem a qualidade essencial que se manifesta na criação e na expressão por não se desfazerem de visões de mundo, de interpretação e de comportamento, concebidas no passado com base em outras necessidades. Optar e decidir por uma melhor maneira de compreender e interpretar a realidade onde atuamos, de escutar e dialogar com ela, desde si, com os desafios do tempo presente, é uma escolha necessária e sempre possível de ser tomada por todas as pessoas, livremente, a cada instante, na música, na educação musical e também fora delas.

SB – Estaria, então, o AMDG, nessa versão realizada junto ao SESC, viabilizando formas de expandir as práticas e o ensino de música na escola básica a despeito de a legislação brasileira não favorecer a

presença de educadores especificamente musicais nas escolas, uma vez que trata a música como conteúdo ou linguagem integrante das Artes, e não como disciplina específica? Que outros desdobramentos são possíveis para um projeto como este, e nos tempos atuais, com a pandemia do COVID-19 e o isolamento social, qual é a sua atualidade?

CK – Você toca aqui numa problemática importante e atual para a Educação Musical no ensino básico, tal como vemos de maneira geral, pelo país. Futuramente quem sabe o projeto “A Música da Gente” venha a se tornar também um projeto de formação de “Músicos da Gente”, possibilitando expandir o modelo realizado até agora para escolas mais distantes e necessitadas ou desejosas de viabilizar a criação de músicas inéditas e sua interpretação por professores músicos e não-músicos. Antes desse momento de pandemia que atravessamos, fiz a coordenação, o acompanhamento das implantações e as realizações do projeto AMDG nas escolas SESC, ao longo de dois anos completos (2017 e 2018) via grupos de WhatsApp, emails, videoconferência, gravação de áudios, fotos e vídeos. Hoje o isolamento social fez com que grande parte das pessoas esteja já adaptada a esses meios de comunicação, mas os professores do SESC, que participaram do projeto, exerceram pioneiramente esse protagonismo e com competência! (risos) Apesar da lamentável situação de isolamento que vivemos, será proveitoso que ao fim deste período,

O uso das tecnologias não pode significar uma simplificação ou massificação do ensino, substituindo o educador ou sua presença.

possamos viabilizar, com maior sistemática, algumas práticas de educação semelhantes pelo país, quem sabe reduzindo desigualdades, reequilibrando a distribuição de conhecimentos, socializando resultados. Mas tudo isso pode ter também um viés contrário, se adotado de maneira restritiva ou exclusiva. O uso das tecnologias não pode significar uma simplificação ou massificação do ensino, reduzindo os meios existentes, substituindo o educador ou sua presença. Deve significar, sim, uma ampliação, uma expansão de suas ações, somando e integrando esforços, conferindo democraticamente mais acesso ao conhecimento, com qualidade, para um maior número de pessoas.

SB – Você nos dá um alerta muito importante com estas considerações, uma vez que as tecnologias de comunicação não são em si soluções. É preciso refletir com cautela acerca do modo como as usamos. A realização do AMDG em escolas de condições tão distintas entre si, como as escolas SESC de diferentes localidades do Brasil e escolas municipais de regiões periféricas de São Bernardo do Campo, se deu com diferentes abordagens, imagino...

CK – Sim, isso mesmo. Há uma enorme diferença entre as abordagens da educação musical que praticamos conforme o trabalho se dê numa escola particular ou pública; se os alunos estão num espaço especializado de ensino de música, por vontade própria ou... se estão numa sala de aula de escola regular obrigatória; se são 5 alunos por classe ou... 30; se a sala é grande e arejada, os móveis bem conservados e se tem ar condicionado ou... se a sala é apertada, as cadeiras desconjuntadas, os vidros quebrados e os ventiladores velhos e barulhentos; se os alunos usam tênis importados da marca da moda ou... sandálias havaianas desgastadas; se a instituição conta com coordenação pedagógica eficiente e encontros regulares de avaliação ou... se os professores estão à de-

É preciso, aqui, urgentemente abrir mão de uma visão e leitura ordinária dos fatos, que mascara os essenciais do processo educativo...

riva, trabalhando isoladamente. Poderíamos continuar indefinidamente essa lista, sem ainda abordar a questão de métodos educativos, estratégias didáticas, conteúdos. O universo de variáveis que condiciona o fato educativo é imenso, do tamanho do Brasil! Apesar disso, podemos utilizar em nosso trabalho os mesmos princípios, e semelhantes recursos e atividades na aparência, mas a concepção efetiva, as decisões finais relativas ao planejamento, os objetivos, e a abordagem com que conduziremos nossas ações são modulados por essas diferenças fundamentais, visto que tais condições determinam não só a superfície do fato educativo, mas o “diapasão” que dá o tom da abordagem do trabalho apresentado junto aos alunos e à instituição. As características da proposta do AMDG realizada em escolas públicas da periferia de São Bernardo do Campo e nas escolas SESC (e mesmo entre elas), embora obedecendo aos mesmos princípios e tendo na aparência muito em comum, foram bastante distintas e seus planejamentos, práticas e os resultados refletem todas essas variáveis.

SB – Uma vez esclarecido como o projeto foi realizado e seus possíveis desdobramentos, você poderia nos falar então um pouco mais sobre como ele se relaciona com problemáticas atuais da educação e da educação musical?

CK – A meu ver, um dos desafios mais importantes que temos hoje na educação em

geral, e não apenas musical, está menos associado a questões propriamente de método, materiais educativos, instrumentos musicais e mais à visão, ainda vigente, de educação, de realidade e de nós mesmos nessa realidade. De maneira resumida, eu expressaria o desafio de representação da realidade da seguinte maneira... Des-fantasiar para uns, mas também, no oposto, des-banalizar para outros. E, importante dizer, todos nós – sem exceção e em diferentes situações – somos esses “uns” e esses “outros”. A ideia é buscar perceber e compreender a realidade em que vivemos tal como é, em outras palavras, sem nada retirar, tampouco acrescentar. Parece-me sensato, no primeiro caso, evitar superlativar o que vemos, não projetando imaginação fortuita e fantasias sobre o “outro”, sem exageramentos de interpretação, pois nas ideias musicais e músicas criadas pelos participantes existe, com grande frequência (sobretudo nas fases iniciais do trabalho), muita repetição de padrões assimilados, muito lugar comum, cacoetes, estereótipos, expressões desintencionadas. Por vezes é justamente o “erro”, pequeno e quase imperceptível, que escapou do controle do que se buscou expressar corretamente (de acordo com um padrão musical assimilado do exterior) que constitui o maior acerto! E é ele que terá de ser resgatado, valorizado pela compreensão de seu significado e desenvolvido até onde for possível para gerar uma música original e inédita. Por outro lado, é fundamental desbanalizar nossa percepção, deixando por exemplo de achar “normal” uma certa música, ou o resultado da criação musical dos alunos, “normal” que seus desempenhos possam ser tolhidos por problemas relacionais na classe, “normal” que, no geral, os alunos pouco se concentrem nas atividades, “normal” que pouco contribuam expressando suas opiniões no processo formador coletivo etc. É preciso, aqui, urgentemente abrir mão de uma visão e lei-

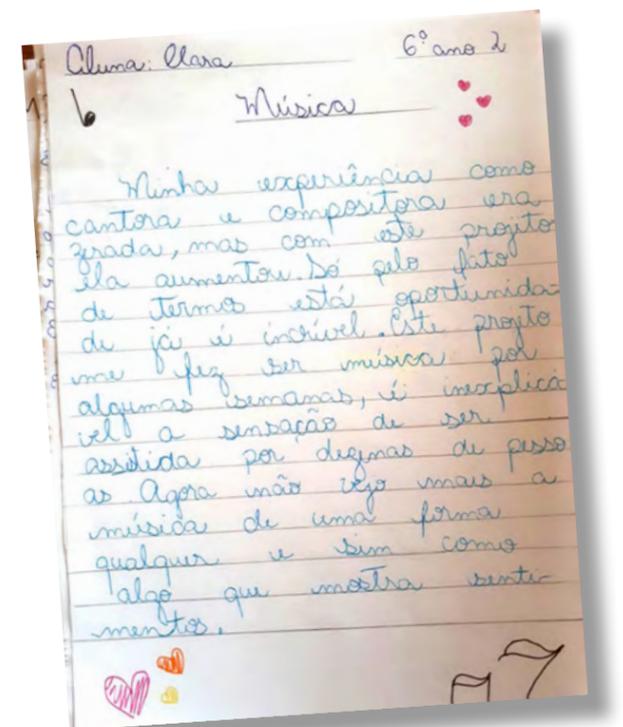
tura ordinária dos fatos, que mascara os essenciais do processo educativo, e acessar a percepção de uma dimensão extraordinária, própria da vida em todas as suas manifestações (criações musicais, por consequência) para compreender o significado legítimo de cada fato. Por um lado, não se valer do mundo como anteparo para projeções, por outro, enxergar abismos nos lugares, aparentemente, comuns. Tanto num caso quanto noutro, estamos diante de formas de visão marcadas pela deficiência de uma observação mais justa e objetiva, que dificulta que o educador acolha a realidade tal como ela se passa na sala de aula, e possa propor, em decorrência, meios, estratégias e estímulos adequados ao que os alunos necessitam e buscam expressar. Ao invés de um processo educativo formador pertinente são oferecidas aulas padrão que o professor aprendeu a dominar, até muito atraentes e atuais, mas que não atendem às problemáticas que emergem das situações autênticas vivenciadas por todos em classe, além de não favorecer que os alunos tenham uma visão de si adequada ao que estão sendo de fato naquele momento preciso.

SB - Suas considerações relembram que uma das tarefas urgentes da educação certamente é fazer com que cada um se pergunte, em relação a si e ao coletivo: de que modo vivemos? Como tomamos decisões acerca do modo em que se toca a vida? E, neste sentido, a presença de um educador traz questões que mobilizam nas crianças e estudantes situações e reflexões que não se restringem a um mero aprendizado de conteúdo, mas incidem em como conduzem suas vidas, inclusive posteriormente ao período escolar. Qual educador é este que traz estas questões à tona?

CK - É aquele que possui o desejo vivo de espiar e passear no mundo pelos ouvidos! (risos) Para entender que educador é este, vale perguntar: “Temos a percepção de

quem somos quando atuamos como professor de música ou educador musical?” Me parece saudável hoje observar de perto esse ser profissional e esse ser pessoal para poder distinguir qual de nossos pequenos “eus” atua a cada instante nas aulas (o do orgulho, da vaidade, da indiferença, da permissividade, do medo, do controle excessivo etc.). Será que conseguimos nos colocar acima deles para evitar que um dentre eles se apodere do comando no processo educativo? O educador que pode trazer estas questões à tona, como você diz, é aquele ou aquela que reivindica para si a inovação e a revitalização de seu trabalho, compreendendo a Educação Musical como um espaço muito mais amplo do que aulas de música, e ampliando o entendimento sobre si e seu fazer profissional. Aquele ou aquela que tem consciência dos privilégios que por empenho pessoal, por situação de classe social ou por mera sorte obteve e compreende que pode sempre, por responsabilidade também pessoal, reavaliar o que tem feito com o patrimônio de conhecimentos que recebeu e como o socializa. E se dá conta de que o desequilíbrio econômico e social de seu país se manifesta igualmente a nível cultural, intelectual e de conhecimentos e também em relação às oportunidades de formação pessoal e de autoconhecimento. Assim ele reavalia e inova a natureza dos objetivos que estabelece no planejamento de suas aulas de música, pondo em prática o que faz parte de seus discursos, atuando de maneira mais coerente e abrangente do que normalmente. Digo seus discursos, considerando aqui os discursos construídos, nos quais geralmente o belo, o bom e o verdadeiro são enfatizados. Afora isso, um trabalho sobre si buscando ser melhor hoje do que ontem, possibilita, que o educador, além de estar mais consciente de seus próprios processos interiores, evite praticar, involuntariamente, as “doces violências”, ainda tão comuns nas salas de

aula, e cujos efeitos nocivos sobre os alunos, particularmente mais jovens, muitas vezes só são evidenciados anos mais tarde. Ao mesmo tempo, dar um passo além do conhecimento já produzido, nos protege de pensar os mesmos pensamentos, de sentir os mesmos sentimentos, de sonhar os mesmos sonhos, não abrindo mão da pessoa viva que somos, dessa forma única de manifestação que cada um, a sua maneira é. Ser uma pessoa qualquer é mais fácil do que ser alguém, com identidade própria. Assim também, criar uma música qualquer é para muitos alunos mais assegurador do que conceber uma criação musical que os represente, contendo intenções autênticas, sustentadas por sonoridades, formas e lógicas originais de construção, integrando sensações, emoções e pensamentos. E vale notar que, por outro lado, muitos alunos, alunas, professores, professoras, dão esse passo além, transcendendo suas condições de momento, o que é extremamente gratificante para todos.



Depoimento de Clara (6º ano), participante do projeto na escola SESC de Rio do Sul / SC

...um dos objetivos essenciais da música e de toda arte é propiciar o desenvolvimento e o aprimoramento humano...

SB - E que modos de fazer arte e de viver esta perspectiva requer e favorece? E as práticas e relações coletivas, de que modo elas se relacionam com esta habilidade trabalhada continuamente de evitar o “qualquer” em busca do “algo”, do “alguém” e do “algum”, aquilo que é específico em nós e em nossas relações?

CK - Para isso, precisamos experimentar. E a experiência de fato envolve riscos a vários níveis, sendo a possibilidade de cometer erros a grande oportunidade para construir acertos. Os erros observados nas experiências feitas durante os processos de criação são referências valiosas para avaliar, refletir e apontar as direções do que queremos ou necessitamos expressar. Além do que, quando se considera que, um dos objetivos essenciais da música e de toda arte é propiciar o desenvolvimento e o aprimoramento humano, é necessário não evitar os riscos que sempre somos levados a correr em qualquer processo criativo, mas sim aprender a lidar com eles. Dessa maneira, no AMDG, consideramos para as músicas compostas, acima do critério de beleza, o critério de representação, tanto da expressão de cada indivíduo participante quanto das decisões tomadas coletivamente, o que envolve por sua vez relativização de pontos de vista, consistência de argumentação e ética de negociação. Isto extrapola os domínios técnicos da música e propicia um preparo dos alunos também para a vida, em sentido mais abrangente. Por outro lado, o fato de vários deles começarem a criar e interpre-

tar as suas composições, em apresentações internas e após públicas, bem como de se perceberem atuando nas gravações em áudio e vídeo, constrói um movimento que gera satisfação e pertencimento, estimulando nas crianças e jovens a percepção de si num quadro de referências expandido. O fazer do outro exerce sobre cada participante um forte efeito motivacional e possibilita a superação de limites técnico-musicais (a nível de interpretação, expressão, criatividade) e pessoais (da simples desinibição ao reconhecimento social), alimentando o desejo de ir sempre um pouco além. Esse movimento, afora o que tem de verdade, produz cultura em sentido amplo, interações sociais em conjunto, e formação pessoal com maior consciência do valor de si e das relações mantidas com tudo e todos. O coletivo aqui não mascara nem subtrai o indivíduo, mas, ao contrário, as contribuições de cada participante constroem e enriquecem tanto o indivíduo que é, quanto o coletivo do qual faz parte – grupo que pelas singularidades de sua formação, se distingue de outros e que está na direção oposta a de qualquer processo de uniformização ou massificação.

SB - Há já algum tempo você vem nos lembrando que, a despeito de a importância dos processos ter se tornado uma espécie de consenso entre educadores na contemporaneidade, é comum que se descuide dos produtos ou resultados. Sabemos que as apresentações do AMDG têm particularidades que as distinguem de apresentações mais corriqueiras que geralmente observamos nas apresentações musicais de diversos projetos, espaços de artes e cultura e escolas. Você poderia nos falar um pouco como elas estão concebidas?

CK - De fato, as apresentações do “A Música da Gente” possuem uma concepção particular e uma dinâmica própria, assemelhando-se mais a um espetáculo. Numa

apresentação-tipo (ou padrão), o público é o convidado e merece sempre uma atenção especial na organização do evento. Ele – esse público constituído por pais, familiares, amigos, instituição, comunidade – é informado do que ocorreu ao longo do processo nas salas de aula (algo portanto que ele desconhece por completo ou só ouviu dizer, pois, em geral, os pais são trabalhadores em período integral), os fatos geradores do processo, seus protagonistas principais, os resultados obtidos etc. e, assim, esclarecido e acolhido, passa a ter uma qualidade de presença que eleva o nível da festa.

Podemos distinguir três seções principais na apresentação: 1) “Pré-lúdio”, que engloba a exposição de desenhos, fotografias, vídeos, instrumentos construídos etc., montada em geral no hall de entrada do auditório ou da sala. Abertura musical com a interpretação coletiva de uma música (desde 2018, é o “Rap-Repente da Gente”, uma espécie de declaração de princípios do projeto⁸). Em algumas escolas, foram oferecidas para o público Oficina de Construção de Instrumentos, Mostra de registros e Comunicações verbais. 2) Parte principal e intermediária, onde é apresentada uma seleção das músicas compostas, apresentadas por um Mestre de Cerimônia (que pode ser o próprio professor ou alguém convidado). Inicia-se por uma explanação sucinta do que é o projeto AMDG e seus objetivos, seguida pela interpretação das músicas, sendo que antes de cada uma delas é feito breve comentário, informando seu título, a turma e, se houver, o nome do grupo, além de demonstrar ao público um ou mais dos instrumentos construídos e objetos sonoros utilizados na composição (incentiva-se que a explicação seja feita por um aluno/a). Ao longo dessa parte principal e intercalada com as músicas, a plateia é convidada

a participar de Atividades Musicais Interativas, conduzidas do palco e envolvendo todos os presentes. Em dado momento é entregue o Certificado de Primeira Criação Musical, documento que instaura uma espécie de rito de passagem aos participantes. 3) Encerramento, quando são interpretadas finalmente de uma a três músicas (arranjo ou adaptação original de canções brasileiras já existentes, com significado relevante a nível musical e literário), reunindo todos os participantes, acompanhados por uma banda (formada pelos músicos-educadores do projeto e/ou professores da instituição), podendo incluir crianças tocando seus instrumentos. É feita a projeção da letra das músicas interpretadas no telão a fim de que o público possa seguir e cantar junto, se desejar. Um outro diferencial do projeto pode ser observado por uma espécie de cenário móvel criado por projeções ao longo do espetáculo, de imagens do processo de trabalho ocorrido durante o ano, num telão no fundo do palco. Dessa maneira, processo e produto, bem como o “passado” no projeto e o “presente” da apresentação se mesclam, e o público pode então ter condições de compreender a história viva que há por trás das músicas produzidas. Integra-se assim, nesta apresentação musical, todo o público, que sai enriquecido a nível de informação e de vivência. Em algumas apresentações, tivemos também sobre o palco outros artistas e/ou professores realizando performances corporais e até mesmo Live Painting durante as interpretações musicais. É sempre estimulado que a instituição convide outras escolas para assistirem as apresentações e a visitarem a exposição, como forma de socializar seus projetos e dinamizar a cultura de seu entorno (difusão e socialização de meios e estratégias de qualificação da arte na sociedade, bem como elevação do padrão de referência artístico).

8. Apresentação do “Rap-Repente da Gente” pelos participantes da 3ª edição do projeto: https://www.youtube.com/watch?v=rms3EfcqPHI&ab_channel=AMusicadaGente-3aEdi%C3%A7%C3%A3o-2018. Letra da música: <https://www.facebook.com/amusicadagente2018/posts/689607784758161>

SB - E quanto às músicas compostas pelos participantes, em especial do “A Música da Gente na Educação Musical do SESC”, o que você poderia nos dizer?

CK - É muito interessante observar os produtos do projeto, a riqueza de resultados que decorrem das características das músicas compostas, conforme seja o professor, a turma, a faixa etária, a escola, a cidade, ou, sobretudo, a etapa do processo de sua implantação. Foram criadas muitas peças, por mais de 150 turmas, com uso de objetos cotidianos e descartáveis como fontes sonoras originais (garrafas de plástico, baldes, colheres etc.) e instrumentos musicais construídos (não-convencionais, como tubos sonoros, marimba de garrafas de vidro, chocalhos e paus de chuva de vários tipos, ao lado de seringofones, cornetofones, ruidofones etc.), afora o uso de percussão corporal como recurso expressivo. Nos ambientes onde ocorrem experimentação e criação coletiva, como aqueles do AMDG, é possível ouvir sons tímidos que pouco a pouco se juntam a outros, formando frases maiores que, de maneira colaborativa, acabam por gerar músicas inéditas e originais. Observar esse processo de nascimento das composições é muito interessante! São todas “Músicas da Gente” criadas pela interação entre participantes com histórias muito diferentes entre si. São criações que em geral nascem simples e despretensiosas, mas, pouco a pouco, amadurecem como a própria sensibilidade, entendimento e criatividade dos novos compositores. Os títulos falam por si livremente, mas podem também estabelecer relações com temáticas do patrimônio cultural brasileiro, o que a meu ver é, além de pertinente, valioso quando se trata da presença da música na escola básica, sendo os diálogos com outras áreas do

conhecimento sempre bem-vindos, senão imprescindíveis. A definição do nome das criações se dá normalmente por votação e ilustra representações de imaginários diversos, conforme podemos perceber nos breves exemplos: associação à ecologia (“Bichos do Pantanal”, “Ao som da brisa” e “Rock do mar”), as particularidades sonoras do local (“Sons Urbanos”, “Música da escola”, “Resiliência Sonora”⁹), referências à cultura brasileira (“Bandeirinhas de Volpi”, “A Cor do Brasil”), aspectos ou propriedades da música (“4 Batidas”, “Som de Plástico”, “O som das batidas”), livres e imaginativos (“Fênix de Fogo”, “Suspense Escolar”, “Sonho e Evolução”, “Nação Florestâmica”), de cunho pessoal (“Grito de Socorro”, “Sintonia da Vida”; “Menina linda” - esta, uma canção composta por aluna de nove anos dedicada à sua falecida mãe) e social (“Vamos todos cantar”, “Nosso Som”, “SESC pergunta, Pantanal responde”), entre muitos outros. São músicas vivas e em movimento, concebidas numa conjugação saudável entre invenção espontânea e necessidade de organização para sua apreensibilidade. E aqui a expansão da audição - estimulada pelo fato de serem as suas próprias criações e as de seus colegas - permite aos participantes vivenciarem alguns atributos centrais disso que chamamos Escuta, como a atenção focada, o discernimento e a mobilidade da percepção (que incidem preponderantemente na formação musical) e o silêncio interior e a experiência de acolhimento (atributos centrais da formação pessoal), entre outros.

SB - Pelo que entendo, então, um trabalho sobre a chamada escuta musical é parte constitutiva das dinâmicas de invenção coletiva do projeto...



Crianças gravando suas composições no Teatro Inezita Barroso (São Bernardo do Campo, SP, 2018)

CK - Sim, exatamente! A prática bem conduzida da audição alimentada por músicas interessantes e condições favorecedoras para seu aprofundamento constrói progressivamente a escuta, possibilitando que se perceba a qualidade das sonoridades de superfície, se compreenda a estrutura da música e os princípios que organizam os seus elementos, bem como se capte o sentido maior que se produz disso tudo (o discurso, seu sintagma). Importante lembrar que a escuta nada tem de passiva ou estanque, ao contrário, é uma habilidade que se constrói a cada experiência ao longo do tempo, aliás, como tudo em nós. O que nos é dado são potenciais que cada indivíduo pode ou não desenvolver, cultivar com maior ou menor qualidade.

SB - E como os participantes podem, além da apreensão das questões musicais (timbres, texturas, sonoridades), situar as práticas musicais em suas vidas, perguntando-se o sentido destas práticas?

CK - Aproximando-se do projeto criativo que está na base da música que se ouve. Para compreender uma música é necessá-

rio ter uma ideia de seu projeto criativo - daquilo que caracteriza a sua origem e o processo que a fez existir. Os alunos aprendem isso não apenas do ponto de vista intelectual, mas ao vivenciarem na prática, ao criarem as suas próprias músicas, tendo o entendimento dos percursos realizados desde a primeira ideia ou matriz e das decisões que foram tomadas a cada instante da trajetória criativa face às diferentes problemáticas que surgiram. Assim eles podem aceder aos diferentes níveis de articulação da linguagem, do significado dos sons até o sentido do discurso musical. Esse projeto é para os participantes uma realidade de fato onde agem ao vivo e interação em tempo real. Não os retira da vida concreta nem alimenta ilusões com situações virtuais ou passadas relativas a criações musicais quaisquer. Eles mergulham no presente, num mundo de materialidades e signos, dinâmico e humano, onde podem fazer experiências e escolhas, observar suas vivências e refletir sobre seus significados, construindo os próprios entendimentos, se responsabilizando por suas ações e criações. Tudo isso - esses vi-

9. Nessa peça há referência sutil a paisagem sonora, quase como um registro documental de uma situação que havia ocorrido em Junho 2017 na cidade, quando após fortes chuvas bombas de águas trabalhavam intensamente e seu som está registrado ao fundo ao longo de toda a música. Um exemplo mais característico de paisagem sonora pode ser escutado em “Crime na festa do apartamento”, composta por crianças do projeto em São Bernardo do Campo. Ver: <https://soundcloud.com/carloskater/18-crime-na-festa-do?in=carloskater/sets/musica-da-gente-primeira-edicao>

vidos, concepções, escolhas, experimentações, observações - se oferece como subsídio valioso para as suas vidas de dentro e fora da escola, no tempo presente e, quem sabe, muito possivelmente, futuro.

SB - E como participam os educandos e educadores desses singulares processos de invenção musical coletiva, desde seus inícios até seus “produtos”, como a gravação, você poderia nos contar mais?

CK - São muitas invenções e muitos destinos sonoros! (risos) Vale dizer que nem todos os processos iniciados são criativos, assim como nem toda criação chega a bom termo. Não há propriamente uma linearidade no processo, nem direcionalidade imposta em sua condução. E aqui faço colocações mais gerais, pois é importante ter em mente que cada escola, cada professor, cada turma, cada grupo de crianças gera sempre músicas próprias e com formas de produção bastante particulares. A posição do educador do AMDG é da ordem de sutileza de um equilibrista, que, por um lado, zela pela liberdade necessária para que a criação floresça, mas que, por outro, sugere experimentações e enquadramentos necessários para que as forças de construção operem sem se dissipar no espaço dinâmico da invenção coletiva. Orientações sobre planos de composição, aspectos de organização sonora, macro forma, procedimentos de agenciamento, jogos de contraste, equilíbrio, qualidades de textura. E compete a ele, sempre que possível, não deixar escapar oportunidades para aprofundar a reflexão ou experiência (explorando, por exemplo, instrumentações, andamentos, reordenações, modalidades de contrastes diferentes), traçar paralelos com outras referências, universalizar uma situação particular etc. Há muitas especificidades no processo criativo musical que considero importantes para compartilharmos, mas isto não seria possível agora aqui. No que se refere à

sua pergunta, cito apenas o seguinte, que é também um diferencial do projeto. Em geral cada turma de participantes indica cerca de três de suas criações musicais para serem gravadas. As gravações ocorrem entre os meses de outubro e novembro, quando um estúdio móvel é instalado na biblioteca da escola e, durante três ou quatro dias, como uma maratona, todas as músicas são gravadas. Isto possui uma logística específica e demanda por parte de todos os envolvidos muito planejamento, organização, presença, colaboração, responsabilidade. Todas as músicas gravadas são tratadas em programas específicos de edição musical; no entanto, seleciono em geral uma música por turma para a qual preparo uma edição especial, uma segunda versão. Nela realizo um trabalho de interferência, criando, conforme o caso, introdução, coda, um B ou C, sobreposições de elementos, repetições de seções, interlúdios etc. Utilizo apenas os materiais e a concepção original que são próprios da música deles, com base em princípios de remanejamento (justaposição, intercalação, sobreposição e variação amplificada), portanto sem desconstrução, nem acréscimo de novos elementos. Um vídeo é feito da tela do programa desta música tratada por mim - “versão propositiva” - que após submeto à turma para que em conjunto os compositores a apreciem e avaliem se as proposições de interferência lhes parecem ou não pertinentes. Independentemente das opiniões que emergem desse encontro, que envolve escuta, leitura, análise, crítica e argumentação, a função didática dessa proposta se cumpre tanto pela percepção de que existem outras alternativas de elaboração quanto pelo entendimento de que aprimoramentos são sempre possíveis. De toda maneira, os participantes também acabam por ser informados de que, além de cantor e de instrumentista, existem tantas outras profissões na música que podem lhes interessar, obtendo estímulo

lo à profissionalização em subáreas técnicas do fazer musical, em cursos futuros (compositor, regente, luthier, arranjador, produtor musical, cultural, programador audiovisual, preparador de cena, trabalho em estúdio de gravação, edição e mixagem em programas de computador, pós-produção etc.).



Cópia de tela do vídeo da “Edição Propositiva” da música “Galops”, composta por participantes do projeto AMDG, realizado na escola SESC de Joinville (2017)

SB - Você poderia trazer detalhes sobre alguma composição em especial realizada no projeto?

CK - Na verdade, cada criação é um mundo, um universo de invenções reunidas, bem como de experiências de vida fusionadas, de descobertas e aquisições da percepção, da emoção e da inteligência postas em sons, organizados em música e compartilhada por muitos ouvidos... E são tantas as músicas criadas, cada qual com sua particularidade! No entanto, gostaria de, ao invés de comentar sobre uma música em particular, enfatizar a importância do procedimento de Variação, como técnica ou forma, que propicia, entre outros, o reaproveitamento de músicas via releituras. É muito interessante como uma música criada por crianças participantes do projeto de uma escola em São Bernardo do Campo, por exemplo, possa servir de motivação e referência para a criação musical de participantes de outra região! Isto é, a concepção de variação,

onde o tema é em si uma criação do projeto, permite que uma música criada originalmente encontre a posteriori um sentido maior ao ser revisitada, na condição de matriz para novos processos criativos. A música “Entendeu?” é um exemplo disso. Ela foi composta, em 2013, por crianças de oito, nove anos da EMEB Arlindo M. Teixeira, de São Bernardo do Campo, e após, em 2017, jovens de cerca de 15 anos do DF, participantes do polo de Taguatinga, criaram a variação “Entenderam?”. Esse processo de retroalimentação é muito saudável, pois confere um sentido ainda maior às produções originais e, ao mesmo tempo, estabelece pontes entre crianças, jovens e professores à quilômetros de distância, em regiões distintas do Brasil. Com isso instituímos a variação - que integra o “mesmo” e o “diferente” - não apenas enquanto técnica, na qualidade de recurso fundamental da composição, mas igualmente enquanto recurso formal (Tema e Variação), o que abre portas para o conhecimento do patrimônio musical já constituído, do século 16 até nossos dias¹⁰

SB - E seria ainda possível mencionar mais alguma característica do projeto?

CK - Existem muitas características do “A Música da Gente”, mas em vista da brevidade do encontro, gostaria de mencionar apenas uma, em sintonia com a questão do desenvolvimento pessoal e conhecimento de si, cuja importância para a educação musical venho procurando enfatizar. Faço uso no projeto de alguns personagens, dentre os quais o “Dr. Som”, um misto de cientista, médico e músico. Ele usa um adereço característico que é um “Trombofone de Funil”, em volta do pescoço, simulando um estetoscópio. Como os demais personagens, ele quase não fala, comunicando-se basicamente por sonoridades vocais ou instrumentais, gestos e expressões corporais. Uma crian-

10. Para ouvir as músicas “Entendeu?” e “Entenderam?” conferir os links, respectivamente: <https://soundcloud.com/carloskater/06-entendeu?in=carloskater/sets/musica-da-gente-primeira-edicao> e <https://soundcloud.com/carloskater/entenderam>

ça é convidada para decifrá-lo, intermediando sua comunicação com a turma. Ele então faz perguntas: “Quem está sentindo dor física hoje?” Aguarda as respostas e outra criança vai a lousa para anotar as dores mencionadas (de cabeça, ouvido, dente, garganta, barriga, joelho etc.). Os tipos de dor são anotados e quantificados, tornando-se visíveis para toda a classe. O mesmo ocorre com a pergunta seguinte: “Tem alguém aqui com alguma dor emocional?”, seguida novamente pelas anotações no quadro (inveja, rancor, tristeza, ciúmes etc.). E finalmente uma última questão: “Quem tem tido dificuldades para cuidar de si?”, seguida por novo mapeamento das respostas (falta de memória, dificuldade de cortar as unhas, de estudar, conter as fofocas, de evitar falar mal dos outros, fazer comparações etc.). Uma vez com as perguntas e os itens das respostas quantificadas expostos no quadro, todos os alunos têm a oportunidade de conhecer como seus colegas estão se sentindo e assim compreender o que atua na base de suas reações (para poder em seguida adquirir um recuo consciente, evitando discussões e relativizando situações de conflito). Um som, fragmento musical, cluster ou breve melodia é oferecido para cada tipo de sintoma, recebido de olhos fechados pelos alunos. “Dr. Som”, bem como o educador musical, auxiliam a nomear o vivido de cada participante, para que eles próprios possam dar nome às suas percepções, sensações, aos seus sentimentos, emoções, aos resultados de suas experiências e reações. Com atividades assim perseguimos objetivos diferenciados do projeto, dentre os quais se encontram: reconhecimento de que o outro é tão importante quanto eu, incentivo a uma maior qualidade de diálogo, aceitação de pontos de vistas divergentes e respeito da diversidade, bem como o fortalecimento das relações sociais, além, é claro, de um melhor conhecimento de si (um entendimento mais justo e refinado sobre o seu próprio funcionamento).

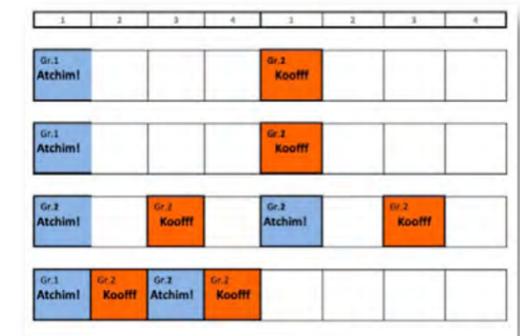
SB – E o que, ao seu ver, o projeto AMDG e os educadores musicais de maneira geral têm a oferecer à educação hoje? O que afinal se apreende dos professores de música, o que eles podem “ensinar”?

CK – Antes de tudo, espero que o AMDG possa continuar sendo oportunidade de aprendizado para uns (participantes em geral) e fonte de inspiração para outros (educadores que venham a conhecer o projeto). Quanto ao que professores de música podem ensinar hoje, respondo sinteticamente, lembrando Koellreutter: nada daquilo que os próprios alunos possam aprender sozinhos em qualquer lugar ou circunstância, seja nos livros ou na internet. Penso que hoje, em razão da progressiva facilidade de acesso a um imenso conjunto de informações, a questão central não é mais o fazer, o aprender fazer, ou mesmo o saber fazer, contudo passa a ser o conhecer e o conhecer-se, aprendendo a cuidar melhor de si. E isto significa adotar uma forma de trabalho interior, optar por um caminho de conhecimento que permita a cada pessoa um maior contato consigo próprio e melhor desempenho profissional (o que nada tem a ver com a valorização do ego, nem com a falsa personalidade). Sei bem que é um pouco estranho falar assim, no entanto, dominamos já tantos conteúdos sutis e complexos em nosso trabalho com a música e a educação, que me parece possível compreendermos como nos dedicar a esse assunto. Em outras palavras, durante muito tempo o foco das propostas educativo-musicais esteve centrado na informação técnica da música e na sua transmissão, independente de quem fosse o professor e ignorando-se quem fosse o aluno, pois ele nada mais representava que um receptáculo vazio a ser preenchido (vale notar que esta visão tecnicista do ensino de música vigora ainda em nossos dias). Passamos após por um momento muito marcante quando a consciência de educadores, e não apenas musicais, buscou oferecer espaço para a ex-

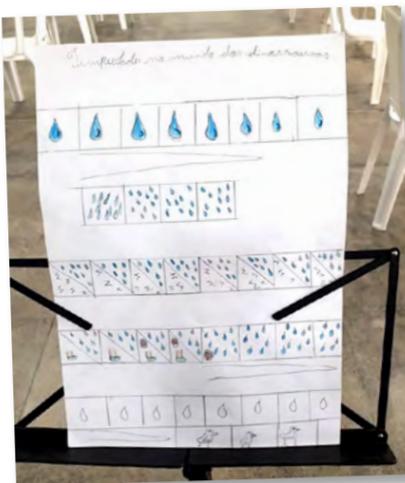
pressão e valor próprio ao aprendizado dos alunos, o que na educação musical correspondeu ao espaço de vivência, experiências pessoais, típico dos métodos ativos, em especial. Relativamente há pouco tempo, uma visão bastante diferente surgiu oferecendo uma abordagem que pôs no palco das atenções a representação cultural dos alunos, os valores sociais e a ideologia dos quais são portadores, e por meio dessa compreensão fez a crítica aos modelos educativos hegemônicos – Paulo Freire ilustra claramente esta concepção. Hoje, no entanto, temos a meu ver necessidade de uma abordagem diferenciada de educação musical que, ao não excluir as valiosas contribuições do passado, agregue outras, que correspondam com maior pertinência às problemáticas de nosso tempo e cultura, bem como representações musicais de mais amplo espectro estético. Uma abordagem que busque incluir na relação ensino-aprendizagem não apenas informações, vivência dos alunos, suas representações culturais e a crítica-social, mas também a figura do próprio educador e educadora musical, pela importância decisiva que exercem no processo formador, cujo sucesso ou fracasso, em última instância, deles dependem fundamentalmente. Esta é a concepção de abordagem que está na base do AMDG e que chamo de “Modelo Integrador”. E as inclusões e integrações possíveis aqui são também da ordem das conquistas conceituais e estéticas que temos repertoriadas no patrimônio musical, estendendo-se desde as funções do cantar dos juglares medievais ou repentistas brasileiros atuais até a incorporação de conceitos futuristas de Pratella ou Russolo, das simultaneidades de eventos sonoro-musicais de Mahler, Charles Ives ou Bério, à descoberta de sonoridades íntimas do Brasil por Villa-Lobos ou ainda do silêncio ou dos sons do ambiente, conforme proposto inicialmente por Cage e após resgatado enquanto paisagem sonora por Schafer, além das expressões sonoras e

...é possível olhar sem enxergar, pensar sem compreender, se mexer sem sair do lugar, falar sem dizer, ouvir sem escutar...

invenções musicais de todas as épocas, locais, estilos e culturas. Mas para ser sincero, de fato, respondo melhor à sua pergunta mencionando não exatamente o que os professores ou educadores musicais têm a ensinar, mas o que eles e todos nós temos hoje a apreender. A educação musical que possibilita oportunidade de desenvolvimento humano é aquela que é conduzida por um educador ou educadora que trilhe seu caminho sincero de busca, de autodesenvolvimento e conhecimento pessoal. E, como sabemos, é possível olhar sem enxergar, pensar sem compreender, se mexer sem sair do lugar, falar sem dizer, ouvir sem escutar, o que traz à tona a questão fundamental de termos claro o que fazemos na educação para construir um espaço de observação de si e de atuação mais consciente na sociedade. Se hoje constatamos tanto solo virar terra, como buscar da terra retornar ao solo, o mais fértil possível? Como a música e a formação musical podem contribuir para isso, uma vez que tudo é semente?



Parte inicial da Partitura de “Atchim x Coff” utilizada para interpretação e em seguida como estímulo para variações e novas criações dos alunos.¹¹



Partitura de "Tempestade no mundo dos dinossauros" concebida por crianças do projeto do polo de Ananindeua/PA, a partir dessa matriz estrutural.

Renato Almeida, musicólogo brasileiro que nos antecedeu, já havia expressado: "O mistério de nossa música é o mistério do Brasil mesmo, diz-me o que cantas e eu te direi quem és. Mas nós cantamos tanta coisa e tão diferentes... Que seremos nós?". Hoje, atualizando esse pensamento, arrisco acrescentar: E nós, educadores musicais, que conhecemos tanta música, tantas abordagens educativas, com acesso a tanta tecnologia, que criamos tantos significados e relações entre sons e seres humanos... quem somos, e o que, com tudo isso, nos propomos a ser? De toda maneira, o que conta não é a resposta já pronta e falada, mas a consciência segundo a qual criamos mundos no mundo, bem como as inquietações profundas que nos põem em movimento, a intenção sincera e visceral no dentro-e-fora de nossas ações, o cultivo de um entendimento lúcido, desperto e responsável (sem ilusões nem devaneios), que expressamos a nível social. E isso faz parte das metas de uma Educação Musical Viva, cuja abordagem busque integrar criação musical e formação humana, contribuindo para alimentar a força vital da cultura e de todos os participantes de seu tempo, hoje e, quem sabe, amanhã.

11. Uma das diferentes versões desta música, realizada pelo projeto, pode ser escutada em: <https://soundcloud.com/a-musica-da-gente/atchim-coff-amostra>



foto: marina manziona

**"A Música da Gente",
entre crianças e
adultos, favorece
que cada um se
torne mais disposto
a se rever e a se
reinventar...**

Considerações finais

A conversa com o prof. Carlos Kater mostra como o projeto "A Música da Gente" conciliou práticas coletivas de invenção musical abertas às singularidades dos envolvidos com um alcance muito diverso em localidades.

A coordenação remota regular, recurso oferecido pelas tecnologias recentes com as quais muitas vezes ainda temos hesitações e que hoje o isolamento social mostramos sua relevância, foi decisiva em viabilizar

isto. A preparação dos educadores sem formação musical prévia com conceitos musicais simples e pertinentes às composições coletivas, igualmente.¹²

Os meios e ferramentas usados nestas composições coletivas, por sua vez, também são parte estratégica do que viabiliza sua realização - instrumentos de baixo custo e tocabilidade acessível, uso da voz, cantada e falada, percussão corporal etc. Trata-se de usar nas composição musical habilidades comuns e recursos disponíveis a estes diversos participantes que majoritariamente não possuem outra formação musical (educadores e educandos), até mesmo para além do período de realização do projeto.

"A Música da Gente" realiza no presente práticas musicais com estes recursos, sem aguardar supostas condições futuras ideais, como a aquisição de instrumentos musicais tradicionais por parte das escolas, como muitos o fazem.

O AMDG não é um projeto interessado apenas na educação musical, mas se ocupa, antes de qualquer coisa, da vida, com suas inúmeras realizações, contingências e movimentações. O projeto dissolve assim, quem sabe, a dicotomia estrita entre uma dita "arte pela arte" e a chamada "arte funcional", revelando que o prazer de se engajar num fazer musical coletivo e inventivo pode vir a ser parte constitutiva daquilo que move e transforma a vida.

É isto que explicitam as conversações realizadas com os participantes da edição do projeto "A Música da Gente na Educação Musical do SESC" realizada na EJA (Educação de Jovens e Adultos) na cidade de Goiana (PE), às quais tive acesso a seus registros no acervo do projeto e que conviria trazer aqui somando-se às considerações do prof. Carlos Kater.

12. Entre estes conceitos, podemos mencionar a noção de *Contraste* entre seções musicais, os recursos de variação rítmica de fácil apreensão por educadores e educandos, a abertura às inúmeras fontes sonoras, o uso de notação não-tradicional, bem como dinâmicas coletivas de tomada de decisão voltadas especificamente para o fazer musical.

Nestas conversações, entre vários relatos potentes, um participante adulto relata seu fascínio com a descoberta do vibrafone, um instrumento antes nunca visto por ele e que o mobilizou a buscar uma multiplicidade de referências musicais nas plataformas digitais de vídeo. O mesmo participante explicita também tamanho o deslocamento que foi para si, como prestador de serviços hidráulicos, constatar que os mesmos canos, que dele já estavam tão próximos, poderiam se transformar em inúmeros instrumentos musicais.

Uma terceira consideração do mesmo participante revelou ainda tamanha a penetrabilidade das práticas do "A Música da Gente" em sua vida ao trazer um impasse ligado ao modo como algumas religiões incidem na maneira pela qual vivem seus praticantes. Afinal, as práticas de criação musical coletiva seriam "Música do Mundo" ou "Música de Deus", "Música Profana" ou "Música Sacra"? A resposta dada pelo participante é surpreendente justamente por explicitar que tal oposição estava ali em vias de se dissolver, como consequência de sua entrega às experiências de composição musical coletiva do projeto.

Transcrevo aqui parte dos dizeres deste instigante participante: "É música... [mas] tudo o que eu aprender aqui eu não posso usar lá, não... [...] [Alguns dizem:] 'Eu não vou participar [do projeto], isso é música do mundo'. [Mas, na verdade...] **eu nem sei que música foi aquela que a gente fez!**" (grifo meu).

Quem, debatendo conceitos filosóficos e estéticas musicais numa universidade, lembra-se de tudo aquilo que pode vir a ser um impeditivo no engajamento dos educandos nas práticas musicais, inclusive de criação musical? E, invertendo a questão, o quanto somos capazes de dimensionar o alcance

de práticas como a invenção musical coletiva na vida dos educandos, adultos e crianças, para além do fazer musical?

Situações como estas escancaram que a cada referência trazida e a cada novo convite à experimentação, um educador pode fazer cada envolvido revisitar ou revirar memórias e costumes, às vezes, mobilizando transformações surpreendentes que sequer se acompanhará exatamente onde darão.

Neste sentido, Kater nos traz ainda outra questão crucial para se pensar a relação entre as práticas de educação musical coletivas e inventivas com o modo como se vive, que é o *conhecimento de si e o cuidado consigo mesmo*. Trata-se de favorecer que cada um volte-se para si, repensando costumes e as relações consigo e com os demais nas inúmeras práticas da vida.

Kater nos convida ainda a perguntar: como fazer do cuidado de si algo que potencializa o enfrentamento das desigualdades? Estas é uma reflexão difícil de se responder, mas que o AMDG certamente movimentará.

“A Música da Gente”, entre crianças e adultos, alimenta a possibilidade de que cada um encontre no fazer musical coletivo e inventivo *expansões* da vida, evitando dogmatizações e engessamentos. Faz assim com que cada um que passa pelo projeto se movimente, viva em movimento, seja no contato consigo mesmo ou na relação com os demais.

Esta música *dá em gente*, gente múltipla e diversa, mais do que qualquer coisa, pois se dá *entre gente*, sem abstrações e idealizações.

Trata-se de agregar prazer e reflexão, a cada um consigo e associado aos demais e, com isso, favorecer também transformações noutros campos da vida, com suas tantas e diversas contingências.

Não seria essa uma de nossas grandes tarefas?

Entrevistado



Carlos Kater
carloskater@gmail.com

Carlos Kater é educador, musicólogo e compositor, Doutor pela Universidade de Paris IV – Sorbonne e Professor Titular pela EM/UFMG. Criador e coordenador do projeto “A Música da Gente”, é autor de artigos publicados em conceituadas revistas e de livros, tendo sido *Arte por toda parte* (autor da parte musical), um dos 10 finalistas indicado ao “Prêmio Jabuti” (2017). É criador e coordenador do projeto de criação musical coletiva “A Música da Gente” (que já atingiu cerca de 10.000 participantes) e Membro Permanente do Conselho Assessor da “Cadeira Livre de Pensamento Pedagógico Musical Latinoamericano”, da Universidad Nacional de las Artes (Buenos Aires). Atua como conferencista, consultor e professor, com temas associados à Musicologia Brasileira e à “Formação Musical Inventiva” (foco no desenvolvimento humano).

Para mais informações, inclusive publicações, ver:

- www.carloskater.com.br/
- lattes.cnpq.br/1845763886645209
- www.facebook.com/carlos.kater.5
- www.facebook.com/amicadagente

Autor



Stênio Biazon
steniobag@msn.com

Cursa doutorado em Processos de Criação Musical – Sonologia. Colaborou com Teca Alencar de Brito no livro *Um jogo chamado música* (Peirópolis, 2019) e trabalhou na Teca Oficina de Música, participando dos CD's *Ondas* (2015) e *Passarinhada e outros voos* (2018). Colaborou na revisão da pesquisa da área de música para o livro *Por toda parte* (FTD, 2019), junto a Carlos Kater.

Referências

Brito, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. São Paulo, Peirópolis, 2003.

Costa, Tomás Bastos. Educação Musical nas Escolas: Reflexos da Implementação da Lei 11.769 na cidade de São Paulo. Relatório de Iniciação Científica PIBIC, Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes – Orientação Maria Teresa Alencar de Brito, 2013.

Kater, Carlos. O que podemos esperar da Educação Musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº10, p.43-51, 2004. Disponível em: < <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/361> > Acesso em 22/02/2021.

_____. “Por que música na escola?": algumas reflexões. In: JORDÃO, Gisele. Et al. (Coord.). *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações / MinC / 3D3, 2012. p.42-45. Disponível em: < <http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/AMUSICANAESCOLA.pdf> > Acesso em 22/02/2021.

_____. “Encontro com H.J.Koellreutter”. Entrevista de C.Kater com Koellreutter, para *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, nº6. SP: Atravez, 1997, p.131-144. Disponível em: < <https://www.carloskater.com.br/caderno-de-estudos#educacao-musical> > Acesso em 16/02/2021.

Nogueira, Ilza. Entrevista [Carlos Kater]. *Boletim Informativo TeMA*, ano 1, nº 1, jan. 2017, p.3-9. Disponível em: < <https://tema.mus.br/novo/storage/pubs/informativos/375d0c6cd4255ec291a190797d79db92.pdf> > Acesso em 16/02/2021.

Ribeiro, Ariane da Silva Escórcio. *Práticas Criativas em educação musical: concepções, ferramentas pedagógicas e veiculação em livros didáticos para o ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2018.

Santos, Regina Marcia Simão; Kater, Carlos. O projeto “A música da gente”: entrevista com Carlos Kater. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, p.151-166, jan./abr. 2017. Disponível em: < <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7581/4919> > Acesso em 16/02/2021.

_____. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In.: Santos, Regina Márcia Simão (org.). *Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços da educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2012, 2ª ed., pp. 177-213.

Links relacionados às edições do “A Música da Gente” realizadas em São Bernardo do Campo-SP:

CD AMDG 2013, 1ª edição: <https://soundcloud.com/carloskater/sets/musica-da-gente-primeira-edicao>

DVD AMDG 2015, 2ª edição: <https://www.carloskater.com.br/a-musica-da-gente-2015>

DVD físico disponível: <https://www.carloskater.com.br>

Documentário sobre AMDG 2018, 3ª edição (com legendas em inglês e espanhol): <https://www.carloskater.com.br/a-musica-da-gente-2018>

Soundcloud do AMDG 2018, 3ª edição: <https://soundcloud.com/a-musica-da-gente>

Vídeos Experimentais editados pelas crianças participantes do AMDG 2018, 3ª edição: https://www.youtube.com/watch?v=RBFTczPqR0w&list=PLRECBxoxi0rUORSW3KWm9GkDLZD6wPxoB&ab_channel=AMusicadaGente-3aEdi%C3%A7%C3%A3o-2018

Vídeos realizados pelas crianças participantes do AMDG 2018, 3ª edição, com orientação de profissional do áudio-visual: https://www.youtube.com/watch?v=saWRrgMcg-s&list=PLRECBxoxi0rYfYX8D6Yd7K49IHDDXi5&ab_channel=AMusicadaGente-3aEdi%C3%A7%C3%A3o-2018

Página do Facebook, 1ª e 2ª edições: <https://www.facebook.com/amicadagente>

Página do Facebook, 3ª edição: <https://www.facebook.com/amicadagente2018>

MEB *ensaio*

BNCC e educação musical: muito barulho por nada?

Cecília Cavaliéri França
MUS Produção

Resumo

Este ensaio propõe uma reflexão sobre a repercussão da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) no contexto da educação básica em função de alguns pontos controversos no que tange à área de música. Destaca-se que a Base consiste de “um arranjo possível”, como expresso no próprio documento; assim sendo, o contraponto com outras perspectivas faz-se oportuno e necessário. Questiona-se a construção dos currículos de música a partir das matrizes de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para Educação Infantil e de Habilidades dos demais segmentos, uma vez que estas apresentam problemas conceituais e metodológicos que podem vir a fragmentar e limitar a experiência pedagógico-musical. Por meio de uma proposta prática, pretende-se demonstrar como a experiência musical é multidimensional e, portanto, percorre e integra diversos pontos das matrizes propostas na BNCC.

Palavras-chave: BNCC. Educação musical. Currículo de música.

BNCC and music education: much ado for nothing?

Abstract

This paper proposes a reflection on the repercussion of the “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC / Brasil, 2018) in the contexts of basic education owing to some controversial points regarding the field of music. It is noteworthy that the Base consists of “a possible arrangement”, as expressed in the document itself; therefore, taking other perspectives into account is opportune and necessary. It is suggested that teachers should engage in dialogue with the text of the BNCC, underpinned by the conception of music as a primordial human expression, as it has been consolidated in recent debates in the field. One can question the design of music curricula based on the matrices of Learning and Development Objectives, for Early Childhood Education, and Skills, in the other segments, since they present conceptual and methodological problems that may fragment and limit the pedagogical and musical experience. A practical proposal was formulated to demonstrate that musical experience is authentic and multidimensional, thus integrating several points of the matrices proposed in the BNCC.

Keywords: BNCC. Music education. Music curriculum.

FRANÇA, Cecília Cavaliéri. BNCC e educação musical: muito barulho por nada?. *Música na Educação Básica*, v. 10, n. 12, 2020.





Panelássom. Arquivo pessoal da autora.

De Brasília aos Brasis

É fato que a BNCC está fazendo bastante barulho. Desde o começo da discussão, vem repercutindo em diversas direções, como na formação dos alunos nas licenciaturas, na oferta de disciplinas, nas discussões e pesquisas de pós-graduação, na formação continuada, na revisão das matrizes de avaliação dos exames oficiais e concursos. À parte da academia, tem movimentado o meio editorial, com a produção de material didático, levantado formadores de opinião e alimentado mídias sociais.



Link para a Base Nacional Comum Curricular <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Enquanto isso, a onda segue em direção às escolas regulares, destino principal de todos esses esforços. No trajeto, o documento vai sendo modelado pelas disposições estaduais e municipais, pelo projeto político-pedagógico de cada escola, pelo programa do ano escolar, pelo planejamento da equipe e pelos ajustes de cada professor. Vai sendo filtrado e, dialeticamente, ampliado pela experiência, pela formação e pela visão de mundo dos envolvidos. Toda essa “mexida” pode ser considerada positiva, pois nos faz parar para pensar, quebrar a cabeça, brigar

com o papel, debater em reuniões, negociar com os colegas, pesquisar recursos e elaborar estratégias.

Finalmente, chega o momento de aterrissarmos em sala de aula e, fortuitamente, recuperarmos a espontaneidade da nossa prática, com um pouco mais de entendimento a respeito do que estamos fazendo. O documento curricular que as equipes de professores preparam nas respectivas escolas, por mais bem alinhado que seja à realidade daquele contexto, será resignificado no dia a dia. Tudo o que foi pensado, dito e escrito será tonalizado pelas peculiaridades de cada turma, pelos humores dos alunos e até pelas efemérides e os noticiários do dia. Ou seja: a Base que saiu de Brasília é uma, e a que chega a cada canto do país é outra.

Então, a boa notícia é que a BNCC não é (quase) nada sem você, sem mim, sem cada um de nós! Grande parte do trabalho depende de nossas escolhas pedagógicas e musicais. Sabemos que há incontáveis maneiras de se fazer música e inumeráveis tradições e práticas que entendemos como música – sons organizados de maneiras expressivas da nossa experiência no mundo. Mas, em meio a tão diversas sonoridades e respectivas formas de organização e tão diversos modos expressivos e seus significados simbólicos, entre tradição, novidade, cultura e subjetividade, expressão coletiva e pessoal, cada um de nós é único. **A música, que nos une como espécie, também nos individualiza como sujeitos.** Quem entra em sala de aula, enfim, somos nós, nossos alunos e a música que nos diz respeito.

Tenho percorrido debates, reuniões, cursos, conversas e também vasculhado a internet em busca de reflexões, propostas e experiências, procurando entender como todo esse movimento está repercutindo. Afinal, como a BNCC vem impactando os planejamentos e a prática da educação musical? Até que ponto esse impacto tem

sido produtivo, considerando-se os problemas observados no documento (estes serão comentados no decorrer do texto)? O que é relevante incorporarmos à nossa ação educacional e o que não vamos incorporar, justamente porque não agrega ao que já fazíamos?

Neste ensaio proponho uma reflexão a respeito de uma leitura, a meu ver, equivocada da BNCC e sobre alguns pontos também equivocados da proposta para a área de música. São ruídos e microfônias, incompreensões e simplificações arriscadas sobre o documento e sobre a própria música, os quais, somados, têm gerado ações educativas, de certa forma, anacrônicas.

Entre a natureza abstrata das matrizes e a natureza concreta das experiências musicais

O aspecto que tem me chamado mais atenção é que as matrizes de “Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (OADs), no caso da educação infantil (p. 48), e as de Habilidades nos demais segmentos (p. 202-203, 208-209) estão sendo superestimadas a ponto de serem tomadas como “a novidade” a ser implementada. Muitos professores, na ansiedade (ou no desânimo) de terem que lidar com mais uma mudança na formatação das propostas curriculares, ou para irem “direto ao ponto” diante de um texto de 600 páginas, estão concentrando seus olhares nos códigos das matrizes. Será que a reforma almejada por toda essa empreitada se resume a etiquetar o fazer pedagógico com códigos de habilidades? **Colocar um código novo em uma antiga abordagem não a torna atual, refletida, dialógica; tampouco desobriga a reflexão sobre o que está implicado neles.** É como

mudar a embalagem de um produto, mas não o seu conteúdo.

O foco direcionado para os OADs e Habilidades tem feito proliferarem modelos e “receitas” de planejamentos nos quais os professores vão, por assim dizer, “encaixando” atividades apressadamente, sem o cuidado de uma leitura mais abrangente e crítica tanto sobre as matrizes quanto sobre as próprias atividades escolhidas. Quando nos atemos às matrizes sem questioná-las e sem as devidas ressalvas, endossamos seus aspectos negativos, que não são poucos. Os OADs e as Habilidades para música, além de repetitivos e restritivos, apresentam problemas conceituais e metodológicos importantes, alguns dos quais representam retrocessos significativos para a área. Alguns desses problemas serão comentados adiante.

Listagens de objetivos, habilidades, competências e outros enunciados dos documentos educacionais se prestam a sintetizar, organizar e padronizar a prática. Tais matrizes são abstrações de práticas. Nascem, a princípio, da observação e sistematização daquilo que fazemos em sala de aula e – quero crer – para ela retornam, nela repercutem e com ela se retroalimentam. Mas também são impregnadas pelas crenças pessoais e ideologias, sejam elas explícitas ou não. Portanto, não são “a coisa em si”, a experiência concreta, orgânica e complexa do nosso fazer musical pedagógico, mas uma estruturação plausível segundo uma perspectiva específica. As habilidades descritas na BNCC não são “atividades”! A matriz não é uma estrutura de plano de aula! Já encontrei planejamentos que espelham as cinco habilidades em atividades numeradas respectivamente de 1 a 5, desconexas entre si e pouco musicais. Quando limitamos nosso olhar para as matrizes, corremos o risco de tratar atividades musicais potentes e multidimensionais de

maneira artificial e fragmentada e até mesmo de perder a espontaneidade das interações com os alunos.

Cada um dos descritores das matrizes admite um sem-fim de possibilidades musicais dentre metodologias, atividades, repertórios, procedimentos e produtos. Multiplique-se tal infinidade de possibilidades pelo universo de professores, turmas, escolas, cidades, estados e regiões deste país: é aí que encontramos “a coisa em si”! Experiências em música são complexas, contextualizadas, interativas, imprevisíveis; portanto, escapam à escrita de descritores de habilidades, por definição, áridos e limitados. Se comparada à vida que permeia as aulas de música, ricas em estímulos multissensoriais e em fazeres de múltiplas naturezas, a matriz é um fóssil sem vida, sem cor, sem nuances, sem identidade. Diferentes professores podem desenvolver um OAD ou uma Habilidade por meio de propostas diversas e, ainda assim, estarão contemplando e desenvolvendo o mesmo OAD ou a mesma Habilidade. Vamos considerar, por exemplo, o seguinte descritor do ensino fundamental - anos iniciais:

(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana. (Brasil, 2018, p. 203).

O texto dessa habilidade comporta um cardápio variado de escolhas estéticas, artísticas e culturais, de Bach a Beatles, gospel a quilombola, Caetano a Lady Gaga, menestréis renascentistas a repentistas nordestinos, e assim por diante. Ou seja: uma turma em Diamantina (MG) ouvindo músicas de banda e escolhendo o repertório para a festa da cidade estará realizando a Habilidade (EF15AR13) tanto quanto uma turma em São Paulo, capital, discutindo uma

playlist de música de resistência, ou outra na periferia de Rio Branco (AC) anotando cantos indígenas. Mesmo em se tratando de universos sociais e culturais tão diferentes, com repertórios, sonoridades, corporeidades, tecnologias e modos de fazer, reproduzir e distribuir música que lhe são próprios, com sentidos, significados, níveis de envolvimento emocional individuais e coletivos distintos, o código que as acompanhará, segundo a BNCC, será o mesmo. Na prática, nossa escolha vai mobilizar habilidades muito específicas de cada gênero e música trabalhados, condicionadas por outras variáveis, como os recursos disponíveis e a maturidade dos alunos.

Nenhuma abstração teórica é capaz de transformar nossa prática de maneira imposta e unilateral. A BNCC, ou qualquer outro documento oficial, tampouco. Ao contrário, o documento consiste de “um arranjo possível” como base curricular – e não sou eu dizendo isso! Esta ressalva aparece no texto da BNCC nada menos do que dez vezes (p. 86, 197, 222 etc.)! Isso é muito positivo! Assumir que o documento seja “um arranjo possível” implica reconhecer que haja outras possibilidades de arranjo. Significa que a proposta não é ideal, infalível e muito menos definitiva; ao contrário: suas limitações são reconhecidas. Outros olhares, perspectivas e concepções são bem-vindas nesse diálogo.

Por essas razões, considero mais produtivo pensar o planejamento partindo das experiências musicais para a matriz, e não na direção contrária. Podemos tomar como ponto de partida uma proposta musical potente, levantando possibilidades e caminhos possíveis, os quais serão revisitos e modificados em tempo real na interação com os alunos. A partir desse leque de possibilidades, podemos nos reportar à matriz e anotar quais OADs e Habilidades estão sendo contemplados. Dialeticamen-

te, a matriz também pode contribuir para apontar ausências e, eventualmente, inspirar desdobramentos que não teriam nos ocorrido de outra forma. Mais importante ainda: nenhum dos descritores expressos na matriz ocorre isoladamente na prática. Atividades musicalmente significativas envolvem Habilidades de maneira integrada e musical. Inclusive, costumam avançar além daquelas listadas na matriz do respectivo segmento e facilmente traçar percursos interdisciplinares.

Interdisciplinaridade, protagonismo e cultura: erramos o alvo?

Um preceito central na BNCC, promissor de avanços relevantes, é a interdisciplinaridade. Em última análise, a interdisciplinaridade é um esforço de retorno à nossa complexa experiência de ser e estar no mundo, da qual nos afastamos pela organização fragmentada do conhecimento em disciplinas. Neste sentido, é positiva a abordagem da educação infantil por Campos de Experiências (Brasil, 2018, p. 40-52), delineados de maneira a acolherem “as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (p. 40). Ninguém realiza interdisciplinaridade de maneira mais natural do que a criança pequena, que desconhece fronteiras entre cultura, arte, vida e música. Na primeira infância, ela se coloca no mundo pela totalidade das experiências corporal, estética, emocional, interpessoal.

Os Campos de Experiências da educação infantil abrangem: as relações interpessoais, nas quais a criança reconhece a si mesma e aos outros “como seres individuais e sociais” (p. 40); a expressão do

seu corpo, seus gestos e movimentos no espaço (p. 40-41); a participação em diversas formas de expressão artística (p. 41), na cultura oral e, gradativamente, na escrita, nas narrativas pessoais, dos textos e seus usos, suportes, gêneros (p. 42); no mundo físico e sociocultural, com suas propriedades fenomenológicas e relações espaciais, matemáticas etc. (p. 42-43). Vale salientar que, apesar de a matriz para a educação infantil da BNCC ter alocado à música um espaço restrito no Campo de Experiência “Traços, sons, cores e formas”, ela percorre, permeia, complementa, enriquece, articula todos os campos da experiência da criança, simplesmente porque a música é inerente à vida!

Mas, infelizmente, essa festa dos sentidos, dos afetos, da imaginação, da experiência íntegra da criança é esvaziada quando passamos da descrição dos Campos de experiências (p. 40-43) aos OADs respectivos à música, no Campo “Traços, sons, cores e formas” (p. 48). Nestes, o universo de experiências musicais da criança é reduzido a dois blocos de três descritores, um para cada faixa etária, destacados em rosa no Quadro 1. Os descritores da segunda linha do quadro referem-se mais especificamente às artes visuais, embora sejam procedimentos também utilizados na exploração da notação musical espontânea e analógica pela criança.

Foto: Arquivo pessoal da autora.



CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Quadro 1: OADs para o Campo de Experiências “Traços, sons, cores e formas”. Fonte: Brasil (2018, p. 48), adaptado pela autora.

São tantos os problemas reunidos nessa pequena matriz que um detalhamento completo ocuparia um artigo inteiro. Cinco dos seis descritores, à exceção do último (EI03TS03), são redundantes. A falta de recursos na escrita reflete tanto quanto endossa uma prática empobrecida, apática e imitativa de modelos estereotipados. Em vez de priorizar o fazer musical espontâneo e criativo, o texto enfatiza repetidamente a exploração sonora “para acompanhar” repertórios escolhidos pelo professor. Tal empobrecimento revela uma desconexão com a natureza do desenvolvimento da criança. Isso transparece quando, por exemplo, separa a exploração sonora do próprio fazer musical nas brincadeiras cantadas (a criança não os separa!); ou quando minimiza a participação do corpo nas Habilidades para crianças de um ano e meio a 6 anos (a criança se movimenta à menor sugestão sonora!); ainda, quando aponta o reconhecimento das qualidades do som (os parâmetros intensidade, duração, altura e timbre) apenas na faixa dos 4 anos, como se o bebê não distinguísse a voz da mãe de outras vozes do ambiente. Além disso, a criança de 18 meses já é capaz de controlar movimentos, coordenar esquemas mentais e experimentar ativamente e intencionalmente diferentes maneiras de extrair sons de fontes sonoras.

Chama atenção também a confusão conceitual e os equívocos pedagógicos na enumeração de “brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias”. “Canções” não são “músicas”? “Melodias” não são “músicas”? O que se entende por “música”, afinal? Uma “canção” não pode ser uma “melodia” e vice-versa? Ainda há que se mencionar o erro conceitual a respeito de gêneros e tradições musicais, subentendidos na frase “acompanhar diversos ritmos de música” (EI02TS001). Essa expressão pode até circular livremente no senso comum, mas não em um documento curricular oficial dessa importância e abrangência, destinado a orientar a ação pedagógica de milhares de professores.

Outro aspecto que chama atenção é que o texto vinha construindo a noção de protagonismo, mas esta é esvaziada em direção a um fazer musical que culmina propondo a utilização de sons em “brincadeiras de faz-de-conta, encenações, criações musicais, festas” (Brasil, 2018, p. 48). Trata-se de um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento que valida situações estereotipadas em lugar de expressões legítimas da cultura infantil das diferentes localidades. Como esperar que um estudante chegue ao final do ensino médio como sujeito protagonista e autônomo se a ele não é permitido fazê-lo desde a infância, uma vez que os OADs insistem que ele “acompanhe” as propostas do professor? Como pretender que desen-

volva competências para atuar criticamente em sociedade (não me refiro à visão neoliberal de competências, mas à capacidade de utilizar o conhecimento adquirido para balizar a atuação no próprio contexto)? É frustrante que, após tanto empenho da área em construir a percepção de música como campo epistemológico inseparável da cultura e do contexto, o documento pareça reduzir o fervilhar criativo da criança dessa idade ao ensaio do hit emocional do momento para apresentação do dia das mães! Graças a essa concepção, grande parte do que se pratica e se consome em educação musical, especialmente nos segmentos iniciais, tem sido limitado a fórmulas artisticamente vernaculares, de pequeno impacto estético e pouca relevância cultural. Observo muitas práticas onde essa visão é mascarada pela aproximação com coloridos do universo da infância, em salas decoradas com apetrechos e recursos diversos. Mas a visão de ensino de música permanece bastante tradicional, com ênfase na repetição de modelos padronizados na qual a progressividade é medida pela leitura e discriminação de padrões rítmicos e melódicos ou pelo desenvolvimento técnico instrumental.



Link para a 2ª versão da BNCC, publicada em 2016: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>

As matrizes de Habilidades do ensino fundamental (Brasil, 2018, p. 200-211) também estão repletas de problemas. A música, entendida na Base como unidade temática do componente curricular Arte, é expressa em Objetos de conhecimento: Contextos e práticas, Elementos da linguagem, Materiais, Notação e registro musical, Processos de criação (p. 202-203). Tal formatação desconsidera a interconexão entre “gêneros de expressão musical” e os respectivos elementos que os constituem, bem como práticas, repertórios, fontes sonoras (“mate-

rialidades”), processos criativos e formas de registro. Os objetos de conhecimento também misturam conteúdos musicais propriamente ditos com formas de notação, e ainda naturaliza a notação convencional como padrão ao nomear de “não convencional” as formas de registro gráfico dos sons que não utilizam pentagrama etc. Os descritores trazem modalidades de comportamento musical (“composição/criação, execução e apreciação musical”) misturadas com repertórios e recursos pedagógicos como “jogos, brincadeiras, canções”. Do ponto de vista metodológico, a questão mais crítica, a meu ver, é a separação de procedimentos como apreciar de perceber, explorar e experimentar, que podem implicar planejamentos que fragmentam a experiência musical. Do ponto de vista conceitual, é espantoso o enunciado que lista como “elementos constitutivos da música” os parâmetros do som “altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.” (p. 203). Ou seja, a concepção de música e de educação musical implícita na matriz é aquela tradicional, ou conservatorial, como aponta Pereira (2013).



Para saber mais a respeito da disputa ideológica nas versões da BNCC:

No ensino fundamental

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus V. M. Música e Educação Básica: sentidos em disputa. In: SILVA, Fabiany C. T.; XAVIER FILHA, Constantina (org.). Conhecimentos em Disputa na Base Nacional Comum Curricular. Campo Grande: Oeste, 2019. p. 189-209.

No ensino médio

SANTOS, Micael Carvalho Dos. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. Revista da Abem, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.

Ainda hoje é possível enxergar esse enfoque conservatorial, herdeiro da tradição moderna francesa, pela qual parte significativa dos professores mais experientes foi formada. Ele segue enraizado nos cursos superiores de música organizados nos moldes “percepção, harmonia, repertório predominante de Bach à virada para o século XX”. Outra tendência de educação musical seria a estética, menos preocupada com os aspectos técnicos, com ênfase nos aspectos sensoriais, na contemplação desinteressada, na expressão criativa, na imersão em sonoridades que repercutem em nós. O foco reside no impacto das sonoridades que arrepiam, anestesiaram, no poder da música que fala direto à nossa estesia. A concepção mais contemporânea seria a cultural, que tem como locus a prática social mediada pela música. A bem da verdade, não é possível fazer ou falar de música de maneira desvinculada de cultura. Ninguém pode estar fora, imune ou alheio a ela! Bach é cultura, assim como Beatles, bossa-nova, funk e o pop do momento. Mesmo a “musiquinha” da rotina escolar é cultura; mas, em sua maioria, uma cultura empobrecida, reduzida de padrões rítmicos e melódicos convencionais e previsíveis. A concepção cultural, no entanto, funda-se no reconhecimento de saberes diversos como legítimos e no direito de cada um à sua expressão autônoma. Esta se configura em contraposição à hegemonia da música ocidental de concerto, um esforço de decolonização da educação musical.

Esses três enfoques, conservatorial, estético e cultural, não são excludentes e podem ser combinados com pesos variáveis nos diferentes contextos. Como mencionei no início do texto, nossas escolhas pedagógicas e musicais são de extrema importância. Elas são impregnadas por pressupostos, crenças e nuances ideológicas, portanto, políticas. De uma canção desprezível ao orçamento dos instrumentos utilizados, cada escolha tem um pedigree epistemológico.

É muito importante estarmos conscientes de nossas crenças, porque cada um de nós tenderá a investir naquilo em que acredita e rejeitar o que fere seus princípios.

É importante lembrar que, na 3ª versão da BNCC, a música passou a ser denominada “área temática”, perdendo a credencial de linguagem, preceito que havia sido incluído na 2ª versão após amplo debate nacional. Enxergar música como linguagem implica sua validação como área de conhecimento com processos e produtos próprios e, portanto, de formação docente especializada (Brasil, 2016, p. 112). Existe uma distância importante entre considerar música como linguagem e como uma área temática. Linguagens são sistemas simbólicos pelos quais interagimos, argumentamos, declaramos visões de mundo; portanto, são expressões humanas legítimas das práticas sociais, imantadas pela diversidade cultural. Mas essa concepção de música como expressão humana, presente na 2ª versão, foi substituída por “expressão artística” na 3ª versão, enfraquecendo sua condição como linguagem humana. Errado não está: música é uma expressão artística, naturalmente. Mas já há algum tempo a educação musical brasileira saiu a campo e travou contato com a importância da(s) cultura(s), da diversidade, da identidade, da alteridade. Aquele ensino musical de tradição francesa, conservatorial, encontrou a música do morro, do interior, do sertão, dos pampas, do Pantanal, das aldeias, dos bares, das garagens, dos estúdios e aplicativos de celular. As questões respectivas ao cotidiano e à cultura passaram a ser vistas como formadoras da concepção de música e de educação musical. A mudança realizada da 2ª para a 3ª versão não é simplesmente uma substituição de palavras: representa o embate entre a visão da música que ganha forma e se constrói no dia a dia da cultura e a visão como expressão artística (p. 196), sugestiva de uma aptidão diferenciada. No

primeiro caso, a música é uma prerrogativa de todos e para todos e se aproxima da concepção cultural de educação musical. No segundo caso, não necessariamente, no que tende à concepção conservatorial. **Não é porque a versão da BNCC que foi homologada enfraquece a concepção de música como expressão humana que nós, educadores musicais, temos que fazer o mesmo na nossa prática.**

Se não está claro para o professor a qual concepção ele se alinha, basta um rápido retrospecto das últimas aulas ministradas para que ele se localize: como foram as aulas? Que tipo de atividades, interações, expectativas foram propostas? Que resultados foram alcançados e como foram avaliados? Que repertório foi trabalhado: a tradição europeia, o hit comercial do momento, criações dos alunos? O que foi enfatizado: a questão técnica e os parâmetros do som? A experiência estética, sensorial, sensível? O contexto cultural, social e político? A minha visão, que impregna minha escrita e minha prática, é em grande parte estética; aposto no poder da experiência com sonoridades impactantes. É também fortemente cultural, pela busca de validade e validação simbólica das singularidades das diversas culturas musicais. Mas não me furto de lançar mão, quando apropriado, de estratégias da abordagem conservatorial para desvendar por que combinações sonoras soam vigorosamente em nós, para identificar sonoridades que tornam as expressões culturais diferentes entre si. **Procuró conjugar essas três tendências em propostas esteticamente impactantes, culturalmente relevantes e tecnicamente acessíveis, para favorecer a participação ativa dos alunos.** Na próxima seção, compartilho uma proposta alinhada com essa visão e que procura superar limitações da BNCC ao interconectar Habilidades e extrapolar, inclusive, para campos interdisciplinares.

A música como elemento fundante da identidade das culturas



Imagem do curta-metragem *A primeira flauta*.
Fonte: *A primeira...* (2017).



Assista ao curta-metragem de animação *A primeira flauta*:

<https://www.youtube.com/watch?v=U98blcScuFI>

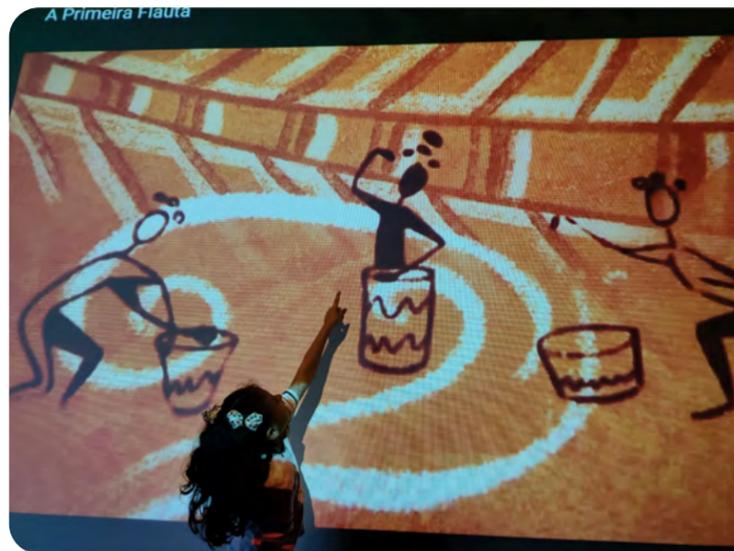
Nesta proposta, vou me remeter ao texto “A interdisciplinaridade da vida e a multidisciplinaridade da música”, de minha autoria (França, 2016, p. 89-94), publicado no volume 7 da *MEB*. Ele se desenrola em torno do livro de imagens *A primeira flauta* (França, 2013) e do respectivo curta-metragem de animação (*A PRIMEIRA...*, 2017). Na história, um menino dos tempos pré-históricos descobre que é possível produzir sons ao soprar um osso oco. Grupos vão sendo atraídos pelos sons da flauta e passam a ensaiar as primeiras danças, até que “o mundo inteiro” se renda à música. Trata-se de uma leitura poética da universalidade da música como expressão humana. O tema se abre generosamente à abordagem interdisciplinar, dada a inserção da música na vida e na cultura que nos faz humanos.

A história foi inspirada na descoberta de fragmentos de flautas de 35 mil anos feitas de marfim de mamute, ossos de aves e de urso. Elas possuem orifícios semelhantes aos das flautas modernas, o que sugere que nossos ancestrais exploravam diferentes alturas e, assim, possivelmente tocavam melodias.



Fragmentos de flautas esculpidas em osso de abutre e de urso, respectivamente, encontrados na caverna Hohle Fels, na Alemanha.
Fonte: Associated Press e Reuters.

que surgirem; como se trata de um livro de imagens, o reconto neste caso é uma atividade central. A respeito do campo “Quantidades, relações e transformações”, podem ser traçadas conexões com a estrutura da história e do curta-metragem, sequências dos eventos e linhas de tempo relacionados também a eventos da história familiar das crianças; propriedades dos elementos, como osso, vento e instrumentos, também são pertinentes, assim como as combinações de ritmo, andamento, timbres, texturas e outros atributos da trilha sonora. Um detalhamento de possibilidades ocuparia o espaço de outro artigo, certamente.



Apreciação do curta-metragem. Foto: Vinícius Eufrásio.

Nos anos iniciais do fundamental, a ênfase se dará na experimentação e na realização sonora, ressignificando o contexto da história no cotidiano e em interação com as demais formas de expressão artística e cultural, incluindo as diferentes formas de interação corporal dos personagens com a música. À medida que os alunos vão construindo as noções de tempo e espaço, as dimensões histórica e social da origem e da função da música poderão ser problematizadas. Nos anos finais do fundamental, essa perspectiva é ampliada em direção à diver-

sidade cultural e à maior autonomia crítica e expressiva. A partir desse segmento, não cabe o trabalho com o livro; focamos no curta-metragem e nos achados musicológicos sobre os instrumentos pré-históricos. Após a improvisação inicial, podemos ampliar a discussão sobre o contexto da história e elaborar a releitura da mesma com a criação de passos rítmicos. A proposta ganha corpo e pode se estender como um projeto durante várias aulas. Podemos aprofundar a relação entre a música e o processo de civilização das sociedades primitivas, trazendo o debate para a atualidade e explorando rupturas e permanências. Essa discussão contribui para ressignificar a experiência corporal, vocal e instrumental da história, abrindo o leque para a apreciação de áudios e vídeos impactantes de música e movimento conjugados, seja uma bateria de uma escola de samba ou a dança dramática Kecak, da Indonésia. Cabe uma abordagem da escuta mais detalhada que ajude a compreender por que uma música é esteticamente tão impactante para uns ou outros e como culturas musicais podem soar tão diferentes entre si em função dos seus matizes situados no tempo e no espaço.



Link para o vídeo da Kecak Dance, ritual da Ilha de Bali, Indonésia: <https://www.youtube.com/watch?v=aGXcnWUqV-Y>

Com os alunos do ensino médio, podemos avançar o debate e dialogar com as áreas de antropologia, sociologia, filosofia, política, religião e cultura. O foco se dará na perspectiva histórica e social da música como mediadora da formação da identidade dos grupos, além de aproximações com a contemporaneidade nas implicações simbólicas, ritualísticas, estéticas, sociais e políticas da música dentro das diversas culturas. A pesquisa de repertório em áudio e

vídeo pode envolver a criação de playlists, o compartilhamento e a discussão sobre as peças que despertarem mais interesse, apontando-lhes semelhanças e diferenças sonoras, corporais, emocionais, simbólicas e outros aspectos.

Essa proposta tem sido realizada por mim e por vários colegas em escolas públicas e privadas, em projetos sociais e estúdios particulares.¹ No Quadro 2, as atividades são cotejadas com os OADs e as Habilidades propostas na BNCC para os quatro segmentos. Esse exercício permite visualizar como a vitalidade das experiências musicais não encontra contrapartida automática em um ou outro descritor, mas abrange e integra diversos destes. Além das propostas específicas de música, inclui descritores de outras artes (todos os que estão entre parênteses) e também diálogos interdisciplinares (os que estão sublinhados). Para a leitura do quadro, o leitor pode se reportar às matrizes da BNCC nestes links:

Educação infantil:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/osobjetivos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-aeducacao-infantil>

Fundamental – Anos iniciais:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/arteno-ensino-fundamental-anos-iniciais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>

Fundamental – Anos finais:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/arteno-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>

Ensino médio:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/linguagense-suas-tecnologias-no-ensino-medio-competencias-especificas-habilidades>

1. Essas atividades foram realizadas em contextos urbanos da região Sudeste, com perfis socioeconômicos variados.

CÓDIGOS DE OADs E HABILIDADES

	Ed. Inf. 4-6 anos	Fund. Iniciais	Fund. Finais	Ensino Médio
ATIVIDADES	EI03...	EF15AR...	EF69AR...	EM13LGG
Improvisação coletiva: o professor toca na flauta melodias ou improvisos, ou coloca a gravação de um solo de flauta. Os alunos são estimulados a se comunicarem musicalmente com o solista improvisando movimentos e percussão corporal em pequenos grupos, que depois podem interagir entre si em uma performance mais extensa, com entrada e saída de grupos alternadamente, com simultaneidades e silêncios regidos pelo professor.	(CG01) (CG02) (CG03) TS01, TS03, (EF2)	(08) (10) (11) 14, 15,17	20, 23	603
Apresentação do livro A primeira flauta; leitura das imagens e reconto da história por um ou mais alunos; comentários, observações, interpretação e discussão sobre opiniões diferentes, visando à construção de significados.	(E006) (EF01) (EF03) (EF04)	(01) (03) (04)		
Discussão sobre o fazer musical em conjunto, na escola, em família, com os amigos, em grupos musicais diversos.	(EF01)	13	16 (31)	(101) 604
Discussão sobre a notação do som do vento e da flauta, nas páginas 14 a 21 do livro, e realização com voz ou aerofones.	TS03	(02) 16		
Criação e realização coletiva de notações analógicas a partir da história.	(TS02) TS03	16		
Análise e leitura de obras em notação analógica, como <i>Snowforms</i> , de M. Schafer, e <i>Fontana Mix</i> , de John Cage.	TS03	16	(04) 22	(102)
Interação com Artes visuais: apreciação, criação e releitura de arte rupestre de sítios arqueológicos brasileiros e estrangeiros, incluindo as "mãos em negativo".	TS02	(01) (03) (04) (05) (06) (25)	(01) (05) (06) (07)	
Apreciação do curta-metragem A primeira flauta. Discussão sobre semelhanças e diferenças entre o livro, o curta-metragem e as atividades de improvisação, sonorização e notação musical realizadas.	(CG01) (CG02) (CG03) TS01, TS03, EF02, EF04	(04) 13, 14, 16 (23)	(03) (05) (09) 16, 17, 20, 22 (32) (35)	(101)(103) (104)(105) (502) 601
Releitura da história, com batimentos corporais, sons vocais, instrumentos de percussão e movimentos expressivos espontâneos ou ensaiados.	(CG01) (CG02) (CF03) TS01 TS03 (EF02) (EF04)	(11) 14, 15, 17	20,21, 23	(201)(301) (501)(503) 603, 604
Apreciação de áudios e vídeos que envolvam percussão instrumental e corporal, como dos grupos Barbatuques, Stomp, danças indígenas, folclóricas e de outros matizes estéticos.	TS03	13, 14 (24) (25) (28)	16, 18, 19, 20 (25) (34)	(102)(502)

Criação de combinações rítmicas e passos dança inspirados nas imagens; prática de batimentos e sonoridades corporais; realização com os grupos espalhados pela sala, criando um ambiente estereofônico.	(CG01) (CG02) (CG03) TS01 TS03, EF02, EF04	(08) (10) (11) 14, 15, 17 (19) (20) (21) (22)	(09) (10) (12) (13) 20, 23 (25) (29)	(201)(301) (501)(503) 603, 604
Apreciação de músicas que exploram o contraste entre elementos percussivos e solo de flauta, como <i>Tomarapeba</i> , de Egberto Gismonti, e <i>Earth</i> , do Uakti e outras.	(EF04) (EF05)	13, 14 (24) (25)	(09) 16, 18, 19, 20 (34)	601, 602, 604
Criação de audiopartituras, esquemas ou outros tipos de notação para as obras apreciadas.	TS03	(02) 16	22	603
Discussão sobre o contexto da história: como seria a música tocada, e em que ocasiões ocorreriam? Qual seria a duração das músicas? Haveria cantos? Danças? Percussão corporal? Outros instrumentos além da flauta?	(EF04) (EF05)	13	16 (31) (33) (34)	(101)
Realização corporal, percussiva e instrumental simultaneamente à exibição do curta.	(CG01) (CG02) (CG03) TS01 (EF02)	(08) (10) (11) 14, 15,,17	(03) (09) (10) (12) (13) 20, 23 (25) (29)	(503) 601, 602, 603
Releitura da história com instrumentos de sopro e/ou aerofones construídos pelos alunos, tambores variados e outros; exploração de sonoridades para a realização do som do vento; elaboração do som de soprar o osso.	TS01, TS03, EF02, EF04	14, 15, 17	20, 23	(101)(102) (302) 601, 604
Discussão sobre o papel da música na coletividade, situações em que ela aproxima as pessoas; que tipo de música seria tocada? Que sensações e sentimentos teria despertado?		13	16 (31) (33) (34)	(101)(102)
Interação com Artes visuais, Dança e Teatro: pesqui-sa sobre outras manifestações artísticas da Pré-história, notadamente do Paleolítico Superior, imagens e vídeos de esculturas, da arte parietal, de adornos e outros. Releitura das expressões artísticas do período, pesquisa de materiais para criação de objetos e instrumentos, ensaio de passos de danças primitivas, construção de exposição de adornos e instalação de murais.		(01) (02) (03) (08) (10) (20) (21) (22)	(01) (02) (03) (05) (06) (07) (09) (10) (12) (13) 16, 22, 23 (25) (29) (31) (33) (34)	(103)(104) (105)(202) (301)(302) (502) 601, 602, 603, 604
Interação com as equipes de Geografia e História: situação desses achados no espaço geográfico e no tempo histórico por meio da construção de mapas e de uma linha do tempo. Discussão: de que materiais teriam sido feitos os primeiros instrumentos musicais? Como teriam sido construídos e como seriam tocados? Que avanços tecnológicos podem ter influenciado o desenvolvimento de novos instrumentos? Por que só foram encontrados instrumentos de osso, dessa época? Ao longo de que escala de tempo esses instrumentos teriam se desenvolvi-do? Quanto tempo teria transcorrido entre os primeiros "sopros" e a reunião de grupos em torno da música? É possível situar essas informações em uma linha de tempo?		EF.. <u>04HI02</u> <u>05HI08</u> <u>05HI10</u> <u>04GE01</u> <u>02CI01</u> <u>02CI02</u> <u>03CI01</u>	EF.. <u>06HI01</u> <u>06HI02</u> <u>06HI07</u> <u>06HI08</u> <u>09GE03</u>	EM- 13CHS105

Interação com Ciências (acústica): como a música deveria soar naquelas cavernas? Como os primitivos entenderiam o eco? Teriam sentido medo? Exploração de efeitos de eco, pesquisa sobre efeito Doppler, realização com grupos distribuídos pelo espaço, criando um ambiente estereofônico.	14, 15, 17	EF06CI12	
Discussão: como e por que a música aproximava pessoas? Que sensações e sentimentos ela teria despertado? Por que ela teria o poder de fortalecer o vínculo dentro das sociedades e entre elas? Haveria diferenças de gênero e de idade nos papéis musicais? Haveria "plateia"? Serenatas? Danças ao redor do fogo então descoberto? Será que havia músicas favoritas entre diferentes pessoas e grupos? Os indivíduos musicais seriam tratados de maneira especial? Teriam "privilégios"?	13	(08) 16 (31) (33)	(101)(202) (302)(303) (502) 601, 604
Discussão: como a música pode ter contribuído para a construção da identidade dos grupos sociais?		(12) 16, 17, 18 (31) (34)	(101)(202) 604
Discussão: que conexões podemos tecer entre arte, desenvolvimento humano, sociedade, política e cultura pré-histórica comparativamente à contemporaneidade? Que inferências podemos fazer sobre o mundo simbólico, espiritual, lúdico, estético e artístico das sociedades primitivas? Como esses questionamentos sobre o papel da música podem se atualizar na educação e na sociedade contemporâneas visando à preservação de si e do entorno, ao bem-estar, à alegria, ao culto, aos rituais, à contemplação estética? Como a música compõe o tecido da cultura que faz a mediação entre a experiência individual e a coletiva?		(01) (02) 16, 17 (31) (33) (34)	(101)(102) (202)(204) (302)(303) (305)(502) 601, 604 EM... CHS101 CHS103 CHS104

Quadro 2: Atividades musicais e sua relação com códigos da BNCC.



Cueva de las Manos, Santa Cruz, Argentina.
Fonte: Our ancient World.

Outras possibilidades e desdobramentos podem surgir a partir das especificidades dos contextos. Escolas do campo podem promover interações com o patrimônio natural e geológico local, experiências acústicas em grutas em parceria com a área de Ciências, por exemplo (no box há indicações de vídeos incríveis). Estudantes do Piauí podem visitar o Sítio Arqueológico da Serra da Capivara, em projetos integrados de História, Geografia, Artes visuais e Música. A pintura das mãos em murais, à semelhança do painel da Cueva de las Manos, na Patagônia, Argentina, é um projeto de fácil realização muito apreciado pelos alunos e também bastante simbólico da impressão da identidade e autoria, prerrogativas da arte. A exploração de sonoridades de instrumentos artesanais feitos de materiais colhidos na natureza também desperta um interesse mais perene pela pesquisa sonora. Escolas com laboratórios de informática ou estúdios podem utilizar programas de gravação e edição para criação de trilhas sonoras com esses instrumentos, e assim por diante.



Elaboração de mural coletivo. Fotos: Ricardo Poeira.



Projeto sobre instrumentos alternativos e pesquisa de materiais da natureza. Fotos: Vinicius Eufrásio.



Instalação de caverna sonorizada em mostra cultural. Projeto e foto de Vinicius Eufrásio.

Vídeos de alguns sítios arqueológicos:

Serra da Capivara, Piauí: <https://globoplay.globo.com/v/6313412/?s=0s>

Cueva de las Manos, Argentina: <https://www.youtube.com/watch?v=rfA9HXitdrc>

Sons de água pingando em gruta, com reverberação: <https://www.youtube.com/watch?v=0m2dpBCPivk>

Órgão de estalactites, na Virgínia, EUA: <https://www.youtube.com/watch?v=paIJFddHS8k>

O melhor arranjo possível

Espero que tenha sido possível observar como as atividades são fluidas, interconectadas, vívidas, imprevisíveis e estimulantes, ao passo que os descritores são duros, abstratos, fragmentados. Ainda que a Base não tivesse problemas, ela continuaria sendo uma base; quem constrói o currículo e decide a respeito dos fazeres musicais são os educadores diretamente envolvidos nas respectivas escolas. Em vez de “nos espremermos” em meia dúzia de descritores, creio que podemos nos manter fiéis a nós mesmos, aos nossos alunos e ao estatuto intrínseco à música que nos diz respeito. É hora de transcendermos a concepção de música anacrônica e fragmentária, ratificada pela BNCC, na qual a música é tida como uma instância abstrata e independente dos sujeitos, em favor de uma abordagem que a compreenda como uma ação subjetiva e criativa enraizada na cultura, com significados múltiplos e conexões potentes.

Dizer que música é expressão humana implica que ela seja essencialmente constituinte da nossa natureza; que ela ganhe forma e sonoridades específicas em cada contexto; que seja multidimensional e ine-

rente às incontáveis formas de ser e estar no mundo e de conhecê-lo. Essa premissa se desdobra na necessidade de nos expressarmos dentro da nossa própria tradição e na disponibilidade de conhecer as demais – o conhecimento de si e o reconhecimento do outro, reciprocamente. **É improvável que consigamos abordar uma grande variedade de gêneros e expressões musicais no limitado espaço da nossa ação pedagógica, mas acredito que seja possível capacitarmos nossos alunos quanto a essa disponibilidade, ou seja, à condição de respeitar e eventualmente fruir aquela música diversa da sua e assim se apropriarem todos desse espaço simbólico compartilhado.**

Considerando, portanto, que a BNCC é um arranjo possível, que matrizes são abstrações, que currículos adquirem sentidos diversos nas interações com os alunos, podemos nos sentir encorajados a dialogar com o documento e a não nos submeter automaticamente e acriticamente a ele. Podemos nos apropriar dos pontos positivos, incorporar às nossas reflexões e práticas aspectos que talvez estejamos deixando de lado, mas não temos que dar passos atrás em práticas que já fazíamos bem simplesmente para rezar na cartilha do documento, um arranjo possível, abstrato, generalizado, hipotético. O foco do nosso trabalho não são as matrizes de habilidades, não é o documento da BNCC, mas, sim, a música, a relação das crianças e dos jovens com a música e o entendimento dos sentidos envolvidos nessa relação. Naturalmente, cada um dos professores, contextos e alunos contará suas próprias histórias.

Autora



Cecília Cavalieri França
musproducao@gmail.com

Cecília Cavalieri França é educadora musical, pesquisadora, compositora e escritora. É Ph.D. e Mestre em Educação Musical pela Universidade de Londres, Especialista em Educação Musical e Bacharel em Piano pela UFMG, onde também atuou como professora. É fundadora e diretora da MUS Produção e Consultoria em Educação Musical, onde atua com formação de professores, editoração e produção de conteúdo pedagógico. Autora de inúmeras obras para educação musical, incluindo artigos publicados em diversos periódicos, CDs infantis autorais, obras para professores, livros didáticos para a escola regular, como a coleção *Trilha da Música*, livros paradidáticos e de literatura infanto-juvenil, para ensino de piano e repertório de canções, e curtas-metragens de animação. Atua como consultora, palestrante e professora, especialmente nas áreas de desenvolvimento musical e planejamento pedagógico. www.ceciliacavalierifranca.com.br



Acompanhe meu canal no youtube

<https://www.youtube.com/channel/UC0ar-24Bet-W7vcCTIVS6qVw>

Referências

A PRIMEIRA flauta. Direção: Simon Brethé e Ricardo Poeira. Produção: Cecília Cavalieri França e Ricardo Poeira. Curta-metragem de animação. Belo Horizonte: MUS Produção e Poeira Estúdio, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Segunda versão revista. Brasília, MEC/Consed/Undime, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc2versao-revista.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.

FRANÇA, Cecília C. *A primeira flauta*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

FRANÇA, Cecília C. A Interdisciplinaridade da vida e a multidimensionalidade da música. *Música na Educação Básica*, Londrina, v. 7, n. 7/8, p. 86-95, 2016.

PEREIRA, Marcus Vinícius M. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. *Revista da Abem*, Londrina, v. 24, n. 37, p. 17-34, jul./dez., 2016.

Harmônica: uma opção no ensino de música para as crianças

José Staneck
Instituto Música Brasilis

Harmonica: an option in teaching music to children

Resumo

Passatempo das almas solitárias, a harmônica se insere numa grande variedade de contextos e estilos musicais. Por ser um instrumento fundamentalmente popular, sempre foi tratada de forma intuitiva e com poucas publicações acadêmicas, não estando ainda inserida nas grades de ensino dos cursos técnicos, universitários ou mesmo em projetos sociais de ensino de música. Neste artigo, além de contar um pouco de sua trajetória e demonstrar algumas de suas principais características, proponho algumas ações no ensino de música para as crianças em escolas e projetos sociais.

Palavras-chave: Gaita. Harmônica. Ensino de instrumento.

Abstract

An amusement for lonely souls, the harmonica fits into a wide variety of music genres. Owing to its background as a fundamentally popular instrument, the harmonica has always been played as an intuitive practice and, therefore, there are not many academic publications about it. Furthermore, it is not even included in the syllabus of technical courses, universities or social projects of musical education. This article offers an insight on its history together with some of the most important characteristics and presents a proposal on what to do when teaching the principles of music to children in schools and social projects.

Keywords: Harp. Blues harp. Harmonica. Music instrument teaching.

STANECK, José. Harmônica: uma opção no ensino de música para as crianças. *Música na Educação Básica*, v. 10, nº 12, 2020.



Passatempo das almas solitárias, a gaita tem a singularidade dos brinquedos remotos. Muitas são as histórias dos que foram embalados em sua infância por uma canção que, mesmo depois de anos, ainda lhes remete a um momento permeado de afeto. Muitos a tiveram em suas mãos tendo a oportunidade de vivenciar essa cativante experiência. Escondida entre as mãos, em um só corpo e movimento, é difícil que haja intimidade maior entre gaita e gaitista. Em sua característica única, expirando e inspirando, o músico transforma o som em um lamento que remete ao imaginário onde pastores tocam rebanhos.

Embora pequena, a gaita possui uma infinidade de recursos e tem sido utilizada com grande sucesso em diversos estilos musicais dentro dos mais variados contextos, seja na música popular, no jazz e no choro, seja na música de concerto. No entanto, percebemos que o instrumento ainda é muito pouco conhecido e que ele ainda terá que trilhar um longo caminho até que possa se firmar nos cenários artístico e educacional. Por sua característica fundamentalmente popular, a harmônica sempre foi tratada de forma intuitiva. Poucas são as publicações acadêmicas que a referenciam em estudos descritivos, tanto nas questões interpretativas, no desenvolvimento de repertórios e nas técnicas de execução quanto na sua utilização na educação musical. Fato é que até os dias de hoje a harmônica ainda não se encontra inserida nas grades de ensino dos cursos técnicos ou universitários, ou mesmo em projetos sociais de ensino de música.



GAITA OU HARMÔNICA?

Algumas variáveis ocorrem no Brasil quanto à sua designação. Na maioria das regiões, é chamada de gaita ou gaita de boca para se diferenciar da sanfona, que no sul do país também é chamada de gaita, ou mesmo de gaita de fole escocesa. No nordeste brasileiro é conhecida como realejo, confundindo-se com o instrumento que produz som por meio da ação de uma manivela semelhante a um órgão portátil. No blues, onde se faz muito presente, na língua inglesa é chamada de harp ou blues harp. Harmônica é sua designação mais internacional, portanto mais abrangente, mas também podemos encontrá-la com o aposto harmônica de boca, em especial se fizermos a tradução direta do alemão - mundharmonika.

ORIGEM

A harmônica teve a sua origem em um antigo instrumento chinês, existente há séculos em algumas regiões da Ásia oriental, chamado sheng, que significa voz sublime. Sua construção se baseia na junção de tubos de bambu dispostos verticalmente em forma circular sob uma base onde se situa o bocal, com seu orifício na lateral. Cada tubo contém na sua parte interna uma palheta de vibração livre que, inicialmente, era manufaturada em bambu e nos dias de hoje é produzida em metal. Na parte inferior dos tubos, encontram-se orifícios que serão bloqueados ou não com os dedos, de acordo com a nota ou conjunto de notas que se deseja tocar. O sheng acabou sendo a inspiração na construção tanto da harmônica quanto do acordeão e do bandoneon.



Para ver e ouvir

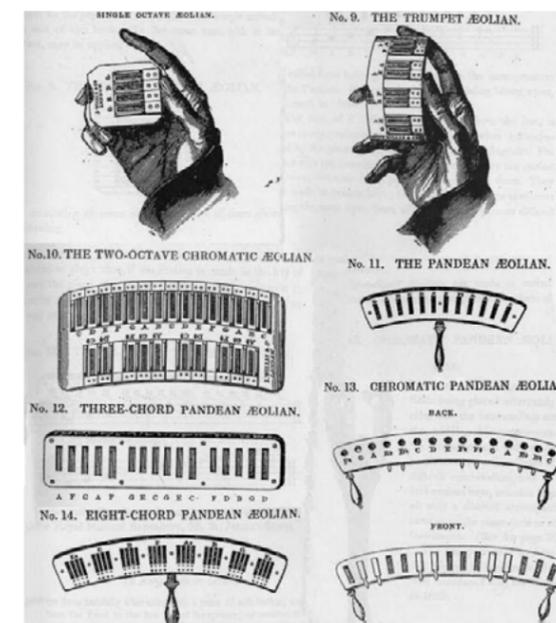
Uma excelente demonstração pode ser encontrada em <https://www.youtube.com/watch?v=qkkA5yWrvww>



Sheng.
Fonte: <https://www.sco.com.sg/en/>.

Imagens do Museu Alemão da Harmônica, na cidade de Trossingen.
Fonte: <https://harmonika-museum.de>.

Em sua primeira forma, chamada de aeolian, foram dispostas algumas palhetas numa placa de metal, de maneira que se produzia o som assoprando-se diretamente na placa de vozes.



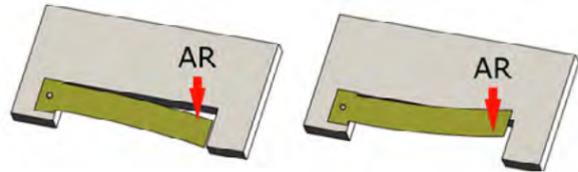
Aeolian, o precursor da gaita.
Fonte: <https://www.patmissin.com/history/aeolina.html>.

Foi então que, na primeira metade do século XVIII, na Alemanha, o organista e afinador Christian Buschmann desenvolveu a harmônica como a conhecemos nos dias atuais e em seguida produzida comercialmente pela primeira vez por Mathias Hohner.



COMO FUNCIONA

A gaita possui em sua embocadura um conjunto de furos por onde o instrumentista sopra ou aspira, fazendo vibrar, individualmente ou não, as palhetas de metal, com a passagem do ar - conceito de palheta livre.



Palheta livre. Fonte: Wikipedia. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Harm%C3%B3nica_\(instrumento_musical\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Harm%C3%B3nica_(instrumento_musical)).

Dois são os modelos mais utilizados:

1. Gaita diatônica



Gaita diatônica

A diatônica chegou aos Estados Unidos durante a Guerra Civil Americana, na segunda metade do século XVIII. Ela passou a ser o instrumento dos negros, especialmente por seu baixo custo e portabilidade, expandindo sua expressão para além dos temas tradicionais e folclóricos: a gaita tornou-se o instrumento que viria a caracterizar o blues. O universo do country e o pop também foram marcados pela presença da gaita, nos solos de Bob Dylan, Mick Jagger e dos Beatles.

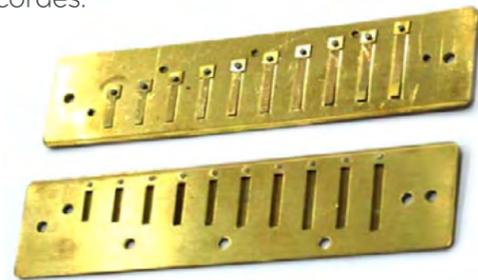


Para ver e ouvir

A gaita no blues:

- Sony Boy Williamson - harmônica solo <https://www.youtube.com/watch?v=GOFbfY-wY1I>
- Flávio Guimarães - "The Blues Follows me" <https://www.youtube.com/watch?v=fRzGqrlKeGg>
- Love me do, dos Beatles (Lennon e McCartney, 1958-9!) https://www.youtube.com/watch?v=OJWI_wUOQc4

O instrumento possui dez orifícios com duas placas de vozes. Na superior fixam-se as palhetas sopradas e, na inferior, as aspiradas. Sendo assim, cada orifício produz duas notas da escala, que podem ser tocadas nota a nota isoladamente ou em bloco de acordes.



Placa de vozes da diatônica. Fonte: Wikipedia.

Este modelo de gaita é chamado diatônico porque nele só constam as notas pertencentes ao tom, ou seja, não possui notas alteradas (acidentes). Por essa razão, podem ser encontradas opções de gaita em diferentes tonalidades. Tomando como referência a gaita em Dó, a sequência de notas nesse modelo de gaita é a seguinte:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
soprada	C	E	G	C	E	G	C	E	G	C
aspirada	D	G	B	D	F	A	B	D	F	A

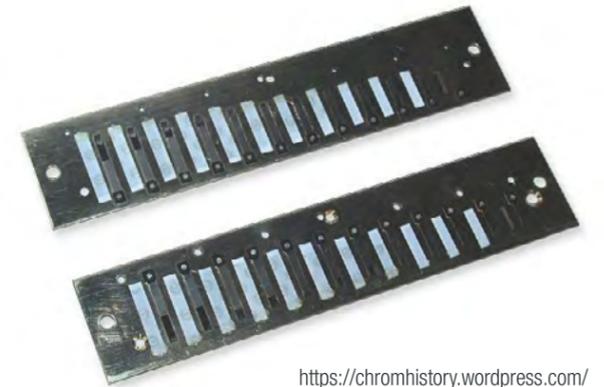
região central

Estrutura das notas na diatônica. Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Note que a escala completa só aparece na região central do instrumento - orifícios 4 a 7. Nas regiões graves e agudas existe uma organização estrutural que possibilita realizar um movimento cadencial do acorde dominante para o tônico (G7 - C).

2. A Cromática

A popularização da diatônica e a consequente expansão de sua utilização nos mais diversos repertórios levaram à necessidade de se criar um novo modelo de harmônica que contivesse a escala completa de acordo com o sistema temperado ocidental - equivalente às notas brancas e pretas do piano. Surge assim, no final do século XVIII, a cromática; ela chega ao seu formato atual já no início do século XIX.



<https://chromhistory.wordpress.com/>
Placa de vozes da cromática.

A cromática foi idealizada respeitando os mesmos princípios da diatônica, mas acrescentando um bocal e uma chave justapostos na parte frontal do instrumento.

Relacionadas ao mesmo orifício, as placas de vozes conterão agora duas palhetas na parte superior e duas na parte inferior. Desta maneira, com a ação da chave, pode-se variar o fluxo de ar entre as duas placas, obtendo, assim, quatro notas por orifício: ao acionar a chave, o fluxo de ar é direcionado para a placa inferior.



Gaita cromática.



a) Chave aberta, b) chave fechada. Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Estrutura das notas na cromática

Esta é a distribuição das notas na cromática de 48 vozes (3 oitavas). A cada quatro orifícios, a estrutura das notas se repete: de 1 a 4, 5 a 8 e 9 a 12.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	chave aberta
soprada	C	E	G	C	C	E	G	C	C	E	G	C	
aspirada	D	F	A	B	D	F	A	B	D	F	A	B	

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	chave fechada
soprada	C#	E#	G#	C#	C#	E#	G#	C#	C#	E#	G#	C#	
aspirada	D#	F#	A#	B#	D#	F#	A#	B#	D#	F#	A#	B#	

Para ver e ouvir

A gaita na música de concerto...

- *Concerto para Harmônica e Orquestra*, de Villa-Lobos – I movimento



<https://www.youtube.com/watch?v=IKMiuKn1vp8>

- *Concertino Romântico para Harmônica e Orquestra* de Aluísio Didier sob os rascunhos de Tom Jobim

https://www.youtube.com/watch?v=8rhDgs_7Lqc

- *Libertango* – Astor Piazzolla, com o Harmonitango

<https://www.youtube.com/watch?v=0jll205mG8A>

No jazz:

- *Blusette* – Toos Thielemans



<https://www.youtube.com/watch?v=6xLw61bTfJU>

No choro:

- *Desvairada* – Garoto, com Pablo Fagundes



<https://www.youtube.com/watch?v=6NOAcGAWObA>



Para saber mais:

Quatro publicações acadêmicas se debruçaram em assuntos diversos da harmônica:

FAGUNDES, Pablo Viejo. Utilização de espécies de madeiras amazônicas na fabricação do corpo da gaita diatônica. Departamento de Engenharia Florestal, Faculdade de Tecnologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

PINHEIRO, Edson Tadeu de Queiroz. Harmônica cromática: sua escrita em formações orquestrais nas obras de Heitor Villa-Lobos, Radamés Gnattali e César Guerra-Peixe. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018.

RIOS, Ailton Carneiro. Estudo da Música através da Harmônica. Artigo científico apresentado ao grupo Educamais como requisito parcial para obtenção do título de Pós-Graduação em Educação Musical. São Paulo, 2020.

TEIXEIRA, Natanael Pereira. Musicalização através da Harmônica Diatônica. Trabalho de Graduação. Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.



Crianças da Rede Municipal do Rio de Janeiro

UTILIZAÇÃO DA GAITA NA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL

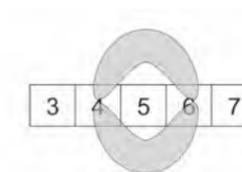
Nos últimos 15 anos, tenho participado de vários projetos utilizando a harmônica na educação infantil, por meio de oficinas, cursos e concertos didáticos. Algo em torno de 3 mil crianças, a partir dos 7 anos, tiveram acesso ao instrumento e a informações básicas sobre a harmônica. Tenho trabalhado nesse contexto, no sentido de ampliar essas atuações, pois acredito que a gaita é um instrumento de forte empatia junto aos que estão se iniciando no mundo da música.

Para demonstrar sua utilização no ensino infantil, propomos aqui três ações que possam refletir alguns procedimentos possíveis. Para nossa exemplificação, utilizaremos a diatônica afinada em Dó, por se tratar de um instrumento de tamanho menor que se adéqua bem às mãos das crianças e que tem um valor bastante acessível. Os modelos mais populares custam o preço aproximado de uma flauta doce.

Na fase inicial, a maneira de segurar o instrumento e sua embocadura é normalmente o alvo das primeiras atenções, mas, mesmo que estas questões ainda não estejam resolvidas, podemos pensar em tocar alguns trechos e fazer alguns exercícios nos quais os alunos terão um forte estímulo devido aos rápidos resultados iniciais alcançados.



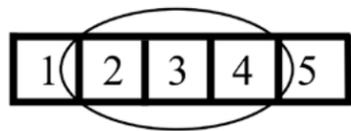
Posição da mão



Embocadura

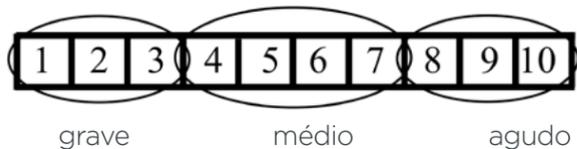
PROPOSTA 1 Levadas de diferentes gêneros musicais

Uma de suas características mais marcantes é a possibilidade de tocar alguns acordes. Em vez de tentarmos focalizar um só orifício para produzir apenas uma nota, como na figura anterior, podemos abrir um pouco a boca, de maneira que possamos tocar várias notas ao mesmo tempo, de acordo com a Figura 17.



Embocadura para mais de uma nota.

Podemos tocar aleatoriamente soprando em várias regiões da harmônica, desde a região grave até a região aguda, acompanhando a ordem crescente dos números existentes no corpo do instrumento. Em seguida, faça o mesmo exercício aspirando e depois alternando os reflexos.



Embocadura nas 3 regiões.

Explorando combinações de sopros e ritmos

Podemos registrar a maneira de tocar a harmônica utilizando a representação da proposta por Hal Walker em *Harmonica Foundations - for a musical life*:

Tablatura

— soprado
○ aspirado

Podemos trabalhar a realização de diferentes ritmos associados ao reflexo (soprado ou aspirado).

Valsa

Baião

Maracatu

Funk

À medida que os alunos exercitam os ritmos, sugestões de músicas nos respectivos gêneros vão surgindo naturalmente. Assim, o professor pode tocar diferentes peças junto com a turma, colocar gravações para eles acompanharem, apreciarem, improvisarem e se divertirem. As crianças podem ser estimuladas de variadas formas, podendo criar livremente seus próprios ritmos, associando a movimentos corporais, sons percussivos pelo corpo, canto e instrumentos de percussão.

PROPOSTA 2 Tocando melodias

Propomos agora dois exercícios adaptados da obra para piano de Béla Bartok, *Mikrokosmos*, nos quais, de forma progressiva, o aluno vai não só conhecendo as notas da escala, mas ao mesmo tempo fazendo referência da sua posição no instrumento.

Existem algumas tablaturas usadas para iniciantes na harmônica. Todas utilizam os números relativos aos orifícios associados a um símbolo que indica o reflexo soprado ou aspirado.

Utilizaremos a seguinte forma por considerá-la a mais intuitiva e de fácil identificação:

- número sem círculo - soprado
- número circundado - aspirado



Exercício

Esses exercícios servirão de motivação para o aprendizado de algumas cantigas do folclore, como o "Cai, cai, balão".



Clique aqui e veja crianças do Projeto Harmônica Brasilis tocando "Cai, cai, balão".

Cai, cai, balão

Cai cai ba-lão Cai cai ba-lão A - qui na mi-nha mão Não cai

não Não não cai Não cai não Cai na ru - a do Sa - bão

PROPOSTA 3

Criando efeitos sonoros para uma canção

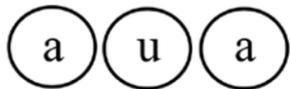
É possível realizar efeitos sonoros bastante interessantes, como estes do trem de ferro:

O movimento do trem, na região grave:



Tablatura soprar/inspirar.

O apito do trem, na região média aguda, aspirando continuamente entre os orifícios 5, 6 e 7. Pode-se articular as vogais de maneira que a nota altere sua afinação ao se tensionar o sopro na vogal “u” - bend.



Tablatura bend.

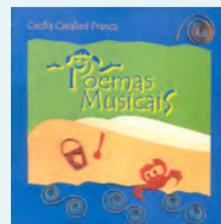
Podemos dividir a turma em dois grupos: o primeiro faz o movimento do trem, e o segundo, o apito. Podemos trabalhar a dinâmica como se o trem estivesse bem longe, mas se aproximando; trabalhar andamento como se o trem acelerasse bem gradativamente e depois desacelerasse. Outro efeito interessante pode ser obtido afastando a harmônica um pouco da boca, de maneira que possamos deixar o ar vazar, produzindo o chiado característico da maria-fumaça. Podemos, então, reunir todos esses efeitos em um arranjo para a canção “Maria Fumaça”, de Cecília Cavalieri.



Para ouvir

“Maria Fumaça”

<https://www.youtube.com/watch?v=xelge75Nbak>



“Maria fumaça” (CD Poemas musicais), de Cecília Cavalieri França

4 (4) 5 (5) 6 (5) 5 (4) 4
Pe - la_es - tra - da_a for - ra vai o trem

6 (5) 5 (4) 4 (4) 5 (5) 6 6 (5) 5 (4) 4
Ma - ri - a fu - ma - ça quer pa - rar Pois quer des - can - sar

6 (5) 5 (4) 4 4 (4) 5 (5) 6 (5) 5 (4) 4
Ve - lha e - la_es - tá Oh seu ma - qui - nis - ta por fa - vor

Concluindo, temos ainda muito o que contribuir na construção desta poética, na estruturação e desenvolvimento de novos conteúdos que possibilitem que a harmônica possa alcançar um patamar merecido dentro dos mais diversos estilos musicais e que também possa se tornar uma forte aliada no ensino de música para as crianças. Seguimos construindo essa história! Enquanto isso, que tal você comprar uma gaita e experimentar as propostas apresentadas aqui?

Autor



José Staneck

jose.staneck@gmail.com

Músico, concertista, Mestre em música, produtor e editorador, José Staneck faz de sua harmônica um instrumento de transformação. Chamado de David Oistrakh da harmônica pelo crítico francês Olivier Bellamy e comparado aos músicos Andrés Segovia e Mstislav Rostropovich por sua atuação no desenvolvimento e divulgação de seu instrumento pelo crítico Luiz Paulo Horta, José Staneck tem um estilo próprio onde elementos tanto da música de concerto quanto da música popular brasileira e do jazz se fundem a serviço de uma sonoridade e expressividade marcante.

Estudou harmonia funcional com Isidoro Kutno, análise estética com o maestro e compositor H. J. Koeullreutter e interpretação com Nailson Simões. Em 2007, obteve o título de Mestre em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Viabiliza um trabalho social de inclusão cultural, atendendo a comunidades carentes e projetos sociais, levando o ensino

de música através da gaita para crianças em diversas locais do Brasil. Atua com diferentes formações camerísticas e já foi solista de diversas orquestras sinfônicas brasileiras e internacionais.

Referências

ÆOLINA. Pat Missin, [s. d.]. Disponível em: <https://www.patmissin.com/history/aeolina.html>. Acesso em: Jul. 2020.

ANTAKI, James. FIG 1. A Exploded view of the ten hole diatonic harmonica showing the upper, blow reed plate, the lower, draw reed plate and the separating comb. Research gate, May 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/a-Exploded-view-of-the-ten-hole-diatonic-harmonica-showing-the-upper-blow-reed_fig1_13714801. Acesso em: Jul. 2020.

CHROMATIC Harmonica History. Chrom History, [s. d.]. Disponível em: <https://chromhistory.wordpress.com/>. Acesso em: Jul. 2020.

DEUTSCHES HARMONIKAMUSEUM. Disponível em: <https://harmonika-museum.de>. Acesso em: Jul. 2020.

HARMÔNICA (instrumento musical). In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Harm%C3%B3nica_\(instrumento_musical\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Harm%C3%B3nica_(instrumento_musical)). Acesso em: Jul. 2020.

HARMONICA. Made How, [s. d.]. Disponível em: <http://www.madehow.com/Volume-3/Harmonica.html>. Acesso em: Jul. 2020.

SACHS, Curt. *Real-Lexikon der Musikinstrumente*. Berlin: Verlag Von Julius Bard, 1913.

SACHS, Curt. Ancient european musical instruments: a review. Resenha: Ancient European Musical Instruments by Nicholas Bessaraboff. *The Musical Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 380-383, jul. 1942.

SACHS, Curt. *The history of music instruments*. London: J. M. Dent & Sons, 1968. (1ª edição: New York: Norton, 1940).

SADIE, Stanley. *Dicionário Grove de Música*: edição concisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

WACHSMANN, Klaus et al. Lute. *Grove Music Online*. *Oxford Music Online*. Disponível em: <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/40074pg4>. Acesso em: Jul. 2020.

WALKER, Hal. Hal Walker the Musical Explorer. [Entrevista]. *Harmonica.com*, [s. d.]. Disponível em: <https://www.harmonica.com/hal/foundations.html>. Acesso em: Ago. 2020.

Epu'ã! Levante-se!

ou o que os Guarani *Mbya* podem nos ensinar sobre o fazer musical e sobre educação musical

Daisy Fragoso

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Resumo

O modo como os professores e professoras guarani *Mbya* da aldeia Tenonde Porã (SP) conduzem as práticas musicais na escola, a Escola Estadual Indígena Guarani *Gwyrá Pepo*, é construído sob a mesma concepção de ensino e aprendizagem que permeia o fazer musical no contexto da *opy* (casa de rezas): com ênfase na experiência. No entanto, o que se observa é que, mais que privilegiar o fazer, os *Mbya* priorizam o fazer coletivo. Isso indica não somente a relevância da experiência nos processos de ensino e aprendizagem de música, mas, principalmente, da aprendizagem tanto entre pares quanto intergeracional. Nesse sentido, a maneira como esse grupo guarani faz, aprende e ensina música provoca algumas reflexões que podem ser úteis à educação musical em contextos não indígenas.

Palavras-chave: Povos indígenas. Música Guarani *Mbya*. Diversidade.

Epu'ã! Stand up! or what Guarani Mbya can teach us about music making and about music education

Abstract

This article briefly discusses how Guarani Mbya indigenous people from Tenonde Porã village (SP) teach and learn music at opy (Guarani praying house). These teaching and learning processes happen as part of the cultural activities of the School of Indigenous Education Gwyrá Pepo. It was found that Guarani Mbya emphasize practice and, more importantly, collective practice. This finding suggests that music can only be taught and learnt by making music, through experience. Also, it can happen both among peers and between generations. Therefore, the way Guarani make, teach and learn music may help us to think about music education in non-indigenous contexts.

Keywords: *Indigenous peoples. Guarani Mbya music. Diversity.*

FRAGOSO, Daisy. Epu'ã! Levante-se! Ou o que os Guarani *Mbya* podem nos ensinar sobre o fazer musical e sobre educação musical. *Música na Educação Básica*, v. 10, n. 12, 2020.

Jade Jaxuka, guarani *mbya* que mora na aldeia Tenonde Porã
Foto: Denise Fragoso



Certa vez, assisti aos rapazes guarani Mbya dançando o xondaro. No centro do círculo formado pelos participantes, Tiago Karai e seu filho Tadeu dançavam um com o outro, como que à parte da dança, mas, ainda assim, inseridos nela. À época, Tadeu tinha três anos de idade e não conseguia acompanhar a velocidade dos xondaro (guerreiros, guardiões) adultos, mas sua avó me confessou que Tadeu gostava muito de dançar. O pai dançava fazendo os movimentos cabidos, e o filho o acompanhava, à sua maneira, com os mesmos movimentos. Em momento algum Tadeu foi corrigido ou advertido, porque, ainda que a seu modo, o pequeno já estava performando a dança. Ao mesmo tempo, esse não era um momento separado, com o pai ensinando a dança ao filho; era o filho participando da dança com o pai e com os demais rapazes ao mesmo tempo em que a dança acontecia.

Esse momento, dentre muitos que compartilhei com os Guarani, apontou-me modos outros de pensar a educação musical e minha prática docente com as crianças: promover espaços para que as crianças façam música e legitimar seu fazer musical (e todos os outros “fazeres”). Assim como parece ser entre os Guarani, o fato de as crianças não performarem como performam os adultos não significa que elas estejam em déficit em relação a eles. Antes, indica tanto o modo como a criança está interpretando o acontecimento musical e tudo a que esse momento remete (como as relações estabelecidas entre os sons, os movimentos, as pessoas e os ambientes físico e cosmológico), quanto o modo como elas estão traduzindo e reinventando esse musicar. Quantas vezes pressionamos nossos alunos e alunas para que façam o que estamos fazendo e do modo como estamos fazendo, restringindo-os e expondo-os para si e para

os colegas como supostamente incapazes? Por que nossos alunos e alunas não podem participar do acontecimento musical de maneira tal que suas soluções criativas, muitas vezes vistas como desvios, sejam a eles permitidas e estimuladas? Por que o fazer musical da criança tem que ser igual ao do adulto? Por que a música que as crianças fazem, do modo como fazem, não são muitas vezes consideradas músicas?



VOCÊ SABIA?

De forma geral, os Guarani são divididos em três subgrupos: os Kaiowá, os Nhandeva e os Mbya. O grupo sobre o qual conversaremos aqui são os Guarani Mbya, da aldeia Tenonde Porã (SP).

Jajogueroayvu... Vamos conversar...

Tenho acompanhado as atividades culturais da Escola Estadual Indígena Guarani (EEIG) *Gwyrá Pepo* como parte de minha pesquisa de doutorado¹. Essa escola, que fica na própria aldeia, está localizada no extremo sul da cidade de São Paulo (SP) e atende a estudantes guarani do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio. Apesar de ser administrada pelo Governo do Estado de São Paulo, é gerida pelos Mbya dessa comunidade. Isso quer dizer que o Projeto Político-Pedagógico, o currículo e a maior parte do material didático são todos elaborados pelos professores guarani dessa escola.

1. Pesquisa de doutorado, ainda em andamento, realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de São Paulo, sob orientação do Prof. Dr. Pedro Paulo Salles, que investiga as práticas musicais na EEIG *Gwyrá Pepo*.



PARA OUVIR:

Alguns mboraei (cantos) dos Guarani foram gravados pelas crianças guarani de quatro aldeias: Sapucaí, na cidade de Angra dos Reis; Rio Silveira, em São Sebastião; Morro da Saudade, na cidade de São Paulo; e Jaxaá Porã (Boa Vista), em Ubatuba. Esses mboraei gravados fazem parte do CD *Ñande Reko Arandu – Memória Viva Guarani*, gravado em 2000. É possível ouvi-lo no link <https://www.youtube.com/watch?v=I469uaunv6A>, no YouTube.

Desde a primeira vez que os Guarani Mbya da tekoa ou aldeia Tenonde Porã (SP) me receberam entre eles, em 2013, tenho pensado e refletido sobre a maneira como este grupo ensina e aprende música. Alguns ensaios sobre esse assunto já foram feitos (Fragoso, 2015, 2017), mas ele parece nunca se esgotar. À medida que acompanho, de forma participativa ou não, momentos diversos de ensino e aprendizagem de música, ou mesmo quando, no convívio com os Guarani, vivencio com eles momentos configurados pelo ensinar e aprender qualquer atividade prática (não necessariamente musical), novos estalos são disparados. Quando esses momentos acontecem – e eles são frequentes –, são inevitáveis as conexões com o meu campo de atuação, que é a educação musical.



Para saber mais

Sobre quem são os Guarani Mbya, consulte os livros *Cantos da Floresta*, escrito por Magda Pucci e Berenice Almeida, e *O perecível e o imperecível*, de Daniel Pierrri. Além disso, você pode encontrar ainda mais informações no site <https://pib.socioambiental.org>. Para saber mais sobre a tekoa Tenonde Porã, visite o site organizado pela própria comunidade indígena: <https://tenondepora.org.br/aldeias/tekoa-tenonde-pora/>.

Durante meu trabalho de pesquisa, tenho participado das atividades culturais da EEIG *Gwyrá Pepo*. Essas atividades, planejadas pelos professores indígenas, são momentos em que as práticas musicais estão mais presentes. Nesses momentos, os estudantes – que são todos indígenas guarani –, normalmente, dirigem-se até a opy, isto é, a casa de rezas, para cantar os mboraei, que são, em linhas bem gerais, os cantos por meio dos quais os Guarani se conectam às divindades, e para fazer os jeroky (ou danças) que também atendem, dentre outras coisas, a este fim. Os mboraei e jeroky, no contexto das atividades culturais que acontecem no espaço-tempo escolar, ou seja, nos momentos e espaços ocupados durante o tempo em que os estudantes guarani estão na escola, são, em geral, seguidos de brincadeiras tradicionais guarani, conversas com o xeramoï (xamã) ou alguma atividade relacionada à cultura, ao nhandereko guarani.



Pequeno vocabulário Guarani:

Nhandereko: palavra que os Guarani usam como equivalente de cultura, em que *nhande* significa “nosso/nossa” e *reko* é traduzido como “vida”, “conjunto de costumes”.

Nhanderu: demiurgo guarani. É um dos habitantes imortais dos domínios celestes, cósmicos, onde nada perece. Literalmente, sua tradução é “Nosso pai”.

Xeramoï: xamã ou, em tradução literal para o português, “meu avô”.

Xondaro/xondaria: traduzido pelos Mbya como guerreiro/guerreira, guardião/guardiã. É também o nome de uma dança, o *xondaro jeroky*.

Mbaraka: violão com cinco cordas, as quais estão relacionadas às divindades principais do panteão guarani.

Mbaraka mirĩ: chocalho guarani feito de cabaça e sementes. O guarani Mariano (2015), em interessante trabalho sobre esse instrumento, descreve a maneira como é feito o chocalho e a história do surgimento do *mbaraka mirĩ*.

Epu'ã! Levante-se!

Foi em um destes momentos que eu ouvi um dos professores mbya me dizer “Epu'ã!”, enquanto eu ainda preparava meu gravador. A situação era que o mbaraka (violão guarani) e o *mbaraka mirĩ* (chocalho guarani) já soavam, os estudantes já haviam se levantado para cantar, e eu ainda ajustava meu material de gravação. Mesmo tendo sido feito em guarani, entendi que o pedido, em tom imperativo, significava que eu também deveria me levantar e participar do oporaei, isto é, do momento dos cantos, pois importava mais que eu fizesse e menos que eu visse (e gravasse). Ou melhor, ver e aprender eram, na verdade, fazer. Além disso, acho curioso que não foi necessário o mesmo comando às crianças, aos estudantes, de modo que, em todos os oporaei dos quais participei, bastavam soar os instrumentos para que os professores guarani e as *kyrĩ gue* (crianças) se levantassem e se dispusessem nos lugares devidos.



Figura 2: Guilherme com seu *mbaraka mirĩ*. Foto de Mariano (2015, s.p.).

Em outro momento das atividades culturais, professores e estudantes se dirigiram, após os mboraei, para o campo de futebol que tem na aldeia. Lá, o grupo de estudantes, de todos os níveis da escola (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), participaria de algumas brincadeiras tradicionais guarani. Uma delas foi a brincadeira “Akuxi ojere”, que, traduzida para o português, é “A cutia corre”. No Quadro 1 estão a letra, a tradução livre e a pronúncia da brincadeira.

Essa brincadeira, que pode ser considerada em nosso contexto como um brinquedo cantado, tem temática próxima daquele conhecido jogo “Corre cutia”. No entanto, o jeito de brincar de “Akuxi ojere” é bastante diferente.

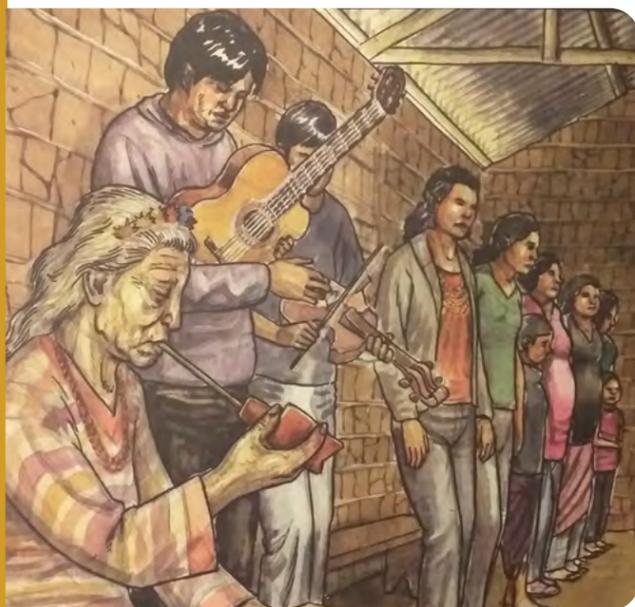


Figura 1: Imagem que ilustra os encontros na opy. Na ilustração, é possível notar os instrumentos utilizados nos mboraei: o rave'i (rabeça de três cordas) e o mbaraka. Também se notam adultos, jovens e crianças envolvidos no oporaei em conjunto. Essa ilustração faz parte do livro *Xondaro* (Paciornik, 2016), que conta, em quadrinhos, algumas das lutas dos Guarani Mbya de São Paulo.

LETRA	TRADUÇÃO LIVRE	PRONÚNCIA
Akuxi ojere	A cutia dá voltas	A-cu-TCHI o-dje-RÊ
Pyávy ara py	De noite, de dia	Py-ÁU-vy a-RÁ PY
Uru ojakukai rã	O galo cantou	U-ru o-dja-pu-KÁI rã
Oo hoapa!	A casa caiu!	Ô ro-a-PÁ!

Quadro 1: Letra, tradução livre e pronúncia da brincadeira tradicional guarani “Akuxi ojere” (Fragoso, 2015, p. 54)

Para brincar desse jogo guarani, os participantes dão-se as mãos, em roda e em pé, fazendo a roda girar. Enquanto a roda gira, o texto é falado ritmicamente, até que, na última sílaba da última palavra (sílabas “pa” de “hoapa”), todos se agacham. Sem vencedores ou perdedores, a brincadeira pode recomeçar quantas vezes o grupo quiser. Na transcrição feita abaixo (Partitura 1), tentou-se preservar a entonação de cada sílaba na língua guarani. Porém, essa discriminação das alturas serve somente para registro, devendo-se tentar preservar a naturalidade da fala, considerando a entonação da língua guarani.

Foram as próprias crianças guarani que me ensinaram essa brincadeira durante meu trabalho de mestrado (Fragoso, 2015). Nesse dia, pedi a elas que me ensinassem músicas e brincadeiras guarani de que gostavam e que achavam que meus alunos e minhas alunas não indígenas também fossem gostar. Sem me explicar a brincadeira, já me colocaram na roda, fazendo-a girar enquanto falavam o texto e abaixando-se todos ao final. Sem explicação alguma, entendi como brincar, isto é, aprendi a brincar durante a própria brincadeira.

Desse único jogo já pude apreender algumas lições úteis para o meu trabalho em sala de aula, na educação musical. A primeira delas tem a ver com o modo como os Guarani concebem o ensino e a aprendizagem. Em um contexto de ensino não indígena, ocidental, parece haver uma tendência de se explicar as coisas para fazer depois. Com os Guarani, a partir do que tenho observado, não se pode nem dizer que o sentido é o inverso: primeiro se faz e depois se explica. Ali, parece não haver um sentido, mas uma ação: fazer. Porém, esse verbo é, na maioria das vezes, acompanhado de uma preposição: fazer com. Para aprender é necessário que se faça e que se faça com: com os pares, com os adultos, com os jovens, com os mais novos.

Lembro-me que, em uma de minhas aulas de música com o 5º ano do Ensino Fundamental I, as crianças propuseram um jogo que eu não conhecia. Pedi, portanto, que me explicassem para que eu pudesse participar. Ao mesmo tempo, algumas crianças começaram a explicar como se jogava, mas eu não estava entendendo. Reparando na minha expressão de incompreensão, uma delas, pondo-se à frente na roda de modo apaziguador, disse: “Professora, vamos fa-



Akuxi ojere

Partitura 1: Brincadeira tradicional dos Guarani Mbya (Fragoso, 2015, p. 54)

♩ = 100 accel.

A - ku - xi o - je - re py - á - vy a - ra py U - ru o - ja - pu - kai rã oo ho - a - pa!

zer como você faz com a gente. Vamos fazer como você diz que os Guarani fazem: aprenda jogando”, e deu início à brincadeira.

VOCÊ SABIA?

A LDB (Lei nº 9.394/96) assegura o direito dos povos indígenas a uma escola bilíngue, intercultural e diferenciada quanto ao currículo, conteúdos, calendário, materiais didáticos e aos processos educativos e produção de conhecimento.

Os momentos escolares de atividades culturais na EEIG Gwyrá Pepo evidenciam essa concepção. Se, durante as aulas do currículo comum, isto é, do currículo das escolas convencionais, os estudantes guarani são submetidos à divisão serial e etária, durante as atividades culturais e todas que dizem respeito ao nhandereko guarani, os estudantes aprendem como aprenderiam no nhandereko. Ou seja, se fora da escola a aprendizagem e o ensino entre os Guarani são marcados pelo fazer com e de forma

multietária e intergeracional, as atividades escolares que envolvem aspectos quaisquer do nhandereko também serão aprendidas e ensinadas pelo fazer com os outros. Assim, quando as crianças guarani vão, como parte das atividades escolares, para a opy fazer o oporaie, elas cantam os mboraie e fazem o jeroxy junto com os estudantes de todos os níveis do Ensino Fundamental e Médio e com os professores guarani, professores não indígenas e todos mais que ali estiverem (como era o meu caso na situação narrada no início desse texto).

De acordo com um de meus interlocutores guarani, Tiago, todas as atividades que acontecem no tempo escolar da EEIG Gwyrá Pepo e que se referem ao nhandereko guarani são abordadas de forma a não escolarizar a cultura guarani. Ou seja, em vez de os professores guarani levarem o nhandereko para dentro da escola, confinando sua cultura aos espaços e formatos escolarizados, a rota por eles tomada (e que é uma rota de resistência) é aquela em que se leva a escola para o nhandereko, transformando-a.

Sobre isso, arrisco uma provocação quanto à maneira como ensinamos a nossos alunos e alunas as brincadeiras tradicionais da cultura infantil, por exemplo. Se originalmente essas brincadeiras aconteciam e eram ensinadas e aprendidas “na rua” com outras crianças, hoje, pelo menos nos centros urbanos, a escola parece ser a principal (e, muitas vezes, a única) responsável por promover espaços e momentos para que essas brincadeiras sejam ensinadas às crianças. O que me pergunto é: em que medida estamos escolarizando os brinquedos, brincadeiras e músicas da cultura infantil? Quais são as consequências disso? Quais são as rotas possíveis para minimizar, assim como os Guarani, a escolarização dessa modalidade das culturas infantis? É possível alterar o sentido desse processo levando a escola para os espaços onde se efetivam/efetivavam essas brincadeiras, em vez de confiná-las aos modos de ensino e aprendizagem e espaço-tempo escolares?

No caso do trabalho dos Mbya na EEIG Gwyrá Pepo, além dos espaços utilizados que podem ser considerados extraescolares (como a opy, por exemplo), também pode ser considerado extraescolar o modo como

as atividades são conduzidas ali. Isso quer dizer que os processos que envolvem, por exemplo, o ensino e a aprendizagem dos cantos, das danças e das brincadeiras tradicionais orientam-se também pelos “princípios de autonomia e liberdade da criança, bem como acontecem da mesma forma como aconteceria fora do ambiente escolar: pela experiência, pela observação, de forma oral, na opy” (Fragoso, 2019, p. 187) e, completo neste texto, no fazer com, isto é, na coletividade.

Sobre o fazer com, proponho algumas reflexões que podem ser úteis no trabalho com as crianças em sala de aula. A primeira é que fazer música implica ação, ou seja, o fazer musical é uma ação: ouvir, cantar, compor, dançar, tocar, enfim, fazer música. Isso nos remete à proposta que Small (1998) faz quanto ao fazer musical. Para este autor, “música não é, de jeito algum, uma coisa, mas é uma atividade, algo que as pessoas fazem” (p. 2). Por essa razão, isto é, porque música é ação, Small propõe a invenção do verbo *to music* ou *musicizing* (p. 9), o que, traduzido para o português, seria o *neologismo musicar*.



Estudantes do Ensino Fundamental e Médio brincando de “Akuxi ojere”. No centro da roda, estão os professores Mbya organizando a brincadeira. Acervo pessoal.

Outro ponto a ser ressaltado sobre o fazer com consiste no fato de que esse fazer se efetiva na coletividade. Se compreendemos, como propõe Small (1998, p. 10), o musicar como um encontro humano, temos um fazer musical que, por ser coletivo, se concretiza a partir das e nas relações estabelecidas durante o acontecimento musical ou performance. Paralelamente, como experiência social, o fazer musical coletivo acaba se assumindo também como espaço e momento de aprendizagens e trocas sociais e culturais. Assim, o que eu percebo no fazer com entre os Guarani é a assunção de que todos podem fazer música, e isso, em vez de depender de habilidades, depende das trocas estabelecidas na convivência musical com o outro, em comunidade.

Na prática musical em sala de aula com nossos alunos e alunas, em nosso contexto de educação musical, o fazer com parece desvendar um caminho por meio do qual as crianças, imersas no acontecimento musical, apreendem o sonoro e a relação deste com o mundo que as cerca. Tal apreensão, porém, dá-se nas interações sociais estabelecidas no musicar, que são as relações entre os pares e mesmo aquelas intergeracionais. Em outras palavras, o sentido do fazer musical ou do musicar parece ser apreendido pelo indivíduo somente no fazer com, na coletividade.

Jajeroky! Vamos dançar!

Uma das danças guarani que aprendi e de que mais gosto é o Tangara. Assim como tudo o que tenho aprendido na aldeia com os Guarani, eu aprendi as regras do Tangara dançando junto com eles. Sem explicações, apenas imitando-os, os movimentos regidos pelo que era tocado pelos instrumentistas (o que faz dessa dança um jogo de percepção e improvisação musicais bastante



TANGARÁ MIRIM | FOTO: REPRODUÇÃO

divertido) iam ganhando sentido para mim, de modo que minutos depois eu já não precisava mais imitá-los e podia dançar autonomamente.

Tangará é um pássaro, também conhecido como tangará-dançarino. Para os Mbya, o Tangara é um pássaro sagrado que compartilha sua sabedoria quando a revoada está muito ruidosa (Seára, 2014, p. 203). Por meio da dança Tangara, então, os participantes estabelecem um diálogo com esse pássaro, como explica Seára (2014, p. 204): “Relacionando-se com o Tangara, os aprendizes de guerreiros/guerreiras conseguem obter dele um saber, sendo este saber trazido de longe, e considera-se o pássaro um mensageiro de Nhanderu”.

No livro *Xondaro mbaraete*: a força do xondaro (CTI, 2013), os próprios jovens guarani Mbya, atuando como pesquisadores (p. 16), explicam o que é o Tangara. De acordo com eles, a dança Tangara é um dos tipos da dança das xondaria (p. 40-43) e “imita um pássaro que se chama tangara, que é muito ligeiro e muito difícil de ser pego” (p. 44).

Vejam a explicação dos jovens guarani sobre a dança:

Atualmente o tangara é como é conhecida uma dança feminina que também podemos considerar como xondaria. O tangara é um pássaro que faz movimentos harmônicos e graciosos, antigamente os homens não dançavam muito o tangara, mas hoje em dia, se tiver vontade, também podem. Existem dois tipos de tangara: tangara joaxa-axa va'e (tangara cruzado) e tangara oguyro-guyro va'e (tangara passando por baixo). Tangara joaxa axa va'e é dançado com duas fileiras de xondaro, uma de frente para outra; quando a velocidade do ritmo do mbaraka aumenta, os xondaro trocam de posição, passando de um lado para o outro e com pulinhos. O tangara oguyro-guyro é dançado em duas fileiras com no mínimo duas xondaria atrás e uma na frente, as xondaria de traz vão para frente com os braços abertos, a xondaria da frente se agacha passando por baixo e volta por cima com os braços abertos, enquanto as outras voltam por baixo. O tangara acontece mais frequentemente no ara pyau (no tempo novo), em comemoração à renovação da vida. (CTI, 2013, p. 44)

A dança à qual me referi anteriormente parece ser, pela descrição acima, o tangara joaxa-axa va'e, ou tangara cruzado. Da forma como assisti e dancei na Tenonde Porã, os participantes se dividem em dois grupos: mulheres e homens. As mulheres se alinham, lado a lado, de frente para os homens, que, assim como elas, estão alinhados, lado a lado (Figura 4). Os movimentos que os participantes deverão fazer dependem do que está sendo tocado pelos instrumentos. A música é toda instrumental, com a seguinte formação: *mbaraka*, *mbaraka mirĩ*, *rave'i* e *angu'apu* (tambor).

Quanto à estrutura da música, pode-se dizer que esta tem três seções, como se fossem partes A, B e C. Cada parte tem um movimento específico: na parte A, os grupos dançam em seus lugares fazendo um movimento específico com os pés. Na parte

B, os grupos trocam de lugar, cruzando-se lateralmente entre si, conforme descrito na citação anterior (Figuras 5 e 6). Já na parte C os participantes devem acompanhar a célula rítmica que se repete “passando” os pés alternadamente (Figura 7).

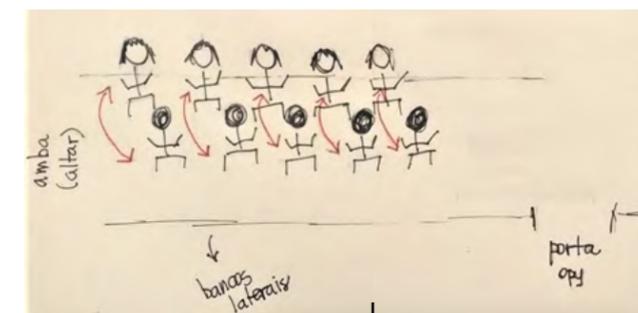


Figura 4:

Esquema ilustrando a formação inicial no Tangara e o cruzamento dos grupos durante a seção B da música. Ilustração feita em meu diário de campo durante as visitas à aldeia.

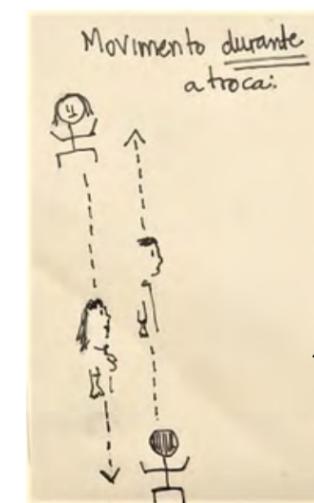


Figura 5:

Esquema ilustrando as posições inicial e final dos participantes após a troca de lugares (cruzamento dos grupos) provocada pela seção B da música.



Figura 6:

Esquema que ilustra a maneira como é feito o cruzamento: todos virados para o mesmo lado e, quando chegam ao novo lugar, tornam a virar de frente para o outro grupo.

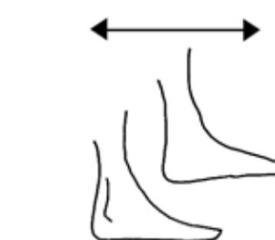


Figura 7:

Ilustração indicando como é feita a passagem de pés durante a seção C da música.

No entanto, o que tira risos dos inexperientes e provoca a atenção de cada participante é que tais partes não seguem uma ordem fixa, preestabelecida, mas se alternam de forma improvisada pela pessoa que está tocando o mbaraka. Esta pessoa, como se estivesse em um jogo, tenta enganar os participantes, tornando imprevisível o que será tocado: se a parte A, se a parte B, se a parte C. Esse instrumentista pode fingir que começará determinada parte, mas, em vez disso, manter-se na mesma ou ir para outra, enganando os desatentos; pode ir da parte A para a parte C; pode ir da parte B para a C; pode ir da B para a A; pode se demorar o tempo que quiser na parte B, C ou A, repetindo-as quantas vezes quiser. Além disso, os instrumentistas aceleram aos poucos o andamento, e a dança pode durar o tempo que os participantes aguentarem fisicamente. Tenho, por exemplo, uma gravação (que, infelizmente, não pode ser disponibilizada) de quase 15 minutos de música do Tangara.

Essa dança, da forma como é performada, pode inspirar algumas atividades para as aulas de música com crianças não indígenas, já que, como um jogo de percepção e improvisado, exige dos participantes e instrumentistas que estejam atentos ao que está soando para, respectivamente, não serem enganados ou para enganar. Por exemplo, é possível compor com os estudantes uma música instrumental com três seções (A, B e C) e, enquanto um grupo toca a música composta, outro faz os movimentos combinados para cada seção. Os instrumentistas, inclusive, podem combinar, em segredo, diferentes sequências para as seções, de modo que os dançarinos não saibam o que virá e tenham que estar atentos ao que está sendo tocado.

De toda forma, ainda que algumas danças guarani, como o Tangara, possam inspirar atividades de educação musical ou que seja possível (e necessário) incluir alguns

mboraei e brincadeiras guarani no repertório utilizado nas aulas de música, como a brincadeira “Akuxi ojere” mencionada acima, vejo a forma como os Guarani concebem o ensino e a aprendizagem (e, portanto, a infância) como a principal questão sobre a qual refletir.

Se é no fazer com que os indivíduos guarani aprendem, é também no fazer com que eles ensinam. Isso significa que tanto crianças quanto jovens, adultos e idosos estão fazendo, ensinando e aprendendo música juntos. Isso quer dizer que é no próprio fazer musical e enquanto fazem música que as crianças guarani aprendem a fazer música e ensinam a outros.

Assim, se todos estão aprendendo e ensinando, não há, no acontecimento musical, na performance entre os Guarani, aquele que nada saiba. E, mais importante que isso, o fazer a seu modo não significa erro; antes, significa que a aprendizagem, no fazer com, está acontecendo. Também não se espera que todos saibam a mesma coisa ao mesmo tempo, porque estão todos fazendo música a seu modo, conforme seu próprio tempo; e isso não impede que o indivíduo faça com, dispensando os aprendizes de explicações sobre como fazer “corretamente”, porque já se está fazendo.

Todas as atividades musicais, todas as performances musicais dos Guarani às quais assisti durante todo o tempo em que tenho me relacionado com eles envolvem crianças e adultos juntos, fazendo música juntos. Das crianças, nunca vi cobrarem um resultado musical esperado; tampouco vi crianças serem impedidas de participar dessas performances porque não estavam dançando, cantando ou tocando de determinada forma. O contrário também é verdade: nunca vi crianças serem obrigadas a participar de determinada performance ou apresentação. O que vejo é o respeito ao fazer musical da criança, no tempo da criança

e a inclusão dela no musicar e nhandereko guarani. O que tenho visto também é o respeito ao ser criança, às suas capacidades, às suas habilidades, aos seus interesses, às suas contribuições, às relações que estabelecem com os pares, com os mais velhos, com a natureza e até com as divindades; enfim, aos seus modos de fazer o mundo e de estar no mundo.

Em uma de minhas aulas de música do 4º ano, as crianças, assim que se sentaram em roda para o início da aula, repararam que em uma das lâmpadas da sala havia uma lagartixa que, supostamente, repousava. Na semana seguinte, a primeira coisa que fizeram ao entrar na sala foi olhar para a lâmpada no teto para ver o que havia acontecido com a lagartixa. Para a inquietação das crianças, a lagartixa ainda estava lá, levando-as à conclusão de que a lagartixa não descansava, mas estava morta. Uma das crianças, então, sugeriu que fizéssemos um funeral para o réptil. Muitas ideias surgiram de como fazer isso, mas nenhuma parecia plausível, na opinião do grupo. Aproveitando a mobilização em torno do assunto, fiz um desvio da rota planejada para a aula e propus que compuséssemos coletivamente uma canção para a lagartixa ou sobre o episódio, tendo aprovação das crianças. Assim, melodia e texto foram criados pelo grupo, fazendo da nova canção um hit de sucesso entre os quartos anos, permanecendo no repertório do grupo até o final do 5º ano.

Em outra aula com o 1º ano, enquanto fazíamos determinada atividade, começou uma forte chuva, com raios,



FOTO: REPRODUÇÃO

trovões e tudo mais. Imediata e euforicamente, as crianças correram para a janela – como esperado. Lembro que o primeiro pensamento que tive foi de pedir a elas que voltassem à roda, à aula. Em seguida, pensei em minhas experiências com os adultos e crianças guarani: é preciso que sejam respeitados os modos de ser criança, suas descobertas, interesses, curiosidades, em vez de, por coação, fazermos com que vejam com nossos olhos, que caminhem nossos passos, que se encantem com nossas descobertas e curiosidades, e não com as suas próprias. Quando a chuva já não mais as instigava, sozinhas, voltaram à roda. Propus, então, que compuséssemos algo combinando os sons que a forte chuva nos trazia, aproveitando essa paisagem sonora, com os objetos sonoros e instrumentos musicais que tínhamos à disposição.

Esses dois exemplos mostram algumas possibilidades que podem emergir das situações que, legítima e genuinamente, têm a atenção e a curiosidade das crianças. Além disso, esses episódios também evidenciam o modo como as crianças se relacionam com a música e, porque são capazes disso, como fazem música. As composições, nesse caso, partiram de momentos compartilhados com o grupo (do qual, naquele momento, eu fazia parte) e que, tendo sido respeitados, provocaram-lhes/provocaram-nos descobertas e se configuraram em formas musicais significativas dessas experiências coletivas.

Na Gwyrá Pepo, os participantes do acontecimento musical têm seus papéis dissolvidos e passam a fazer música juntos, a fazer música com. Dessa forma, a aprendizagem dos mboraei e mesmo do nhandereko guarani ficam em segundo plano, como uma consequência do que realmente se pretende, que é gerar encontros entre os participantes, guarani ou jurua (pessoas não indígenas), que estão ali presentes e mes-

mo com aqueles que estão em outro plano, como as divindades da cosmologia guarani, fortalecendo, assim, seu vínculo com cada um deles.

Naquele dia em que Tiago pediu para que eu me levantasse, eu não conhecia os cantos, não sabia como me comportar durante a performance e achava que estava lá para fazer minha pesquisa. Contudo, era necessário que, enquanto encontro humano (Small, 1998), eu participasse do musicar com os professores e estudantes guarani tanto para aprender quanto para compartilhar o significado que tal musicar impunha. Dessa forma, o que me parece é que, entre os Guarani, a aprendizagem e o ensino de música só acontecem pelo fazer e na coletividade se efetivam (fazer com).

Que o modo como os Guarani fazem, ensinam e aprendem música com suas crianças inspire educadores musicais não indígenas no fazer musical com suas alunas e seus alunos. Que nossos alunos e nossas alunas sejam respeitados quanto aos modos como se relacionam com o sonoro, como fazem música e a percebem; que a eles e a elas sejam oferecidas oportunidades para fazer música à sua maneira, de acordo com suas apreensões de mundo e desenvolvimento. Que nossas crianças não sejam pressionadas a fazer música nem impedidas disso, respeitando seu tempo, seus interesses e descobertas; que nossos estudantes sejam por nós instigados a descobertas sonoras e à escuta curiosa, devolvendo-lhes e legitimando o(s) modo(s) de ser criança. E que essas crianças possam, igualmente, fazer o mundo e estar no mundo com a mesma autonomia e liberdade que as kyrĩgue kuery, as crianças guarani.

Autora



Daisy Fragoso
daisy.fragoso@usp.br

Doutoranda e mestra em Musicologia (com linha de pesquisa em Etnomusicologia) pela ECA-USP. É educadora musical formada em Licenciatura em Música pela mesma instituição, professora de música na educação básica e professora substituta no curso de Licenciatura em Música do IA-Unesp.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

CTI – CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA (coord.). *Xondaro Mbarae: a força do Xondaro*. São Paulo: CTI, 2013.

FRAGOSO, Daisy. *Entre a opy e a sala de música: arranjos entre crianças guarani Mbya e crianças não indígenas*. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FRAGOSO, Daisy. *A infância e o processo de ensino-aprendizagem entre os Guarani Mbya: jogo, música e educação*. *Orfeu*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 31-44, dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530402022017031/7416>. Acesso em: 15 nov. 2020

FRAGOSO, Daisy. *As práticas musicais na Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo e a construção da pessoa Guarani: pequena reflexão sobre os usos da música no espaço-tempo escolar guarani*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA, 9., 2019, Campinas. Anais [...]. Campinas, 2019. p. 182-189. Disponível em: <https://www.abet.mus.br/portfolio/ix-encontro-nacional-da-abet-campinas-2019/>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MARIANO, Cláudio Ortega. *A nossa história sobre o mbaraka mirim ou mbae'epu mirim (o chocalho guarani)*. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Intercultural indígena do sul da Mata Atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PACIORNIK, Vitor Flynn. *Xondaro*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Elefante, 2016.

SANTOS, L. K. *A esquiwa do xondaro: o movimento como ação política entre os Guarani Mbya*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Imaginário e culturas da infância*. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003. Disponível em http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 21 fev. 2021.

SEÁRA, Éilton Clayton Rufino. *Diálogos interculturais com os Tchondaro Guarani*. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; ALMEIDA, José Nilton de; RESENDIZ, Nicenor Rebolledo (org.). *Diversidade, educação e infância: reflexões antropológicas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

SMALL, Christopher. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1998.

Possibilidades de ensino remoto de música na educação básica pautadas no material *Música Br.*¹

Ronaldo Aparecido de Matos

Resumo

O objetivo deste artigo é compartilhar atividades musicais adaptadas ao ensino de música no formato virtual. Tem como base teórica o material *Música Br.* (Matos et al., 2021, no prelo), originalmente pensado para o formato presencial, e que serviu de base para as adaptações propostas. As atividades apresentadas envolvem roteiros de escuta para repertório selecionado, experimentação sonora, prática coletiva e criação. Almejo com isso oferecer subsídios aos professores de música para exercerem suas práticas pedagógicas em ambiente virtual e, desta forma, desenvolverem experiências de ensino onde os alunos possam participar de forma ativa.

Palavras-chave: Ensino remoto de música. Educação musical na escola. Material de classe *Música Br.*

Possibilities of remote music teaching in basic education based on the material Música Br.

Abstract

The purpose of this article is to share musical activities adapted to teach music online. The theoretical basis is the class material Música Br. (MATOS et al, 2021, in press), originally designed for the face-to-face format, and which served as the basis for the proposed adaptations. The activities involve listening scripts for the selected repertoire, sound experimentation, collective practice and creation. The aim of such activities is to provide music teachers with opportunities to exercise their pedagogical practices in a virtual environment and, in this way, develop teaching experiences in which students can participate actively.

Keywords: Remote music teaching. School music education. Class material Música Br.

MATOS, Ronaldo Aparecido. Possibilidades de ensino remoto de música na educação básica pautadas no material *Música Br.* *Música na Educação Básica*, v. 10, n. 12, 2020.

1. O referido material foi elaborado pelo Prof. Me Ronaldo A. Matos e teve a colaboração dos estudantes do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina Reinaldo Neves dos Santos e Vitor da Silva Malta.





Contextualizando a proposta

A pandemia de Covid-19 que se instaurou em 2020 impôs grandes desafios aos professores de música da escola básica. Como e até que ponto podemos desenvolver nossas atividades pedagógicas em ambientes virtuais? O ensino no espaço virtual sob uma perspectiva emergencial – denominado pelo Conselho Nacional de Educação através da resolução CNE/CP nº 2 como ensino remoto (Brasil, 2020) – caracteriza-se como um formato no qual equipe pedagógica, professores, alunos e familiares adotam processos de ensino e aprendizagem de forma inédita e provisória, enquanto durar a pandemia. Portanto, este apresenta especificidades que se distinguem de propostas pedagógicas cujo enfoque no ambiente virtual (Gohn, 2014; Migon, 2020) está presente em todas as suas etapas.

Exemplo de aula realizada via videochamada.
Fonte: Canguru News (2020)

A necessidade de utilizar esse novo formato acarreta questionamentos, principalmente no sentido de como desenvolver as atividades de ensino de música – oriunda de experiências presenciais, práticas e compartilhadas – em um ambiente virtual. De antemão, é preciso deixar claro que não se pretende substituir ou anular a natureza e as potências das práticas de ensino e aprendizagem em música que ocorrem de modo presencial, muito menos equipará-las às ações de ensino remoto. Cada um destes formatos, presencial e virtual, possui suas respectivas limitações e potências. Cabe ao professor realizar essa mediação de modo a garantir que o aluno, mesmo em um ambiente virtual, possa ter experiências musicais que não sejam exclusivamente expositivas.

As sugestões aqui apresentadas têm como propósito auxiliar os professores de música a exercerem suas práticas pedagógicas durante esse período de crise, se apropriando dos meios virtuais para desenvolverem minimamente experiências de ensino onde os alunos possam participar de forma ativa, mesmo com as dificuldades geradas pela mudança repentina, do formato tradicionalmente presencial para o formato totalmente remoto. Após a retomada do ensino presencial, as atividades e estratégias apresentadas podem vir a inspirar a elaboração de materiais e atividades complementares, aplicados de forma remota em complemento às atividades presenciais, que chamamos de formato híbrido.

A partir desse cenário de ensino remoto emergencial, elaborei adaptações de atividades musicais, com base no material *Música Br.* (Matos et al., 2021, no prelo), que foram aplicadas durante o ano de 2020 em contextos de ensino remoto, como, por exemplo, disciplinas de educação musical² e cursos de formação complementar para professores de música.³ As atividades propostas neste artigo derivam dessas experiências e foram pensadas a partir de duas dinâmicas básicas: 1) momentos síncronos, onde professor e alunos atuam juntos em um horário estabelecido e compartilhando um mesmo ambiente virtual (Moreira; Barros, 2020, p. 2); 2) atividades assíncronas, onde o aluno terá alguma proposição feita pelo professor e, a partir dela, terá que realizá-la de modo individual, extra sala virtual, onde, em um momento posterior, deverá compartilhá-las com o professor e com o grupo de alunos que integra um determinado contexto de ensino remoto (Moreira; Barros, 2020, p. 2).

PANORAMA SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



As distâncias do ensino a distância. Fonte: Andes (2020) ⁴

Em abril de 2020, através da Medida Provisória nº 394 (Brasil, 2020), foi oficializada a suspensão das atividades de ensino presencial no país, como medida preventiva à aglomeração e disseminação do novo coronavírus. Meses depois, em agosto de 2020, o governo federal, através da Lei nº 14.040 (Brasil, 2020), deliberou a retomada das atividades de ensino e aprendizagem na educação básica, em caráter emergencial. Nesse cenário, as instituições de ensino aguardavam não só um posicionamento sobre a realização das atividades pedagógicas, mas também um respaldo técnico-metodológico; neste segundo caso, sem êxito. Assim, sem uma avaliação prévia e sem medidas de planejamento e aplicação necessárias para uma transição adequada para o formato virtual, instituições de ensino, professores e alunos retomaram suas atividades virtualmente e tiveram que adotar modos alternativos e provisórios, cada contexto à sua maneira, para cumprir a de-

2. Disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino e Atividades de Estágio Curricular Obrigatório, que integram a grade curricular do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina. Foram ministradas pelo autor, em medida emergencial, no formato remoto, durante o ano letivo de 2020.

3. Curso de formação complementar para professores de música intitulado "Possibilidades pedagógicas pautadas na escuta musical: uma experiência oriunda da adaptação do material educacional Arte Br",

4. Disponível em: <https://www.andes.sindoif.org.br/2020/05/24/o-ensino-remoto-a-pandemia-e-a-educacao-do-faz-de-conta/>. Acesso em: 1 de mar. de 2021.

terminação de retorno obrigatório às atividades de ensino e aprendizagem.

No decorrer desse cenário de ensino emergencial, instituições governamentais, profissionais da educação, pesquisadores, professores e entidades têm buscado medidas para gerir essa crise na educação, mas trata-se de uma situação complexa e que traz consigo aspectos determinantes que justificam as dificuldades enfrentadas, e ainda não superadas, pela comunidade escolar.

O primeiro ponto a ser considerado é a questão do acesso ao ambiente virtual. Segundo pesquisa do IBGE, aproximadamente 25% dos brasileiros não possuem acesso à internet (IBGE, 2018). Desses 25% de pessoas que não têm acesso à internet, aproximadamente 12% não têm acesso à rede, pois não sabem lidar com tal tecnologia. Ainda sobre o grupo sem acesso, aproximadamente 34,6% manifestaram não ter interesse em acessar a internet (TOKARNIA, 2020). Portanto, é possível observar que não se trata apenas de uma questão de disponibilização de dispositivos e de internet de qualidade aos alunos. Envolve problemas como a inclusão digital e, em certos casos, rejeição das pessoas ao formato virtual.



A ausência de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é também um aspecto crucial nesse cenário, tendo em vista que um desempenho satisfatório das atividades de ensino e aprendizagem virtuais necessita de um ambiente que possibilite materiais de qualidade e variedade, ferramentas para troca de vídeos, sons, imagens, textos e mensagens (Belloni apud Jacks, 2017, p. 13-14). Logo, tratando-se de uma proposta de ensino remoto, é fundamental o uso de AVAs que atendam às demandas de professores e alunos, como também às especificidades das áreas de conhecimento que integram os currículos escolares, ação que demanda planejamento e investimento em tecnologia, equipamentos e treinamento para que os envolvidos possam usufruir adequadamente dessas plataformas. Além disso, mesmo que haja um direcionamento nesse sentido, da adoção dos AVAs, esse é um processo lento, gradual e que demanda constantes avaliações e reavaliações em seu decorrer. Na área de educação musical, por exemplo, instituições pioneiras no ensino a distância, como UFSCAR, USP e UFRGS (GOHN, 2009, p.40), vêm realizando ações de ensino a distância há anos, de forma gradual e pontual, oriundas de ações de pesquisa e ensino. Esses contextos, que contam com uma estrutura adequada, planejamento sistemático e equipe capacitada, ainda caminham tentando lidar com a questão da educação no ambiente virtual. Portanto, incorporar esses ambientes virtuais no contexto da educação básica não é uma tarefa simples, muito menos rápida.

Outro aspecto determinante é a dificuldade de atuação do professor nesse cenário. Em pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020), por exemplo, 90% dos professores entrevistados alegaram nunca terem tido experiência com o ensino virtual. Na mesma pesquisa, 83% disseram não estarem preparados para atuar nesse novo formato. Essa insegurança diante do novo

formato ocorre, em parte, pela formação e experiência profissional, oriundas de uma realidade cujo formato virtual era tido ainda como um recurso complementar, não obrigatório. O impacto dessa mudança de formato poderia ser atenuado por meio de ações de amparo técnico (equipamentos e materiais necessários para realizarem suas aulas) e de formação complementar (metodologias e estratégias de ensino no ambiente virtual aplicadas às especificidades de cada área), mas que ficaram à margem adiante da celeridade imposta para a retomada das atividades escolares.

Além disso, os professores, atuando em suas próprias casas, em home office, enfrentam sérios problemas de precarização do trabalho: o uso de recursos pessoais (computador, celular, notebook, energia elétrica, internet etc.) (APESJF, 2020); horas de trabalho extra não remuneradas (pesquisa, preparação e edição de materiais para o formato virtual); condições insalubres (uso de iluminação e móveis de um ambiente doméstico, não adequados para a atividade docente) (APESJF, 2020); violação de direitos de autorais (imagem e conteúdos de aulas utilizados pelas instituições em outros contextos de ensino não relacionados aos grupos com que o professor atua) (APESJF, 2020). Além de todos esses fatores, há o próprio aspecto da saúde mental, estresse, ansiedade, depressão e fadiga física e mental. Em pesquisa realizada pela revista Nova Escola, 8,1 mil professores das redes pública e privada de todos os estados brasileiros foram entrevistados, onde 28% avaliaram sua saúde mental como ruim ou péssima, por exemplo (BIMBATI, 2020). Outra pesquisa, realizada pela Universidade de Stanford, destaca a fadiga e o estresse gerados pelo uso contínuo de videoconferências para aulas a distância (ESTUDO..., 2020). O mosaico de rostos com que interagimos, geralmente a partir de casa, com dificuldade em captar a linguagem não verbal e com o nos-

so rosto exposto ao escrutínio dos outros e a nós próprios, gera mais stress (ESTUDO..., 2020).

É preciso considerar também o papel da família no ensino remoto. Além da necessidade de equipamentos e condições básicas necessárias, já citadas anteriormente, a participação da família é um elemento crucial para o processo de aprendizagem. Muitos alunos, principalmente aqueles que cursam a primeira etapa da educação básica, necessitam de suporte para que as interações virtuais e as atividades sejam realizadas e encaminhadas para o professor. São processos que demandam a mediação dos familiares. Na pesquisa já citada, da revista Nova Escola, os professores da rede particular relatam que 58% das famílias estão participando do que é proposto. Na rede pública, a taxa de participação é de 36% (BIMBATI, 2020). Alguns motivos alegados para a baixa taxa de participação são, por exemplo, desmotivação dos alunos e familiares em relação ao formato ou indisponibilidade de tempo em participar por motivo de trabalho ou outras demandas domésticas (BIMBATI, 2020). Nesse sentido, é possível notar que as famílias também passam por dificuldades, que transcendem inclusive as competências da escola, já que englobam aspectos de saúde mental, assistência social e educação familiar. Sem ações que levem em consideração um atendimento e suporte às famílias, o problema da desigualdade de acesso e interação permanece, e, na outra ponta do processo, professores continuam tendo que lidar com experiências de ensino desiguais e não inclusivas; uma parcela dos alunos participando e outra parcela sem condições para poder participar.

Considerando todos os pontos apresentados nessa etapa, em síntese, podemos inferir que o ensino emergencial na educação básica é um problema complexo, que demanda ações integradas a curto, médio

e longo prazos, envolvendo diversas esferas da sociedade brasileira e que, de modo contraditório, vem sendo pautada pelas instituições governamentais apenas sob a perspectiva da realização e do cumprimento de prazos, em detrimento de ações que viabilizem recursos técnicos, tecnológicos, de formação e de condições básicas para que os envolvidos – principalmente professores, alunos e familiares – tenham experiências de ensino e aprendizagem de qualidade.

O desfecho dessa situação emergencial ainda é incerto. Em dezembro de 2020, com o início da segunda onda de contágios da Covid-19 no Brasil, oriunda na nova cepa do vírus – de alta taxa de contaminação –, o Conselho Nacional de Educação (2020) emitiu um despacho autorizando todos os níveis de ensino a manterem as aulas a distância como única e exclusiva modalidade, inclusive tendo o referido documento prazo indeterminado para revogação, até que a situação sanitária seja segura para o retorno presencial. Nesse cenário, ainda incerto de uma solução breve, os professores continuam, cada um à sua maneira, buscando desenvolver suas atividades da maneira que lhes são possíveis, com os recursos que lhes são disponíveis.

OS PROCESSOS DE ADAPTAÇÃO AO FORMATO REMOTO

Em decorrência da necessidade de migrar as ações pedagógicas presenciais para o formato remoto, escola e professores adotaram medidas diferentes para viabilizar a realização das atividades de ensino e aprendizagem. Para que isso ocorra de maneira adequada, é necessário um conjunto de ferramentas que reproduza as dinâmicas de exposição, participação coletiva, momentos alternados de fala, o acesso aos conteúdos abordados e mecanismos que viabilizem a produção de atividade, avaliação e controle de presença, por exemplo.

Para esse fim, diversos tipos de plataformas disponíveis trazem consigo um pacote de ferramentas para o ensino virtual, como é o caso dos AVAs, citado anteriormente, mas também há outras plataformas, utilizadas para ações de ensino a distância e formação complementar, como, por exemplo, a plataforma Moodle: um website/plataforma de ensino com recursos que podem tanto apoiar aulas presenciais quanto permitir que um curso inteiro seja realizado on-line e a distância (Jacks, 2017, p. 13).



O que pude observar, a partir do contexto de trabalho onde atuo – escolas e instituições públicas de Londrina (PR) –, é que os professores estão adotando o uso de ferramentas específicas, muitas vezes não projetadas originalmente a determinadas práticas pedagógicas para, dessa forma, simularem o pacote de ferramentas integradas presentes nos AVAs. Por exemplo, para as mediações em tempo real no ambiente virtual, utiliza-se um programa destinado à videoconferência de reuniões empresariais, como o Zoom; para disponibilizar os arquivos, cria-se uma pasta virtual, a partir de uma conta de e-mail pessoal; para a exposição de vídeos e áudios, utilizam-se plataformas de entretenimento, como YouTube e Spotify; para a comunicação com o grupo, são utilizados aplicativos de comunicação instantânea, como o WhatsApp. Enfim, a necessidade de adotar diferentes tipos de ferramentas para viabilizar um AVA minimamente funcional acaba impondo ao professor dedicar um tempo considerável de sua rotina para aprender a lidar com as características e limitações de cada uma das ferramentas adotadas. Além disso, há também um tempo considerável dedicado à preparação das aulas e dos formatos de conteúdo abordado (vídeos, áudios, apresentação de slides, roteiros por escrito, textos informativos etc.).

Desta forma, podemos considerar que o uso de ferramentas de ensino virtual na educação básica está atrelado a fatores como a precariedade de recursos tecnológicos; a adoção de recursos improvisados; processos de inclusão digital (domínio das ferramentas); sobrecarga na preparação e aplicação de aulas (planejar a aula no ambiente virtual, via videoconferência, e produzir/disponibilizar os conteúdos abordados em diversos formatos digitais).

Tendo em mente essa situação, é fundamental retomar a pergunta inicial do texto: como e até que ponto podemos desenvolver nossas atividades pedagógicas em ambientes virtuais? As adaptações propostas nesse trabalho são oriundas desse contexto e dessas dificuldades e são aqui apresentadas e compartilhadas não no sentido de ignorar os problemas expostos, mas de compartilhar formas emergenciais de lidar com essa situação de crise.

Adentrando nas adaptações realizadas, adotamos duas plataformas para viabilizar as atividades remotas. Uma delas é o Google Meet, destinada aos momentos síncronos – videoconferência –, e o Google Classroom, para armazenamento e compartilhamento de conteúdo, em momentos assíncronos, extra sala virtual. São plataformas gratuitas que não necessitam de instalação de programas, nem requerem dispositivos de alta performance para acessá-las. Além disso, um fator determinante para a escolha foi o idioma; ambas em português.

É importante salientar que essas plataformas escolhidas se enquadram nos processos de adaptação descritos anteriormente. São ferramentas que, de modo geral, são projetadas para o formato de videoconferência, onde a interação se dá por meio da voz falada e com apenas uma pessoa por vez expondo suas ideias. Quando trazemos para essas plataformas ações de cunho musical, como, por exemplo, a performance ins-



Professor 'multitarefa' durante a pandemia.
Fonte: Grootland (2020)

trumental e vocal e a prática coletiva (seja vocal, instrumental etc.), surgem problemas de qualidade sonora (corte ou supressão de determinadas frequências que o programa julga não serem compatíveis com um perfil de voz humana, sendo tratados, portanto, como “ruído”). Outro problema recorrente é atraso sonoro, ou delay, que inviabiliza a sincronidade das sonoridades emitidas por cada participante.

Durante a apresentação das possibilidades pedagógicas, serão compartilhadas algumas sugestões para que, mesmo com as limitações citadas, seja possível desenvolver práticas coletivas e outros tipos de interação e expressão fundamentais ao fazer musical.

Como complemento, é preciso salientar que têm ocorrido gradativamente ajustes nessas plataformas que caminham na direção de sanar essas limitações apontadas há pouco. Há também outras plataformas que vêm surgindo, voltadas especificamente para a prática musical – como o Soundjack, Sonobus, Bandlab e Musify –, por exemplo. Caso tenha interesse, o professor pode experimentá-las, mas há algumas barreiras que as tornam inviáveis ao contexto da educação básica. Além da barreira linguística, em inglês, requerem recursos mais sofisticados para a sua utilização, como placa de som e dispositivo de acesso (computador) com configurações de alto desempenho.

É importante mencionar também o surgimento de um número considerável de aplicativos para dispositivos portáteis, como celulares e tablets, por exemplo, que podem servir como suportes pedagógicos em casos específicos, a critério do professor.

Por dentro das ferramentas virtuais

Google Meet - Ferramenta de videochamadas que comporta um coletivo de pessoas em um mesmo espaço virtual, com interação em tempo real, mediada através de câmera de vídeo, microfone, chat para troca de mensagens e apresentação de arquivos (GOOGLE, 2017).



Google Classroom - Ferramenta de gerenciamento de conteúdo e atividades em espaço virtual que viabiliza o acesso, compartilhamento e avaliação de trabalhos (GOOGLE, 2014).



Delay - O delay refere-se ao atraso para a reprodução do som, uma vez que ele é emitido (Sanches, 2015, p. 64). Nos ambientes virtuais, isso ocorre por questões que envolvem a qualidade do sistema de som do dispositivo e a qualidade de transmissão de dados (internet).

Ferramenta de chamadas de vídeo e áudio voltada para músicos:

Soundjack: <https://www.soundjack.eu/>

Sonobus: <https://sonobus.net/>

Bandlab: <https://www.bandlab.com/>

Musify: <https://comunidade.startse.com/in/musify>



Exemplo de aluno acessando uma aula no formato de ensino remoto via telefone celular. Fonte: Fdr. (2020)

DICAS

- **Faça um mapeamento sobre as condições de acesso e interação de seus alunos nesses espaços virtuais:** com essas informações, é possível realizar ações diversificadas que amenizem dificuldades oriundas de questões socioeconômicas.
- **Centralize a distribuição de arquivos que sejam disponibilizados pelo professor:** arquivos oriundos do computador do professor se mostraram menos propensos a problemas técnicos do que aqueles compartilhados diretamente de páginas e plataformas da internet.
- **Tenha à disposição um ou mais formatos de um mesmo arquivo a ser apresentado na aula:** por exemplo, ao apresentar um vídeo, caso haja problemas técnicos, tê-lo também no formato de áudio, ou, caso ainda haja problemas técnicos, um roteiro explicativo com o arquivo, para que o aluno possa acessá-lo posteriormente.
- **Fique atento ao problema da imagem espelhada/invertida:** automaticamente as configurações de imagem desses ambientes virtuais adotam como padrão a projeção da imagem espelhada, o que pode dificultar, portanto, a compreensão de atividades musicais cujo senso de lateralidade – diferenciação de esquerda e direita, por exemplo – seja fundamental. Professor

e alunos – no caso, grupos cuja faixa etária tenha grau de autonomia suficiente – podem configurar a câmera de seus dispositivos para a opção de projeção da imagem real ao invés da espelhada.

- **Estabeleça com o grupo as regras de convivência no ambiente virtual:** dialogue com os alunos para estabelecer regras de atuação do grupo relacionadas ao uso do microfone, câmera e envio de opiniões no chat etc.
- **Integre os alunos aos processos de mediação do espaço virtual:** podemos integrar um ou mais alunos, revezando a cada encontro os participantes, para auxiliar o professor a mediar o ambiente virtual durante as aulas. A utilização de alguns recursos dessas ferramentas, como, por exemplo, a projeção de slides, inabilita o professor a ter contato visual com os alunos e a acessar o chat de perguntas e comentários durante sua exposição. Portanto, essa pode ser uma estratégia útil para que, por meio do auxílio de um ou mais alunos, o professor mantenha a comunicação com os alunos durante ações expositivas.
- **Experimente práticas coletivas nos momentos síncronos:** apesar das limitações das ferramentas comentadas anteriormente, é possível desenvolver atividades coletivas voltadas à experimentação e expressão sonora. Nesse caso, como o foco não está



em questões técnicas, como andamento e sincronicidade, é possível realizá-las, oportunizando que os alunos tenham experiências de performance, interação e escuta sonora a partir de uma prática coletiva.

- **Proponha práticas individuais nos momentos assíncronos:** é possível também desenvolver práticas individuais, de modo assíncrono, que posteriormente fomentarão práticas coletivas nos momentos síncronos. A partir das produções individuais, o professor pode, por meio de programas de edição de som, sobrepô-las, sincronizá-las etc., possibilitando, dessa forma, que o grupo as escute sendo executadas simultaneamente. Caso seja de comum acordo do grupo e respeitando os termos de uso de imagem que regem um determinado ambiente virtual, essas produções podem ser compartilhadas nas mídias sociais, o que confere um senso de realização e de autovalorização dos alunos, podendo também integrar familiares, amigos e comunidade.

- **Explore as possibilidades de interação do ambiente virtual:** nos casos em que sejam necessárias a repetição e a internalização de uma determinada ideia musical (rítmica, melódica etc.), é possível utilizar formas de interação alternadas, partindo de uma ideia musical proposta pelo professor, com os alunos interagindo, em um primeiro momento, com seus microfones bloqueados. Em um segundo momento, o professor pode solicitar que cada aluno demonstre sua forma de interpretar a ideia musical apresentada inicialmente. Um terceiro passo poderia ser sugerir que os alunos, um por vez, proponham ideias musicais para os colegas. A ativação das câmeras nesses processos é fundamental, pois, mesmo que não possamos escutar a performance de cada aluno – devido às limitações de som relatadas –, o contato visual com o grupo pode ser produtivo no sentido de observar movimentos e expressões dos demais participantes do grupo, o que pode vir a contribuir não só para uma memória física e sonora, mas também visual.



Figura 5: Registro de curso de formação de professores no formato remoto. Registrado por Ronaldo Matos.

O MATERIAL *MÚSICA BR.*

As atividades propostas neste artigo são baseadas no material *Música Br.* (Matos et al., 2021, no prelo), elaborado como subsídio ao ensino presencial de professores de música da educação básica pública.

O *Música Br.* é uma adaptação do material *Pasta Arte Br.*, publicado em 2003 pelo Instituto Rede Arte na Escola. A *Pasta Arte Br.* (INSTITUTO REDE ARTE NA ESCOLA, 2003) é um material pioneiro no ensino de Arte no Brasil tanto pela sua abordagem, pautada na leitura de imagem, como por integrar em seu acervo importantes obras de artistas brasileiros do século XX.

A adaptação do material para a linguagem musical originou-se do projeto de extensão “Arte na escola: renovando caminhos para a formação contínua de professores de arte”, em parceria com o Polo Rede Arte na Escola Londrina, entre 2017 e 2019. O projeto, coordenado pela Prof.^a Dra. Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza, conta com uma equipe multidisciplinar, formada por docentes e estudantes dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Música da Universidade Estadual de Londrina.

O material *Música Br.* é constituído de 12 cadernos e tem como ponto estruturante o uso de temas geradores, que são desenvolvidos a partir da escuta musical, do repertório musical brasileiro e de atividades prá-

ticas. Tem como base teórica os conceitos da escuta musical presentes nas obras de autores como Murray Schafer (2002), Hans-Joachim Koellreutter (Brito, 2001), Teca Alencar de Brito (2019) e da aprendizagem por meio da experiência prática, presente na obra de Keith Swanwick (Swanwick, 2003; França; Swanwick, 2002).

Cada caderno aborda um tema específico e, para discuti-lo, são apresentadas três obras musicais de autores brasileiros de épocas, lugares e estilos diferentes, que tratam de um mesmo assunto, porém a partir de concepções e sonoridades distintas.

O contato com cada uma das obras musicais se inicia por meio de um roteiro de escuta que instiga o aluno a investigar, refletir e compreender cada uma delas e, em seguida, transitam por outros tipos de atividades pedagógicas, pautadas no diálogo, na atividade de experimentação sonora, prática coletiva e criação. Além disso, conta com informações complementares que podem incentivar o professor a ampliar e desenvolver novos encaminhamentos e aprofundamentos sobre o tema e sobre as atividades propostas.

O material vem sendo aplicado em diversos contextos educacionais da educação básica pública e por meio de ações de formação complementar para professores. Atualmente se encontra na etapa de revisão final e encaminhamento para publicação.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

As atividades musicais sugeridas nesse trabalho se originaram por meio de experiências de ensino de música em formato remoto, via Google Meet e Google Classroom, a aproximadamente 120 pessoas, no

decorrer do ano de 2020. Foram realizadas com grupos de 10 a 25 pessoas cada, constituídos de jovens e adultos, alunos de graduação ou professores de música atuantes na rede pública. 70% dos participantes acessaram as atividades propostas via celular. Os outros 30%, através de dispositivos como tablets, notebooks e computadores tradicionais.

Foram ações de formação docente e formação complementar realizadas pelo autor do trabalho em parceria com o Departamento de Música da Universidade Estadual de Londrina para dar subsídios aos professores de música frente às dificuldades impostas pela pandemia. Além disso, foi uma ação de pesquisa em ensino voltada a verificar como propostas musicais do material *Música Br.*, destinadas à educação básica pública e presencial, poderiam contribuir para o ensino no formato virtual. A partir das ações de formação ofertadas, os participantes puderam replicar as atividades propostas em diversos contextos de ensino, seja em aulas particulares de instrumento, seja em práticas coletivas em escolas de música ou em escolas da rede pública e privada da educação básica. O retorno dos participantes a respeito dessas experiências também foi muito importante para que gradativamente, a cada experiência de formação, as atividades fossem sendo repensadas e ajustadas a partir dos relatos dos participantes.

Apresentado o contexto, de onde surgiram essas propostas, selecionei algumas atividades desse trabalho desenvolvido no ensino remoto. Para isso, tomei como exemplo um dos cadernos que integram o material *Música Br.*, no caso, o caderno com o tema “infância”. As propostas pedagógicas apresentadas estão divididas em três etapas: 1) atividades de escuta, 2) atividades de diálogo e reflexão, 3) atividades de experi-

É um instituto fundado em 1989 que tem como finalidade qualificar, incentivar e reconhecer o ensino de Arte no Brasil por meio de ações de formação continuada. Dentre as ações desenvolvidas, destacam-se os cursos de formação continuada, a oferta gratuita de materiais educativos e as ações de reconhecimento de profissionais da educação (Prêmio Rede Arte).

mentação sonora, prática coletiva e criação. Essa divisão e sequência foram pensadas visando a um diálogo entre cada uma das etapas e também a uma construção gradual (escuta, diálogo, reflexão, experimentação sonora, prática coletiva e criação) para que possam exemplificar uma possibilidade de proposta a ser desenvolvida a médio e longo prazos e também de conexão entre diferentes tipos de atividades. Contudo, nada impede que sejam selecionadas ações específicas, de acordo com as características e demandas de cada contexto educacional. No decorrer das ações pedagógicas sugeridas, há também a indicação de informações básicas, como faixa etária, objetivo, contexto e avaliação, porém nada impede que sejam adaptadas para outros contextos.

ETAPA 1 ATIVIDADES DE ESCUTA

A escuta aqui é tratada no sentido de estimular e sensibilizar os alunos para interagirem com uma obra musical por meio de experiências coletivas, dialéticas e colaborativas, diferentes daquelas impostas pelos padrões uniformizantes mediados pelo mercado. Essas experiências são construídas gradativamente, pela escuta atenta, pela troca de impressões sobre a obra e pelo diálogo com outras pessoas. Para isso, apresento como sugestão roteiros contendo questionamentos, informações e apontamentos para auxiliar o professor a mediar os processos de escuta de cada obra. A ideia central é partir de impressões e sensações pessoais que vão sendo compartilhadas pelo grupo e instigá-lo a ouvir as obras novamente e a conferir, a pensar e repensar a respeito de cada obra musical. Durante essas experiências de escuta, o professor pode ser também um participante, como os alunos, mediando, compartilhando e aprendendo com o grupo.

Para a reprodução das obras sugeridas, o professor pode acessá-las e carregá-las previamente através das plataformas de streaming, como YouTube ou Spotify, e projetá-las para o grupo dentro dos ambientes de ensino virtual. Caso seja possível que o professor tenha esses arquivos em seu computador, um recurso interessante é o de renomear o título de cada um. O nome e título de cada obra, ao serem revelados previamente à escuta, já dão algumas pistas aos alunos, portanto, ao omitir essas informações, pode haver uma surpresa e uma curiosidade mais aguçadas nesse contato inicial.

Para o formato assíncrono, há a possibilidade de serem encaminhados os roteiros de escuta, links de acesso de cada obra e também de sugerir atividades de pesquisa sobre outras músicas que tratam do mesmo tema. Nesse último caso, é interessante que os alunos compartilhem com o grupo as obras musicais escolhidas e também os critérios que cada um utilizou para selecioná-las.

ESCUTA 1

(Ensino Fundamental I; Anos Iniciais do Fundamental II)

Música: *Bola de meia, bola de gude* (Milton Nascimento e Fernando Brant)

Objetivo: experienciar formas de escuta, diálogo e reflexão a partir de uma determinada obra musical, ampliando a noção de escuta musical, comumente relacionada ao entretenimento/passatempo.

Contexto: o professor pode adotar a proposta de temas geradores para discutir a obra com base no tema infância, ou então, caso prefira, pode adotá-la para tratar de conteúdos como identificação de elementos musicais (ritmo, melodia, textura etc.), identificação de instrumentos, identificação de timbres, por exemplo.



Brinquedos e brincadeiras da infância retratados na música *Bola de Meia, bola de gude*. Fonte: Blog Nossa poesia de cada dia

Métodos de avaliação: além da avaliação por meio da observação e participação dos alunos no decorrer da atividade, o professor pode utilizar mecanismos avaliativos, como palavras-chave sobre a atividade realizada e, a partir delas, realizar a síntese e discussão pelo grupo.

Preparação

1 É importante preparar os alunos para o momento de escuta e estabelecer com o grupo as regras necessárias para que a experiência ocorra de maneira adequada no ambiente virtual. A partir dos anos finais do primeiro ciclo do ensino fundamental, os alunos já possuem autonomia para estabelecerem esses acordos. O professor pode preparar os alunos dos anos iniciais desse ciclo previamente, pedindo a ajuda e colaboração dos responsáveis para mediar esse processo.

Apresentação

2 De início, é interessante incentivar os alunos a ouvirem atentamente a música

proposta. De preferência, nesse primeiro momento, não revelando o nome, o autor, nem a temática da obra.

3 Devido às características cognitivas dessa faixa etária, é interessante o professor ir desenvolvendo gradativamente esse processo de escuta. Em um primeiro momento, inclusive apresentando partes ou fragmentos da obra.

4 Após o primeiro momento de escuta, é interessante deixar que os alunos comentem suas impressões sobre a obra, tendo em vista as regras de convivência estabelecidas no ambiente virtual.

Diálogo e reflexão

5 A partir das falas dos alunos, o professor pode instigá-los com alguns questionamentos, a fim de culminar na necessidade em retomar a escuta da obra (tendo em vista os apontamentos sobre atenção e tempo de escuta comentados há pouco). É interessante incentivar que os alunos ativem suas câmeras durante esses diálogos para que o grupo mantenha contato visual e possa desenvolver minimamente o senso de coletivo e de atenção à fala e às expressões do outro.

6 Alguns exemplos de questionamentos que podem ser colocados no roteiro ou no chat: que tipo de música é essa? Quem a está cantando? Como é essa voz? De que lugar é essa música? Quais tipos de instrumentos musicais há nela? A música é toda igual ou tem partes diferentes? O que diz a letra? Sobre o que ela fala?

Possíveis desdobramentos a partir da atividade inicial

7 Durante essas idas e vindas de escuta e diálogo, o professor pode experimentar interações com a música. Em uma dessas experiências de escuta, por exemplo, foi

comentado certa vez por um aluno que “essa música parece que tem um monte de gente brincando nela”. A partir de uma fala dessa, por exemplo, o professor pode propor, de forma lúdica, que os alunos interajam com a música, através de movimentos corporais. Os alunos podem reposicionar a câmera do dispositivo e ficarem em pé, próximos ao mesmo, e realizar essas ideias propostas. Cada aluno pode interagir de acordo com as particularidades e limitações do seu espaço – em pé, movimentando-se ou sentado, utilizando apenas as mãos, por exemplo.

8 A partir das observações dos alunos, é possível propor jogos a fim de identificar padrões e elementos presentes na obra. Por exemplo, nas partes em que não houver voz, bateremos palmas ou levantaremos as mãos, por exemplo.

9 Após avançar nas experiências de escuta e diálogo, o professor pode fazer uma breve apresentação da obra, autor e contexto, fazendo conexões com os destaques que os alunos trouxeram mediante as escutas realizadas.

10 Além disso, é possível sugerir atividades de pesquisa e aprofundamento sobre um ou mais aspectos abordados durante a aula e, posteriormente, incorporar os resultados de cada aluno para fomentar novos diálogos e reflexões.

ESCUTA 2

(Anos finais do Ensino Fundamental II; Ensino Médio)

Música: *Tá relampiano* (Paulinho Moska e Lenine)

Objetivo: experienciar formas de escuta, diálogo e reflexão a partir de uma determinada obra musical, ampliando a noção de escuta musical, comumente relacionada ao entretenimento/passatempo.

Contexto: o professor pode adotar a proposta de temas geradores para discutir a obra com base no tema infância, ou então, caso prefira, pode adotá-la para tratar de conteúdos como identificação de elementos musicais (ritmo, melodia, textura etc.), identificação de instrumentos, identificação de timbres, forma musical (introdução, estrofe, refrão, coda) gênero musical (canção) e processos de criação (letra de canção), por exemplo.

Métodos de avaliação: além da avaliação por meio da observação e participação dos alunos no decorrer da atividade, o professor pode utilizar mecanismos avaliativos, como palavras-chave sobre a atividade, listadas pelos alunos e, a partir delas, realizar a síntese e discussão pelo grupo.



A infância desamparada retratada em *Tá relampiano*. Autor: Cau Gomez. Título: Sinaleira.

Preparação

1 É importante levar em consideração as sugestões apresentadas nos tópicos 1,2,3 e 4 da primeira atividade de escuta, tendo em vista as características de cada faixa etária que integra os ciclos sugeridos.

Diálogo e reflexão

2 A partir das falas dos alunos, o professor pode instigá-los com alguns questionamentos, a fim de culminar na necessidade de retomar a escuta da obra. É interessante incentivar que os alunos atuem suas câmeras durante esses diálogos para que o grupo mantenha contato visual e possa desenvolver minimamente o senso de coletivo e de atenção à fala e às expressões do outro.

3 Alguns exemplos de questionamentos que podem ser colocados no roteiro ou no chat: que tipo de música é essa? Quem está cantando? Como é essa voz? Quais tipos de instrumentos musicais há nela? A música é toda igual ou tem partes diferentes? O que diz a letra? Sobre o que ela fala? A música narra uma história. Que história é essa? Quais os personagens? Quais ações, lugares, etc. a integram?

4 A música *Tá relampiano* expõe a rotina de um menino de rua. Incentive seus alunos a refletir sobre a infância. A partir disso, convide os alunos para o diálogo e a reflexão sobre os tipos de infância que os cercam: pessoas e famílias morando nas ruas, crianças fora da escola, trabalhando etc. Uma possibilidade interessante nesse processo é a de incentivar os alunos a pesquisarem sobre o tema, realizarem o levantamento de outras obras musicais relacionadas ao assunto, ou então entrevistarem familiares, amigos e pessoas próximas a respeito desse problema social que nosso país enfrenta.

Possíveis desdobramentos a partir da atividade inicial

5 Após avançar nas experiências de escuta e diálogo, o professor pode fazer uma breve apresentação da obra, autor e contexto.

6 Levando em consideração o teor da obra, de uma infância que transparece as desigualdades sociais, é possível

realizar atividades integradas com a área de geografia, a respeito dos aspectos socioeconômicos e de desigualdade social presentes no nosso país. Pode haver também a experiência de trabalho em grupos, para que os alunos se reúnam extra sala virtual, organizando uma apresentação das informações e depoimentos coletados para o grupo.

ETAPA 2

ATIVIDADE DE DIÁLOGO E REFLEXÃO (aplicável para qualquer segmento da educação básica)

Objetivo: estabelecer e expressar relações com a obra musical abordada e com o tema gerador por meio de memórias e experiências de vida.

Contexto: essa etapa tem como finalidade o diálogo e a reflexão a partir de músicas apresentadas anteriormente. Para isso, uma sugestão de atividade é convidar os alunos a escreverem sobre as músicas apreciadas. Esse é um exercício que torna possível organizar as ideias, as relações que surgem no percurso da escuta e também fomentar reflexões a respeito da temática compartilhada pelas obras musicais.

Métodos de avaliação: além da avaliação por meio da observação e da participação dos alunos no decorrer da atividade, a produção escrita proposta na atividade pode ser tratada como um método avaliativo, seja formativo (mensurar uma nota) ou processual (como registro parcial de um processo a ser averiguado ao final de um ciclo).

Apresentação

1 É possível sugerir que os alunos escrevam um texto a partir desses diálogos e

reflexões promovidos, por exemplo, em três partes: Primeira: falando sobre as músicas apreciadas. Segunda: relacionando-as com o tema infância. Terceira: contando uma lembrança de sua própria infância.

Realização da atividade

2 O grau de complexidade da atividade pode ser definido pelo professor de acordo com a faixa etária, o grau de alfabetização dos alunos e a autonomia para utilizar os dispositivos eletrônicos de acesso aos ambientes virtuais de aula. Para alunos do fundamental I, o professor pode partir de desenhos, palavras-chave, frases, pequenos textos etc., inclusive encaminhando um roteiro da atividade para que os responsáveis auxiliem os alunos nesse processo, caso necessário. Para alunos do ensino fundamental II e ensino médio, já é possível propor produções textuais mais extensas. Com essa faixa etária, já é possível inclusive realizar um trabalho interdisciplinar com a área de língua portuguesa, a partir da produção textual dos alunos.

3 Quanto ao formato, a realização dessa atividade pode ocorrer de forma tradicional, em papel, onde posteriormente o aluno pode enviá-la para o professor através de um registro fotográfico, via dispositivo com câmera. Para os alunos do ensino fundamental II e ensino médio, outra possibilidade é que a produção da proposta seja feita por meio de um programa para criar documentos de texto. Outra possibilidade ainda são os relatos via arquivo de áudio.

Possíveis desdobramentos a partir da atividade inicial

4 O professor pode utilizar os ambientes virtuais para concentrar e compartilhar o acesso do grupo a essas produções. Dessa forma, os alunos podem ter contato com as opiniões e experiências de cada um dos

colegas e, posteriormente, dialogar sobre essa experiência de leitura. Com os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental I pode-se trabalhar com a leitura de imagens, mapa conceitual de palavras-chave etc.

5 Além disso, com base nessas produções, diálogos e reflexões estabelecidos, pode-se conduzir o grupo a deduzir coletivamente que há vários tipos de infâncias. A partir disso, como última sugestão, pode-se incentivar que os alunos entrevistem seus familiares e amigos, investigando sobre a infância de cada um. Nesse momento, podem ser estabelecidas parcerias com as áreas de língua portuguesa e história, para auxiliar em roteiros de entrevista, transcrições de relatos e também tratar aspectos históricos – outras épocas, lugares, costumes etc. Os dispositivos eletrônicos podem ser incorporados nessa proposta para realizar gravações de voz, vídeo ou pesquisas, por exemplo.

ATIVIDADES DE EXPERIMENTAÇÃO SONORA, PRÁTICA COLETIVA E CRIAÇÃO

As atividades práticas foram pensadas a partir da conexão com as obras musicais apresentadas na etapa anterior. São descritas aqui em forma de roteiro, passo a passo, com sugestões que partem de uma ação pontual, em uma única aula ou podendo também gerar o desenvolvimento e a extensão da atividade a médio e longo prazos. Cabe ao professor filtrar aquilo que achar mais pertinente ao seu planejamento e ao perfil de seus alunos.

ATIVIDADE 1

Recordando Sons (Ensino Fundamental I; Anos Iniciais do Fundamental II)

Objetivo: atentar-se para os sons presentes em seu entorno, objetos, movimentos, ações; vivenciar processos de experimentação e expressão sonora; experimentar processos de representação gráfica de sons.

Contexto: essa proposta tem seu foco na memória auditiva e está diretamente ligada às ideias de paisagem sonora, limpeza de ouvidos, notação alternativa e experimentação de sons e timbres. O professor pode aplicá-la a partir da música *Bola de meia, bola de gude*, como também utilizar o roteiro da atividade para adaptá-la a outro repertório, ou como suporte para abordar assuntos como paisagem sonora, por exemplo.

Métodos de avaliação: além da avaliação por meio da observação e da participação dos alunos no decorrer da atividade, as representações gráficas e as criações sonoras podem servir de instrumento avaliativo para a atividade.

Apresentação

1 É importante retomar com os alunos a música *Bola de meia, bola de gude*.

2 A partir dela, o professor pode convidar os alunos a lembrarem das sonoridades de um brinquedo com que brincam ou brincavam e as brincadeiras que fazem ou faziam com eles.

3 Em seguida, o professor pode incentivar o diálogo entre o grupo sobre as memórias, escolhas e relatos de cada um (respeitando as regras de convivência no espaço virtual estabelecidas). O professor pode escolher um ou mais relatores nessa etapa, para anotar as falas e pontos discutidos nesse processo. Posteriormente pode ser criado

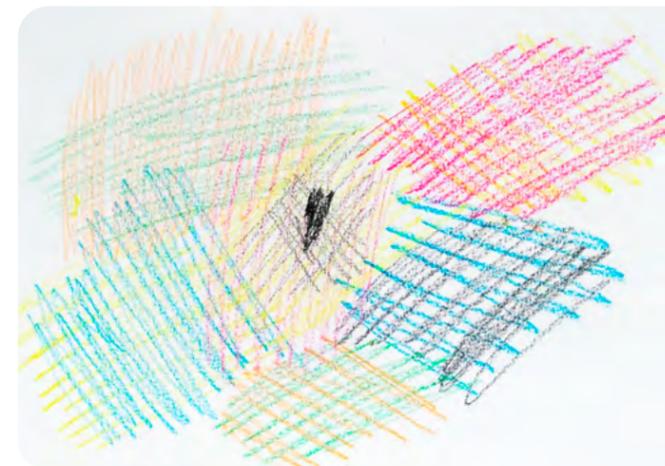
e compartilhado um mapa mental, com as palavras-chave expressadas pelo grupo.

Realização da atividade

4 Para a realização da atividade, o professor pode convidar os alunos a criarem, por meio de materiais de pintura, uma representação visual dos sons presentes nas brincadeiras rememoradas. Fica a critério do professor estabelecer o tempo que julgar necessário para a realização dessa etapa (veja alguns exemplos de representação):



Registro fotográfico da produção de um aluno. Representação dos sons de uma pessoa brincando com uma bola em seu quintal. Registrado por Ronaldo Matos.



Registro fotográfico da produção de um aluno. Representação dos sons de uma brincadeira de esconde-esconde. Aluno ao centro e os demais correndo para se esconder enquanto ele conta de olhos fechados. Registrado por Ronaldo Matos.

5 Após concluírem suas produções, os alunos podem mostrá-las, um por vez, pela webcam aos demais colegas e, posteriormente, registrá-las em arquivo digital (foto) e encaminhá-las ao professor.

6 O professor poderá, em um momento posterior, projetar as produções de cada aluno, sugerir que o grupo as observe atentamente (sem que os autores comentem nada ainda) e questionar sobre quais brinquedos, brincadeiras e sonoridades estão presentes em cada uma delas.

7 Em seguida, o professor pode redistribuir os registros das produções para que, nesse segundo momento, cada aluno tenha acesso a uma representação que não seja a sua. Feito isso, peça que cada um tente reproduzir sonoramente aquilo que está representado no papel.

8 O professor pode trazer alguns exemplos para ilustrar esse processo de sonorização de imagens e escolher um deles para realizá-lo coletivamente. Um exercício interessante é o de propor algo, por exemplo, “uma pessoa correndo”, e pedir que pesquisem objetos em suas casas que possam reproduzir tal sonoridade. Pode-se destinar um tempo para que os alunos façam essa pesquisa e experimentação dos objetos selecionados e, em seguida, convidá-los a compartilhar como cada um representaria a proposição feita.

9 Retomando a atividade da sonorização dos desenhos, o material sonoro a ser utilizado pode ser a voz, sons corporais, objetos do cotidiano ou instrumentos musicais tradicionais que os alunos possuam em casa. O professor pode dedicar o tempo que julgar necessário para que os alunos possam explorar e organizar a interpretação desejada.

10 Terminado o processo de criação, é importante incentivar os alunos a apresentarem suas criações sonoras, um

por vez. É possível que as apresentações ocorram via microfone do dispositivo de acesso à sala virtual, ou mesmo através de um registro de áudio a ser enviado posteriormente ao professor.

Possíveis desdobramentos a partir da atividade inicial

11 Após a apresentação ou envio das criações sonoras, o professor pode retomar cada um dos trabalhos e pedir que nesse segundo momento o autor de cada representação visual comente sobre a relação entre o que havia pensado, comparando com a interpretação realizada pelo(a) colega de turma.

12 Em um momento posterior, é interessante que cada autor apresente a interpretação sonora de seu próprio trabalho. Desta forma, será possível fomentar a discussão sobre as diferentes formas de nos expressarmos musicalmente e as várias formas de interpretarmos um mesmo registro (partitura).

13 Como complemento das etapas anteriores, é possível incentivar que todo o grupo execute suas respectivas criações musicais simultaneamente, a fim de representar sonoramente os espaços de convivência presentes nas brincadeiras, pátios, quintais, quadras etc. Para isso, dialogue com o grupo sobre as regras necessárias para que isso ocorra de maneira organizada no ambiente virtual.

14 O professor pode realizar o registro dessas produções coletivas e depois realizar uma escuta e diálogo sobre a performance do grupo.

15 É interessante também, a partir das produções realizadas, criar um banco de sons, onde os alunos poderão dar continuidade às atividades de pesquisa, experimentação e performance.

ATIVIDADE 2

Eu também vou reclamar (Anos finais do Ensino Fundamental II; Ensino Médio)

Objetivo: atentar-se aos elementos presentes em uma obra musical e como eles se relacionam (voz e ritmo); experimentar processos de criação de letra (canção).

Contexto: a atividade pode ser aplicada no intuito de promover debates a respeito da desigualdade social presente em nosso país, fomentar processos de criação a partir do gênero canção e servir como introdução a aspectos rítmicos (ostinato, por exemplo). O professor pode se apoiar nos princípios de criação propostos e aplicá-los em outro repertório, caso prefira.

Métodos de avaliação: além da avaliação por meio da observação e da participação dos alunos no decorrer da atividade, as produções textuais e as gravações de áudio podem servir de instrumento avaliativo para a atividade.

Apresentação

1 Descrevendo o contexto do momento da composição da música *Tá relampiano*: os autores, Moska e Lenine, estavam em um táxi e, ao pararem em um semáforo, avistaram um menino descalço, vendendo balas, em pleno dia de relampejos, anunciando a chuva que logo viria. Ao ouvir o som de um trovão, os autores ouviram o menino se assustar e comentar “*Tá relampiano*”. A partir desse cenário e dessa fala, criaram a obra apresentada.

2 É interessante que o professor apresente esse relato aos alunos e comente sobre o papel da arte de retratar e ressignificar os fatos, pessoas, sensações etc. de nosso cotidiano.

3 A partir desse diálogo, o professor pode selecionar um padrão rítmico a ser repetido ciclicamente. Pode ser aquele presente na própria canção *Tá relampiano* ou outro de escolha do professor, via arquivo de áudio ou mesmo executado com algum instrumento ou percutido com palmas, por exemplo, ou até criado por meio de programa de editoração de partituras.

Realização da atividade

4 Definido o padrão rítmico, o professor pode apresentá-lo à turma, propondo que todos tentem executá-lo coletivamente. Os alunos podem utilizar palmas, pés, ponta dos dedos percutida no tampo da mesa etc. Essa experiência é importante para que todos se atentem à ideia de repetição cíclica de um padrão rítmico. Durante o processo, o professor pode sugerir que alguns alunos liberem seus microfones e executem o padrão para os demais colegas. Essa é uma estratégia interessante não só de interação entre o grupo, mas também para que o professor possa averiguar o processo de cada aluno.

5 Após isso, com base na música *Tá relampiano*, sugere-se que o professor convide os alunos a pensarem nos diálogos sobre infância, em algo que os incomoda em suas respectivas rotinas e incentivá-los a relatar o que cada um pensou a respeito.

6 Em seguida, o professor pode encaminhar ao grupo o arquivo contendo o padrão rítmico tratado anteriormente e, com base nele, extra sala virtual, sugerir que cada aluno tente criar uma ou mais frases a partir do seu relato anterior e, dessa vez, tendo como desafio tentar entoá-lo em diálogo com o padrão rítmico proposto.

7 O professor pode retomar a música *Tá relampiano* para que os alunos observem como se dá essa relação de voz e base rítmica na obra. Outras obras podem ser utilizadas, oriundas do rap ou do repente,

para exemplificar a relação entre voz e ritmo. Uma estratégia interessante é criar uma playlist, no YouTube ou Spotify, com essas músicas complementares para auxiliarem os alunos nesse processo.

8 O professor pode dedicar o tempo que julgar necessário para esse processo de experimentação e criação de frases ou versos. Em seu decorrer, os alunos podem compartilhar, via texto e via áudio, suas criações.

Possíveis desdobramentos a partir da atividade inicial

9 A partir disso, o professor pode, inclusive, propor a criação de uma canção, integrando todas as produções. Inclusive esse processo de escolhas, ajustes e organização das produções pode ser discutido e decidido coletivamente em sala, de forma síncrona, e culminar na disponibilização desse registro nas mídias sociais, por exemplo, para que outras pessoas possam fruir da canção criada coletivamente pelo grupo.

CONCLUINDO

A partir das atividades apresentadas, é possível desenvolver experiências musicais práticas, mesmo em um ambiente virtual. Escuta, experimentação sonora, prática coletiva e criação são algumas das possibilidades compartilhadas e que podem auxiliar e inspirar outras produções pedagógicas no ensino de música na educação básica.

Por fim, o trabalho traz alguns apontamentos a respeito da transição emergencial do ensino de música, do formato presencial para o formato remoto, no contexto da educação básica, contribuindo, desta forma, para fomentar novas estratégias de planejamento e de ensino de música no contexto virtual, como também dar subsídios para futuros aprofundamentos sobre o tema e a criação de novas perspectivas para o ensino remoto de música, imposto pela pandemia.

Autor



**Ronaldo
Aparecido
de Matos**

ronaldomatos@uel.br

Mestre em Etnomusicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp, Campus São Paulo, 2016). Graduado em Licenciatura em Música pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2011). Tem experiência como professor de música na educação básica, em ONGs, projetos socioculturais, serviços de convivência e fortalecimento de vínculos e escolas de música. Atualmente é docente do curso de Graduação em Música (Licenciatura) da UEL, na área de educação musical. Participa como professor colaborador do Projeto de Pesquisa e Extensão Arte na Escola, que desenvolve ações de formação complementar para professores de Arte da rede pública e estudantes do curso de Pedagogia da UEL. Atua nas áreas de educação musical e etnomusicologia, principalmente nos seguintes temas: culturas tradicionais em contexto urbano; processos de musicalização na educação básica pautados na prática coletiva; formação complementar.

Referências

APESJF – ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA. *Demissões, adoecimento e precarização do trabalho: a realidade do ensino remoto na pandemia*. Juiz de Fora: Apes, 2020. Disponível em: <https://www.apesjf.org.br/demissoes-adoecimento-e-precarizacao-do-trabalho-a-realidade-do-ensino-remoto-na-pandemia>. Acesso em: 3 mar. 2021.

BIMBATI, Ana Paula. Qual é a situação dos professores brasileiros durante a pandemia? *Nova Escola*, 1 jul. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19386/qual-e-a-situacao-dos-professores-brasileiros-durante-a-pandemia>. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1 - extra, Brasília, DF, 1 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Despacho s/nº, de 09 de dezembro de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 dez. 2020.

BRITO, Teca A. de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. 1. ed. São Paulo: Peirópolis, 2001. v. 1.

BRITO, Teca A. de. *Um jogo chamado Música: escuta, experiência, criação, educação*. 1. ed. São Paulo: Peirópolis, 2019. v. 1.

ESTUDO sugere que reuniões por Zoom cansam mais do que as presenciais. *Contacto*, 3 mar. 2021. Disponível em: <https://www.wort.lu/pt/sociedade/estudo-sugere-que-reuni-es-por-zoom-cansam-mais-do-que-as-presenciais-603f7cb1de135b9236c607ce>. Acesso em: 6 mar. 2021.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

GOHN, Daniel Marcondes. *Educação musical a distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão*. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. p. 26-40.

GOHN, Daniel Marcondes. *Educação musical a distância: abordagens e experiências*. São Paulo: Cortez, 2014.

GOOGLE. *Google Classroom*. 2014. Disponível em: <https://classroom.google.com/>. Acesso em: 28 fev. 2021.

GOOGLE. *Google Meet*. 2017. Disponível em: <https://meet.google.com/>. Acesso em: 28 fev. 2021.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC) 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

INSTITUTO PENÍNSULA. Em quarentena: 83% dos professores ainda se sentem despreparados para ensino virtual. São Paulo: Instituto Península, 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2/>. Acesso em: 3 mar. 2021.

INSTITUTO REDE ARTE NA ESCOLA. Pasta Arte BR. São Paulo: Arte na Escola, 2003. Disponível em: <http://artena-escola.org.br/artebr/>. Acesso em: 28 fev. 2021.

JACKS, Estevan Andreis. Ensino de música a distância: planejamento e elaboração de um website para o ensino de violão através de videoconferências. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. p. 11-41.

MATOS, Ronaldo A. de; SANTOS, Reinaldo N. dos; MALTA, Vítor da S. *Música Br. Cadernos temáticos pautados na escuta musical, voltados ao ensino de música na educação básica*. Material didático. Londrina, 2021. No prelo.

MIGON, Graciano. *Brincando de rede: uma análise metodológica dos processos de ensino-aprendizagem de música no contexto EaD*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020.

MOREIRA, Darlinda; BARROS, Daniela Melaré Vieira. *Orientações práticas para a comunicação síncrona e assíncrona em contextos educativos digitais*. Repositório Aberto, 2020.

PEREIRA, Maria Irenilda. Sinal de celular só no alto do morro: os desafios da educação a distância em Minas. *Estado de Minas*, 9 jun. 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/06/09/inter-na_gerais,1155346/sinal-de-celular-so-no-alto-do-morro-educacao-a-distancia-em-minas.shtml. Acesso em: 6 mar. 2021.

SANCHES, Vítor Locilento. *Acordos e acordes: espaços híbridos, música e meios digitais*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Carlos, 2015. p. 63-65.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 2002.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TOKARNIA, Mariana. Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 29 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em: 3 mar. 2021.

Música na educação do campo: superando estereótipos e aprimorando a escuta musical por meio da criação de playlists

Luana Oliveira

Universidade Federal de Juiz de Fora (MG)

Music in Rural Education: overcoming stereotypes and improving musical listening through the creation of playlists

Resumo

O texto traz uma proposta de criação de *playlists* individuais e coletivas a partir da qual o professor poderá se aproximar das relações com música de estudantes de escolas do campo, superando possíveis preconceitos e estereótipos a respeito desta população. A partir da *playlist*, o professor de música poderá desenvolver várias habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular. Compreender a necessidade de ouvir a população do campo e a apreciação das músicas que integram seu cotidiano permitirá uma ampliação dos modos de escuta e dos repertórios dos estudantes, promovendo, ainda, o respeito e o acolhimento da subjetividade do outro.

Palavras-chave: BNCC. Educação rural. Lista de reprodução.

Abstract

The text brings a proposal to create individual and collective playlists that teachers can use to gain insights into how students from rural schools relate to music, overcoming possible prejudice and stereotypes about this population. By exploring songs in the playlists to be created, music teachers will be able to develop various skills prescribed by Brazil's Common Base National Curriculum. Understanding the need to listen to the people from the countryside, and appreciating songs that are part of their daily life will allow an expansion of the students' listening modes and repertoires, while also promoting respect for other people's subjectivity.

Keywords: BNCC. Rural education. Playlist.

OLIVEIRA, Luana. Música na educação do campo: superando estereótipos e aprimorando a escuta musical por meio da criação de playlists. *Música na Educação Básica*, v. 10, n. 12, 2020.

A professora, a música e o campo

Em 2015, ingressei como professora em um curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEduCampo) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tendo sido aprovada em um concurso específico para a área de Música. Foi uma experiência singular em minha trajetória profissional, uma vez que havia trabalhado sempre com musicalização infantil em escolas urbanas, seja de educação básica ou em cursos livres.

O curso adotava a Pedagogia da Alternância, proposta pedagógica e metodológica capaz de atender às necessidades de articulação entre escolarização e trabalho, propiciando a esses indivíduos o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar (Cordeiro; Reis; Hage, 2011, p. 116). A Pedagogia da Alternância assume o trabalho como princípio educativo e permite aos jovens do campo a possibilidade de continuar os estudos e de ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, não como algo dado por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização de sua realidade, que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano.

Dessa forma, no tempo universidade, eu trabalhava com os licenciandos questões relacionadas à educação musical que seriam colocadas em prática com seus alunos no tempo comunidade. No tempo universidade seguinte, ou mesmo quando íamos ao campo, eram problematizadas a realidade local e as situações vivenciadas pelos licenciandos com seus alunos.

Foi um tempo de grandes aprendizados, de contato direto com pessoas singulares, com sonoridades e músicas variadas e realidades múltiplas – tanto com semelhanças quanto com diferenças marcantes em relação à minha vida cotidiana.



Alunas da LEDUCAMPO - UFMS em ensaio da Ópera do Malandro

Aprendi que a educação do campo é uma modalidade de ensino que procura construir uma educação popular a partir dos camponeses, de suas memórias coletivas, da sua realidade e dos anseios de cada localidade (Nascimento, 2009, p. 1).

Precisamos estar atentos para evitar a construção de um processo educativo para os camponeses, muitas vezes utilizando estereótipos naturalizados sobre a vida no campo. Ao contrário, é fundamental que a educação seja construída com eles.

É com esta intenção que as atividades aqui propostas foram pensadas: a de conhecer, explorar e aprofundar a relação dos estudantes camponeses com as músicas, em diálogo com a BNCC, buscando aprimorar suas habilidades de escuta.



Para saber mais sobre a educação do campo

Consulte as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, instituídas na Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Essas diretrizes encontram-se disponibilizadas no site do Ministério da Educação: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192.

Conheça o periódico Revista Brasileira de Educação do Campo, editada pela Universidade Federal do Tocantins: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/index>

Veja também o volume n.15 (2016) da Revista NUPEART, dedicado ao tema do ensino de arte na educação do campo – <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/issue/view/520>



ROMPENDO PRÉ-CONCEITOS

Na BNCC, a Música é uma das linguagens artísticas que integram o componente curricular Arte – que, por sua vez, está incluído na área de Linguagens (no Ensino Médio a área recebe o nome de Linguagens e suas Tecnologias¹).

Figura 1: Arte e Linguagens na BNCC
Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 27 e 32)



1. A BNCC esclarece que a organização por áreas “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo o trabalho conjugado e cooperativo dos professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2017, p. 32, grifos no original).

O documento compreende as diferentes linguagens como mediadoras das atividades humanas que se realizam nas práticas sociais (BRASIL, 2017, p. 63). É por meio dessas práticas que “[...] as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos” (BRASIL, 2017, p. 63).

Uma das competências específicas da área de Linguagens para o Ensino Fundamental é justamente reconhecer tais linguagens e valorizá-las “como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2017, p. 65). Essas subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte, que contribui, ainda, “para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 193).

No Ensino Médio, por sua vez, uma das competências visa “compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições” bem como “atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017, p. 490).

Essa proposta foi pensada com o intuito de explorar as manifestações de subjetividades dos alunos camponeses dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio por meio de seus gostos musicais



e de suas relações com o universo sonoro, ampliando suas habilidades de escuta e compreensão musical e superando preconceitos que muitas vezes levamos para a sala de aula. Uma proposta pensada como uma forma de pensar com os alunos camponeses, e não para ou sobre eles.

Mariana Castro (2019) realizou sua pesquisa de mestrado em uma escola do campo no Rio Grande do Sul. A partir do contato que teve com professores e estudantes do Ensino Médio dessa escola, essa autora destacou algumas questões relacionadas aos preconceitos que a sociedade tem em relação ao campo. Por exemplo, os alunos que participaram da pesquisa queixaram-se dessas visões afirmando que não ouvem só “música da década de [19]60 do interior”, mas que ouvem de tudo: “Música clássica à música contemporânea, de tudo!” (Castro, 2019, p. 64).

Sua pesquisa evidenciou, ainda, que a escola é, muitas vezes, o único local onde os alunos podem acessar a internet por meio de seus dispositivos móveis, em especial os celulares, para escutar música como qualquer jovem.

Para conhecer melhor a relação dos alunos com música, superando possíveis imagens estereotipadas em relação às práticas culturais dos alunos camponeses, bem como para promover o respeito às opções dos colegas, sugere-se uma série de atividades que partem da criação de playlists individuais e coletivas.

Playlists são listas de reprodução de músicas (ou de vídeos) que podem ser tocadas em sequência ou em ordem aleatória. Há vários aplicativos que permitem a criação de playlists, como o YouTube e o Spotify, por exemplo. É muito provável que não seja necessário explicar aos estudantes o que é uma playlist, contudo, a depender da faixa etária, é importante estar preparado.



DICA

Se você não está familiarizado com a criação de uma playlist, será divertido pedir que os estudantes lhe ensinem! Caso queira se preparar, há vários tutoriais na internet:

- “Como montar uma playlist no Youtube”, do site Tectudo: <https://www.tectudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2011/10/como-montar-uma-playlist-no-youtube.html>
- O site de suporte do Spotify também tem uma seção que orienta a criação de playlists: https://support.spotify.com/br/using_spotify/playlists/create-a-playlist/
- O site Tecnoblog ensina a montar uma playlist no Spotify no computador e no celular: <https://tecnoblog.net/265133/como-criar-uma-playlist-no-spotify/>

Os estudantes serão convidados a construir playlists individuais a partir de títulos sugestivos, como “Trilha Sonora da minha vida”, “Trilha Sonora das minhas férias”, “Trilha sonora da minha infância”, entre outros. Outros “temas” para as playlists podem ser discutidos e sugeridos pelos próprios estudantes.

É fato que a música está presente no cotidiano de crianças, jovens e adultos – muitas vezes constituindo uma trilha sonora para diferentes momentos e atividades em suas vidas. As músicas também evocam sentimentos e recordações de momentos e pessoas importantes para cada um – as delineações de que nos fala Lucy Green (1997). Essas delineações são uma dimensão do significado musical, que é também construído a partir de significados inerentes – próprios das relações entre os sons.

Tudo isso pode ser explorado e aprofundado nas atividades em sala de aula a partir

da criação de fichas com informações que podem usualmente passar despercebidas nas relações cotidianas com a música: título, artista(s) intérprete(s), compositor(es), letrista(s), instrumentação, álbum em que a canção está incluída (se for o caso). Os estudantes podem também escrever um parágrafo relatando o motivo da escolha da música, o significado desta em sua vida, a relação com a temática proposta, entre outros. Alguns *templates* para os *stories*² do Instagram podem ser disparadores da atividade, como os exemplos abaixo:

Ficha para o trabalho com a playlist

Figura 3 Fonte: Elaborado pela autora

Templates para o trabalho com a playlist

Figura 2 Fonte: Modelos para Instagram de @blogdecotti e @lalaismerim

Os estudantes poderão apresentar as playlists para a turma e escolher uma ou duas músicas para se aprofundar nos detalhes. Os modelos da Figura 2 já exploram as relações dos alunos com as músicas que escutam em seu dia a dia. Demais informações poderão ser anotadas em fichas técnicas como a da Figura 3.

Pode-se pedir, se for possível, que os estudantes tragam essas músicas para a aula, em quaisquer suportes, para que sejam ouvidas por todos (o professor poderá pesquisar outras versões/gravagens da mesma música para realizar audições comparadas). Dessa forma, será possível organizar uma playlist coletiva, com rodadas de apreciação das músicas escolhidas por cada um.

2. Postagens do Instagram que ficam disponíveis para visualização por um período de 24h. Alguns perfis disponibilizam modelos como esses para que os usuários preencham e compartilhem em sua rede no original).

A criação da playlist coletiva permitirá que o professor conheça melhor as práticas de escuta de seus estudantes, bem como incentive o acolhimento respeitoso do gosto musical do outro – o que contribui para o desenvolvimento da seguinte competência geral da educação básica:

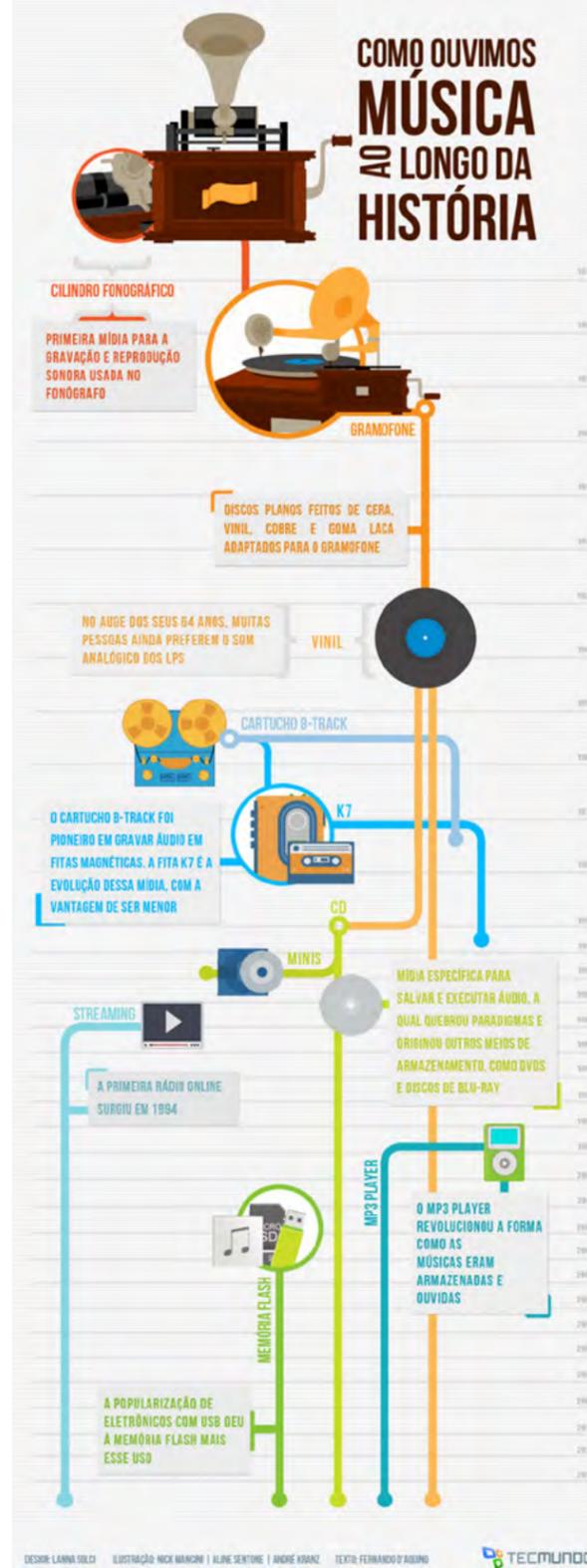
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 10).

Expandindo conhecimentos:

Se quiser, pode aproveitar para apresentar a evolução do armazenamento de músicas ao longo da história. Você encontra uma matéria ilustrada a respeito no site Tecmundo, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192

Para ampliar as habilidades de escuta dos estudantes, será bastante enriquecedor realizar atividades de apreciação guiada. Inicialmente, é importante começar explorando, compreendendo, compartilhando e acolhendo as relações, sensações e experiências cotidianas musicais de cada um, como já descrito anteriormente. Também é fundamental orientar a audição dos alunos de maneira a aprofundar questões ligadas à organização sonora: aspectos relacionados aos materiais sonoros utilizados, os caracteres expressivos construídos a partir da combinação desses materiais sonoros, a estrutura da música (geralmente, nas canções, há introdução, estrofe e refrão, interlúdios instrumentais, entre outros) e sua ligação com os materiais e suas diferentes combinações expressivas.

A evolução do armazenamento de músicas

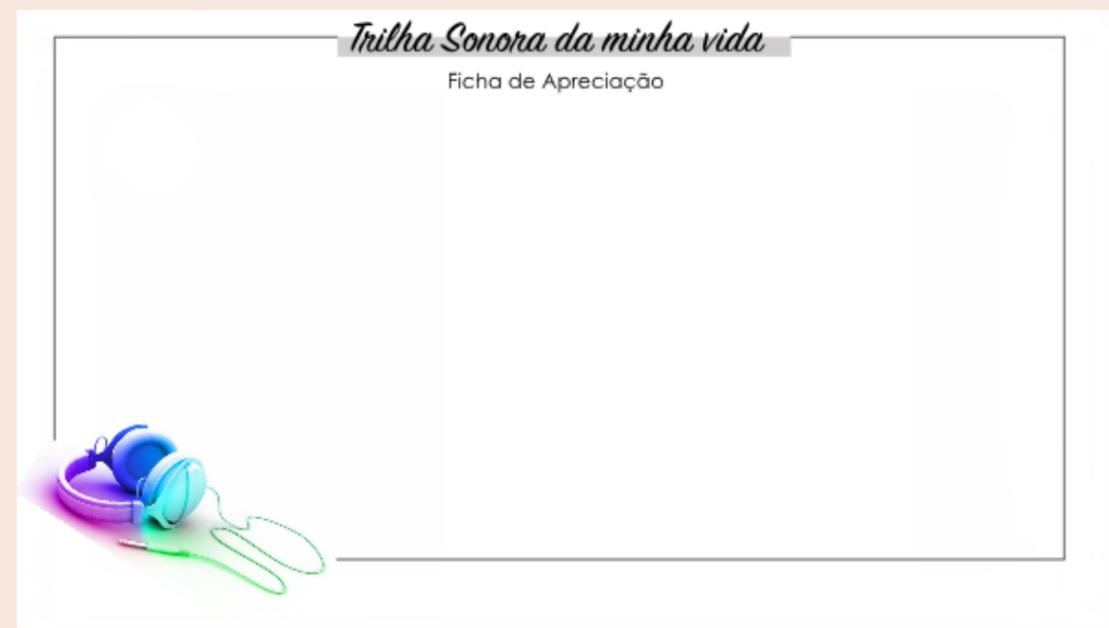


Fonte: Daquino (2012)

Pode-se começar observando quais instrumentos eles já conhecem e identificam. Neste caso, pode-se introduzir ou relembrar o conceito de timbre e de fontes sonoras. Em seguida, para transcender a mera identificação de timbres, é possível conduzir os alunos no estabelecimento de relações entre os materiais sonoros (alturas, durações, timbres, dinâmicas etc.) com os caracteres expressivos das canções ou de suas partes (Swanwick, 1994) com perguntas como: quantas partes tem essa música? Quais as características que vocês percebem em cada parte? Quais instrumentos estão presentes nas diferentes partes da música? Quais saem, quais permanecem e quais entram durante as estrofes? Muda algo no refrão? Que “climas” são construídos em cada parte? Como vocês acham que esses climas foram construídos? Qual estilo de música é esse? Como vocês o identificam? Como vocês o diferenciam de outros estilos semelhantes?

Tudo poderá ser anotado em fichas como as figuras 4 e 5

Ficha para a apreciação das músicas trazidas pelos colegas



Trilha Sonora da minha vida
Ficha de Apreciação

Caráter mais tranquilo, solitário (letra falando da garota solitária)

Caráter mais explosivo, marcado (letra falando da garota em chamadas)

Mantém o caráter mais forte do refrão (letra falando que parece uma garota mas é uma chama)

Caráter mais forte, marcante (letra falando da garota em chamadas)

Caráter mais forte, marcante e as vozes dão uma ideia de maior movimento (letra falando das reações quando a garota passa)

Caráter mais forte, marcante e as vozes dão uma ideia de maior movimento (letra falando da garota em chamadas)

Caráter marcante, mas menos movimentado

Caráter mais tranquilo (retorno ao caráter inicial – letra afirmando ser só uma garota e que está em chamadas)

Figura 4 Fonte: Elaborado pela autora



Para saber mais:

Para se aprofundar na condução da apreciação, bem como nas propostas de Keith Swanwick como o modelo C(L)A(S)P, consulte:

SWANWICK, Keith. A confusão criativa da Educação Musical. *Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS*, v. 19, n. 37, p. 13- 28, jan./jun. 2013.

FRANÇA, C.; SWANWICK, Keith. Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: Teoria, Pesquisa e Prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002.

FRANÇA, C.; MEDEIROS, Marcus. Keith Swanwick: educação musical com liberdade e criação. *Revista Música e Educação*, v. 2, n. 2, p. 24-29, mar. 2012.

A ficha apresentada na página anterior pode ser preenchida conjuntamente com os estudantes, anotando e sistematizando essas informações, construindo um relatório de escuta. O exemplo na Figura 6 foi o resultado da apreciação realizada com a canção “Girl on Fire”³, interpretada por Alicia Keys. Essa música foi escolhida por um dos estudantes do Assentamento Morraria, em Bodoquena (MS), como uma canção que o representava.

“Girl on Fire” foi composta por Jeff Bhasker e Salaam Remi, com participação da própria Alicia Keys e de Billy Squieris. Seu lançamento se deu em 2012, na iTunes Store, como um single que antecipava o álbum que teria o mesmo nome. A letra fala de uma garota solitária que consegue vencer um mundo cheio de catástrofes, passando em chamadas sobre as chamadas.

A canção escolhida pelo estudante de 16 anos de idade é bastante oportuna no contexto deste artigo, pois difere de muitos dos estereótipos que possam existir com relação aos jovens que habitam o campo. Sua letra também revela a ligação do estudante com a canção: ele se considera uma pessoa forte, que vive em um mundo com dificuldades e desafios, mas certo de que há uma grande força interior que o faz vencer esses obstáculos e deixar a sua marca no mundo.



DICA

Essas fichas podem ser muito interessantes na comparação de diferentes versões da mesma canção. A própria Alicia Keys lançou versões alternativas: Inferno Version, com a participação da rapper Nicki Minaj; e a Bluelight Version, esta com vocais diferentes do original.

Exemplo de relatório de escuta



Trilha Sonora da minha vida
Ficha de Apreciação

Música: *Girl on Fire* Artista: *Alicia Keys*

ESTROFE	REFRÃO	ESTROFE	REFRÃO	ESTROFE	REFRÃO	CODA A	CODA B
Voz Sintetizador	Voz Sintetizador Batida eletrônica	Voz Sintetizador Batida eletrônica	Voz Vocais, contracantos Sintetizador Batida eletrônica	Voz Vocais, contracantos Sintetizador Batida eletrônica	Voz Vocais, contracantos Sintetizador Batida eletrônica	Vozes em vocalize (Oh oh oh)	Voz Sintetizador
Caráter mais tranquilo, solitário (letra falando da garota solitária)	Caráter mais explosivo, marcado (letra falando da garota em chamadas)	Mantém o caráter mais forte do refrão (letra falando que parece uma garota mas é uma chama)	Caráter mais forte, marcante (letra falando da garota em chamadas)	Caráter mais forte, marcante e as vozes dão uma ideia de maior movimento (letra falando das reações quando a garota passa)	Caráter mais forte, marcante e as vozes dão uma ideia de maior movimento (letra falando da garota em chamadas)	Caráter marcante, mas menos movimentado	Caráter mais tranquilo (retorno ao caráter inicial – letra afirmando ser só uma garota e que está em chamadas)

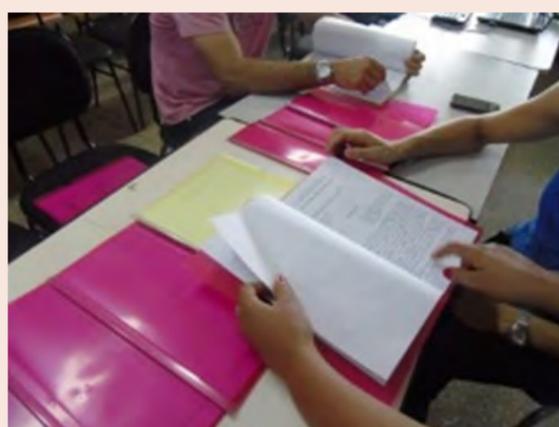
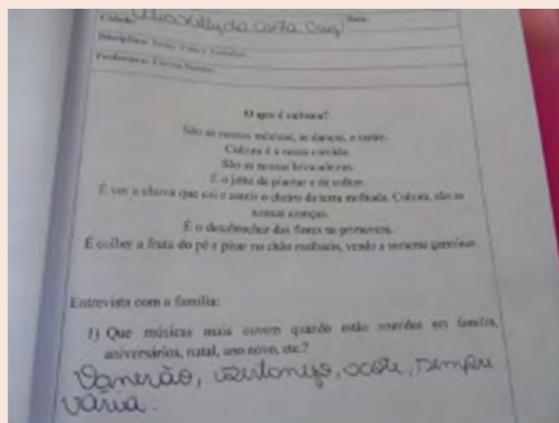
Figura 5

Fonte: Elaborado pela autora

3. A versão utilizada para a apreciação é a do vídeo oficial de Alicia Keys no YouTube: a descrição do vídeo é “Alicia Keys – Girl on Fire (Official Video)”.

Os gostos musicais dos estudantes da educação do campo são os mais diversos. Em pesquisa realizada em 2015, onde procurei conhecer a relação dos estudantes de uma escola do Assentamento Itamarati, no Município de Ponta Porã (MS), com a cultura de fronteira, ficou claro que os gostos musicais são bastante variados. Os estudantes ouvem músicas da mídia (sertanejo, funk, músicas internacionais), músicas ligadas ao universo gospel, bem como músicas típicas do contexto em que estão inseridos: vanerão, chamamé e guarânias.

Portfólio de estudantes do Assentamento Itamarati (MS)



Fonte: Acervo pessoal da autora

Várias dessas músicas foram exploradas ao longo dos semestres em que trabalhamos juntos, resultando num rico mosaico de gêneros e estilos, e possibilitando perceber as semelhanças e as diferenças nas diferentes músicas que integravam as ricas playlists dos estudantes.

Essas explorações serão fundamentais tanto para observar quais conhecimentos os estudantes já trazem para a sala de aula quanto para ampliá-los e sistematizá-los. Além disso, todos esses conhecimentos poderão ser utilizados posteriormente em momentos de criação de arranjos, versões, paródias ou novas canções.

NA BNCC

Com esta atividade, o professor estará favorecendo a aquisição das seguintes habilidades:

Ensino Fundamental - Anos Finais

(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.

(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.

Ensino Médio

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

Será possível, ainda, apresentar as fichas técnicas das músicas, onde informações variadas sobre a gravação podem ser encontradas. Em geral, essas fichas vinham nos encartes dos CDs, mas hoje em dia elas podem facilmente ser encontradas na internet. Questões relativas à gravação também podem ser exploradas por meio de visitas programadas a estúdios localizados em cidades próximas, ou mesmo visitas virtuais a estúdios de gravação. Profissionais da área também podem ser convidados para conversarem com os estudantes na escola.



DICA

O canal da Click Audioworks no YouTube produziu uma série com três curtos episódios chamada "Um dia em estúdio", que nos apresenta os bastidores da gravação de uma banda. No primeiro, "Conhecendo a Música", é mostrado o momento em que os profissionais do estúdio conhecem a música, a partir de uma audição com a banda para definir como seria feita a gravação. No segundo episódio, intitulado "Gravação", é possível acompanhar o momento da gravação dos músicos e o trabalho dos técnicos durante o processo. No último, "Mix/Master/Publicação", um dos técnicos aborda alguns detalhes da mixagem e da masterização da música, passando também pela assessoria que o estúdio oferece para o lançamento virtual do single.

Note que esta atividade não é específica para a educação do campo, podendo ser utilizada nos mais diferentes contextos. Contudo, sua importância reside em permitir uma aproximação da vida musical campesina, despida de estereótipos, que será muito útil para a continuidade da ação pedagógica.



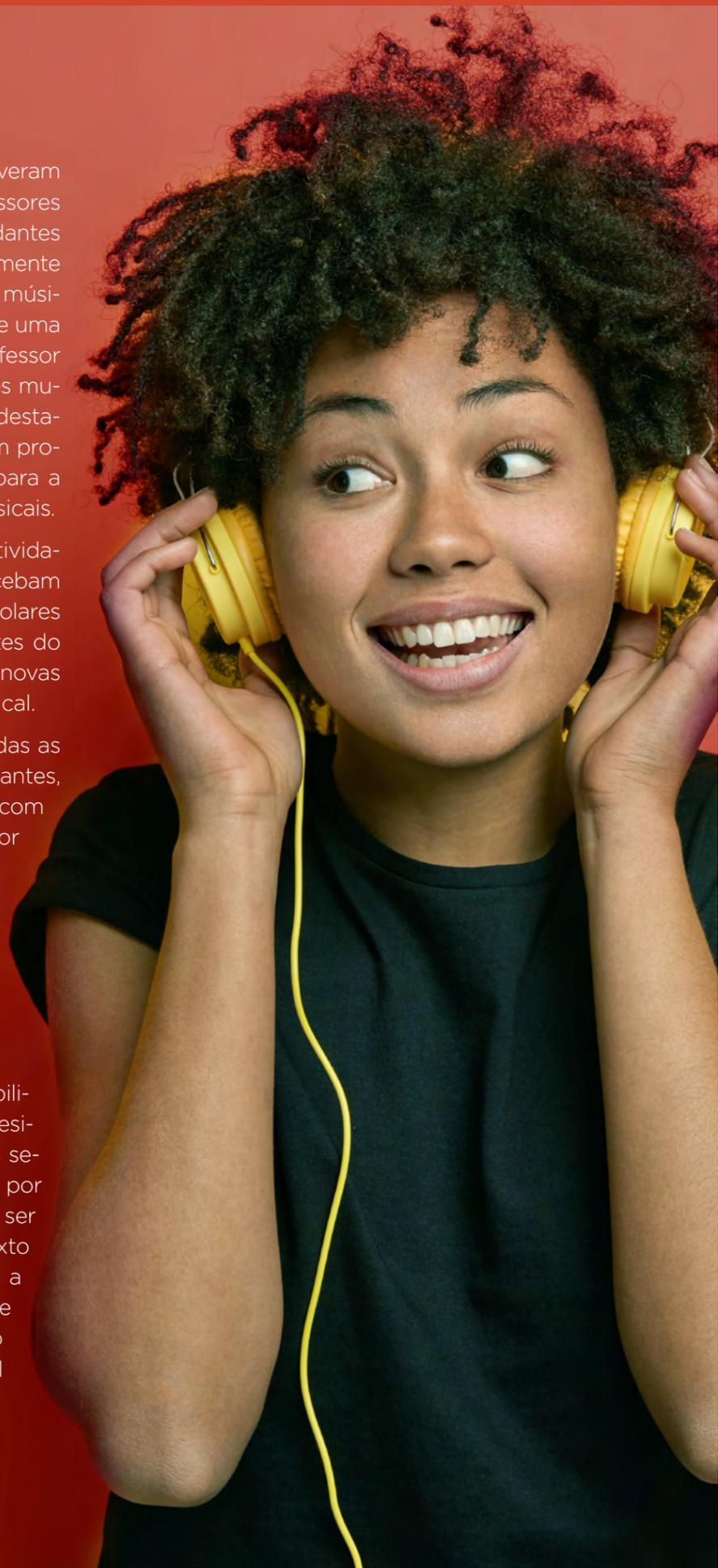
Notas finais

As atividades aqui propostas tiveram o objetivo de permitir que os professores conhecessem as relações dos estudantes camponeses com a música, especialmente seus gostos e os usos e funções da música no cotidiano. A partir da criação de uma ou várias playlists comentadas, o professor poderá explorar importantes questões musicais, descritas na BNCC. É preciso destacar que, neste caso, a presença de um professor de música será fundamental para a exploração consistente das obras musicais.

Conduzidas dessa maneira, as atividades permitem que os estudantes percebam que os conhecimentos musicais escolares não são necessariamente tão distantes do seu cotidiano, levando-os a descobrir novas possibilidades para a apreciação musical.

É importante ouvir e comentar todas as músicas trazidas por todos os estudantes, sendo possível decidir em conjunto com eles quais poderiam ser objeto de maior aprofundamento. Ao ouvirem e trabalharem músicas trazidas por seus colegas, muitas vezes terão seu repertório ampliado, o que também poderá acontecer quando ouvirem e trabalharem músicas trazidas pelo professor.

Neste sentido, as atividades possibilitam que o universo cultural dos camponeses seja respeitado, que estereótipos sejam desconstruídos – especialmente por parte do professor, no caso deste não ser oriundo ou familiarizado com o contexto onde se localiza a comunidade e/ou a escola – e que um trabalho consistente com música seja realizado, em acordo com as prescrições da Base Nacional Comum Curricular.



Autor



Luana Oliveira
luanaufmg@hotmail.com

Bacharel em Música – Trompa e mestre em Educação Musical pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Foi professora de música em diversas escolas de educação básica em Belo Horizonte, bem como em clínicas e escolas especializadas. Entre 2015 e 2016, atuou como professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e atualmente é professora dos cursos de Música da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde coordena o Bacharelado em Música e o projeto Musicalização Infantil UFJF.

Referências

BORBA, Borba, Julio César Matos Estilo duetado: o Chamamé instrumental em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CASTRO, Mariana Gomes Godinho de. Educação musical na educação do campo: um estudo de caso. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

CASTRO, Mariana Gomes Godinho de. Educação musical na educação do campo: um estudo de caso. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

DAQUINO, Fernando. A evolução do armazenamento de músicas [infográfico]. *Tecmundo*, 1 out. 2012. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/infografico/30658-a-evolucao-do-armazenamento-de-musicas-infografico-.htm#:~:text=Embora%20o%20ato%20de%20fazer,para%20guardar%20e%20executar%20can%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 20 abr. 2020.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. *Revista da Abem*, Londrina, v. 4, n. 4, p. 25-35, 1997.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento. *Fragments de Cultura*, Goiânia, v. 16, n. 11/12, p. 867-883, nov./dez. 2006.

SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

Entre no site e baixe gratuitamente
todas as edições da revista
Música na Educação Básica.

www.abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb

