



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROFESSOR MILTON SANTOS - IHAC
PROFARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

ANTONIO MARDSON DE OLIVEIRA SILVA

**CANTOS E ENCANTOS
DO CANCIONEIRO TRADICIONAL E POPULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
UMA PROPOSTA PARA VIVÊNCIAS MUSICAIS EM SALA DE AULA**

Salvador

2023

ANTONIO MARDSON DE OLIVEIRA SILVA

**CANTOS E ENCANTOS
DO CANCIONEIRO TRADICIONAL E POPULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
UMA PROPOSTA PARA VIVÊNCIAS MUSICAIS EM SALA DE AULA**

Trabalho submetido à banca de defesa no
programa PROFARTES (Música)
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Orientador: Prof. Dr. Ângelo Tavares Castro

Salvador

2023

Dados internacionais de catalogação-na-publicação
(SIBI/UFBA/Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa)

Silva, Antonio Mardson de Oliveira.

Cantos e encantos do cancioneiro tradicional e popular na educação básica: uma proposta para vivências musicais em sala de aula / Antonio Mardson de Oliveira Silva. - 2023.
70 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Tavares Castro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2023.

1. Música na educação. 2. Música - Instrução e estudo. 3. Música - Instrução e estudo - Aspectos sociais. 4. Pedagogia crítica. I. Castro, Ângelo Tavares. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. III. Título.

CDD - 372.87
CDU - 373.3:78



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROFARTES (PROFARTES)

ATA Nº 5

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROFARTES (PROFARTES), realizada em 12/12/2023 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO PROFISSIONAL EM PROFARTES no. 5, área de concentração Ensino de Artes, do(a) candidato(a) ANTONIO MARDSON DE OLIVEIRA SILVA, de matrícula 2021136229, intitulada Cantos e encantos do Cancioneiro Tradicional e Popular

na Educação Básica: Uma Proposta para Vivências Musicais em Sala de Aula. Às 09:00 do citado dia, IHAC - PAF 5 - Sala 201, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr. ANGELO TAVARES CASTRO, Prof^o. SIMONE MARQUES BRAGA e Prof^a. Dra. FLAVIA MARIA CHIARA CANDUSSO. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Dra. FLAVIA MARIA CHIARA CANDUSSO, UFBA

Examinadora Externa ao Programa

Dr. ANGELO TAVARES CASTRO, UFBA

Examinador Interno

SIMONE MARQUES BRAGA, UEFS

Examinadora Interna

Às minhas avós Eunice e Djanira (em memória), por ter com elas convivido e serem as primeiras a me ligarem aos ancestrais de minha família. Elas formam o elo entre esses e a minha geração, a primeira da família a ingressar em cursos superiores em universidades.

Aos meus pais, Valdir (em memória) e Maria, por acreditarem na educação e sempre se esforçarem para que pudéssemos despertar o melhor de nós.

Aos meus irmãos, Osvaldir, Valdir Jr. e André, normalmente juntos, em apoio mútuo, na difícil, e ao mesmo tempo instigante, tarefa de bem viver.

À minha companheira Sara Ribeiro, por todo o apoio durante esse período, além das preciosas revisões textuais.

E, em nome destes, estendo a todos os demais entes familiares.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos e todas que vieram antes de nós e ajudaram a construir, manter e a transmitir toda a vasta cultura tradicional e popular brasileira que provocou as reflexões nesse projeto.

Agradeço, também, a todos e todas que, de alguma forma, acreditaram na viabilidade desse projeto me incentivando a seguir em frente. Em nome de todos/as gostaria de agradecer a Ana Flávia, a Cássia Cardoso e a Rosângela Carmo (Zan).

Aos amigos e colegas da Música que ajudaram tanto na trajetória formativa durante a graduação e também durante os anos iniciais enquanto professor na Educação Básica. Em nome de todos, meus sinceros agradecimentos a André Liberado, a Alexandre Vídero, a Isabel Reis e a Marcelo Santolis.

À toda turma do 6 Ano B da Escola Municipal Allan Kardec, por todas as trocas músico-pedagógicas vivenciadas durante esse processo.

Ao meu orientador, Ângelo Castro, pelo companheirismo, trocas de conhecimentos e preciosas sugestões para a concretização deste passo acadêmico.

Aos membros da banca de qualificação e final, Flávia Candusso e Simone Braga, pelas contribuições no processo de (re)elaboração deste trabalho.

Aos professores e professoras que cruzaram meu caminho durante o mestrado, contribuindo de alguma forma para a conclusão deste documento. Em nome de todos gostaria de agradecer a Cajaíba, Eudes Cunha e Cristiano Figueiró.

Aos “Delirantes” colegas de curso, pelo apoio mútuo e trocas especialmente artísticas durante as disciplinas cursadas juntos e em vários outros momentos dentro do mestrado. Valeu Juca, Ivan, Erinaldo, Juracy, “Mestre” Davi, Lillian, Carmen, Patrícia, Márcia, Rogério, Joane, Cecília, Miriam e Sandra.

Por fim, aos amigos e familiares, pela compreensão na ausência dos encontros sociais. Momentos de solidão necessários para construção desse trabalho que, para mim, é muito especial. Meu carinhoso agradecimento a Ilan Araújo, a Maurício Barbosa, a José Evandro (Zezão), a Vera Edington, a Emanuela Spínola e a Maria José.

“No início era o verbo”
(Paul Zumthor, 1997, p. 23)

RESUMO

A presente pesquisa intitulada Cantos e Encantos do Cancioneiro Tradicional e Popular na Educação Básica: Uma Proposta Para Vivências Musicais em Sala de Aula, apresentado ao Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), refletiu sobre as potencialidades educacionais contidas nos saberes e fazeres presentes nesse repertório, a partir do uso de elementos poético-musicais contidos nessas manifestações. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa a partir de uma metodologia de cunho etnográfico, com vistas a identificar e refletir sobre como a proposta pedagógica alicerçada em canções tradicionais e populares podem contribuir para o aprimoramento das aprendizagens em música na educação básica. Foram aplicadas intervenções pedagógicas com uma turma do 6º ano do ensino fundamental básico numa escola municipal da cidade de Salvador/BA. Como aportes teóricos sobre a importância de valorizar as epistemes e conteúdos das culturas afrodiáspóricas e/ou ameríndias, o projeto está apoiado nas reflexões de Dumas (2023), Souza (2019), Candusso (2022), Carneiro (2005) e Paz (2014). Acerca do respeito aos conhecimentos prévios com os quais os discentes chegam aos espaços escolares formais e aos valores que introjetam sobre as canções populares veiculadas pelas mídias ou apreendidas em convívio dentro da sociedade, nos apoiamos nas contribuições de Swanwick (2003), Freire (1996) e Souza (2003). Estamos, também, em consonância com prerrogativas atuais que debatem a importância de descolonizar as estruturas sociais forjadas a partir da imposição hegemônica eurocêntrica que sempre privilegiou, e continua a privilegiar, o letramento em detrimento das culturas baseadas na oralidade.

Palavras-Chave: Canção Popular. Canções Tradicionais. Decolonialidade. Educação Básica. Educação Musical. Oralidade.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Sala de aula do 6º Ano B	25
Fotografia 2 - Apresentação Dia do Estudante	30
Fotografia 3 - Três alunos/as em um mesmo teclado	33
Fotografia 4 - Aplicativo de música em celular	33
Fotografia 5 - Alunas praticando violão	34
Fotografia 6 - Aluna com sua própria flauta doce	35
Fotografia 7 - Alunos ao metalofone	35
Fotografia 8 - Cartaz Ganhadeiras de Itapuã	53
Fotografia 9 - Cartaz Passos de Dança	54
Fotografia 10 - Cartaz Instrumentos Musicais	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estilos Musicais Familiares e Individuais	26
Gráfico 2 - Tocava algum instrumento musical antes das aulas de música	27
Gráfico 3 - Presença de músicos, profissionais ou amadores, na família	28
Gráfico 4 - Melhor momento durante as aula de Música	36
Gráfico 5 - Está aprendendo a tocar algum instrumento musical após as aulas de música	51
Gráfico 6 - O que mais gostou de aprender durante as aulas de música?	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Notas musicais no braço do violão	34
Figura 2 - Divisão rítmica e fragmento melódico	42
Figura 3 - Caça-palavras-musical Minha canção	42
Figura 4 - Notas musicais iniciando cada verso da canção	43
Figura 5 - Metalofone	44
Figura 6 - Posição das notas na Flauta doce	44
Figura 7 - Teclado	44
Figura 8 - Tela app piano	45
Figura 9 - Transcrição da melodia de Cai, cai balão	48

SUMÁRIO

1 - Introdução	11
2. O Meu Percurso Pedagógico	14
3. As Ideias e as Leis	16
4. Reflexões Sobre o Cancioneiro Tradicional e Popular	21
5. Breve Descrição da Escola, da Turma e dos Recursos Disponíveis	24
6. Práticas e Processos	30
6.1. Plano de Aula 1	40
6.2. Plano de Aula 2	47
7. Resultados Alcançados	51
8. Considerações Finais	55
Referências Bibliográficas	59
APÊNDICE	62
1. Plano de Aula 3	62
2. Plano de Aula 4	65
3. Plano de Aula 5	70

1 - Introdução

Faz tempo que pensadores dedicados a analisar, compreender e implementar novos caminhos e ideias nos vários âmbitos educacionais vem orientando que as propostas pedagógicas considerem os conhecimentos prévios dos estudantes dentro dos espaços formais de educação. O educador britânico Keith Swanwick (2003), por exemplo, fala da necessidade de respeitar o discurso musical dos discentes dando, assim, sentido à práxis pedagógica ao aproximar esta da vida e dos sentimentos dos educandos. Já o educador Paulo Freire (1996), fala da importância de respeitar os "saberes socialmente construídos pelos alunos na prática comunitária" (Freire, 1996, p. 30). A partir dessa interação, considerando uma perspectiva progressista, o educador deve promover um ambiente de possibilidades para que alunos e alunas avancem do senso comum para o que Freire (2015) chama de curiosidade epistemológica, fomentando "a leitura crítica do mundo ao lado da leitura crítica da palavra." (Freire, 2015, p. 66)

No contexto escolar tem se avançado nessas ideias. Contudo, o material didático adotado costuma tratar de forma genérica os conteúdos, quase sempre sem levar em conta as especificidades de cada região. É tarefa docente fazer escolhas e adaptações para trabalhar os conteúdos presentes em alguns livros didáticos de forma a aproximá-los das diversas realidades dos estudantes dentro da sala de aula. Por exemplo, imaginemos um material que contemplasse a musicalidade da cidade de Salvador e região metropolitana no ambiente escolar. Ao introduzir elementos da capoeira, dos diversos ritmos afro-baianos, dos pagodes, arrochas e funks, dentre outros gêneros amplamente veiculadas pelas mídias e portanto, presentes nos círculos familiares, as possibilidades de identificação, valorização e resgate da cultura local seriam fortemente provocadas e reforçadas dentro deste contexto. Do outro lado, quando partimos para as aulas de iniciação ao instrumento, como no violão por exemplo, diversos métodos, já consagrados, partem de um pressuposto eurocêntrico e dificilmente fazem uso de elementos rítmicos e melódicos de canções tradicionais e populares brasileiras. Em alguns casos, esses conteúdos só são aplicados depois de um ou dois anos de estudos musicais efetivos. Portanto, dentro do ensino formal, o material didático costuma se distanciar das ideias defendidas por diversos teóricos da educação musical que preconizam que devemos criar as

condições para a produção/assimilação do conhecimento respeitando o discurso musical dos alunos, uma vez que, possivelmente, todos que chegam a um ambiente formal de educação já são, de alguma forma, familiarizados com a música. E o estudante, da mesma forma que aprende a se expressar verbalmente, vem para a escola cheio de sons, ritmos e melodias que se lhes chegou naturalmente em contato com sua cultura local.

Continuando a refletir sobre a realidade da escola pública na cidade de Salvador, sabe-se que é a cidade com a maior população negra fora da África. Seguramente podemos intuir que a grande maioria do corpo discente nestes espaços é composta por afrodescentes. Portanto, é preciso ter em mente que no campo educacional, assim como em outros âmbitos sociais, as definições sobre valoração ou negação de determinados conteúdos, procedimentos metodológicos, escolha de repertórios, etc, passam pelo crivo das relações de poder instituídos, lugar onde o poder hegemônico, formado por maioria branca em nossa sociedade, determina os conteúdos que devem ser levados para a sala de aula. Além disso, é preciso não esquecer que toda a sociabilidade¹ construída no Brasil reproduz os reflexos de quase quatro séculos de escravidão na qual toda a cosmologia de africanos e seus descendentes foi, e continua sendo, violentamente negada e silenciada ao longo dos tempos. O que também acontece com a cultura dos povos originários do nosso país. Surge daí, o desejo de, ao introduzir materiais e métodos pertencentes à cultura popular brasileira, com toda a sua diversidade e beleza, contribuir para que os nossos discentes tenham uma visão crítica e satisfatória a respeito de si e do mundo que o cerca.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo principal compreender as potencialidades das canções tradicionais e populares brasileiras como elemento mobilizador de ensino e aprendizagem na educação musical. Pretende, também, gerar novas estratégias pedagógicas em música na educação básica, a partir dos elementos rítmicos e melódicos presentes no ambiente da tradição e da oralidade, assim como nos ambientes populares e/ou midiáticos. Os sujeitos da pesquisa são alunos e alunas do ensino fundamental 2 de uma unidade escolar da rede pública municipal de ensino da cidade de Salvador, na Bahia, que tem a Música como componente curricular.

¹Para maiores detalhes sobre a “sociabilidade brasileira como reflexo da escravidão” buscar Jessé Souza “A Elite do Atraso: da Escravidão à Lava Jato”, 2017.

A metodologia da investigação adotará uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico e será feito, previamente, o levantamento bibliográfico das literaturas atinentes ao objeto de estudo a partir de alguns teóricos e educadores musicais. Autoras como Jusamara Souza (2009), que nos chama a atenção para a importância de serem observadas “as diferentes funções sociais da música na sociedade” e os seus diversos “significados particulares e coletivos”; Zuraida Abud, na sua pesquisa sobre “Apreciação Musical Expressiva” (2014), nos oferece um olhar mais íntimo e rico em possibilidades para a atividade de apreciação musical, como aquelas que estimulam o ouvinte a transmitir o que pensa, sente e vivencia em sua experiência pessoal; Keith Swanwick, no seu livro “Ensinando Música Musicalmente” (2003), nos diz que é importante pensar sobre “*como*, em vez de *o que* ensinar”. O autor salienta sobre o respeito que se deve ter em relação ao discurso musical dos alunos; a musicóloga Ermelinda A. Paz, nos apresenta um vasto repertório no seu livro “500 Músicas Tradicionais Brasileiras” (2014), propondo que se aprenda e ensine música cantando e experienciando o fazer musical, a partir de materiais oriundos de nossas tradições culturais. O educador e filósofo Paulo Freire (1996) nos apresenta várias reflexões sobre formação docente e processos de ensino e aprendizagem necessários para uma prática pedagógica progressista e crítica.

Outros autores e autoras complementam essa lista como o pesquisador Luan Souza (2019), que em sua tese de doutorado intitulada “Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano” nos apresenta uma possibilidade de trabalho pedagógico a partir das epistemologias que garantem a transmissão, através da oralidade, das culturas de matriz africana, no caso específico do Samba de Roda do Recôncavo Baiano. Da mesma forma, a Prof^a Alexandra Dumas (2014) problematiza a ausência da estética e da epistemologia das manifestações espetaculares tradicionais brasileiras dentro dos espaços formais de educação. Já a Dr^a Flávia Candusso (2019) nos chama a atenção para a efetiva implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Nos alerta que não basta, apenas, inserir conteúdos e epistemes afrodiaspóricas e ameríndias no contexto formal de educação. Acrescenta que é de suma importância aprofundar questões político-étnico-sociais, históricas e contemporâneas, trabalhando a partir das cosmovisões e filosofias dessas populações e suas produções, além de refletir sobre os ecos das escravidão na atualidade.

É importante salientar a convergência de pensamentos existente entre esses autores supracitados no que diz respeito à necessidade de respeitar as experiências prévias dos alunos e alunas dentro dos ambientes formais de educação. Essas experiências trazem consigo valores, significados e funções que podem e devem ser utilizadas como aliadas na práxis educativa.

A pesquisa seguirá com uma fase dedicada ao planejamento, estruturação e execução de Oficinas Musicais. Estas ações contribuirão para fomentar a discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem em Música e subsidiará na produção de um Portfólio Pedagógico, fase final desta pesquisa, a partir de canções tradicionais e populares brasileiras.

2. O Meu Percorso Pedagógico

Minha trajetória como professor de Música tem início antes mesmo de ingressar na Universidade, ministrando aulas particulares de violão na comunidade em que resido e adjacências. Ingressei no Curso de Licenciatura em Música, da Universidade Federal da Bahia, em 2000. Foi durante o estágio supervisionado que experienciei os conceitos estudados ao aliar teoria e à prática. Com a orientação da Prof^a Dr^a Mara Menezes, trabalhei conteúdos teóricos a partir de metodologias ativas, privilegiando a vivência prévia daqueles antes da racionalização. A turma era provocada a ouvir, perceber, sentir e expressar corporalmente os assuntos planejados para as aulas e, na sequência, refletir e construir os conceitos abordados durante todas essas vivências.

Em 2012, assumi o cargo de Professor de Música na Prefeitura Municipal de Salvador, e em 2013, o cargo de Professor de Artes na Rede Estadual de Ensino da Bahia. Apesar das inúmeras limitações de todo iniciante e das dificuldades em promover um ambiente que favorecesse a prática musical efetiva, consegui uma produção significativa, a partir do respeito às experiências musicais dos estudantes e priorizando a vivência prévia dos conteúdos abordados.

Em 2016, ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

Docência (PIBID)², permanecendo por 1 ano e 6 meses, desempenhando a função de supervisor. A passagem pelo PIBID ressignificou minha prática pedagógica e meu olhar para o processo de ensino e aprendizagem em Música, além de ampliar meu conhecimento acerca de novas teorias e teóricos, principalmente aquelas voltadas para a problemática do ensino de música no Brasil.

Em 2017, passei a trabalhar nas Oficinas de Violão do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Escola Parque. As características neste ambiente educacional são bastante díspares quando comparamos com as salas de aula regulares. Os encontros são semanais e duram um turno completo. Os grupos chegam a ter mais de 20 alunos/as, número expressivo para aulas práticas de instrumento musical. As idades são heterogêneas. Assim, numa mesma sala é possível ter crianças de 7 anos e senhoras/es entre 60 e 70 anos. Da mesma forma, são significativamente distintos os níveis de habilidades musicais: existem aqueles que nunca tocaram um instrumento e outros já bastantes desenvolvidos. Os interesses e objetivos musicais também são os mais variados e os desafios são igualmente amplos e diversos. Cito alguns: como propor dinâmicas e atividades que mantenham e ampliem as motivações individuais dentro do grupo? Como elaborar arranjos para que o grupo interaja coletivamente, sem a utilização da escrita convencional? Como familiarizar todos/as aos diversos repertórios apresentados pelo grupo? Essas são algumas questões que precisam de respostas e soluções imediatas para o bom andamento da classe.

Em 2018, assumi o cargo de Professor de Violão no Centro Estadual de Educação Profissional - CEEP Música. Assim, passei a ministrar as disciplinas Instrumento Musical (Violão) e Prática de Conjunto. Um dos principais objetivos do curso é introduzir os alunos no mundo da música formal através da leitura musical convencional e do desenvolvimento de habilidades técnicas no instrumento. Voltadas à execução de músicas de câmara e/ou solista, prepara-os para seguirem carreiras acadêmicas e/ou profissionais como musicistas. Aplico aqui alguns pressupostos defendidos por educadores musicais para a iniciação em música, como atividades de locomoção, percussão corporal, a apreciação musical ativa antes de introduzir teoria

²O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Disponível em: <<https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> Em 17/09/2020, 23:05.

e técnica. Nessas Oficinas de Música, como já disse, o objetivo é desenvolver habilidades e competências para tocar o violão. Porém, venho trabalhando de forma similar às aulas em salas regulares, valorizando a música dos alunos, vivenciando previamente os conteúdos, valendo-me da abordagem AME - Apreciação Musical Expressiva - (BASTIÃO, 2014), com atividades lúdicas e expressão corporal, buscando sempre dinamizar e musicalizar as aulas para além do estudo técnico do instrumento.

A minha experiência, durante esses anos em salas de aulas regulares e oficinas, tem me provocado a buscar soluções para as distintas situações vivenciadas dentro da prática de ensino e aprendizagem. Ao refletir sobre essa prática observo que os resultados mais significativos acontecem quando o estímulo e a curiosidade dos alunos são promovidos, mantidos e ampliados. E tal motivação é mais facilmente alcançada quando são respeitados os discursos musicais dos discentes.

Aludindo a Rubem Alves, acredito que o professor deve “provocar o espanto e criar a alegria de pensar.”³ E como “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996. p.22), anoro-me em metodologias ativas de aprendizagem que prezam pela vivência prévia dos conteúdos antes de sua racionalização. Respeitando o discurso musical dos/as alunos/as. Desta forma, acredito que as práticas docentes, independente do ambiente que aconteçam, terão maior efetividade se, partindo desses pressupostos, tocar a “vida do sentimento” (Swanwick, 2001) dos educandos ao buscar aproximar os conteúdos a serem trabalhados em sala das experiências de vida destes, dando (re)significação aos objetos cognoscíveis.

3. As Ideias e as Leis

A questão que aqui se coloca é a efetiva inserção de conteúdos e

³(Rubem Alves, Revista Digital - Personagens. Disponível em: <<https://youtu.be/MJplFPode-o>>. Acesso em: 16 de set. 2020. 15:25:20.)

epistemologias presentes nas culturas tradicionais e populares dentro dos espaços formais de educação básica. Alexandra Dumas (2014), refletindo sobre a ausência das manifestações culturais populares, como o samba e a capoeira, por exemplo, nas grades curriculares brasileiras, diz se tratar de

(...) uma questão histórica associada a uma cultura compartimentalizada em representações de nichos econômicos e de poder. O samba, assim como muitas outras manifestações de caráter popular, teve sua origem em grupos de representação social e econômica considerados de menor relevância e, por essa razão, vistas pelas instâncias de poder, como uma produção de baixa qualidade, sendo em alguns momentos até proibida de ser realizada, a exemplo do que já foi a capoeira (Dumas, 2014, p. 83).

Com relação a esse histórico de negação e silenciamento dos saberes e das culturas dos povos inferiorizados, a feminista negra Sueli Carneiro (2005), denomina de epistemicídio. Esse termo foi criado pelo sociólogo português Boaventura Sousa Santos, que a autora, ao trazer para o contexto brasileiro, reinterpreta-o, afirmando que:

Para nós (...) o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, *um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual*; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. *Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender* (Carneiro, 2005, p. 97, grifos nossos)

Ainda acerca dessa opressão exercida pelos poderes hegemônicos sobre as minorias subalternizadas e reforçando a ideia de epistemicídio, Souza (2019) fala sobre a violência epistêmica, como sendo “a violência (...) em relação aos conhecimentos, as racionalidades, as maneiras de enxergar o mundo.” (Souza, 2019, p. 65). Estando tal violência “pautada a partir da imposição de uma referência específica e da negação das outras.” (Souza, 2019, p. 65).

Cabe salientar que a legislação educacional brasileira vem, há algum tempo, tratando da diversidade cultural dentro dos espaços formais de educação. Desta forma, a presente proposta de trabalho encontra eco em documentos oficiais que

definem os rumos da educação tanto a nível nacional, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como a nível local com os "Referenciais Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador" (RCAEFRMES). A BNCC preconiza, na 3ª das 10 competências gerais da educação básica, que o/a aluno/a deve aprender a "*valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais*" (BNCC, 2020, p. 9, grifo nosso). Já nas competências específicas da área de linguagens, da qual o componente curricular Artes faz parte, o documento reafirma que, ao final do ensino fundamental 2, o/a aluno/a deve

"desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas." (BNCC, 2018, p. 65, grifo nosso)

Ainda com a BNCC, de acordo com a 1ª competência específica de arte para o ensino fundamental, a legislação destaca a importância do/a aluno/a

explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. (BNCC, 2018, p. 65, grifo nosso)

Seguindo com as normas estabelecidas pela legislação nacional os Referenciais Curriculares Municipais de Salvador reconhecem "a necessidade de abrir as portas da escola para interagir com os saberes das culturas populares espalhados em outros contextos sociais" (Salvador, 2017, p. 20), propondo que "as culturas populares sejam investigadas em seus contextos geográficos, políticos, sociais e estéticos" (Idem), e que as mesmas sejam tomadas "como um processo, plural, multifacetado, em constante criação e recriação" (Idem).

No início deste milênio foram aprovados dois importantes marcos legais que, de forma mais diretiva, preveem a inserção da diversidade cultural brasileira nos

estabelecimentos formais de ensino. Fruto das lutas dos Movimentos Negros e de lideranças indígenas pelo país, as leis 10.639/03 e 11.645/08 estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Segundo Candusso et al (2019):

Ambas as Leis advogam para que a partir da inserção de conteúdos e ações que valorizem as produções históricas e as epistemologias inerentes aos saberes dos povos negros e indígenas, crianças, adolescentes e adultos possam se reconhecer como parte de uma cultura nacional e conseqüentemente construam suas vidas como protagonistas de suas histórias e não mais na condição de subalternos ou coadjuvantes (Candusso et al, 2019, p. 3).

Contudo, a autora, ao problematizar a efetivação real das citadas leis em sala de aula, salienta para o uso descontextualizado, eivado de estereótipos negativos, como uma visão de música folclórica, sem valorizar a dimensão cultural de toda essa rica produção. A autora também nos provoca sobre as questões sócio-raciais que envolvem as realidades afro diaspóricas e ameríndias na sociedade brasileira. Nos chama a atenção para o racismo e todas as implicações negativas que o mesmo produz. Candusso nos diz que, ainda que os docentes utilizem conteúdos ou aspectos epistemológicos preconizados por estas leis,

raramente, no entanto, se posicionam diante de problemas como racismo e discriminação racial, tampouco mostram muita preocupação com a representatividade, que essas músicas ou manifestações culturais podem ter perante estudantes negras/os e/ou indígenas. Constata-se que muitas vezes as músicas das culturas brasileiras são usadas principalmente tendo em vista aspectos meramente musicais, como parâmetros do som, uma melodia, um ritmo, não abordando os aspectos socioculturais de onde aquela música ou manifestação cultural se deu, o que representa para sua comunidade, quais são os princípios filosóficos subjacentes (Candusso, 2017 apud Candusso et al, 2019, p. 2).

É inegável a importância dessas leis para tirar do silenciamento construções poéticas e saberes diversos dos povos subalternizados pela cultura hegemônica. Sobre a implicação desses marcos legais Souza (2019) salienta que

os documentos citados aqueceram ainda mais as discussões neste campo levantando problemáticas e expondo a necessidade de se pensar um ensino que realmente contemple a diversidade cultural e que inclua outras epistemologias, incluindo as de matriz africana, afro-brasileira e indígena. (Souza, 2019, p. 68).

Entretanto, o autor ressalta que, apesar dos avanços relacionados à inserção de conteúdos afrodescendentes nos espaços escolares, "no campo da cultura indígena (...) esta discussão ainda é pontual." (Souza, 2019, p. 68) Para superar essa dicotomia, a professora e ativista indígena Célia Xakriabá, ao propor uma educação pautada nas epistemologias indígenas, com vistas à efetivação da descolonização, argumenta que "é necessário alimentar as práticas tecidas na cultura (indígena), e que estão presentes na oralidade, nos rituais, na organização social, no segredo e no sagrado, naquilo que é oculto" (Xakriabá, 2020, p. 117).

É importante destacar que, para que as leis sejam realmente incorporadas ao fazer diário em sala de aula, professores e professoras busquem contínua formação, além de questionar o racismo estrutural presente em nossa sociedade através de práticas antirracistas. Afinal, não basta apenas existir a lei na sua forma escrita. É preciso transformar o texto em prática.

Ao buscar inspiração nos saberes e fazeres presentes na cultura popular a partir do uso de canções tradicionais e populares brasileiras dentro do espaço educativo, pressupõe-se uma educação decolonial, uma vez que conteúdos e epistemologias de culturas silenciadas passam a dividir o espaço de educação formal com a cultura letrada.

Sobre decolonialidade, o pesquisador, educador musical e músico Luan de Souza, nos diz que

É importante frisar que decolonialidade não é uma negação da colonialidade. Não é uma (des)colonialidade, se pensarmos o prefixo (des) como uma negação. Pelo contrário, a ideia decolonial assume a existência das estruturas coloniais na sociedade e busca caminhos de diálogo, de inclusão, de subsunção, de transformações a partir da interação transmoderna, transcultural, a partir do encontro das referências (Souza, 2019, p. 89).

Compreendida como a superação da violência silenciadora do opressor em favor da negociação entre as visões de mundo deste e dos oprimidos, o conceito de decolonialidade, para Luan Sodré, de forma mais ampla, "inclui os processos de resistência e luta pela reexistência das popula es afrodiaspóricas ao longo do atl ntico negro" (Souza, 2019, p. 90). Sendo assim, trazer os saberes e fazeres populares para dentro da escola   também uma afirma o política na luta contra o

silenciamento e o apagamento de vozes que contribuíram para a formação da identidade nacional brasileira.

Essas linhas de pensamento aqui apresentadas sobre decolonialidade abarcam também as questões sobre povos originários do Brasil e suas contribuições para a formação de nossa cultura. As questões sobre oralidade, memória e tradição que serão explanadas neste trabalho são inerentes às culturas afro diaspóricas e ameríndias em contraponto com a cultura letrada.

Na história brasileira é possível observar produções significativas quando os antagonismos entre o erudito/letrado e o oral/popular são superados sendo consideradas suas "diferenças não na condição valorativa ou de exclusão, mas, sim, estética" (Dumas, 2014, p.83). Como nos mostra a obra de Heitor Villa Lobos na música e de Ariano Suassuna no teatro, por exemplo.

4. Reflexões Sobre o Cancioneiro Tradicional e Popular

Acredito ser importante, neste momento, deixar claro os conceitos de Canção Tradicional (CT) e Popular (CP).

De forma simplificada, CT são aquelas chanceladas como de domínio público, transmitidas através da oralidade e na maioria das vezes sem um autor definido. Enquanto CP são canções cujo compositores são facilmente identificáveis e nos são transmitidas através dos meios de comunicação de massa - rádios, tvs, internet, etc.

Em relação às CT's, ainda que não tenham a nominação de seu(s) criador(es), foram compostas por um ou mais indivíduos em determinado contexto e época. São, portanto, fruto da criatividade de um coletivo de culturas e raças que aqui aportaram - sem esquecer os povos originários - e, por estarem em permanente reconfiguração, sugeriram, implantaram e viveram novas formas de pensar, olhar e realizar. São homens, mulheres, culturas, raças, corpos e cores que não podem ser esquecidos como produtores da rica diversidade cultural brasileira.

Presentes em todo o vasto território nacional, as CT's, como sinalizamos acima, trazem consigo influências europeia, ameríndia e africana, o que nos lega

uma originalidade ímpar e uma grande variedade de estruturas rítmicas e melódicas. Oriundas das mais variadas vivências populares, religiosas ou profanas, se ligam também ao prazer e à alegria. As CT's são de grande importância na produção cultural da nação. As cirandas, as brincadeiras de roda, os reisados, frevos, maracatus, as canções joaninas e tantas outras, formam o nosso patrimônio imaterial musical e contribuem para a formação da nossa identidade nacional.

O medievalista Paul Zumthor, por exemplo, considera como oral "toda comunicação poética em que, pelo menos, transmissão e recepção passem pela voz e pelo ouvido" (Zumthor, 1997, p. 34). Diante do silenciamento promovido pela cultura hegemônica, que tem como prerrogativa de qualidade o letramento, as manifestações populares brasileiras, principalmente as que têm suas bases nas culturas africanas, afro diaspóricas ou ameríndias, venceram a barreira do tempo e nos chegaram até a atualidade tendo a voz como dimensão criativa e comunicativa. Essa voz que, segundo Zumthor, deve ser "concebida (...) como histórica e social naquilo que une os seres e, pelo uso que fazemos dela, modula a cultura comum." (Zumthor, 1993, p. 20). Candusso (2007), citando Vansina, reforça a importância da palavra dentro de uma sociedade oral, e nos diz que essa

"vai além da sua função na comunicação cotidiana: representa um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chave, isto é, tradição oral." (Vansina apud Candusso, 2007, p. 69).

Ou seja, a tradição oral conecta mundos em movimento. Agrega em sua rotação ecos longínquos para nos vislumbrar com rastros surpreendentes no presente e futuro.

Ainda segundo Zumthor, "a oralidade interioriza e espacializa a memória" (Zumthor, 1997, p. 42). Todo esse legado cultural está guardado nas memórias coletivas e individuais. Memória, que, como nos diz Leda Martins (2003), se faz presente, também, no corpo "desenhada nos âmbitos das performances da oralidade e das práticas rituais" (Martins, 2003, p. 63). Sendo, portanto, a voz e o corpo "portais de inscrição de saberes de várias ordens" (Idem, p. 66).

Em vista disto, a presente pesquisa, além de buscar aproximar as culturas populares dos ambientes escolares formais, pode colaborar para ajudar a romper

com a dicotomia secular que gera “tensões entre culturas hegemônicas e culturas subalternas” (Zumthor, 1997, p. 23), quando, em função de uma disputa de poder, são invisibilizados todos os conhecimentos e os procedimentos de transmissão de saberes da segunda em privilégio da primeira. Busca-se, dessa maneira, dar vez e voz aos excluídos, entendendo que “a voz é querer dizer e vontade de existência, lugar de uma ausência que, nela, se transforma em presença” (Zumthor, 1997, p. 11). E, voltando-se para o que nos alerta Martins (2003) a voz, e o corpo em performance, são tidos como “locais de inscrição de conhecimento (...) grafado no gesto, no movimento, na coreografia; nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que performativamente o recobrem” (Martins, 2003, p. 66).

Esse vasto repertório das CT's, e seus procedimentos de preservação e transmissão de saberes, impregnado de afetividade, significados, singularidades e também de resistência, nos lega, em seus contornos melódicos, variedades rítmicas, poéticas e de usos, traços importantes de uma ancestralidade que permanece viva, resistente ao tempo e a todas as ofensivas coloniais de apagá-las. Portanto, podem nos auxiliar na promoção de uma educação musical mais significativa, uma vez que, carregamos em nossas memórias, individuais e coletivas, elementos poético-musicais que nos une e nos identifica como sociedade, como povo.

Não obstante, diante do mundo cada vez mais globalizado e atento às prerrogativas mais recentes sobre educação musical, que sugerem aproximar a música do corpo discente, de fora da escola, das práticas formais dentro da educação básica, faz-se necessário trabalhar, também, com a CP. Segundo a Revista Brasileira de Estudos da Canção (RBEC), CP é

aquela surgida e consolidada com o aparecimento de núcleos urbanos, cujos compositores são imediatamente identificáveis e cujo produto é veiculado, como bem cultural, pelo rádio, pela televisão ou pelos vários suportes de armazenamento do som gravado, desde o cilindro de cera ao arquivo em mp3 (RBEC, 2012).

Podemos dizer que a CP circula com substancial agilidade pelos meios de comunicação e entretenimento hoje disponíveis. O que facilita o acesso geral e irrestrito dos nossos alunos a essa produção de massa. Portanto, como afirma a pesquisadora Martha Ulhôa (1999), a CP “é massiva, urbana e moderna (...) produzida e transmitida pelos meios de comunicação transnacionais, consumidas por um público heterogêneo e culturalmente híbrido” (Cadernos do Colóquio, 1999,

p. 66). São músicas intensamente veiculadas pelas grandes mídias, como as TV's, rádios e internet, que tem significados sociais e valores diversos para crianças e jovens em geral. São os funks, os pagodes, os traps, os RAPs, os reggaes, os sertanejos, etc. Músicas que a escola não pode simplesmente ignorar como conteúdo importante dentro da práxis educativa, pois existe toda uma cultura musical rica de valores, funções e significados com a qual o corpo discente chega à escola.

A utilização dessa abundância sonora em sala de aula facilita a compreensão e a integração de valores entre culturas distintas, porém, com uma raiz comum. Enquanto amplificadora de horizontes culturais, os movimentos das periferias, origem da maioria dos nossos alunos, também assumem um protagonismo guerreiro, no sentido de que, a despeito do descaso das políticas públicas, promovem ações coletivas, organizam projetos de formação, praticam o respeito às diferenças, cultuam a tradição e até ressignificam essa mesma tradição. Ou seja, é a partir dessa singular criatividade que movimentos importantes são acionados para consolidar a arte como força artística e política. É essa espiral de valores que o alunado traz e que nos fornece material rico e variado.

Portanto, ancorados nos elementos musicais presentes nas CT's e CP's, entendemos existir aí um extenso manancial para propostas pedagógicas lúdicas, dinâmicas e integrativas. E, a depender de como sejam elaboradas, podem se tornar protagonistas na produção de significados amplos, alcançando melhores resultados dentro da práxis educativa da educação básica.

5. Breve Descrição da Escola, da Turma e dos Recursos Disponíveis

O trabalho aqui descrito foi desenvolvido na Escola Municipal Allan Kardec (EMAK), situada no bairro Patamares, próximo à orla marítima, dentro de uma área de classe média. A escola possui apenas 4 salas de aula, uma mini quadra poliesportiva desativada há uns 7 anos e um pequeno espaço de convivência na parte da frente onde as turmas ficam reunidas durante os intervalos para lanche. Não dispõe de biblioteca ou espaço para leitura, nem sala de informática, nem sala

de artes, muito menos laboratório de ciências. Ou seja, é um espaço limitado para atender às necessidades dos que para lá se dirigem em busca de plena formação e desenvolvimento. Como estamos alocados no mesmo prédio onde funciona um Centro Espírita, o Joana de Angelis, este nos cede os seus espaços para que a escola possa desenvolver as mais variadas atividades. Utilizamos o salão de eventos que é amplo e climatizado para apresentações de projetos, palestras, exibição de filmes e algumas aulas, por exemplo. Mas a realidade diária acontece em salas pequenas, sem ventilação natural, o que acaba tornando o ambiente bastante quente e desagradável. Os ventiladores, quando funcionam, produzem mais barulho do que refrescam o espaço.

Abaixo segue uma foto da sala do 6º Ano B, turma que serviu de base para a aplicação deste projeto e que farei uma breve descrição na sequência. O registro que segue foi feito da porta de entrada da sala. Nota-se, facilmente, como o espaço é bastante reduzido.

Fotografia 1 - Sala de aula do 6º Ano B



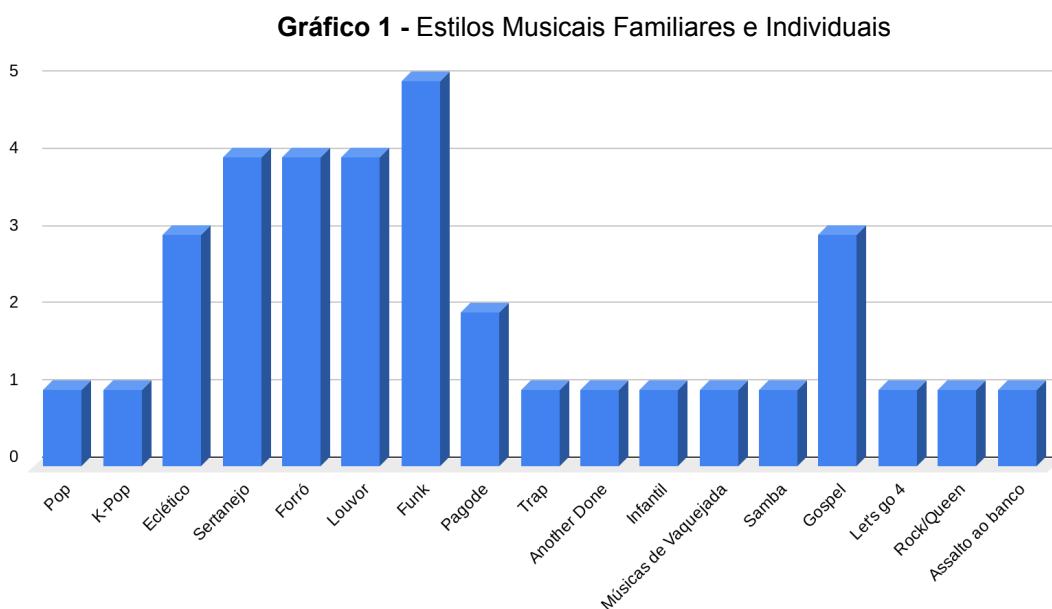
Fonte: Autor, 2023.

A turma do 6º ano B é composta por 24 alunos/as. Sendo 12 meninos e 12 meninas. Com idades, majoritariamente, entre 11, 12 anos e alguns alunos com 13 anos. Um dos garotos é diagnosticado com a Síndrome de Down e outro com o espectro Autista. Ele possui um nível elevado de autismo e não frequenta as aulas devido ao fato de não ter quem o acompanhe. O outro, apesar de ser acompanhado por uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), só consegue permanecer nas aulas de Ciências. Nas raras vezes que se fez presente na aula de música, dormiu.

Uma pena, pois demonstra condições de se desenvolver plenamente se tivesse o suporte necessário. A maioria da turma mora no bairro de Pituaçu, alguns poucos em Patamares, uma garota em Itapuã e outra no Imbuí.

Para ajudar a traçar um “perfil musical” do grupo, foi feito um questionário para que a turma respondesse, individualmente, sobre as preferências musicais deles e da família, se tiveram alguma experiência com instrumentos musicais antes das aulas de música na escola, se desejavam aprender a tocar algum instrumento musical, dentre outras questões. A análise dos dados de alguns pontos deste questionário será apresentada a partir de agora.

Questionados sobre os gostos musicais pessoais e familiares, encontramos como resposta a legitimação das músicas da mídia, inclusive das músicas Gospel, como fica evidenciado no gráfico a seguir:



Fonte: Autor, 2023.

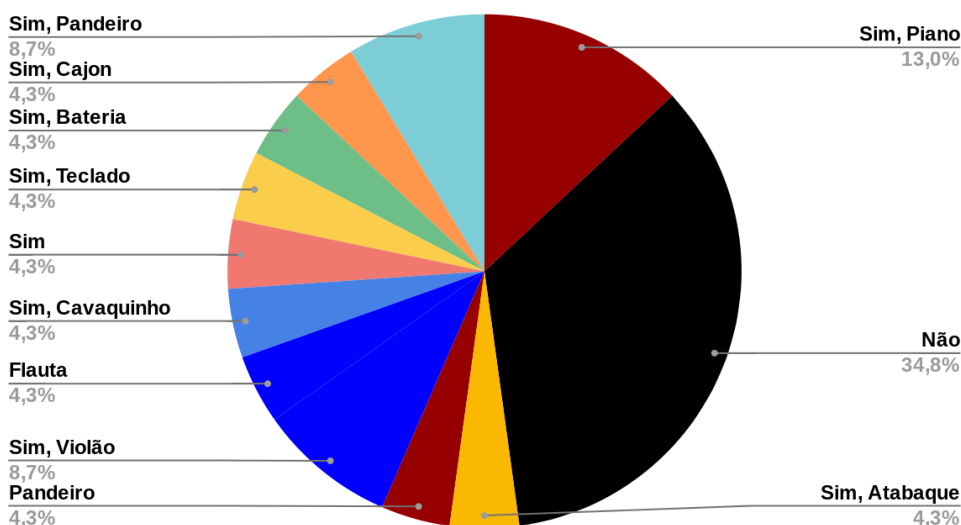
As respostas evidenciam a importância da música de massa e/ou periférica, como Sertanejo, Funk, Trap, K-Pop, Pagode e Forró, bem como, a relevância das músicas de cunho religioso: Louvor e Gospel.

Algumas respostas continham nomes de músicas e referências a bandas, como as músicas “Let’s go 4”, composição coletiva de vários DJ’s brasileiros e da música “Assalto a Banco”, de Rafael Gonçalves, artista carioca mais conhecido como Kamaitachi; e à banda britânica de rock “Queen”. Preferi deixar assim no

gráfico, pois acredito ser uma forma de divulgar, entre os pares, artistas e músicas presentes na cultura juvenil atual. Não encontrei referências sobre a música “Another Done”, possivelmente foi escrita incompleta ou de forma errada no questionário. Durante o ano letivo algumas das músicas sugeridas pelo grupo foram utilizadas em atividades de apreciação musical, prática coral e instrumental. A exemplo das canções “Era uma vez”, interpretada por Kell Smith e “Oração” de A Banda Mais Bonita da Cidade.

Quando questionados sobre a prática de instrumentos musicais antes das aulas de música na escola, para nossa surpresa, as respostas foram positivas para a maioria, vide gráfico 2:

Gráfico 2 - Tocava algum instrumento musical antes das aulas de música

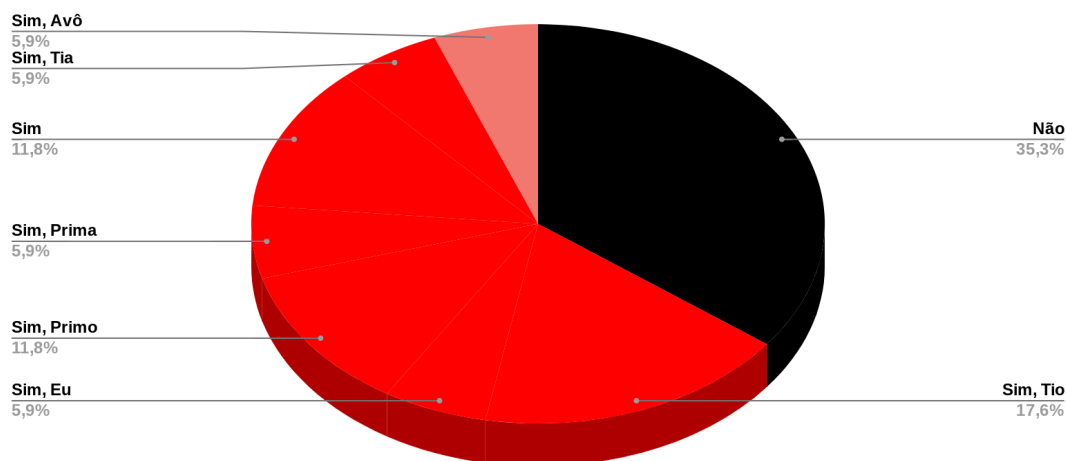


Fonte: Autor, 2023.

É importante observarmos alguns pontos nesse gráfico. Primeiro: o que o grupo entende como “piano”, muito provavelmente é “teclado”. Em sala utilizamos 2 teclados e, ao celular, aplicativos que simulam o som do piano, daí a possível confusão com os nomes. Segundo: teclado, bateria, cajon e pandeiro, foram resposta de uma única aluna. Entretanto, durante as aulas ela não demonstrou desenvoltura suficiente para garantir que sabia tocar todos esses instrumentos. E terceiro, a parte referente a “não”; nos mostra que até os 11 anos de idade, praticamente, 35% do grupo jamais havia tido contato com algum instrumento musical antes de chegar ao 6º ano de escolarização na EMAK.

Questionados sobre a presença de algum músico, profissional ou amador, na família, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 3 - Presença de músicos, profissionais ou amadores, na família



Fonte: Autor, 2023.

Inferimos, empiricamente, que a presença de musicistas na família e o contato com a igreja tenha possibilitado os primeiros passos com instrumentos musicais relatados no gráfico anterior. Entretanto, já no início da disciplina foi possível observar que esse contato inicial com os instrumentos foi bastante incipiente. Somente uma aluna demonstrou habilidades e conhecimentos ao violão nas primeiras semanas de aula. Porém, demonstrava as dificuldades naturais e características a todos os iniciantes para fazer acompanhamentos com acordes e não conhecia os nomes das notas musicais, nem solfejá-las. Somente após as práticas em sala de aula que o conhecimento sobre as notas e como solfejar foi internalizado pelo grupo. Sendo assim, é possível afirmar que a turma não tinha conhecimento ou domínio na execução de instrumentos musicais que os possibilitasse tocar com alguma desenvoltura antes das aulas de música na escola.

Quanto aos recursos materiais disponíveis na escola voltados para a prática musical, dispomos de:

- 5 violões
- 2 teclados
- 1 Cajon
- 1 tambor (mini timbal)

- 2 metalofones de 1½ oitava
- 2 pandeiros
- 1 tamborim
- 1 agogô
- 3 caxixis
- 2 triângulos
- 1 chocalhos
- 1 maracá

Destes, um teclado é meu e o outro é fruto de doação de um ex-aluno. Os 5 violões foram doações da comunidade ou de pessoas que foram sensibilizadas após apreciarem alguma de nossas apresentações. Todos os instrumentos de percussão são meus, exceto os dois metalofones que foram adquiridos pela escola. Alguns instrumentos são feitos a partir de materiais alternativos, como chocalhos construídos com embalagens de iogurte e sementes, por exemplo. Também são utilizados aplicativos de música em aparelhos celulares, principalmente aqueles que simulam o som do teclado e/ou piano.

Os assentos se transformam em instrumentos de percussão. O caderno e a caneta simulam um reco reco ou o prato e a faca presentes no Samba de Roda. O trabalho rítmico com copos plásticos também é uma alternativa para os momentos práticos. A percussão corporal também é utilizada em muitos momentos, como as palmas presentes no Samba de Roda e no Jongo, por exemplo. Tudo que produza som é bem vindo. Com o tempo discentes trazem seus instrumentos particulares para a sala, principalmente flautas doce.

A escola possui duas caixas de som e um microfone de boa qualidade. Durante as apresentações musicais (fotografia 2), no salão do centro espírita, costumo juntar esses equipamentos com os meus 3 microfones semi-profissionais, uma mesa de som digital de 6 canais e uma caixa amplificadora. Penso que a experiência musical tem que ser a melhor possível desde os primeiros passos, principalmente durante as apresentações para os próprios colegas.

Mais a frente, detalharei como distribuo e utilizo esses recursos durante as aulas.

Fotografia 2 - Apresentação Dia do Estudante



Fonte: Autor, 2023.

Este registro foi da apresentação em comemoração ao Dia do Estudante que aconteceu no dia 10 de agosto de 2023. Estão reunidos alunos e alunas de todos os anos escolares, 6º, 7º, 8º e 9º anos. Foram executadas as músicas "Asa Branca" de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira e "Minha Canção", versão de Chico Buarque que consta no planejamento da primeira aula descrita mais à frente. Foi uma experiência riquíssima, muito arriscada e interessante, pois não tivemos tempo para ensaiar todo o grupo reunido. O resultado final surpreendeu a todos/as. Na imagem aparecem três garotas do 6º ano B, as duas ao violão e a menor ao teclado. Os demais são do 7º ano. Junto a esse grupo tem mais duas crianças do 6º ano B e alguns adolescentes do 8º e do 9º anos que não aparecem na foto.

6. Práticas e Processos

Em qualquer evento (... de forma análoga à linguagem), a sequência de procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever. Devemos considerar como isso poderia afetar as primeiras lições de piano, o trabalho instrumental de sala de aula, ensaios de corais e bandas.”
(SWANWICK 2003, p. 68 e 69)

“O ouvir permeia toda experiência ativa, sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical.”
(França e Swanwick, 2002, p. 12)

Desde que comecei a atuar como professor de música nas turmas regulares de arte, sempre me perguntei sobre como elaborar uma proposta pedagógica que realmente levasse em consideração a parte prática da música, ou seja, o tocar. O tocar individual ou coletivamente, o contato físico com os instrumentos, a observação dos gestos na intenção do aprendiz executante, a formulação metodológica que desse conta de abraçar num só ato técnica e emoção. Por quase 3 décadas como músico profissional, venho atuando como violonista e guitarrista em bandas e orquestras, atuando profissionalmente em diversos projetos musicais. Toquei em teatros e no carnaval de Salvador. Viajei por quase todos os estados da federação fazendo shows nos mais variados espaços e formatos. Porém, a situação em salas de aulas regulares da educação básica me mostraram que os desafios seriam maiores do que eu poderia imaginar. Primeiro, a minha inexperiência de iniciante na estrutura educacional do Estado; segundo, a superlotação das salas - no início trabalhei em turmas do 6º ano com mais de 50 crianças; terceiro, não dispunha de praticamente nenhum instrumento musical, a não ser o meu próprio violão; e quarto, ainda que tivessem instrumentos suficientes, como organizar para que todos pudessem experienciar o ato de tocar? A frequência das aulas era de apenas um encontro semanal com duas horas aula geminadas de 50 minutos cada. Portanto, os meus questionamentos eram muitos: qual música tocar? Como tocar? Quem deve tocar qual instrumento? Qual a melhor forma de organizar a sala? E como administrar o tempo para preparar a sala para a próxima aula?

Nunca tive uma sala de música que pudesse organizar como bem desejasse. O jeito era fazer aulas expositivas. Muito texto no quadro, pesquisas e mais pesquisas. Tentar ensaiar um coro para algum momento especial. E seguir a rotina de fazer aulas de música sem a música e o fazer musical dos discentes. O alento era o momento da apreciação musical. As turmas gostavam e saiam cantarolando pelos corredores da escola as músicas apreciadas. Mas o fazer musical com instrumentos, este, não existia.

Com o tempo, após algumas mudanças de escola, participação em cursos, encontros formativos, leituras e outras vivências, percebi que a forma como eu concebia a educação musical precisava mudar. Principalmente quando, timidamente, começo a me aproximar das culturas populares e a entender como era feita a transmissão de conhecimentos dentro destas. Foi aí que me dei conta da importância da oralidade. Até então, a parte prática que era proposta por mim partia

da leitura musical e não do fazer musical. Demorei a entender a importância das vivências musicais anteriores ao registro por escrito destas. Começo a dar atenção à parte prática em conjunto. O fazer musical em comunidade, onde todos participam juntos. Quem sabe um pouco, toca o que sabe, como sabe. Quem sabe um pouco mais, pode apoiar e orientar os demais. O importante é que o grupo esteja junto, como numa grande roda de samba ou numa ciranda, onde o aprendiz está de mãos dadas com o mestre que conduz os demais. E a cada passo, a cada volta na roda, a cada nova música uma nova experiência é apreendida e somada com as anteriores.

Por outro lado, mesmo com poucos instrumentos disponíveis, observava que o momento mais relevante para a turma era quando eu os disponibilizava para que o grupo tocasse. Uma festa! Percebo que precisava investir e arriscar mais com esses momentos, aliando as formas de transmissão de conhecimentos presentes nas culturas populares à prática musical efetiva.

Mas, qual repertório utilizar? As canções populares da cultura juvenil, com certeza. Entretanto, era preciso ampliar as possibilidades de repertório. Desta forma, permitam-me a repetição em função da relevância: as canções de tradição oral oferecem um vasto manancial de recursos didáticos. Elas nos possibilitam trabalhar quaisquer elementos musicais de forma lúdica, favorecendo a prática e o estudo de elementos rítmicos e melódicos característicos da música brasileira. Características que nos une e nos identifica culturalmente. E, por nos unir culturalmente, é que essa música - inscrita no nosso corpo, guardada nos mais recônditos lugares em nossa memória individual ou coletiva -, potencializa a prática instrumental, uma vez que, como numa roda de samba, não existe o momento para a "música do iniciante" e outro para a "música do profissional". Toda música é música que vai sendo experienciada por todos ao mesmo tempo. E, uma vez inscrita no corpo e na memória, transpor essas melodias e ritmos para quaisquer instrumentos musicais é somente questão de ter acesso e orientação sobre a localização das notas, sobre como extrair determinado timbre ou efeito, sobre como falar sobre andamento, intensidade e gesto musical. A parte prática ao instrumento torna-se mais factível e prazerosa. A técnica para melhor tocar vem com o tempo. É preciso apenas, aludindo a Luan de Souza (2019), cuidar para que os alunos não desenvolvam problemas de saúde, "resguardando o bem-estar físico, cuidando para evitar lesões" (Idem. 2019, p. 219) devido a posturas inapropriadas e esforço demasiado, muito comuns no início do contato com qualquer instrumento musical. Sendo assim, a

criança, o pré-adolescente, começa a perceber que a música pode fazer parte de sua vida não só como ouvinte, mas também como fazedores de música.

Deste modo, já dispondo da lista de instrumentos supracitados no capítulo anterior, começo a planejar momentos de vivência musical prática. Como não há instrumentos para todos executarem ao mesmo tempo, a solução é:

1) Colocar 3 ou 4 em cada teclado. Cada um tocando com apenas um dedo (fotografia 3).

Fotografia 3 -Três alunos/as em um mesmo teclado



Fonte: Autor, 2023.

2) Utiliza-se aplicativos de música no celular (fotografia 4), ampliando, assim, a possibilidade de instrumentos e dando outro significado para o aparelho que normalmente desestabiliza as aulas.

Fotografia 4 - Aplicativo de música em celular



Fonte: Autor, 2023.

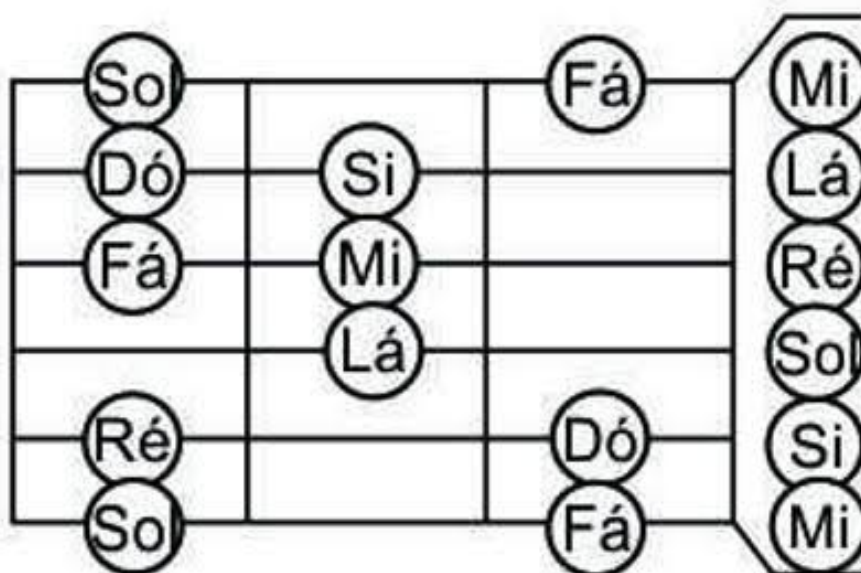
3) Entrego os violões que dispomos para quem deseja aprender esse instrumento (fotografia 5) e apresento a localização das notas musicais nas primeiras posições do braço do instrumento (figura 1) e deixo-os experienciar e descobrirem as possibilidades.

Fotografia 5 - Alunas praticando violão



Fonte: Autor, 2023.

Figura 1 - Notas musicais no braço do violão



Fonte - Internet

4) Aproveitam-se os instrumentos que os discentes podem trazer para as aulas, como flauta doce (fotografia 6).

Fotografia 6 - Aluna com sua própria flauta doce



Fonte: Autor, 2023.

5) Disponibilizo os metalofones (fotografia 7).

Fotografia 7 - Alunos ao Metalofone



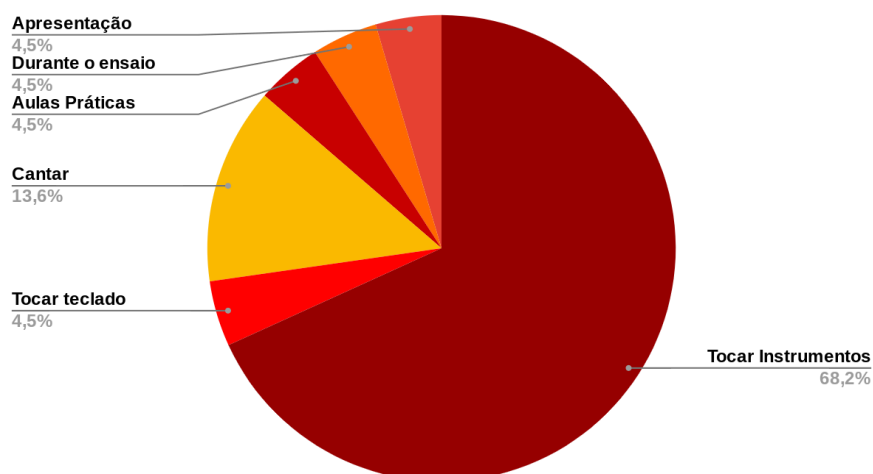
Fonte: Autor, 2023.

Formam-se grupos que vão se alternando durante a utilização dos instrumentos. Não é fácil. Normalmente quem não está tocando acaba promovendo um pouco de indisciplina. Por vezes, proponho atividades de leitura ou de escrita, sobre temas e conteúdos que estão sendo trabalhados em sala, para ajudar a controlar a ansiedade e a conter os ânimos. Pede-se paciência! Respira-se! Não é

fácil educar sem ter uma sala apropriada com instrumentos musicais variados e suficientes para que a turma pratique ao mesmo tempo. Mas, mesmo com todas as adversidades, parte da turma se empenha em aprender algumas melodias e ritmos, a outra parte começa a gostar dos resultados alcançados pelos colegas e, assim, conseguimos um fazer musical que contemple instrumentos melódicos, percussivos e harmônicos juntamente com vozes e percussão corporal. A resposta mais significativa acontece durante as inscrições, espontâneas, para a Oficina de Música que a escola oferta para o 8º e o 9º anos no contra-turno, tendo uma grande procura para aprofundar os conhecimentos musicais trabalhados no 6º e no 7º anos nas aulas regulares de música.

Sobre a relevância da parte prática musical durante as aulas, apresento o gráfico com as respostas dos discentes para a seguinte pergunta: Qual o melhor momento durante as aulas de música? A questão era aberta e as respostas eram livres. De formas distintas, a turma é unânime em afirmar que a parte prática musical é a que mais lhes dá satisfação. Não teria como ser diferente, acredito. Apesar da pouca idade, o grupo demonstra interesse no contato direto com instrumentos musicais. Aumenta o desejo do fazer musical que começa a despontar como possível para muitos, inclusive os que jamais haviam tido contato com um instrumento como relatado anteriormente. Afinal, é provável que quem toca algum instrumento musical deva se identificar com as palavras do cantor e compositor baiano Caetano Veloso em sua música “Tigresa”, lançada em 1977 no álbum intitulado “Bicho”, quando nos diz: “como é bom poder tocar um instrumento.” E, de fato, o é!

Gráfico 4 - Melhor momento durante as aula de Música



Fonte: Autor, 2023.

A partir de agora elenco algumas possibilidades didáticas que conjuguem elementos musicais encontrados em CTs e CPs e as reflexões teóricas abordadas nessa proposta de trabalho. Serão apresentadas uma sequência didática para 5 semanas com 10 horas-aulas, sendo aplicadas duas horas aulas semanais. A proposta será trabalhada com uma turma do 6º Ano do ensino fundamental 2 matriculados na Escola Municipal Allan Kardec, situada em Patamares, Salvador, Bahia.

Cabe salientar que a presente proposta não pretende ser a única, nem a ideal, e muito menos ser instituída como padrão ou uma receita estabelecida que dê conta das possibilidades educacionais a partir do material sugerido. Também não objetiva abraçar as distintas realidades encontradas em cada sala de aula, escola, cidade, estado ou região brasileira. O que se pretende é extrair elementos que propiciem análises e reflexões sobre as potencialidades educativas presentes nas canções tradicionais e populares brasileiras dentro do espaço formal da educação básica. É importante frisar que não visa unicamente os conteúdos musicais, mas também, as metodologias baseadas nos modos da oralidade, da vivência, da corporeidade, da escuta ativa, da imitação, da repetição. Em síntese, das variadas formas de transmissão de conhecimento presentes nas manifestações populares brasileiras, formas essas que atravessam gerações e resistem contra as investidas coloniais de apagá-las. Ou seja, resistem ao epistemicídio.

Ainda que as propostas do trabalho partam da oralidade, da vivência prévia dos conteúdos musicais, não serão descartadas as possibilidades de uso da leitura musical convencional. A ideia, também, será de construir pontes que aproximem as formas de transmissão do conhecimento presentes nas culturas populares e nas culturas letradas. Contudo, as escritas convencionais apresentadas servirão como suporte para facilitar a parte prática posterior. As partituras não são o foco neste momento. São auxiliares. Ajudam na visualização das sequências melódicas de cada música. Melodias que devem ser internalizadas através da escuta ativa, do canto e do solfejo com nomes de notas num primeiro momento. Trazendo as ideias afrodiaspóricas apresentadas por Souza (2019) a proposta de trabalho apresentada nesta pesquisa

parte de uma construção de diálogo tanto com a oralidade quanto com a escrita. Ou seja, uma possibilidade na qual a oralidade, a imitação, a escuta, estão presentes, visto que esse conjunto de procedimentos nasce de um

fundamento epistemológico musical ligado à vivência. Nesta direção, o sentir, o perceber, os sentidos tomam a dianteira do processo e a escrita e leitura musical participam como a possibilidade do registro daquilo que foi aprendido através da vivência e do fazer musical. Essa visão faz sentido se concebemos que a música é anterior à escrita. Geralmente, a escrita é uma materialização gráfica de ideias que existem antes de ir para o papel. *Nesse caso, o conhecimento fronteiro visibiliza um processo de aprendizado musical que é natural, que parte principalmente daquilo que nos atrai ao aprendizado de música, que é o fazer musical. Pensando dessa maneira, a escuta musical passa a ser um fundamento do ensino, assim como já é um fundamento do fazer musical.* (Souza, 2019, p. 184, grifo nosso)

Desse modo, o impulso inicial deve priorizar a vivência prévia dos conteúdos musicais, partindo da apreciação musical, do cantar, do tocar. Entretanto, por acreditar que um paradigma não pode simplesmente se sobrepor ao outro, como secularmente vem sendo forjado pela colonialidade, ao privilegiar o letramento em detrimento da oralidade, e entendendo que criando pontes de conexão entre as diferentes formas de ver o mundo, respeitando as diferenças existentes e absorvendo o que melhor potencialize a práxis educativa, os resultados educacionais podem se tornar mais profundos e duradouros, o uso da grafia musical convencional pode estar presente logo nas primeiras aulas como apoio para a parte prática. Mas, repito, não como fator principal. O fazer musical - aqui compreendido como ouvir, cantar e tocar - este sim, deve ser a tônica do processo.

A vivência musical prévia a qual me refiro, pode, e deve partir, por exemplo, da apreciação musical ativa. Observando as ideias preconizadas na abordagem AME - Apreciação Musical Expressiva - Bastião (2014) sinaliza que durante o momento da escuta deve-se propor “atividades que estimulem o ouvinte a transmitir o que pensa, sente e vivencia em sua experiência pessoal e única com as músicas escutadas por meio de três modalidades de expressão” (Bastião, 2014, p. 58), a saber: verbal, visual e corporal. Entendendo que (co)existem inteligências múltiplas, como afirma Gardner (1983), o professor deve estar aberto para acolher as variadas respostas que os discentes possam apresentar durante essas atividades e não esperar que todo o grupo deseje externar seus sentimentos apenas com o simples fazer musical. Sendo assim, caso algum discente não se sinta à vontade para explorar o fazer musical, este pode externar o que vivenciou durante a escuta a partir das sugestões da abordagem AME.

Todas as atividades propostas devem partir da vivência prévia das músicas. Portanto, durante os momentos de apreciação musical os discentes devem sentir a música a partir da escuta ativa, do acompanhamento percussivo e do cantar

seguindo as gravações, por exemplo. Eles devem corporificar as experiências musicais. Sobre a importância deste momento, Souza (2019) salienta que

todo o processo de aprendizado de música, independente da tradição que é oriunda, necessita passar pelo corpo, antes de qualquer outro processo. O corpo é o primeiro local de registro. É nele que ficará armazenado em um primeiro momento as informações musicais adquiridas. (Souza, 2019, p. 222)

E, uma vez inscrita no corpo, a tradução desta música para um instrumento musical é facilitada, ao mesmo tempo em que, como complementa Souza (2019), pode potencializar o entendimento de processos como o de leitura e o da escrita musical.

Tendo essas ideias como norteadoras, os planos de aula estão organizados de acordo com os seguintes passos: Os dois primeiros planos de aula são pensados para alunos/as que não tiveram contato sistematizado com a educação musical. Pressupõe-se, portanto, que desconheçam as notas musicais, o ordenamento ascendente e descendente, o solfejo melódico, o reconhecimento e localização das posições das notas em instrumentos como, flauta doce, metalofones, teclados e violão. No terceiro e no quarto planos de aula serão trabalhadas algumas melodias tradicionais do Samba de Roda do Recôncavo Baiano. Já no quinto e último plano de aula propõe-se revisar todos os conteúdos trabalhados nas aulas anteriores realizando um ensaio geral numa grande roda de samba em sala. Optou-se trabalhar inicialmente com o Samba de Roda do Recôncavo Baiano, entretanto, qualquer outro gênero musical pode ser utilizado nesse exercício: Rap, Funk, Axé, Pagode, Forró, etc. O importante é que faça parte da cultura popular e não seja distante das culturas juvenis da atualidade.

Por fim, após as práticas, propiciar momentos de leitura, reflexão, análises e escrita das experiências vivenciadas. Conteúdos que abordem questões histórico-sociais acerca da tradição cultural de matriz Africana, Samba de Roda, também são inseridos com o intuito de localizar fatos históricos que demonstram a importância dessa manifestação cultural na construção da identidade nacional e as lutas travadas pelos ancestrais que evitaram a obliteração colonial desta. Passemos, pois, para os planos de aula. Detalharei, a seguir, os dois primeiros planos os demais encontram-se no apêndice deste trabalho.

6.1. Plano de Aula 1

2 horas aula

TEMA - Notas Musicais

REPERTÓRIO UTILIZADO - "Minha Canção", tradução e adaptação de Chico Buarque para a peça de teatro musical infantil Os Saltimbancos.

OBJETIVO GERAL - Reconhecer as 7 (sete) notas musicais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Nomear as 7 notas musicais;
- Solfejar a escala de dó maior ascendente e descendente;
- Perceber auditivamente a execução ascendente ou descendente das notas musicais;
- Apresentar a localização das notas musicais naturais no metalofone, no teclado, na flauta doce;
- Executar as sete notas musicais ascendente e descendente;
- Reconhecer as Cifras Musicais;
- Praticar a melodia da música "Minha Canção".

RECURSOS MATERIAIS

- Letra da música impressa - atividade de caça palavras
- Caixa de som Bluetooth
- Celular
- Áudio da música
- Lousa (quadro branco)
- Caneta piloto
- Teclado
- Metalofone
- Flauta doce
- Violão
- Internet

AVALIAÇÃO

Processual - Será realizada ao longo do processo de ensino e aprendizagem, observando o ritmo de aprendizagem dos discentes com vistas a

modificar/re-adaptar as estratégias pedagógicas de forma que todo o grupo possa acompanhar e apreender significativamente as atividades propostas.

METODOLOGIA

Apreciar a música "Minha Canção"⁴, na tradução e adaptação de Chico Buarque para a peça de teatro musical infantil Os Saltimbancos⁵. Mesmo sendo uma composição estrangeira, a versão brasileira traz elementos poético-musicais de grande utilidade, pois introduz os nomes das sete notas musicais, assim como as relações intervalares de tom e semitom ascendente e descendente, além de "cair como uma luva" para a prática em instrumentos melódicos. A divisão rítmica da melodia escrita em colcheias, semínimas e mínimas é facilmente internalizada e a sua execução não oferece grandes dificuldades para os iniciantes, pois está construída a partir das repetição de uma mesma nota para cada verso da letra, como demonstrado na figura 1. Repito que as partituras que seguem não são o foco das aulas. O importante é que a turma entenda que para cada sílaba poética contida na melodia existe uma ou mais notas musicais que, em sequência, compõem a melodia da canção.

Figura 2 - Divisão rítmica e fragmento melódico

Minha Canção
Saltimbancos

Versão: Chico Buarque

Dó Dó Dó Dó Dó Ré Ré Ré Ré Ré Mi Mi Mi Mi Mi Fá Fá Fá Fá Fá

DOr me'a ci - da - de RÉS-ta'um co - ra - ção MIs - te - ri - o - so FAZ'seu - ma ilu-são

Atividades

⁴ Link para o áudio da música: <https://youtu.be/BWLho1frFBI>

⁵ Os Saltimbancos (I Musicanti, no original italiano) é uma peça de teatro musical infantil, inspirada no conto "Os Músicos de Bremen", dos irmãos Grimm. Na peça original, em italiano, as canções têm letra de Sergio Bardotti e música de Luis Enríquez Bacalov. A versão em português ganhou canções adicionais de Chico Buarque. (Wikipédia, disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Os_Saltimbancos> acesso às 17:04h em 05 de junho de 2023))

1. Antes da apreciação musical, os discentes devem ter em mãos a letra da música.
2. A letra deve ter algumas palavras suprimidas para posterior preenchimento.
3. Fazer uma primeira audição orientando os alunos a ouvir atentamente.
4. Durante a audição, as palavras ausentes devem ser acrescentadas nos espaços em branco. Denomino essa atividade de caça-palavras-musical, conforme apresentado na figura 2.

Figura 3 - Caça-palavras-musical Minha canção

Minha Canção

Do espetáculo “Os Saltimbancos”

Enriquez - Bardotti - Chico Buarque

_____ a cidade	_____ a música
Resta um _____	Silenciosa
Misterioso	Larga _____ peito
Faz _____	Solta-se no _____
_____ um verso	_____ certeza
Lavra _____	_____ canção
_____	Réstia _____ onde
Dolorosamente	Dorme o meu _____

5. Recomenda-se repetir a gravação 3 vezes.
6. A partir da segunda audição deve-se começar a corrigir as palavras reconhecidas pela turma.
7. Durante a terceira audição, já com a letra completa, o professor deve solicitar que a turma cante a canção junto com a gravação
8. Ainda durante a terceira audição, orientar a turma a acompanhar, com estalos de dedos e/ou palmas, a parte rítmica da melodia⁶. Recomenda-se repetir esse momento utilizando percussão corporal, batucando nas carteiras ou em instrumentos percussivos disponíveis no momento.

⁶ Vide imagem 1

Toda essa sequência de atividades é preparatória para a execução em instrumentos melódicos. O objetivo é que a turma entenda, internalize e execute as células rítmicas utilizadas na construção da melodia.

9. O professor informa aos alunos que cada verso da canção contém o nome de uma das sete notas musicais, Neste momento é importante praticar o solfejo rítmico e melódico ascendente e descendente conforme mostrado na figura 3.

Figura 4 - Notas musicais iniciando cada verso da canção

Minha Canção

Do espetáculo “Os Saltimbancos”

Enriquez - Bardotti - Chico Buarque

D orme a cidade	D oce a música
R esta um coração	S ilenciosa
M isterioso	L arga o meu peito
F az uma ilusão	S olta-se no espaço
S oletra um verso	F az-se certeza
L avra a melodia	M inha canção
S ingelamente	R éstia de luz onde
D olorosamente	D orme o meu irmão

10. O professor executa a melodia e solicita que a turma experimente fazer o mesmo.

Instrumentos como metalofones, flautas doce, teclados, ou algum outro de fácil reconhecimento da escala natural maior de Dó, são indicados para prática melódica. Outrossim, figuras, como as que se seguem, podem reforçar o reconhecimento e a localização exata das notas musicais em cada instrumento.

Figura 5 - Metalofone

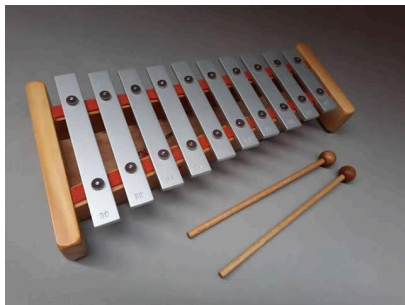


Figura 6 - Flauta doce

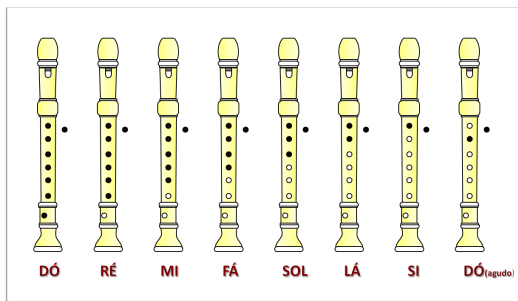
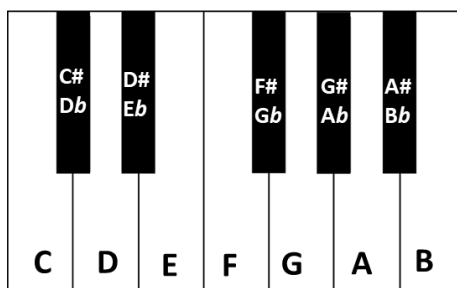
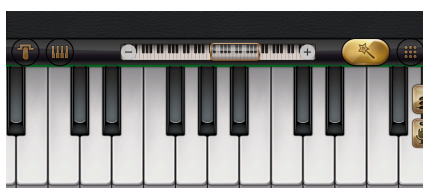


Figura 7 - Teclado



Como recurso adicional é possível utilizar aplicativos que simulam os instrumentos musicais como apresentado na figura 7. Alguns aplicativos para celulares são ferramentas auxiliares para a prática musical dos estudantes quando estiverem em casa, principalmente, para quem não dispõe de nenhum instrumento pessoal.

Figura 8 - Tela app piano



11. Por fim, apresentar a noção de cifras musicais e as letras que identificam cada acorde: A B C D E F G que simbolizam os acordes Lá Si Dó Ré Mi Fá e Sol respectivamente, conforme figura 8 - Cifras musicais

As Cifras Musicais

Minha Canção

Do espetáculo “Os Saltimbancos”

Enriquez - Bardotti - Chico Buarque

- (C) **Dorme** a cidade
- (D) **Resta** um coração
- (E) **Misterioso**
- (F) **Faz** uma ilusão
- (G) **Soletra** um verso
- (A) **Lavra** a melodia
- (B) **Singelamente**
- (C) **Dolorosamente**

- (C) **Doce** a música
- (B) **Silenciosa**
- (A) **Larga** o meu peito
- (G) **Solta-se** no espaço
- (F) **Faz-se** certeza
- (E) **Minha** canção
- (D) **Réstia** de luz onde
- (C) **Dorme** o meu irmão

ANEXOS AULA 1

Partitura "Minha Canção"

Minha Canção

Saltimbancos

Versão: Chico Buarque

Dó Dó Dó Dó Dó Ré Ré Ré Ré Ré Mi Mi Mi Mi Mi Fá Fá Fá Fá Fá

DOr me'a ci-da - de RÉs-ta'um co - ra - ção MIs - te - ri - o - so FAz'se u - ma ilu - são

5 Sol Sol Sol Sol Sol Lá Lá Lá Lá Lá Lá Si Si Si Si Si Dó Dó Dó Dó Dó Dó

SOL - le - tra'um ver - so LA - vra me - lo - di - a SIn - ge - la - men - te DO - lo - ro - sa - men - te

9 Dó Dó Dó Dó Dó Dó Si Si Si Si Si Lá Lá Lá Lá Lá Sol Sol Sol Sol Sol Sol

DO - ce a mú - si - ca SI - len - ci - o - sa LAr - ga'o meu pei - to SOL - ta se no'es - pa - ço

13 Fá Fá Fá Fá Fá Mi Mi Mi Mi Ré Ré Ré Ré Ré Ré Dó Dó Dó Dó Dó

FAz - se cer - te - za MI - nha can - ção RÉs - tia de luz, on - de DOr - me'o meu ir - mão

6.2. Plano de Aula 2

2 horas aulas

TEMA - Notas Musicais

REPERTÓRIO UTILIZADO - Dó Ré Mi Fá, Cai, cai balão, Boi da cara preta e A canoa virou

OBJETIVO GERAL - Praticar as notas musicais em instrumentos melódicos variados com melodias de canções tradicionais brasileiras.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Revisar conteúdos da aula anterior;
- Cantar as melodias das canções tradicionais: Dó ré mi fá; Boi da cara preta; Cai cai balão, A canoa virou;
- Solfejar com nomes de notas as melodias das canções tradicionais: Dó ré mi fá; Boi da cara preta; Cai cai balão, A canoa virou;
- Apresentar a localização das notas musicais naturais no braço violão (1ª posição, cordas Mi prima e Si);
- Praticar as melodias em instrumentos melódicos variados;
- Ensaiar duas músicas solfejadas.

RECURSOS MATERIAIS

- Letras das músicas impressas
- Caixa de som Bluetooth
- Celular
- Áudios das músicas
- Lousa (quadro branco)
- Caneta piloto
- Teclado
- Metalofone
- Flauta doce
- Violão
- Internet
- Instrumentos de percussão variados

AVALIAÇÃO

Processual - Será realizada ao longo do processo de ensino e aprendizagem, observando o ritmo de aprendizagem dos discentes com vistas a modificar/re-adaptar as estratégias pedagógicas de forma que todo o grupo possa acompanhar e apreender significativamente as atividades propostas.

METODOLOGIA

Para a escolha das músicas trabalhadas nesta segunda aula foram priorizadas melodias construídas basicamente em graus conjuntos, evitando, na medida do possível, intervalos maiores e muitos saltos em sequência. E também buscou-se apresentar canções que pudessem estar mais facilmente guardadas nas memórias, individuais e/ou coletivas, tornando a internalização e a prática musical futura destas melodias mais fáceis.

Atividades

1. Iniciar revisando o conteúdo aplicado na aula anterior - Notas Musicais e Minha Canção.
2. Distribuir material contendo a letra e a partitura de algumas canções tradicionais, por exemplo: Dó ré mi fá; Boi da cara preta; Cai cai balão, A canoa virou. As partituras devem ter a prévia identificação das notas (o objetivo neste momento é a prática musical, a partitura servirá de apoio para a identificação da sequência melódica). Conforme figura 9.

Figura 9 - Transcrição da melodia de Cai, cai balão.

Cai, cai balão

Canção Tradicional

5

9

1. Dó Dó Sol 2. Dó

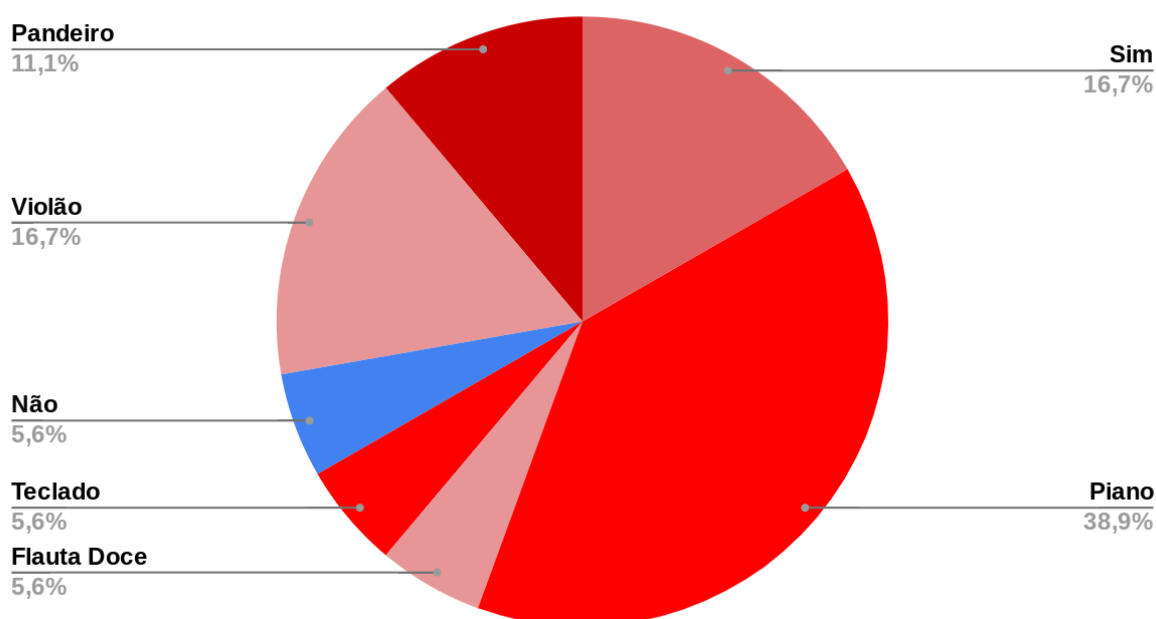
mão Cai mão

3. Cantar as melodias das canções selecionadas em coro com acompanhamento harmônico e/ou percussivo ou a partir de áudios facilmente encontrados na internet.
4. Propor que a turma faça o acompanhamento rítmico das canções com percussão corporal ou com instrumentos percussivos.
5. Na sequência, solfejar as melodias com nomes de notas - o professor faz primeiro com o apoio de um teclado ou violão, e a turma repete. Fazer frase por frase separadamente, para facilitar o entendimento e ajudar na internalização da melodia pela turma.
6. Escrever a sequência melódica no quadro enquanto solfeja junto com a turma.
7. Distribuir os instrumentos melódicos disponíveis e iniciar a parte prática.
8. Deixar a turma livre para experimentação musical.
9. Na sequência, interferir orientando como (melhor) executar as melodias, parte por parte. É importante atentar-se para o andamento musical, esse deve ser bastante lento. O professor, ao demonstrar a execução das melodias em andamentos lentos ajudará no controle da ansiedade da turma e, conseqüentemente, favorecerá o entendimento de como executar as melodias, mantendo, assim, a motivação do grupo.
10. Por fim, ensaiar a música "Minha canção" e duas outras canções selecionadas dentre as que foram trabalhadas durante a aula que estejam melhor executadas por alguns dos discentes. Sem o compromisso de "ficar pronta" neste momento nenhuma das músicas. Se julgar apropriado, devido ao tempo, o professor pode distribuir instrumentos de percussão e orientar um acompanhamento percussivo simples para as melodias executadas por parte da turma.

7. Resultados Alcançados

Durante o período de aplicação desses planos de aulas foi possível observar o engajamento da turma frente às atividades propostas. Era perceptível a vontade do grupo em aprender a tocar os instrumentos musicais, como evidencia o gráfico abaixo que reflete as respostas apresentadas para a questão “você está aprendendo a tocar algum instrumento musical após as aulas de música na escola?”

Gráfico 5 - Está aprendendo a tocar algum instrumento musical após as aulas de música



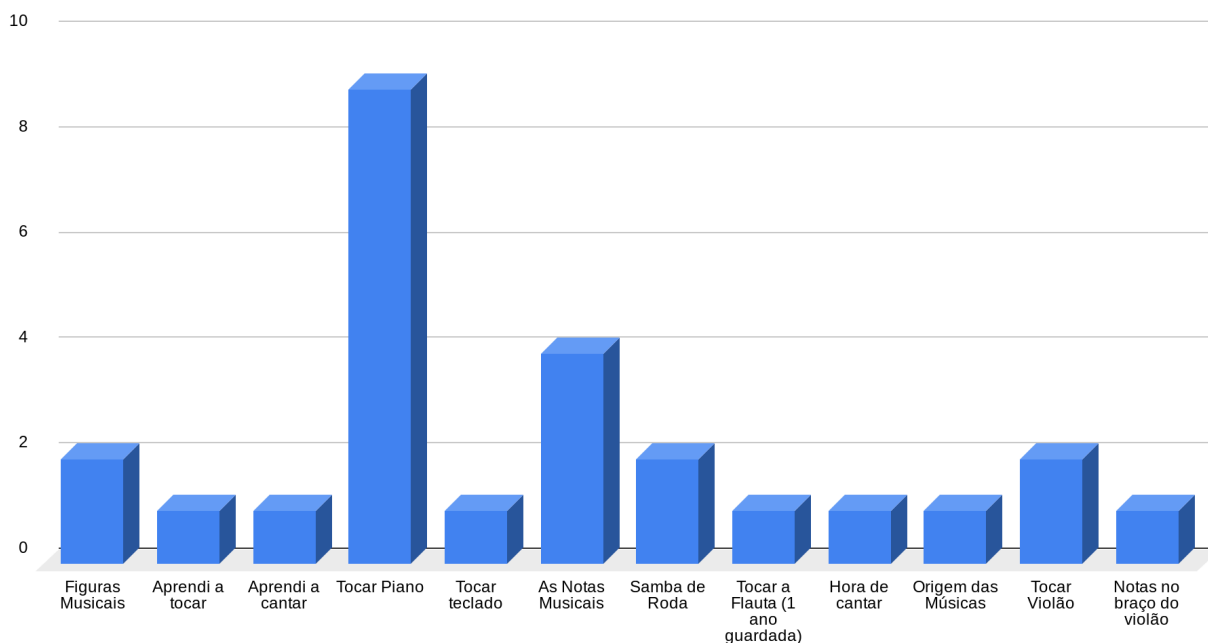
Fonte: Autor, 2023.

Praticamente 95% da turma afirma estar aprendendo a tocar um instrumento musical desde então. Os pouco mais de 5% que afirmaram o contrário é significativamente inferior aos quase 35% que responderam “não” sobre estar aprendendo a tocar um instrumento musical antes das aulas na EMAK (vide gráfico 2). O que reforça a importância da presença dessa disciplina em sala de aula regular, não apenas como facilitador do fazer musical, mas também por compreender que o contato direto com o fazer artístico, em geral, contribui para o desenvolvimento pleno e holístico do ser humano.

Continuando a analisar os dados extraídos do questionário sobre o “perfil da

turma”, o gráfico 6 apresenta as respostas obtidas para a pergunta “o que mais gostou de aprender durante as aulas de música?”

Gráfico 6 - O que mais gostou de aprender durante as aulas de música?



Fonte: Autor, 2023.

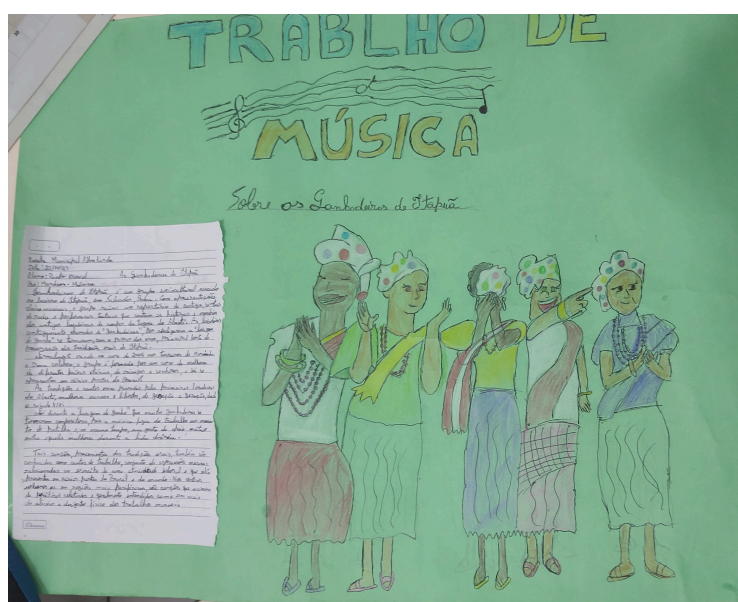
De modo geral, apesar da variedade de respostas, fica evidente, mais uma vez, como a parte prática é a que mais mobiliza e sensibiliza a turma. Interessante observar o relato sobre o tempo que permaneceu guardada a flauta doce - 1 ano. Um dos instrumentos musicais que sempre estava presente nas aulas. E neste gráfico aparece também menção ao Samba de Roda, gênero musical que não aparecia no gráfico referente aos gostos musicais individuais e familiares apresentando anteriormente.

Como afirmei no início deste capítulo, a turma se mostrou mobilizada frente a todas as atividades propostas durante o percurso deste projeto e ao longo de todo o ano letivo. Os olhares de contemplação durante as apreciações audiovisuais; o desejo de cantar corretamente as letras das canções ensaiadas; bem como o de bem executar os solfejos melódicos preparatórios para a prática musical tão cobiçada; a predisposição de muitos/as para se apresentarem em público; além da

autonomia de alguns em busca do aprendizado musical e ampliação do repertório fora do ambiente escolar, são exemplos de como as aulas de música podem ser significativas para crianças pré-adolescentes levando-se em consideração o material utilizado e a forma prática de se trabalhar com estes.

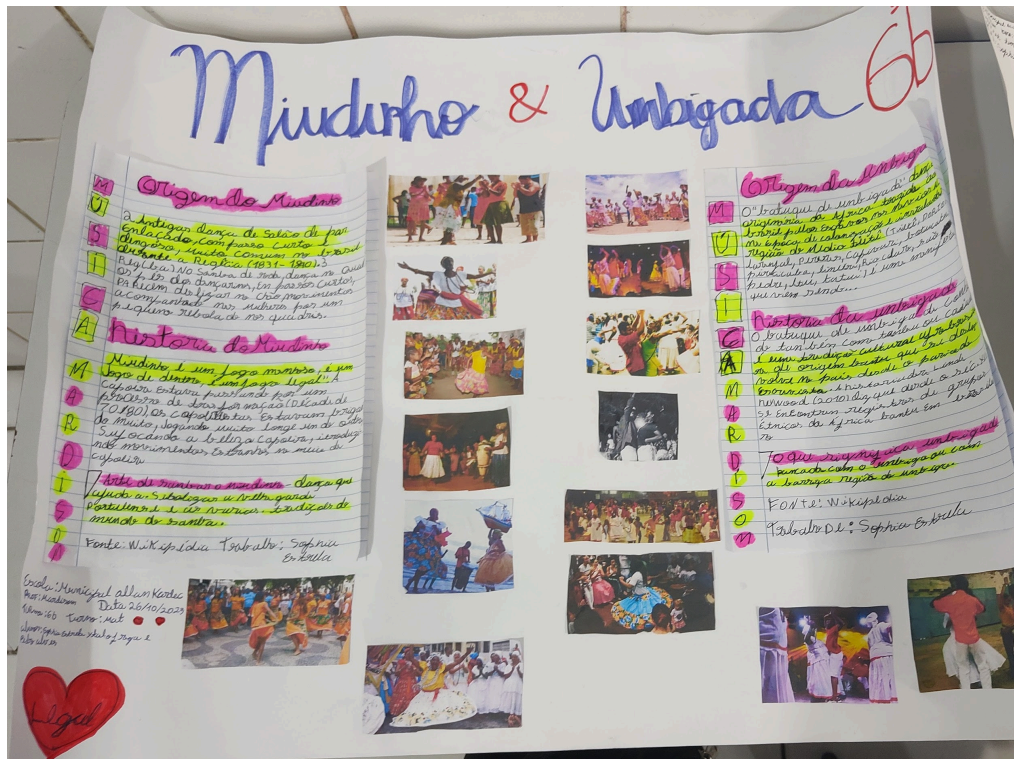
Por fim, trago imagens de alguns cartazes produzidos pelo grupo e apresentados durante o seminário sobre o Samba de Roda em sala de aula. A sala foi organizada em 5 grupos e cada um deles ficou responsável por produzir uma apresentação em formato de seminário para os seguintes tópicos: 1) Samba Chula e Samba Corrido; 2) Instrumentos musicais presentes no Samba de Roda; 3) Passos de dança característicos do Samba de Roda; 4) D. Edith do Prato; e 5) Ganhadeiras de Itapuã. Os dois últimos itens fazem referência a artistas que são referências dentro do gênero musical estudado. Um dos cartazes que falta na sequência abaixo é sobre a artista de Santo Amaro da Purificação, D. Edith do Prato. Este precisava de ajustes nas letras que ficaram um tanto apagadas por terem sido escritas a lápis e o grupo não fez o ajuste solicitado. O outro cartaz que falta foi sobre o Samba Chula e o Samba Corrido, este foi danificado antes da apresentação pelo animal de estimação de uma das alunas do grupo. Os cartazes foram aceitos para o seminário com as devidas ressalvas feitas por mim acerca dos cuidados com a produção e a preservação do material, mas, por não apresentarem condição favorável para expor neste texto, constam apenas com esse breve relato.

Fotografia 8 - Ganhadeiras de Itapuã



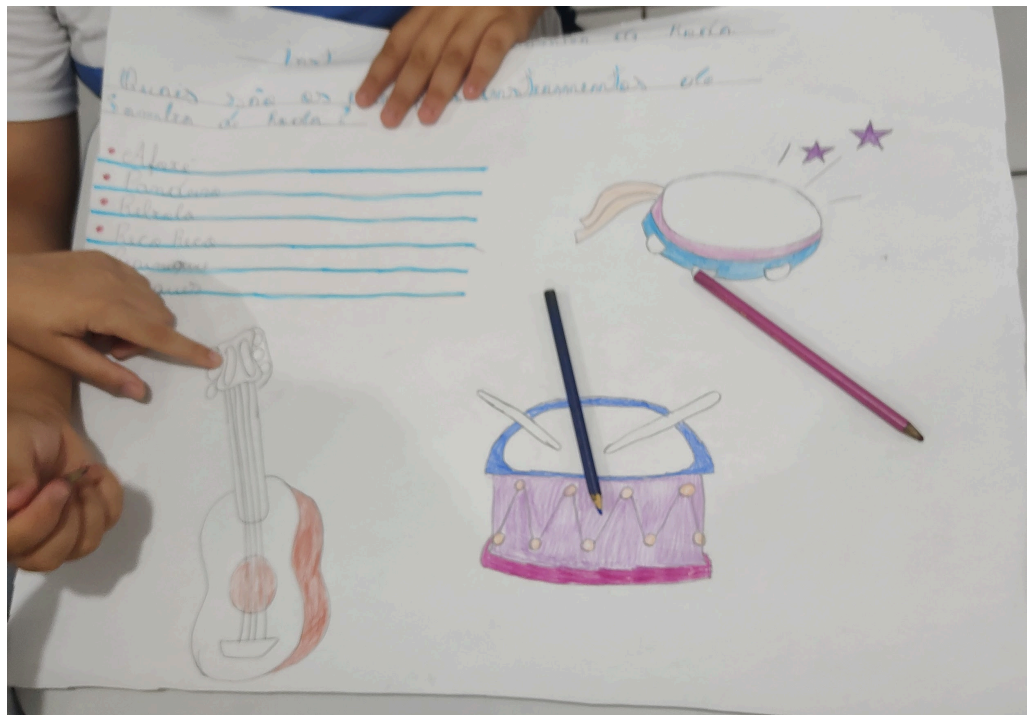
Fonte: Autor, 2023.

Fotografia 9 - Passos de Dança



Fonte: Autor, 2023.

Fotografia 10 - Instrumentos Musicais



Fonte: Autor, 2023.

Chamo atenção especial para as artes constantes nos cartazes, exatamente por apresentarem a possibilidade de expressão artístico-visual referenciado por Bastião (2014) como indicado na parte introdutória e principalmente no capítulo 6 deste trabalho.

No decorrer das aulas, as vivências experienciadas por todo o grupo evidenciaram os mais variados pontos discutidos anteriormente. Após as apreciações musicais, por exemplo, bastavam poucas repetições nos ensaios para que as melodias fossem internalizadas por uma parte significativa do grupo, facilitando assim, a execução do solfejo melódico com nomes das notas musicais na sequência. Isso, por sua vez, tornava a experiência com os instrumentos musicais ainda mais desejada, prazerosa e realizável em um curto espaço de tempo. Os resultados musicais alcançados pela turma após as duas primeiras aulas nos dão a dimensão das possibilidades pedagógicas a partir dos conceitos apresentados neste projeto. Durante os eventos em homenagem ao dia do estudante, em agosto, além da execução da música “Minha Canção”, que consta no primeiro plano de aula, foi tocada, também, a melodia da música “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. Essa apresentação aconteceu em conjunto com alunos de outros anos escolares e sem ensaio prévio (Vide fotografia 2). Já durante as comemorações do dia das crianças, em outubro, quando aconteceu um Festival de Talentos, foram apresentadas, ao teclado, as músicas “Boi da cara preta” e “Cai, cai balão”, trabalhadas no segundo plano de aula, além da surpreendente execução da melodia da música “Eu só quero um xodó”, de Dominginhos e Anastácia. Um trio de vozes e 2 violões interpretou uma música veiculada pelas mídias e, até então, completamente desconhecida por mim, numa demonstração do potencial para despertar a autonomia, a auto-estima e o senso de coletividade dos educandos contida na proposta de trabalho.

8. Considerações Finais

Olhando para trás e lembrando de minha trajetória pessoal: num momento, músico profissional, viajando mundo afora concretizando sonhos juvenis; noutro, um

professor iniciante frente a crianças e adolescente cheios de sonhos em um mundo normalmente hostil, onde estes precisam lutar para conquistar seu espaço. Ao lembrar que, enquanto músico, jamais havia parado para pensar sobre as dificuldades e labutas diárias da vida de um (futuro) professor da educação básica. Nem durante a licenciatura, uma vez que almejava dar aulas em cursos especializados de música e, mais ainda, jamais havia refletido sobre a tamanha responsabilidade social desta profissão. Hoje, envolvido pelo fazer docente, me encontro frente ao desafio de concluir mais uma etapa acadêmica e, oxalá, contribuir para que a educação musical se torne mais leve e interessante para alunos e professores, ao mesmo tempo que alcance objetivos músico-sociais mais significativos.

Ao observar crianças e adolescentes “brincando de fazer música” pelos corredores das escolas, sempre me chamou a atenção a desenvoltura, a alegria e a leveza na execução de alguns ritmos comuns às suas culturas juvenis. E o mais interessante acontecia nos momentos nos quais eu utilizava esse mesmo material como recurso pedagógico: as aulas ganhavam outra aurea, aumentando a participação do grupo. Da mesma forma, ao utilizar melodias e ritmos das canções tradicionais brasileiras, a internalização e a execução com instrumentos melódicos e percussivos era totalmente espontânea e natural, mesmo que não as conhecessem previamente. A desenvoltura com a qual alguns alunos conseguiam executar ritmos como xote, baião, frevo, samba, ijexá, em instrumentos que eles jamais haviam tocado, como triângulo, pandeiro, “zabumba”, agogô, metalofones e teclados, me surpreendiam sobremaneira.

Ao propor um trabalho de educação musical ancorado em canções tradicionais e populares brasileiras de várias regiões e épocas, busca-se ensinar e aprender música ouvindo, cantando, tocando e criando músicas, ao mesmo tempo em que se reflete criticamente sobre esse processo, sem dissociar a teoria da prática. Concomitantemente, é possível levar para o ambiente educacional diferentes modos de compartilhamento de conhecimentos presentes nas tradições culturais populares. Além de valorizar e dar significado à vasta cultura musical nativa, contribui para a preservação da identidade cultural do país.

A articulação entre os referenciais teóricos que fundamentam o projeto e o objeto de pesquisa, reside no pressuposto de que uma educação musical efetiva e eficiente, deve considerar as experiências e saberes dos estudantes fora da sala de

aula. É a partir da práxis educativa e de metodologias ativas que se pode provocar e estimular a curiosidade dos educandos, para que produzam e construam conhecimento em diálogo constante entre si e o mundo à sua volta. E, ao ampliar seus horizontes, se tornarem cidadãos críticos sobre o seu estar e devir no mundo e perseverarem, sempre mais autonomamente, em busca de sua vocação humana de ser mais.

Destarte, desde as primeiras incursões em planejamentos que levassem em consideração os aspectos metodológicos e os conteúdos apresentados nesse projeto, já era possível observar resultados positivos, como o maior engajamento dos discentes às propostas apresentadas em sala; a motivação para aprender a tocar algum instrumento, demonstrada pela prática musical em casa e relatada pelos responsáveis; o respeito à diversidade cultural; o aumento de respostas frente às atividades de pesquisa, leitura ou produção textual e uma maior motivação para as outras atividades normalmente conduzidas no ambiente escolar.

Não posso deixar de trazer para essas considerações finais a reflexão sobre o momento em que esta pesquisa aconteceu e todas as implicações disto para a educação de modo geral.

Estamos falando do ano de 2023, o segundo ano de retorno às atividades presenciais após o isolamento domiciliar em decorrência da COVID-19. Portanto, pouco tempo para recuperar tudo o que foi perdido, em termos educacionais, durante esse período. A turma retratada neste artigo estava no 3º e no 4º anos do fundamental 1 durante os anos de 2020 e 2021, respectivamente. Momentos mais críticos da pandemia e que, devido às várias limitações impostas, o sistema escolar fez a progressão continuada de todos/as. Se já era comum que algumas crianças que chegavam ao 6º ano do fundamental 2, antes da pandemia, apresentassem dificuldades variadas, tivessem problemas nas bases de alfabetização, em decorrência do isolamento forçado, esse número aumenta e os problemas são ainda mais agravantes. Sem contar as dificuldades de sociabilidade após dois anos sem contatos interpessoais presenciais. Além de todos os traumas provocados por tudo que vivemos e não cabe relatar neste momento.

Diante de tal cenário, é fácil imaginar os inúmeros e grandes desafios enfrentados pela comunidade escolar para dirimir as lacunas na aprendizagem. É preciso de uma verdadeira força tarefa que passa por todas as disciplinas e corpo docente, por toda estrutura escolar, desde a gestão da unidade até a secretaria de

educação, devendo chegar, principalmente, à gestão executiva, que deve ou deveria propor ações efetivas frente a essas demandas, além de envolver, também, a comunidade em geral.

Isso posto, os resultados do trabalho desenvolvido ganham outra perspectiva. Exatamente porque, durante a pesquisa observei ganhos em diversas áreas para além das questões exclusivamente musicais, tais como: a) o aumento da auto-estima e da auto confiança demonstrada a partir das apresentações musicais em eventos para toda a escola; b) o desenvolvimento da autonomia a partir do empenho individual de muitos para aprender músicas novas, sozinhos ou com os amigos; c) o compartilhamento e as trocas de conhecimento entre os pares, um ajudando o outro como numa grande roda; d) as respostas positivas frente às atividades de apreciação musical e a abertura gradual “ao novo”, numa demonstração de respeito às diferenças culturais. Desta forma, fica a questão: quais as implicações dessa proposta de trabalho frente aos desafios enfrentados pelo sistema educacional na atualidade? E principalmente para Educação Musical?

Tudo o que foi observado durante a pesquisa, reafirma, mais uma vez, a importância da disciplina Música na grade curricular da educação básica. Como também reforça a urgência de se pensar em conteúdos e formas de compartilhamento de conhecimentos diferentes das tradicionais e colonialmente (im)postas. Ratificando, ainda, a urgência de se (re)pensar sobre a formulação curricular e estrutural escolar que já vêm sendo criticadas ao longo dos anos.

Antes de ingressar no mestrado, não acreditava que tinha um objeto de pesquisa que pudesse ser aceito como tal pela academia. Uma vez aluno da pós-graduação, compreendi que esse pensamento era reflexo dos ecos coloniais seculares que ainda hoje nutre desconfiança e descrédito a tudo que surge das camadas populares. Trabalhar com canções “folclóricas” e populares (periféricas)?! Isso lá é música para usar como material educacional?! E o que dizer da oralidade enquanto metodologia músico-pedagógica? Não, o músico precisa ser iniciado na grafia musical convencional, caso contrário não será considerado músico. Tudo isso pairava em minha mente. Mas, dentro de sala de aula, as respostas positivas das turmas frente a conteúdos e propostas pedagógicas extraídas das culturas populares cresciam e crescia também, o meu desejo de investigar mais profundamente essa dinâmica. E, assim, chego a esse trabalho de pesquisa que muito me acrescentou profissional e pessoalmente, exatamente por ter compreendido os mais variados

mecanismos de poder que relegaram e relegam a segundo plano - ou a nenhum plano - tantas riquezas pedagógico-culturais. Mais que isso, pude observar os reais avanços sócio-cognitivos empreendidos pelos discentes durante todo esse processo de vivências musicais a partir da utilização de canções tradicionais e populares brasileiras, tendo a oralidade como recurso primeiro para as trocas de conhecimentos em sala de aula.

Me despeço com a observação da coordenadora escolar, profissional que trabalha na escola faz alguns anos, afirmando que a atuação e o desempenho das turmas durante o ano letivo de 2023 cresceram em volume e consistência. Todavia, como nem tudo são flores, faz-se imprescindível manter presente a reflexão sobre a prática docente e a pesquisa constantes, para ajudar a dirimir as eventuais circunstâncias que se apresentem desfavoráveis ou não alcançaram os objetivos idealizados. Visando sempre colaborar para despertar e manter o desejo dos educandos na sua busca por ser mais e romper com as barreiras impostas por um sistema cada vez mais excludente. Bem como, para ampliar possibilidades de uso de recursos tão valiosos, como os trabalhados nessa proposta, colaborando, assim, para manter viva a nossa vasta cultura musical.

Referências Bibliográficas

BASTIÃO, Zuraida Abud. **Apreciação musical expressiva: uma abordagem para a formação de professores de música da educação básica**. Salvador, EDUFBA, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CANDUSSO, Flavia. **Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros**. Universidade Federal da Bahia. Escola de Música, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19206>> Acesso em: 17 nov. 2023

CANDUSSO, Flavia et al. **Educação Musical e as Leis 10.639/03 e 11.645/08: Mapeamento da produção acadêmica nas Revistas da ABEM de 2003 a 2018**. ABEM, 2019. Disponível em: <<https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/336/91>> Acesso em: 16 abr. 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como**

fundamento do ser. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf> . Acesso em: 16 abr. 2023.

DUMAS, A. G. **NÃO SE APRENDE SAMBA NO COLÉGIO? Folgedos populares e processos pedagógicos.** Teatro: Criação e Construção de Conhecimento, [S. l.], v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/665>. Acesso em: 16 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** . São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira** [recurso eletrônico] / Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. - 11. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Publicado originalmente em inglês com o título: *The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences*, em 1983.

MARTINS, Leda. **PERFORMANCES DA ORALITURA: CORPO, LUGAR DA MEMÓRIA.** Letras, [S. l.], n. 26, p. 63–81, 2003. DOI: 10.5902/2176148511881. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 16 abr. 2023.

PAZ, Ermelinda A. **500 Canções Brasileiras.** 3^a ed. Brasília, DF: Musimed Edições Musicais, 2015.

Revista Brasileira de Estudos da Canção. 2012. Disponível em: <https://rbec.ect.ufrn.br/>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SALVADOR (BA). Prefeitura. **Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação** / Prefeitura. Municipal de Salvador; Universidade Federal da Bahia; Beth Rangel, Rita Aquino, Suzane Lima Costa (orgs.) - Itajaí: Casa Aberta Editora, 2017

SOUZA, Jusamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano** . Porto Alegre, Sulina, 2009. SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente** . São Paulo: Moderna, 2003.

SOUZA, Luan Sodré de. **Educa o Musical Afrodiasp rica: uma proposta decolonial para o ensino acad mico do violão a partir dos sambas do Recôncavo baiano.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/31655/3/Tese%20Luan%20Souza.pdf>.

Acesso em: 16 abr. 2023.

ULHÔA, M. T. de. **A Análise da Música Brasileira Popular**. Cadernos do Colóquio, [S. l.], v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://seer.unirio.br/coloquio/article/view/10>. Acesso em: 16 abr. 2023.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: A “literatura” medieval** / Paul Zumthor; tradução Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. - São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. São Paulo, EDITORA HUCITEC, 1997.

APÊNDICE

1. Plano de Aula 3

2 horas aulas

TEMA - Samba de Roda

REPERTÓRIO UTILIZADO - "Quem pode mais/Dona da Casa/Eu vim aqui" de D. Edith do Prato

OBJETIVO GERAL - Apreciar, reconhecer e executar células rítmicas presentes no Samba de Roda

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apreciar o Gênero musical Samba de Roda;
- Apreciar a canção "Quem pode mais/Dona da Casa/Eu vim aqui" de D. Edith do Prato;
- Perceber células rítmicas características do Samba de roda;
- Executar células rítmicas do samba de roda com percussão corporal;
- Executar células rítmicas do samba de roda em instrumentos percussivos;
- Cantar a melodia da canção apreciada enquanto executa a parte rítmica;
- Pesquisar História do Samba de Roda e a biografia de D. Edith do Prato.

RECURSOS MATERIAIS

- Celular
- Internet
- Caixa de som ou TV
- Letra da música impressa
- Instrumentos musicais variados: agogô, pandeiro, tamborim, claves, chocalhos, caxixi, prato, etc.
- Textos sobre o samba de roda e D. Edith do Prato
- Lousa
- Caneta piloto

AVALIAÇÃO

Processual - Será realizada ao longo do processo de ensino e aprendizagem, observando o ritmo de aprendizagem dos discentes com vistas a

modificar/re-adaptar as estratégias pedagógicas de forma que todo o grupo possa acompanhar e apreender significativamente as atividades propostas.

METODOLOGIA

Atividades

1. Apreciação Musical da música de D. Edith do Prato "Quem pode mais/Dona da Casa/Eu vim aqui"⁷
2. provocar a turma a perceber e executar a clave rítmica e os variados ritmos executados pelos instrumentos contidos na gravação como prato, agogô, atabaque, palmas, etc. A execução pode ser com percussão corporal inicialmente ou utilizando os materiais disponíveis em sala - cadernos, canetas/lápis, cadeira/carteiras.
3. Entregar instrumentos de percussão disponíveis e partir para a experimentação musical dos elementos rítmicos trabalhados utilizando os instrumentos.
4. Entregar a letra da canção e ensaiar a melodia em coro com a turma.
5. Na sequência, juntar voz e instrumentos - cuidar para que o som dos instrumentos não ofusque o som das vozes.
6. Para finalizar a parte prática revisar as melodias das aulas anteriores.
7. Recolher os instrumentos musicais e propor para casa uma pesquisa na internet ou a leitura de textos sobre a história do Samba de Roda e a biografia de d. Edith do Prato.

⁷ Link para ouvir a música: <https://youtu.be/GSli5ZG76lk>

ANEXOS AULA 3

Letra da música "**Quem Pode Mais, Dona da Casa, Eu Vim Aqui**"

Dona Edith do Prato

Quem pode mais

É Deus do Céu

Dona da casa me dá licença

Me dê seu salão para vadiar

Eu vim aqui foi pra vadiar

Eu vim aqui foi pra vadiar

Vadeia vadeia vadeia

Eu vi a pomba na areia

Vadeia meu bem vadeia

Eu vi a pomba na areia

Vadeia tô vadiando

Eu vi a pomba na areia

Link para ouvir a música - <https://youtu.be/GSli5ZG76Ik>

2. Plano de Aula 4

Duas horas aula

TEMA - Samba de Roda (continuação)

REPERTÓRIO UTILIZADO - O vapor de Cachoeira, Na Bahia tem, Minha Sabiá e Piaba

OBJETIVO GERAL - Apreciar e aprender canções tradicionais de samba de roda

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apreciar diversos Sambas de Roda tradicionais: O vapor de Cachoeira, Na Bahia tem, Minha Sabiá e Piaba;
- Cantar as melodias dos sambas de roda apreciados;
- Ensaiar com instrumentos de percussão as músicas aprendidas;
- Solfejar com nome de notas as melodias das canções trabalhadas;
- Praticar as melodias em instrumentos melódicos;
- Debater sobre as restrições e perseguições à cultura afrodiáspórica a partir da história do Samba de Roda.

RECURSOS UTILIZADOS

- Celular
- Internet
- Caixa de som ou TV
- Melodias das músicas impressas;
- Instrumentos de percussão variados: agogô, pandeiro, tamborim, claves, chocalhos, caxixi, prato, etc.
- Teclado
- Metalofone
- Flauta doce
- Violão
- Lousa
- Caneta piloto

AVALIAÇÃO

Processual - Será realizada ao longo do processo de ensino e aprendizagem, observando o ritmo de aprendizagem dos discentes com vistas a

modificar/re-adaptar as estratégias pedagógicas de forma que todo o grupo possa acompanhar e apreender significativamente as atividades propostas.

METODOLOGIA

Atividades

1. Entregar as letras das canções que serão trabalhadas durante as aulas para a turma: O vapor de Cachoeira, Na Bahia tem, Minha Sabiá e Piaba.
2. Ler os textos de cada canção junto com a turma solicitando que repitam cada verso após a demonstração do professor - importante ler os versos buscando aproximar da divisão rítmica utilizada na gravação
3. Em seguida, colocar os áudios das músicas ou cantar acompanhado com instrumento percussivo ou harmônico para que a turma aprenda as melodias de cada música.
4. No segundo momento, entregar os instrumentos de percussão e revisar os conteúdos musicais trabalhados na aula anterior - o ritmo do samba de roda.
5. Ensaiar as músicas apresentadas em aula junto com o acompanhamento percussivo. Neste momento, lembrar a canção trabalhada na aula passada também -Quem pode mais/Dona da Casa/Eu vim aqui de D. Edith do Prato.
6. Dando sequência, recolher os instrumentos percussivos e entregar as partituras das melodias das músicas trabalhadas nesta aula - As partituras devem estar com os nomes das notas musicais escritas previamente. Ela servirá como apoio para o solfejo e a prática musical. Não será preciso "ler a música", uma vez que esse conteúdo não foi trabalhado com as turmas até então.
7. Solfejar as melodias com nomes das notas.
8. Entregar os instrumentos melódicos para que a turma pratique as melodias solfejadas. Deixar um tempo livre e na sequência fazer as intervenções necessárias para que comecem a compreender como executar as melodias, atentando-se sempre para utilizar um andamento mais apropriado, mais lento.

9. Recolher os instrumentos musicais e fazer leitura de texto sobre a resistência da cultura negra a partir da história do Samba de Roda e debater sobre o legado dessa resistência atualmente.

ANEXOS AULA 4

Partitura Minha Sabiá

Minha Sabiá Cantigas de Roda MPB

$\text{♩} = 80$

Mi Sol Sol Sol Sol Fá Sol Lá Sol Sol Fá Sol Lá Sol Mi Sol
mi-nha sa-bi-á mi-nha za-be-lê to-da'a ma-dru-ga-da'eu

7 Ré Mi Fá Mi Mi Fá Sol Lá Sol Mi Sol Sol Ré Ré Mi Fá Mi Mi
so-nho com vo-cê se vo-cê du-vi-da'eu vou so-nhar pra vo-cê ver

Partitura Na Bahia tem

Na Bahia tem

Dó Dó Mi Mi Sol Fá Mi Ré
Na Ba-hi-a tem tem tem tem

5 Lá Lá Si Lá Sol Sol Mi Dó Dó Mi Mi Ré Ré Dó
Na Ba-hi-a tem ma-ri-qui-nha co-co de vin-tém

Partitura O vapor de Cachoeira

O vapor de Cachoeira

Dó Dó Dó Dó Dó Si Ré Dó Si Lá Sol Lá Sol Fá Mi Dó Dó
O va-por de Ca-cho-ei-ra não na-ve-ga mais no mar o va-

5 Dó Dó Dó Si Ré Dó Si Lá Sol Lá Sol Fá Mi
por de Ca-cho-ei-ra não na-ve-ga mais no mas

Partitura Piaba

Piaba

Cantigas de Roda MPB

$\text{♩} = 80$

Sol Dó LáLá SolFá Fá Si Si Ré Ré Sol Mi Sol Sol Sol Fá Mi Sol Ré

Sai sai sai ô pi-a-ba sa-ia da la - go - a Bo - ta'a mão na ca - be - ça

7 Si Si Lá Sol Lá Sol Sol Sol SolSol Fá Mi Sol Ré Si Si Si Si Lá Sol Ré Dó

ou-tra na cin - tu-ra dá'um re-me-le-xo no cor-po dá'uma um - bi-ga-da na ou-tra

3. Plano de Aula 5

Duas horas aula

TEMA - Ensaio Geral 1

REPERTÓRIO UTILIZADO - Todas a músicas trabalhadas na aulas anteriores

OBJETIVO GERAL - Ensaiar todas a músicas trabalhadas

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Revisar todo o conteúdo trabalhado nas aulas anteriores;
- Ensaiar as músicas cantando e tocando as melodias juntamente com o acompanhamento percussivo:
- Refletir e debater sobre todo o percurso;
- Refletir e debater sobre os textos lidos nas aulas anteriores.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Letras das músicas impressas
- Caixa de som Bluetooth
- Celular
- Áudios das músicas
- Lousa (quadro branco)
- Caneta piloto
- Teclado
- Metalofone
- Flauta doce
- Violão
- Internet

AVALIAÇÃO

Processual - Será realizada ao longo do processo de ensino e aprendizagem, observando o ritmo de aprendizagem dos discentes com vistas a modificar/re-adaptar as estratégias pedagógicas de forma que todo o grupo possa acompanhar e apreender significativamente as atividades propostas.

METODOLOGIA

Atividades

1. Organizar a sala deixando espaço central para formar um círculo.
2. Distribuir os instrumentos pelo espaço.
3. Definir quem tocará qual (ou quais) instrumento(s).
4. Iniciar com a música "Minha Canção", na sequência as melodias tradicionais.
5. Repassar o Samba de Roda de D. Edith do prato e os melhores Sambas de Roda instrumentais.
6. Refletir e debater sobre essa prática, anotando os pontos positivos e os negativos. O que foi bom e o que precisa melhorar.
7. Recolher os instrumentos,
8. Refletir sobre questões apresentadas nos textos e debater sobre os temas principais.