

MARIA FERNANDA P.R.S. OLIVEIRA

CANÇÃO MENOR:

**uma proposta pedagógica possível para o
contexto de uma educação musical menor**

Trabalho de Conclusão de Curso

São Paulo

2021

MARIA FERNANDA P.R.S. OLIVEIRA

**CANÇÃO MENOR:
uma proposta pedagógica possível para o
contexto de uma educação musical menor**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de Música da Escola de
Comunicações e Artes da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de Licenciatura

Orientador(a): Prof(a). Dra. Teca Alencar de Brito

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação Serviço de Biblioteca e Documentação Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Maria Fernanda Pires do Rio e Souza Canção menor: uma proposta pedagógica possível para o contexto de uma educação musical menor / Maria Fernanda Pires do Rio e Souza Oliveira; orientadora, Teca Alencar de Brito Brito. - São Paulo, 2021. 42 p.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Programa de Pós-Graduação em / Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo. Bibliografia

1. Educação musical . 2. música. 3. rizoma. 4. canção. 5. educação. I. Brito, Teca Alencar de Brito. II. Título. CDD 21.ed. - 780

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

Nome: Maria Fernanda Pires do Rio e Souza

Título: Canção menor: uma proposta pedagógica possível para o contexto de uma educação musical menor

Aprovado em: 31/08/2021

Banca:

Nome: Prof. Dra. Teca Alencar de Brito Instituição: Universidade de São Paulo

Nome: Prof. Dr. Pedro Paulo Salles Instituição: Universidade de São Paulo

Nome: Prof. Dr. Rogério Luiz Moraes Costa Instituição: Universidade de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a toda a minha família de sangue e de vida, em especial a meus pais, Wazdat e Analú, a minha irmã, Maria Rita e as minhas sobrinhas, Madu e Duna. São a minha fortaleza e meu arrimo. Agradeço a minha amiga e parceira, Nathalia. A minha orientadora e mestra querida, Teca Alencar de Brito por não soltar a minha mão, mesmo nos 45 do segundo tempo. Agraço aos meus professores e mestres queridos, que toparam compor esta banca, Rogério Costa e Pedro Paulo Salles. Aos meus amigos e amigas, e professores queridos de faculdade que me fizeram tão feliz nesses anos de USP. Agradeço também aos estudantes que compartilharam comigo desta caminhada, pela paciência e generosidade em nossas trocas. Nesta caminhada muito aprendi com vocês. Agradeço as minhas antecessoras, as minhas velhas ancestrais, todas que vieram antes de mim, que mostram o tempo todo o melhor caminho a seguir e não me abandonam quando a minha teimosia fala mais alto. Que o ciclo que se encerra agora abra novos outros. Obrigada.

Por fim, aponto a retomada de valores e ideais de Paulo Freire para uma educação musical mais humanizadora e libertadora, dialogando com os mundos musicais de nossos alunos. Além disso, a busca por uma conscientização dos atores (alunos, professores e tutores) envolvidos no processo de aprendizagem e ensino da música, ressalta a importância de lembrarmos que “além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político: é por isso que não há pedagogia neutra” (Shor & Freire, 1987, p. 25 apud NARITA, 2015, p.74).

Flávia Motoyama Narita

Uma pedagogia rizomática, que tem como axioma primordial uma ciência nômade ou itinerante está inserida na ética e na estética da existência, na imanência, pois, como vida emerge como pura resistência, puro devir. Eis um dos eixos do projeto de uma escola inserida numa dinâmica do rizoma: resistir, infectar e vitalizar o instituído. Numa pedagogia nômade os saberes tornam-se sabores porque permitem às inteligências aceder a um universo outro. Os saberes como sabores não mudam a realidade finita dos homens, mas atribuem ao "incompreensível" uma realidade artística, criadora. (LINS, 2005, p. 1229)

Daniel Lins

RESUMO

O presente trabalho traça os caminhos possíveis da canção – como uma extensão autônoma da linguagem da música e da palavra – no contexto das pedagogias abertas da educação musical. Toma-se como referência os estudos da educadora Teca Alencar de Brito sobre uma *educação musical menor* enquanto processo de resistência, transversal e múltipla, a partir dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari a quem Silvio Gallo dedica atenção especial ao relacionar os fundamentos ‘deleuzianos’ à educação. Referencia-se também às ideias principais de Hans-Joachim Koellreutter entre outros autores, que entendem a música como parte constitutiva da integralidade do ser humano, onde o acesso à música e o desenvolvimento de um pensamento musical propositivo, ativo e em diálogo com o tempo, constitui direito de todos os cidadãos. Neste aspecto, faz-se presente também neste trabalho o pensamento sobre educação de Paulo Freire constituindo outra importante vertente no processo de reflexão no campo de ensino, cujo ponto focal neste trabalho é a educação musical. Norteia o presente trabalho de conclusão além da revisão bibliográfica que dá embasamento à fundamentação teórica, a parte prática, resultado dos estágios enquanto experiência de docência, exercida na E.M.E.F. Desembargador Amorim Lima, situada no bairro do Butantã, Zona Oeste da cidade de São Paulo, instituição pública voltada ao ensino fundamental e da vivência prática, no Colégio Salesiano Instituto São José, na cidade de São José dos Campos (SP), entidade pertencente ao sistema privado de ensino, nos quais fui responsável pelas oficinas de música, no primeiro semestre de 2018 e ao longo do ano de 2019.

Palavras-chave: educação musical menor, canção, canção menor, pedagogias abertas.

ABSTRACT

This work traces the possible paths of song – as an autonomous extension of the music language and the word – in the context of open pedagogies of music education. The reference is made to the studies of the educator Teca Alencar de Brito on minor musical education as a process of transversal and multiple resistance derived from the ideas of philosophers Gilles Deleuze, Félix Guattari and Silvio Gallo to whom special attention is dedicated when relating the 'Deleuzian' foundations of the education. Reference is also made to the main ideas of Hans-Joachim Koellreutter, among other authors, who understands music as a constitutive part of the integrality of the human being, for whom access to music and the development of propositional, active musical thinking, in dialogue with the time, is a right of all citizens. In this aspect, Paulo Freire's thinking, is also present in this work, constituting another important aspect in the process of reflection in the teaching field. It guides this final work, in addition to the bibliographical review, that supports the theoretical foundation of the practical part as a result of the internships related to the teaching experience exercised in E.M.E.F. Desembargador Amorim Lima, located at the Butantã district, in the West Zone of the city of São Paulo, a public school dedicated to elementary education; at the same time, results related to another practical experience carried on in the Salesiano's Institut of Education in the city of São José dos Campos (SP), a private education institution, in which I was responsible for the music workshops in the first half of 2018, and throughout 2019.

Keywords: minor music education, song, minor song, open pedagogies.

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ECA – Escola de Comunicações e Artes

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

ISJ – Instituto São José

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura – 1 Texto produzido pelos estudantes do ISJ- Se liga malandro	p.42
Figura – 2 Texto produzido pelos estudantes do ISJ - Rap do gueto	p.43
Figura – 3 Texto produzido pelos estudantes do ISJ - Aqui e agora impressões de Gil	p.43
Figura – 4 Texto produzido pelos estudantes do ISJ - Aqui e agora impressões de Gil	p.44
Figura – 5 Texto produzido pelos estudantes do ISJ - Fazendo canção e ...	p.44
Figura – 6 Texto produzido pelos estudantes do ISJ - Medo de ser esquecido	p.45
Figura – 7 estudantes do ISJ na oficina de produção musical com Lucas Pulice.	p.46
Figura – 8 Texto produzido pelos estudantes do ISJ – Medo daquilo que eu fiz	p.47
Figura – 9 Texto produzido pelos estudantes do ISJ – Medos, sentimento desagradável	p.47
Figura – 10 Texto produzido pelos estudantes do ISJ – Medo algo psicológico	p.48
Figura – 11 Texto produzido pelos estudantes do ISJ – Felicidade arrepia	p.48
Figura – 12 Texto produzido pelos estudantes do ISJ – Vida bonita	p.49
Figura – 13 estudantes do ISJ apresentando programa de rádio	p.49
Figura – 14 estudantes do ISJ na oficina de produção musical	p.50

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 12
Seção 1 – Breves considerações sobre a literatura menor	p. 14
Seção 2 – O deslocamento de uma literatura menor para uma educação menor	p. 15
Seção 3 – T. A. de Brito: a educação musical menor e o pensamento rizomático	p. 18
Seção 4 – O conceito da canção menor	p. 20
Seção 5 – H. J. Koellreutter e P. Freire em busca de uma educação da consciência	p. 22
Seção 6 – Entraves para a implementação da educação musical em sala de aula	p. 25
Seção 6.1 – Do conceito à prática: a experiência da canção menor em sala de aula	p. 26
Seção 6.2 – A experiência no EMEF Desembargador Amorim Lima	p. 28
Seção 6.3 – A experiência das oficinas no Instituto São José dos Campos	p. 36
Seção 7 – Conclusão	p. 38
Seção 8 – Referências	p. 40
Seção 9 - Anexos	p. 42

INTRODUÇÃO

A história da educação musical no Brasil percorre até hoje um caminho árduo e incerto no que diz respeito a sua implementação no currículo das escolas regulares, tanto do ponto de vista da sua afirmação enquanto disciplina, quanto do ponto de vista metodológico.

Desde 1971 com o rebaixamento da educação musical de disciplina para mera atividade, pois a nova lei admitiria a polivalência – um professor para as quatro matérias artísticas abrangendo a música e as demais artes –, o ensino de música sofreu um novo sucateamento que repercute até os dias atuais conforme enfatiza FONTEERRADA (2008). Ou seja, mesmo que prevista em Lei, após muitos anos de ausência e mesmo com a reintrodução da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas – Lei nº 11.769/2008, de Diretrizes e Bases – a educação musical funciona de forma precária, aquém do previsto, especialmente nas escolas públicas com a falta de recursos, de estrutura adequada e de formação docente especializada. O que evidencia o desinteresse do poder público em implementar processos de aprendizagem que resgatem a cultura como elemento fundante da transformação política e social.

Tanto a questão da seguridade da educação musical nas escolas regulares, quanto questões curriculares e metodológicas envolvidas no processo, me levaram ao encontro dos conceitos expostos por vários autores que em seu conjunto contribuíram para embasar os dois projetos de educação musical que relato neste trabalho a título de conclusão do TCC, dentre os quais destaco: Teca Alencar de Brito (2001,2004,2009,2010,2016), Hans Joachim Koellreutter (1990) e (apud BRITO, 2001,2004 e KATER,1997,2001), Silvio Gallo (2002,2003) e Paulo Freire (1970, 1997) entre outros.

Deu-se de forma inevitável, para mim, o encontro com o diálogo existente entre as obras dos autores supracitados, dado que revelam em seu discurso a proposição de um caminho de quebra do *status quo* na educação, seja através da implementação das pedagogias abertas no âmbito específico da educação musical, quanto no entendimento de que a educação, antes de mais nada, representa um espaço de trocas constantes entre educadores e educandos, a fim de proporcionar a possibilidade de uma leitura crítica, propositiva e consciente de mundo.

Além da fundamentação teórica, o exercício profissional como educadora e compositora de canções, contribuiu para a elaboração de um projeto de educação envolvendo a canção como meio para o exercício da aplicação prática do conceito de educação musical aberta e menor. Dessa forma, adotando a canção como linguagem autônoma e ao mesmo tempo

interdependente, na medida em que se relaciona intimamente com a palavra e a música (TATIT, 2006,2007), encontrei na canção um potencial transgressor e transformador vertendo-a em possibilidades diversas para a educação musical.

A canção menor – enquanto universo de exploração da criatividade, da improvisação, da expressão estética, da exploração dos sons e músicas, do autoconhecimento, do sentimento coletivo, da conexão com o mundo enquanto expressão da construção integral do ser humano – representa a intersecção das propostas dos vários pensadores já referidos, sobre os quais me baseio para o desenvolvimento do presente projeto de TCC.

A partir deste referencial, adoto a seguinte estruturação no desenvolvimento narrativo do trabalho de conclusão, conforme segue. Na primeira seção – **‘Breves considerações sobre a literatura menor’** – faço referência de forma sintética, às considerações de Silvio Gallo sobre os conceitos de Gilles Deleuze e Félix Guattari relacionados à literatura menor. Na segunda seção – **‘O deslocamento de uma literatura menor para uma educação menor’** – toma-se novamente como referência teórica, o trabalho de Silvio Gallo, especialmente na contraposição que faz de uma educação institucionalizada, estabelecida pelos órgãos oficiais (uma educação maior) e sua transposição para uma educação menor.

Na seção terceira faço a correlação entre a – **‘A proposta de Teca Alencar de Brito para uma educação musical menor e o pensamento rizomático’** – tomando como referência principal o conjunto da obra da autora, para quem o processo de transformação da pedagogia musical contemporânea passa pela construção de uma nova proposta que seja aberta, livre, criativa, uma pedagogia do pensamento, expressão de um ato de resistência e de uma prática libertadora. Na quarta seção – **‘O conceito da canção menor’** – proponho a transposição do conceito de literatura e educação menor para a linguagem da canção, onde o conceito de canção menor reflete a canção como elemento que subverte a ordem institucional, seja pelo tema, letra, ritmo, estrutura ou a forma como é concebida; sendo a canção um relato entoado e espontâneo em sua origem das experiências humanas e sociais, servindo na prática a uma educação musical menor.

Na quinta seção – **‘Hans-Joachim Koellreutter e Paulo Freire em busca de uma educação da consciência’** - discorre-se sobre o músico, compositor, ensaísta e educador alemão e a atenção que confere à música, entendida como uma ferramenta para a ampliação da consciência e para a transformação dos modos de pensar e relacionar-se com o mundo. Por entender

que as observações de Koellreutter, a partir das interpretações de BRITO (2001, 2004), não soam estranhas a uma concepção de educação libertadora universal como a encampada pelo pensamento pedagógico freiriano, propõe-se o exame desta aproximação, como fundamento para o desenvolvimento de uma prática pedagógica menor.

Na sexta seção – ‘**Entraves para a implementação da educação musical em sala de aula**’ – descrevo as dificuldades inerentes à prática da educação musical em seu contexto maior para em seguida colocar o desafio de uma construção musical menor a partir da vivência prática em sala de aula. Nesta seção procuro apresentar o exercício de construção de uma práxis pedagógica segundo o conceito de uma educação musical menor, em diálogo com a linguagem da canção, entendo-a como carro-chefe da proposta educacional de aprendizagem musical, onde leva-se em consideração, sua acessibilidade, multiplicidade e sua permeabilidade em diferentes contextos socioculturais. E por fim, na sétima seção, teço a **conclusão** desta monografia.

Seção 1 – Breves considerações sobre a literatura menor

Nesta seção abordo a fundamentação teórica que apoia o desenvolvimento deste ensaio. São vários os autores referenciados neste Trabalho de Conclusão de Curso de música da ECA, em especial as obras de GALLO (2002) e BRITO (2001), acerca de uma educação musical menor, pensamento derivado por sua vez dos conceitos das obras de DELEUZE e GUATTARI (1977).

O conceito de literatura menor de Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992) parte da percepção da obra do escritor tcheco, judeu, Frans Kafka (1983-1924), que durante a ocupação alemã, na primeira guerra mundial, passou a usar a língua alemã para produzir suas obras. Essa apropriação de uma língua dominante por parte do autor, fez com que Deleuze e Guattari percebessem em sua produção um ato subversivo e revolucionário em relação à língua alemã, que ampliou, ou possibilitou novos agenciamentos¹ naquele contexto histórico.

¹ Entendido como pontos ou linhas de fuga que se encontram e formam novas possibilidades que não se encerram em si mesmas; o agenciamento parte de um ponto singular e forma novos pontos múltiplos. Encontro entre indivíduos ou situações do qual surgem novos agenciamentos, ou conexões, que se ramificam em rede. A forma ou intensidade dos agenciamentos pode, dependendo da intensidade, resultar em novos paradigmas.

Para os autores, “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior.” (Deleuze e Guattari, 1977, p.25). Existem três pilares que sustentam o conceito de literatura menor, conforme aponta Silvio Gallo:

a) A Desterritorialização da língua

Toda língua tem sua territorialidade, está em certo território físico, em certa tradição, em certa cultura. Toda língua é imanente a uma realidade. A literatura menor subverte essa realidade, desintegra esse real, nos arranca desse território, dessa tradição, dessa cultura [...]. Ela nos remete a buscas, a novos encontros e novas fugas. A literatura menor nos leva sempre a novos agenciamentos. (GALLO, 2002, p.172)

b) A Ramificação Política

Neste caso considera-se a literatura menor como uma arte essencialmente política conforme explicita Silvio Gallo:

Não que uma literatura menor traga necessariamente um conteúdo político expresso de forma direta, mas ela própria, pelo agenciamento que é, só pode ser política. (GALLO, 2002, p.172)

c) O Valor Coletivo

Toda obra menor, mesmo que realizada por um único artista, sempre dirá de algo que ultrapassa o indivíduo, e fala por uma comunidade[...]. Uma obra de literatura menor não fala por si mesma, mas fala por milhares, por toda uma coletividade. (GALLO, 2002, p.173)

Seção 2 – O deslocamento de uma literatura menor para uma educação menor

Neste processo comprehende-se a escola enquanto espaço do exercício de micropolíticas e espaço de atribuição de processos de transformação, no qual, a atuação do educador em sala de aula assume um papel relevante de militância, conforme propõe Silvio Gallo ao transpor os conceitos trabalhados por Deleuze e Guattari para o universo da educação.

Como um ingrediente a mais para a reflexão sobre os caminhos de uma educação menor, destaco a ponderação de Silvio Gallo (2002 p.175) onde afirma que, antes de mais nada, a educação menor é um “ato de revolta e resistência”. Como decorrência desta premissa, sua reflexão nos conduz a considerar que a ação estratégica em educação é aquela em que na militância do educador se assenta as potencialidades de superação das limitações impostas pela educação maior. É neste sentido que consagra a militância em sala de aula como ferramenta eficaz para o estabelecimento de estratégias superadoras das políticas educacionais oficiais,

como forma de produzir “um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional”.

Assim, mais do que um possível papel da escola, a ação da figura do educador, enquanto um militante – proposição feita por Toni Negri (Negri, 2001, p. 23-24, apud Gallo, 2001, p. 170) – como um agente que opera de forma inversa, dentro do próprio “sistema maior”, para mim, de modo antropofágico, subvertendo a ordem estabelecida e proporcionando novas possibilidades e devires, é o ato capaz de culminar na criação de novos diálogos, a partir da percepção das multiplicidades e singularidades, sobretudo pelo compartilhamento das misérias presentes no cotidiano do espaço escolar.

Desta forma, a militância anunciada por Gallo e Negri, só pode operar de dentro do próprio sistema, em sala de aula e de forma coletiva, a partir do momento em que educadores e estudantes compartilham do mesmo contexto de miséria, o que amplifica seu papel na potencialização da performance educativa, ao buscar construir coletivamente novas possibilidades.

Partindo dessas observações, Gallo (2002), desloca os três conceitos basilares da literatura menor para o âmbito da educação menor e lança a pergunta para responder ao primeiro dos conceitos: afinal, o que é **desterritorializar** na educação?

Todos nós estamos inseridos em uma dinâmica de relações hierárquicas, nas quais estão erguidos os pilares da nossa sociedade. Somos regulados pela nossa cultura, pelas nossas instituições maiores – governos federais, estaduais, municipais, ministérios, secretarias... – vivemos sob acordos entre potências mundiais, sob a égide do capitalismo, da produção industrial e da cultura do consumo etc. Todas essas máquinas de poder conformam nossa forma de atuar no mundo e essa padronização torna-se o território de nossas ações cotidianas.

O mesmo se dá nas instituições responsáveis pela regulamentação do funcionamento das escolas. Não se trata do não reconhecimento acerca da importância de leis que garantam os direitos dos cidadãos, mas o entendimento de que essas leis operam muito mais no sentido de se manter o *status quo* através de contornos universalizantes e na valorização dos direitos individuais em detrimento das causas coletivas e seus diferentes contextos. Essas políticas acabam por delimitar o campo de atuação do educador e, portanto, restringi-lo ao homogeneizar singularidades, operando a educação em escala industrial, “de produção de indivíduos em série” (GALLO, 2002, p. 174).

Por fim, direcionam a forma como a aprendizagem deve ocorrer, sufocam a possibilidade de elaborações e exercícios diferentes dentro das relações escolares de ensino-aprendizagem. A escola torna-se um território de controle e adestramento, que não oferece as condições para uma educação mais abrangente e aberta a diferentes contextos, às surpresas do cotidiano, a um olhar holístico das circunstâncias e à expansão da consciência; conceito abordado mais à frente quando relaciono as obras de Hans Joachim Koellreutter (1915-2005) e Paulo Freire (1921-1997).

Sendo a aprendizagem algo que escapa ao controle de toda a ordem, seja das proposições previstas em lei, seja do material das apostilas e livros e/ou mesmo em relação às metodologias adotadas pelos educadores, chega-se à conclusão de que não há de fato limitações sobre a forma como a aprendizagem do estudante acontece. O processo de ensino-aprendizagem se dá de forma particular para cada um e para cada contexto, não sendo nunca algo que possa se encerrar em uma estrutura pré-determinada. Portanto, desterritorializar é quebrar o *status quo*, produzir novas formas de pensar, possibilitar novos agenciamentos. “Desterritorializar trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças” (GALLO, 2002, p. 175).

O segundo conceito referenciado por Gallo é o das **ramificações políticas** - essas ramificações se dão a partir daquilo que escapa ao controle do sistema maior, e normalmente se estabelecem nas relações diretas entre educador e educando - são pequenos agenciamentos nas situações cotidianas da escola, de caráter político, pois atua no sentido de desterritorializar o modus operandi normativo da diretriz escolar, estabelecendo transformações micropolíticas no interior do espaço-escola, pela atuação militante do educador.

A educação menor cria trincheiras a partir das quais promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro relações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenharse nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno “faz-tudo” do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências. (GALLO, 2002, p. 175)

O terceiro pilar proposto por Gallo é o do **valor coletivo**. Assim como a política, a coletividade está implícita no ato da educação. Todas as ações em sala de aula, envolvem toda a comunidade escolar. “Pensar uma educação menor implica em assumir uma singularização que não seja individualizante, mas do indivíduo, e assim, torna-se uma singularização partilhada pela coletividade - todos os atos da educação resultam e impactam na coletividade” (GALLO, 2002, p.176).

Seção 3 – T.A. de Brito: a educação musical menor e o pensamento rizomático

As pesquisas de Teca Alencar de Brito na educação musical abarcam sobretudo sua experiência com o universo musical das crianças, buscando apreender o sentido e o significado do fazer musical² em suas vidas, conforme seu relato:

Interessam-me - sempre - as singularidades, considerando evidentemente as convergências, as aproximações entre as condutas musicais de crianças de faixas etárias próximas, de um mesmo grupo ou de um ambiente característico, como exemplos. E no jogo cotidiano de conviver e fazer música com elas, eu fui tecendo uma teia de possíveis tramas que redimensionaram as minhas próprias ideias de música, incluindo a maneira de significar sua presença no viver humano. (BRITO, 2009, p. 25)

Em busca da prática das pedagogias abertas e novas formas de ensinar música que saíssem do espectro dos métodos fechados e tecnicistas dos conservatórios e instituições de ensino de música, o encontro de Teca com a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari e pensadores da música como Pierre Schaffer (1910-1995) e principalmente, Hans-Joachim Koellreutter, provocou a autora no sentido de ressignificar e redimensionar o jogo sonoro-musical com as crianças, desenvolvendo a ideia sobre a prática de uma educação musical menor, segundo ela, uma educação do pensamento que evoca singularidades e valoriza o percurso da reflexão-criação, estimulando o processo do ensino-aprendizagem.

Para Taca, o processo de transformação da pedagogia musical contemporânea passa pela construção de uma nova pedagogia musical menor, que seja um ato de resistência e libertação das visões unilaterais e conservadoras da música e seu ensino, tendenciosas a encerrar a ideia de música, à música erudita ocidental de dois séculos atrás, como modelo das teorias e técnicas predominantes em universidades, conservatórios musicais, escolas e cursos de educação musical como um todo, ignorando a pluralidade de músicas no mundo; seus diferentes contextos sociais, culturais e econômicos minando a possibilidade de novos devires na construção do pensamento e do fazer musical.

Neste sentido cabe destacar a menção que Teca faz à educadora musical argentina Violeta Hemsy de Gainza, que ao criticar a estrutura burocratizada do ensino e da música, em particular, faz a seguinte observação, ao ser perguntada sobre as perspectivas para a educação

² Segundo Teca Alencar, o fazer musical é um modo de resistência, de reinvenção (questões caras ao humano, mas ainda pouco valorizadas no espaço escolar) que, ao mesmo tempo, fortalece o estar juntos, o pertencimento a um grupo, a uma cultura. O viver (e conviver) na escola - espaço de trocas, de vivências e construção de saberes, de ampliação da consciência - deve, obviamente, abranger todas as dimensões que nos constituem, incluindo a dimensão estética (TECA, 2010, p.91).

musical do Brasil a partir da nova lei nº 11.769/2008, que determina a música como conteúdo obrigatório na Educação Básica, ao que responde:

[...] Mas que tipo de ensino queremos? É isto que precisa ficar claro. O que queremos com esse processo? Todas as coisas boas e positivas que estão acontecendo deveriam ser consideradas, visando um ensino mais democrático. Mais democrático ainda do que a inclusão social, porque isso remete à inclusão daqueles em situação de risco, das pessoas com deficiências, mas a música é um direito humano e seu acesso deve se estender absolutamente a toda a população: a aqueles que não tiveram – por diversos motivos – a oportunidade de conhecê-la mais profundamente, bem como àqueles que a amam e necessitam dela mas, devido a uma pedagogia inadequada, são considerados “não musicais”. Esta seria para nós a inclusão mais estendida e democrática. (GAINZA,2010, p. 13).

Como alternativa às questões colocadas, Teca transfere o conceito de rizoma proposto por Deleuze e Guattari (1977) para o campo da educação musical. Segundo Teca pensar uma educação rizomática supera a organização disciplinar dos currículos tradicionais e aciona um circuito ativo entre teoria e práxis, tornando a experiência musical uma experiência sensível, dos planos estéticos, da vida, sintonizada e significativa. Assim, quando a proposição rizomática se encerra, se encerra também o desejo. Para Teca é através do rizoma que o desejo se move e produz (BRITO, 2009, p.32).

Um dos percursos “rizomáticos” da pesquisa produzida por Teca, desdobra-se no redimensionamento do sentido estético da música para o universo musical das crianças, atribuindo valor a gestos e objetos sonoros por elas criados e experienciados de forma intuitiva e sensorial. Essas atribuições podem ser estendidas ao universo musical de grande parte dos jovens, se fizermos um recorte para o contexto em que as vivências musicais acontecem de forma informal, espontânea, popular, exatamente onde encontramos a canção como fio condutor significativo das experiências musicais, em que o sentido estético-musical é também de ordem qualitativa: construída e organizada a partir de processos particulares dentro de múltiplas possibilidades de agenciamento de saberes que podem ocorrer nas trocas informais. Lembrando que estudar música “formal” no Brasil faz parte da gama de privilégios e inúmeras desigualdades que acometem o país.

Seção 4 – O conceito de canção menor

Consideramos no presente texto a canção como uma linguagem autônoma e ao mesmo tempo interdependente da linguagem musical. É a palavra entoada³, rítmica e melódica,

³Entoar é o verbo - aquilo que a fala contém - alturas, ritmos, melodias e intensidades. Repentistas, rappers, lavadeiras, trabalhadores, todos entoam. Todos fazemos canções antes mesmo de sabê-las.

derivada da linguagem oral; a potencialização, a descrição cantada dos afetos linguísticos. Sobre isso diz Marcelo Segreto:

Canto e fala, similarmente, veiculam um discurso formado pela união de um texto verbal com um texto sonoro, com seus parâmetros de altura, duração, intensidade e timbres mais ou menos estáveis. (SEGRETO, 2019, p.18)

Deste modo admito a canção como a palavra entoada, a melodia intrínseca no texto e na oralidade. Um importante veículo cultural de comunicação, presente em nosso cotidiano nas mais diversas formas e espaços. O acesso à canção é ilimitado e ecoa as impressões e experiências da vida humana, expressando ideias, emoções; contando-nos sobre o mundo, narrando histórias, criticando ou afirmado algo, entretendo, construindo e gerando afetos. É a entrada de muitos para as percepções políticas e emocionais da vida. É incontestável que em todas as culturas sempre ocorre a junção entre melodia e palavra, conforme atesta Luiz Tatit:

Não nos preocupemos com a canção. Ela tem a idade das culturas humanas e certamente sobreviverá a todos nós. Impregnada nas línguas modernas, do ocidente e do oriente, a canção é mais antiga que o latim, o grego e o sânscrito. Onde houve língua e vida comunitária, houve canção. Enquanto houver seres falantes, haverá cancionistas convertendo suas falas em canto. (TATIT, 2006).

Desenvolvo assim, apoiada pela teoria sobre uma educação musical menor e pela ideia da canção como linguagem autônoma e transversal, o conceito de canção menor. Para tanto, é importante enunciar que canção menor é um conceito relacional e deve-se levar em conta a forma e em que contexto essa canção acontece, é criada, escutada ou produzida, já que *maior* e *menor* não são territórios fixos.

Porém, é possível atestar que *maior* é sempre o que pretende o controle do alcance de uma ação – a indústria fonográfica hegemônica, as *majors*, os veículos de comunicação de massa, grandes casas de shows e patrocinadores, e mesmo os streamings – e tendem a homogeneizar gostos, padrões, formas, temáticas e hierarquizam alguns gêneros de canções sobre outros.

Portanto, entendo a canção menor aquela que de forma ou de outra, supera, propõe e se contrapõe ao sistema maior criativamente, pela insubordinação seja pela sua forma, pelos seus temas, ou pelos contextos de produção e criação. Aquela milita e atua politicamente através de sua relação com as questões cotidianas, o entorno e as emoções.

Assim, ao longo do meu exercício como cantor percebi o potencial que já experienciava por dever de ofício – da canção menor enquanto uma linguagem que propõe intersecções com esferas diversas da expressão e da consciência – extrapolando o meu fazer

artístico para integrar a minha proposta didática e minha metodologia nas aulas de música. A canção, além de ser amplamente difundida, é vivenciada desde a tenra infância, superando as condições e diferenças econômicas e sociais, seja em seu contexto maior, seja em sua potencialidade menor. Por isso, considero a canção menor democrática e anárquica. Democrática pois é acessível a todos, de uma forma ou de outra, e anárquica, pois não há limites para a canção menor – é impossível controlá-la e até mesmo prevê-la, pois nasce a partir de diferentes corpos e experiências e acontece através destes de forma criativa, genuína e espontânea dentro de cada contexto cultural, muitas vezes subvertendo, antropofagizando e transformando a ordem maior imposta pelas grandes produtoras e veículos de massa.

Dessa forma, posso inferir que a canção menor pode promover em si os três pilares que caracterizam as expressões menores: a desterritorialização, as ramificações políticas e o valor coletivo. Desloca territórios, territorializa e desterritorializa - as canções são feitas e vivenciadas de formas diferentes em cada microcultura, e existem múltiplas maneiras de se fazer e viver a canção. Ao mesmo tempo em que a indústria musical universaliza gostos e modos de produção da canção, determina temas e gêneros musicais, existem as canções que subvertem esse sistema, mesmo estando, em algum momento, em uma zona de influência. É impossível de se controlar o modo de se fazer canção que emerge das pessoas em seu cotidiano; pois elas se expressam a partir das histórias por trás de cada ser humano. Em cada lugar à sua maneira, as canções acontecem por processos de territorialização e desterritorialização, como brincadeiras vivas, mudam a cada instante, nascem dos improvisos, permeáveis ao acaso.

As ramificações políticas que surgem a partir da canção menor vêm justamente dessa permeabilidade e capacidade de atravessamento dessa expressão e da forma genuína com que ela costura e interage com a vida cotidiana. Em termos de seu potencial na educação, toda canção pode suscitar debates, troca de ideias e reflexão e práxis acerca de aspectos culturais, sociais, econômicos e estéticos.

Se algo é político, é também coletivo. Assim o é com a canção, mesmo que feita de forma solitária e que diga muitas vezes sobre experiências íntimas, pessoais e singulares; a canção sempre abarca em si as multiplicidades de um tempo. A canção menor contém em sua ontologia o potencial rizomático, a transversalidade e a capacidade de realizar agenciamentos. De deslocar territórios maiores para menores a todo tempo.

Ao contrário do que possa parecer, colocar a canção menor como o centro na educação musical, não abandona outras questões essencialmente musicais. Sendo a canção atravessada pela música e pela palavra, aponta um terreno fértil para o trabalho de apreciação e experimentação das noções estéticas e práticas da música – criação, improvisação e teoria – e na abordagem dos parâmetros dos sons como intensidade, altura, duração, timbres, etc.

Estas características da canção menor e sua porosidade a diferentes áreas do conhecimento se ajustam perfeitamente com a dimensão libertária da canção na educação musical, e o território da política, a pólis e suas instituições, o que me leva a discorrer sobre as contribuições de dois pensadores fundamentais para a exploração da dimensão humana, próximas na luta pela liberdade, em benefício de uma pedagogia aberta e transformadora que tenha como objetivo a inserção da linguagem musical e das linguagens artísticas e estéticas; propor uma percepção de mundo integrada, holística e de expansão da consciência.

Seção 5 – Hans-Joachim Koellreutter e Paulo Freire em busca de uma educação da consciência

Em minhas leituras para o desenvolvimento deste trabalho, observei que há uma correlação entre as obras de Hans-Joachim Koellreutter e Paulo Freire. Além de contemporâneos – Koellreutter nascido em 1915 e Paulo Freire em 1921 – ambos possuem vivências que influenciaram a forma de pensar e atuar no mundo, a partir de experiências com regimes totalitários e do exílio que tiveram que suportar: Koellreutter ao fugir da segunda guerra e Paulo Freire da ditadura militar no Brasil. Situações individuais vividas que aproximam suas práticas em relação à educação por acreditarem em uma educação formadora da consciência, através da construção de um pensamento crítico.

Hans-Joachim Koellreutter foi músico, compositor, ensaísta e educador musical. Alemão naturalizado brasileiro, Koellreutter desenvolveu ao longo de mais de cinquenta anos de atividade na área educacional e artística, a linguagem musical como forma de ampliação da percepção da consciência, processo que contribui para a superação de preconceitos e pensamentos dualistas, sua obra tem forte influência de sua origem alemã e pelo período conturbado que viveu entre a República de Weimar e a ascensão do Nazismo. Fato que despertou uma de suas buscas intelectuais com base na amplitude planetária do espaço territorial, visão que induz seu pensamento para além dos limites da dimensão nacional,

evocando a solidariedade e uma visão humanista de mundo: a partir do desenvolvimento de uma consciência de compromisso diante do entendimento de uma cultura humana plural e universal. Conforme afirma Teca Alencar sobre o autor:

Teremos que entender que tudo o que hoje ainda nos parece particularidade nacional, no fundo é apenas o fenômeno individual de uma só e mesma coisa: ou seja, o ser humano. No séc. XX somos chamados a formar esse homem livre, destituído de preconceitos, que pensa e sente em termos supranacionais, a desenvolver suas capacidades e a preparar um mundo realmente humano. Por isso, parece-me necessário elaborar um sistema educacional em cujo centro se encontre um fórum de intercâmbio de ideias supranacionais - um local de cooperação cultural, uma escola de pensamento universal na medida do homem. (BRITO, 2001, pp 52-53).

Koellreutter chamava a atenção também para um apartheid do universo musical e artístico em relação às questões essenciais do mundo, como se as expressões artísticas não fossem atributo fundamental do ser humano. A conservação de uma ideia individualista recorrente nos métodos tradicionais e fechados de música, presentes nos conservatórios e universidades, focados na performance e na virtuose do estudante, de forma alheia à formação do humano e da complexidade da formação do artista para o entorno, reforçam esse entendimento “separatista” das artes com o mundo. Koellreutter propõe o caminho contrário, no sentido de pensarmos a educação musical e as artes em geral como ponte de transformações coletivas e não só individuais, incorporando responsabilidade a essas expressões em questões fundamentais da sociedade, conforme sugere (BRITO, 2001, pp.52-53).

Assim, Hans-Joachim Koellreutter elegeu aspectos norteadores da ação pedagógica musical, das quais destaco a questão do método “aprender a aprender dos alunos o que ensinar”, estimular a dúvida, o questionamento e a curiosidade dos estudantes, incentivando-os a irem sempre além do que consta nos livros. Encara, a improvisação como ferramenta pedagógica, assim como a atualização de conceitos musicais, a fim de incorporar elementos presentes na música contemporânea no trabalho de educação musical e comprehende a educação musical de forma interdependente das demais artes, da ciência e da vida cotidiana. Entendendo a educação musical como educação para a percepção e a ampliação da consciência.

Diversos pontos elencados acima relacionam-se com os princípios para uma educação libertadora, prescrita por Paulo Freire. A proposta educacional de Paulo Freire e a de Koellreutter, trazem consigo uma percepção de mundo holística e sistêmica: carregam em si implicações éticas, políticas e sociais convergentes. O incentivo à investigação e leitura crítica da totalidade, a problematização dos temas e a preocupação em relacionar acontecimentos da

sociedade, em busca da construção de processos significativos de aprendizagem (FREIRE, 1970, p.63) são pontos de aproximação entre os dois autores.

Em minha pesquisa levantei o que para mim seriam os princípios norteadores de Paulo Freire: o educador deve se inteirar sobre o conhecimento e cultura vividos pelo aluno, trazendo-os para dentro da sala de aula, de forma constitutiva e significante; explorar os temas em discussão para que o aluno construa o caminho do senso comum para uma visão crítica da realidade, ou, processo de formação não alienada da consciência; etapa de problematização, ou passagem do abstrato ao concreto: após dissecar o conteúdo a partir das vivências de cada um ou, de suas misérias conforme afirma Gallo (2002,2003). A sugestão de ações por meio da práxis educativa freiriana para a superação de impasses, significa transferir para a pedagogia segundo a proposta de Koellreutter, a promoção da improvisação e da criatividade como métodos de superação da alienação ou apropriação do ser para si, assim, ambas são pedagogias libertadoras.

A identificação da proximidade metodológica dos dois pensadores – Koellreutter e Freire – coloca em evidencia, por fim, um objetivo comum da educação pensado pelos dois autores, qual seja, a busca pela conscientização dos estudantes, partindo de seus contextos cotidianos e de ações micropolíticas de incentivo à investigação da história e da cultura, agenciadas pela fricção entre educadores e educandos. Contexto que presentifica o argumento freireano de que “não há docência sem discência (FREIRE,1997), porque uma e outra se constroem reciprocamente e sempre de forma interdependente, tornando-se heteroformação” (VIEIRA & MORAES,2015, p. 59), relação dialética capaz de transpor as problematizações cotidianas para uma consciência ampla do mundo. A partir desta compreensão teórica, parto para o relato da minha experiência prática com as oficinas de música dentro do dia a dia da escola.

Seção 6 – Entraves para a implementação da educação musical em sala de aula

Nos estágios que fiz ao longo do curso de educação musical, não foi difícil notar a precariedade com que o ensino de música – quando presente – é tratado nas escolas municipais e estaduais de São Paulo. A falta de recursos e estrutura, atreladas a fragilidade das leis de diretrizes e base lei número 11.769/2008 e a Lei 13.278/2016 que preveem a música e as demais

artes como obrigatorias nas grades de ensino, aliadas à falta de políticas de formação de professores, faz com que o ensino de música fique restrito às iniciativas de algumas direções, coordenadorias, educadores, ou dos próprios pais para que aconteça. Tanto assim que a matéria do G1 do dia 13/11/2018, recebeu o seguinte título: “Lei que torna o ensino de música obrigatório na rede pública, completa dez anos, mas não é implementada”.

A maioria das escolas que oferecem alguma atividade na área contam com a iniciativa isolada de professores ou coordenadores, não havendo políticas públicas nacionais que garantam a implementação da lei. Além disso, ainda é admitida a polivalência para os professores de arte, o que para o então presidente da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) Mário Vinícius Medeiros Pereira, faz com que a música e a dança por exemplo, sejam preteridas às artes visuais, por estas matérias já estarem culturalmente consolidado nas grades.

De acordo com a legislação brasileira, a formação de educadores de música se dá nos cursos de Licenciatura em Música ou Educação Musical. E, obviamente, essa formação habilita o graduado para trabalhar no Ensino Básico, bem como em outros contextos de trabalho pedagógico tendo por foco a música, sendo a formação de professores especializados outro entrave para a educação musical.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2016, o Brasil tem 128 cursos específicos para formação de professores em música, que oferecem 8.384 vagas. Em 2016, 2.246 concluíram. Embora ainda em número pequeno, há dez anos, ele era ainda menor: em 2006, 327 alunos se formaram em música no país. Evidentemente, os programas de estágio e todas as iniciativas voltadas ao exercício da prática pedagógica musical tem grande importância no processo de formação pedagógica dos estudantes da graduação musical.

As vivências em sala de aula, destacando as que tive em escolas públicas, me aproximaram da pedagogia de Paulo Freire, cujos pressupostos se fazem cada vez mais necessários à vida acadêmica, especialmente na conjuntura política e social atual do país, como vem ocorrendo desde o golpe de 2016, a partir da emergência de um liberalismo ultraconservador, que culminou na eleição do coronel Jair Messias Bolsonaro, em 2018. O negacionismo e o surgimento de propostas protofascistas de ultradireita, como a *escola sem partido*, e a negação oficial que se faz em torno da pedagogia de Paulo Freire, classificada pela tropa bolsonarista como parte da ‘cultura marxista’, fazem do exercício pedagógico e da

metodologia freiriana e de pensadores que atuem para uma educação libertária, um dever no processo de aprendizagem. Reflexão essa que coloca em seu justo lugar os conteúdos possíveis da canção enquanto elemento de conscientização e de formação crítica dos cidadãos.

6.1 – Do conceito à prática: a experiência da canção menor em sala de aula

Faço a seguir, um relato sobre duas experiências significativas enquanto estagiária e educadora musical. A primeira na EMEF Desembargador Amorim Lima, localizada no Bairro do Butantã, Zona Oeste da cidade de São Paulo, na qual tive a oportunidade de estar ao longo do primeiro semestre de 2018 como responsável pelas oficinas de música do 8º ao 9º ano; e posteriormente, durante o ano de 2019, a experiência como educadora responsável pelas oficinas de música de contraturno do ensino médio, do Colégio Salesiano Instituto São José, escola particular da cidade de São José dos Campos, interior de São Paulo.

Em ambas as escolas, procurei exercer minha prática docente na construção de uma alternativa pedagógica baseada na transposição dos conceitos das pedagogias abertas e educação musical menor para a elaboração das oficinas enquanto projeto de aprendizagem.

A canção sempre ocupou um lugar significativo em minha vida pessoal e profissional. É meu primeiro ofício, pois sou compositora, produtora e cantora, com três álbuns lançados. Pela ótica da canção descobri coisas sobre o mundo, sobre histórias e sentimentos; e enquanto educadora percebi o potencial criativo, transgressor e transformador da canção na vida dos estudantes. Dessa forma aproveitei boa parte dos meus estágios para experimentar a canção como caminho possível para a educação musical, adotando o conceito de canção menor (vide seção 4 desta monografia).

Imagino que uma das dúvidas que possam surgir ao leitor quanto à escolha de um caminho metodológico pela canção – admitindo-a como linguagem autônoma – é se essa linguagem consegue alcançar as problemáticas essencialmente musicais. A resposta, baseada em minha experiência, é que sim; uma vez que no percurso das oficinas consegui entrar em questões complexas próprias do terreno musical, como campo harmônico, tonalidades, escalas, modos etc. A canção é uma linguagem porosa e de atravessamentos, e o elemento musical é o que dá à canção, grande parte da sua subjetividade e significados, enxertando-a de um potencial

inegavelmente transformador. Sobre isso Luiz Tatit em seu livro *Todos Entoam* (2007), faz a seguinte colocação:

[...] Dou-me conta, hoje, que a partir desse momento comecei a ler o mundo pelas canções. As letras circunscreviam conteúdos que àquela altura ainda me eram pouco familiares. Ao lado de comentários do cotidiano concreto e dos infalíveis temas amorosos, havia alusões a desejos e esperanças altamente subjetivos, distinções entre a vida da cidade e a vida do campo, referências metafóricas ao trabalho manual, à criação poética ou ao próprio canto; temas ligados à solidariedade ou à luta contra a opressão, temas nostálgicos, lamentativos, ufanistas, todos quase sempre comprometidos com valores humanos. Mas as letras permitiam apenas uma apreensão grosseira das zonas de sentido em que operavam as canções. A leitura fina vinha pela melodia, pelo arranjo instrumental, pelo tratamento rítmico, pelo andamento, pela levada e pelo modo de cantar. (TATIT, 2007, p.14)

Para se fazer canção os principais instrumentos de que precisamos lançar mão são a nossa voz e a nossa percepção de mundo, tanto numa perspectiva pessoal, ou seja, nas experiências e acontecimentos que nos afetam individualmente, como numa perspectiva mais ampla, como cidadãos: abrangência que vai do indivíduo ao coletivo envolvendo a turma, a escola, o bairro, a cidade, todos situados no espaço-mundo.

Aplicada ao ensino musical e admitindo a sua transversalidade, sem ignorar que a canção, assim como as demais linguagens, está sempre inserida dentro de um contexto de códigos de determinada cultura, nas quais são incorporados padrões do fazer artístico criativo - compreendemos a canção como uma linguagem capaz de proporcionar linhas de fuga em relação aos condicionamentos da teoria e do fazer musical tradicional. Deste ponto, a incorporação da canção menor à educação musical é vista, a partir de um conceito de abertura de possibilidades do fazer musical, buscando um território da liberdade de expressão, em seus sentidos de complexidade artística e estética, caminho de novos agenciamentos, vetor de multiplicidade de escutas, reflexões e criações; onde letra e melodia “nascem juntas”, como um parto natural conforme aponta Haudenschild (2015).

É importante ressaltar que, assim como a educação musical, a canção menor não tem a intenção necessária de formar músicos ou cantores. Quando assumo a canção como linha mestra, a intenção é a de alimentar processos criativos de expressão e pensamento, como mais uma forma de vivenciar, ler e adquirir consciência sobre o mundo, suas noções políticas e estéticas.

Isto posto, busco colher e aprofundar reflexões sobre a potência subversiva, provocadora e criativa da canção em sala de aula; tanto de uma perspectiva individual, quanto coletiva,

entrando desta forma em sintonia com os conceitos de uma educação musical menor, conforme proposto por Teca Alencar de Brito (2009).

Justamente por ser a canção um objeto de fácil acesso, de vasta diversidade e consumo alargado, especialmente no Brasil, torna-se possível ao educador um trabalho amplo de educação musical para além das metodologias tradicionais de música, e com isto abarcar metodologias comprometidas com uma educação múltipla, baseada na intenção de que a música, assim como a arte em geral, responda e proponha caminhos e perguntas à cultura de um tempo. Ou seja, trata-se de pensar a educação musical para além das fundamentações técnico-musicais e enxergá-la sob uma ótica de transversalidade e subversividade, na qual, por meio da música, torna-se possível alcançar e transformar o estado de consciência do ser, reverberando uma relação crítica, reflexiva e comprometida com os acontecimentos presentes.

Assim, apreender de diferentes formas, sons e músicas, a partir da conjunção de corpo e mente – palavras, sons, prática e reflexão - através das trocas entre educador e estudante, num ambiente propício ao processo transformador e libertador do ser, torna-se um grande desafio ao exercício da educação musical.

Para Kolreutter (2013) ao destacar esse potencial da canção como elemento da educação musical, assim se expressa:

Essa perspectiva é reveladora para pensarmos na dança que a palavra proferida realiza quando realiza sua metamorfose em forma de canto. Como se para atingir a eficácia total de sua comunicação, a palavra redimensionasse seu alcance oral ganhando um caráter cada vez mais musical: como, por exemplo, o aboio dos vaqueiros ou a lamúria das carpideiras, ambos dotados de melodia. (KOLREUTTER, 2013, p. 156).

Com esse entendimento e essa abrangência interpretativa nas experiências acumuladas nos estágios ao longo da minha graduação, passei a elaborar o que viriam a ser as minhas oficinas de música às quais dei o título “Da palavra à canção - Da canção à música - Da música à palavra”.

6.2 – A experiência no EMEF Desembargador Amorim Lima

No primeiro semestre de 2018 ingressei como educadora musical responsável pelas oficinas de Música do 1º ao 9º ano da EMEF Desembargador Amorim Lima, situada no bairro do Butantã, Zona Oeste de São Paulo. Essa EMEF é uma escola referência entre as escolas

públicas da capital, que adota desde 2004 em seu projeto político pedagógico, preceitos da Escola da Ponte de Portugal, idealizada pelo educador português José Pacheco - proposta essa que apostava num trabalho conjunto entre comunidade, bairro, escola, educandos e pais, na busca de autonomia e responsabilidade na aprendizagem de toda a comunidade escolar. Outra característica da Amorim Lima, que acredito que vale a pena destacar é o hibridismo de classes sociais - muitos estudantes, principalmente no período da manhã, são filhos e filhas de professores e pesquisadores da Universidade de São Paulo, e outra parte vem da comunidade do entorno, bastante carente, o que a meu ver faz emergir uma série de contradições presentes na sociedade e enriquece as possibilidades de trocas e agenciamentos em sala de aula. Para esse TCC concentro-me nas oficinas que realizei com estudantes de 8º e 9º anos, nos períodos da manhã e da tarde.

Entendo ser importante também, falar sobre as condições em que eram dadas as oficinas de música: espaços, materiais etc., contextualizando sobre a realidade de misérias e militâncias (GALLO, 2002) em que o educador, principalmente da rede pública, atua.

A Amorim Lima vive um paradoxo e um devir, um desejo e uma realidade; e tudo o que ali acontece é fruto principalmente do esforço diário dos educadores, grande parte deles há anos trabalhando na escola. É um ambiente extremamente contraditório e na maior parte do tempo caótico. Os educadores de música por exemplo têm uma alta rotatividade na escola, que sem recursos, necessita de parcerias para viabilizar as aulas de música, nem sempre conseguindo conciliar um pagamento justo aos educadores com a demanda de horários.

Nos meses em que atuei na EMEF, não havia um ambiente específico para as aulas de música, e na maioria das vezes as aulas eram dadas em espaços abertos, com a circulação livre dos estudantes de toda a escola, trazendo grande dificuldade de organização, escuta e concentração por parte dos estudantes. Surpreende, porém, que ao mesmo tempo em que essa descrição dá a entender que haja uma desorganização, a consciência sobre a necessidade de autogestão, coletividade e responsabilização de todos e todas sobre o ambiente escolar, gerava por vezes, em momentos de desordem, uma mobilização de organização dos acontecimentos praticamente espontâneo.

As Oficinas

A fim de me aproximar e compreender melhor o universo musical das turmas, conversamos sobre como era a relação de cada um com a música, se gostavam, se tinham o

hábito de ouvir música, em quais situações, se tocavam algum instrumento, quais os gostos musicais, e aproveitei para contar um pouco sobre a minha trajetória na música. Conversei com os estudantes sobre suas expectativas em relação às aulas de música: o que esperavam de uma aula de música, como imaginavam que seriam essas aulas, o que gostariam de aprender etc. A grande parte das respostas diziam sobre aprender um instrumento específico, missão bastante difícil de ser concretizada diante das condições impostas, sendo as principais o número muito grande de estudantes e a existência de poucos instrumentos. Apresentei então, a proposta da oficina “Da palavra à canção - Da canção à música - Da música à palavra”. Conversamos sobre a canção como linguagem, através de textos e escutas introdutórias, e os estudantes se animaram e acolheram a ideia, instigados com a possibilidade de ao final das oficinas produzirem uma canção com direito a arranjo musical e gravação amadora. A princípio os objetivos da oficina foram formulados conforme segue:

- a) Desenvolver a escuta através da ampliação e criação de repertório da canção;
- b) Proporcionar o contato dos estudantes com diferentes movimentos da canção popular brasileira, dos mais antigos aos contemporâneos, buscando contemplar a diversidade de nosso cancioneiro e acolhendo o repertório apresentado e vivenciado pelos estudantes;
- c) Desenvolver a prática musical através da criação, improvisação com voz e instrumentos;
- d) Desenvolver e construir um pensamento estético musical através da reflexão sobre a prática e a criação da canção.

Por meio deste conjunto de ações procurei promover um método de estímulo e aproximação com os estudantes, tendo em vista a imersão na linguagem da canção. Para tanto, elenquei os seguintes pontos:

- A palavra: pensando sobre o texto e a escrita (o que é sentido e pensado);
- Da palavra falada à palavra cantada: pensando no texto entoado, melodioso, rítmico;
- A música: pensando nos sons e suas propriedades, a melodia, a harmonia e o ritmo;
- A música canção: pensando no arranjo musical da canção;

As oficinas foram então planejadas em 4 etapas para desenvolver ao longo do semestre fundamentada na teoria que embasaria a linha mestra dos encontros; a título de organização fiz uma subdivisão em “blocos” para roteirizar os objetivos do que estabeleci como etapas das

oficinas, salientando a transversalidade e os atravessamentos possíveis entre eles, encarando-os como processo e não um fim em si mesmos.

Bloco 1 Apresentação	Bloco 2 Reflexão	Bloco 3 Criação/gravação	Bloco 4 finalização
Conhecendo os grupos, os gostos e os interesses; rodas de conversa e escuta; delineando os caminhos possíveis.	O que é a canção? Qual o papel da canção na sociedade? Apresentar letras/canções (ref. tropicália/mpb atual) Levantar temas na classe.	Formação de grupos de prática de conjunto a partir do interesse dos estudantes para a elaboração de uma canção autoral. Desenvolver letra/melodia e arranjo. Gravar as etapas.	Finalização das canções e arranjos. Gravação final de cada grupo. Apresentação das canções com discussão e comentários dos grupos.

O desafio da desterritorialização

Para incorporar a canção menor dentro do contexto escolar é preciso admitir que, por vezes, maior e menor se confundem, o processo de desterritorialização é sempre um devir, faz parte do fluxo das coisas, territorializar e desterritorializar-se. Se pegarmos o rap, ou mesmo o funk, em relação às canções produzidas e veiculadas pelas grandes gravadoras, podemos abarcá-las dentro do espectro menor, pela forma originalmente rudimentar como são produzidas, pela subversividade com que tratam temas sensíveis à sociedade – drogas, sexo, desigualdade – e pelo alcance e disseminação exponencial e espontânea entre os jovens. Porém, sendo esses os gêneros de escuta predominantes entre os estudantes no ambiente escolar, e, portanto, seu território comum, esta canção nesse ambiente, torna-se, em algum momento, maior.

Um dos desafios da canção dentro da educação musical menor está, justamente, em como construir novos agenciamentos dentro do contexto da canção na vida dos estudantes sem ignorá-los ou suprimi-los, e pelo contrário, incorporá-los à novas possibilidades de prática e escuta, partindo do contexto cultural existente, e assim, usá-los a favor da construção de novos diálogos - antropofagizar experiências culturais e conhecimentos.

Pautei as oficinas lembrando que, como num rizoma, os processos não são fixos, mas movimentam-se e criam enredos, interpondo-se uns aos outros, ramificando-se e desdobrando-se simultaneamente em singularidades e multiplicidades. Conforme íamos avançando com as oficinas, novos direcionamentos e arranjos surgiam, e com cada turma um processo se estabeleceu. Com os oitavos anos, por exemplo, os processos foram mais introspectivos, textuais, e as questões musicais ficaram para o meio e final do processo. Uma demanda que veio com os estudantes e experienciada de formas diferentes por cada grupo. Já com o nono ano coletivamente apresentou-se uma necessidade de que trabalhássemos concomitantemente, porém com ênfase nas questões musicais, em especial as rítmicas com as questões propriamente da canção – palavra texto falado e entoado.

Em aula, para iniciar o nosso percurso, a fim de provocar a reflexão sobre a presença das expressões artísticas, com enfoque no papel da canção no cotidiano, levantei algumas questões: Qual a função da canção? Qual a função da arte? Como e por que é feita uma canção? Em quais situações os estudantes costumam ouvir canções e quais?

Essas perguntas/provocações foram lastro para começarmos uma brincadeira de troca e de desterritorialização e territorialização musicais – eles me apresentando o universo musical deles e eu o meu, e assim, percorremos durante todo o semestre com os estudantes me apresentando o seu mundo de escuta e canções, e eu desvelando o meu mundo a eles – envolvendo diferentes gerações, ouvindo e iniciando um pensamento musical coletivo e singular: um devir-canção.

Uma das premissas que estabeleci para os encontros das oficinas – seguindo as proposições feitas pelos estudiosos que embasam esse trabalho – era o de absorver ao máximo o contexto de vida e a relação dos estudantes com a música e a canção, compreender o que formavam os gostos individuais e coletivos e inseri-los nos processos de aprendizagem. Assim, transpus para o espaço das oficinas a noção de *palavra geradora*, método inventado por Paulo Freire, que consistia em alfabetizar a partir do próprio vocabulário do estudante, atrelando o processo de alfabetização ao contexto de vida de cada um. Dessa forma, além das palavras geradoras, incluí nas oficinas os sentimentos geradores, situações geradoras, letras, melodias, notas geradoras, ritmos geradores, e assim por diante. Essa imersão deu-se através de rodas de escutas, conversas e produção de textos – uma das etapas das oficinas, estabelecida como princípio do processo de criação da canção – me aproximando do universo de cada estudante e me possibilitando, como educadora, traçar paralelos e tecer fios e conexões, ampliando o

repertório, o campo de debate político e estético da canção à música e a escuta e criação durante as oficinas.

Passamos a aprofundar o diálogo sobre a vida social, emocional e musical dos estudantes através da escuta e de exercícios de pensamento sobre os atravessamentos e vivências de cada um, convidando-os a pensar sobre situações do cotidiano que os tivessem marcado de alguma forma. Propus que buscassem nomear os sentimentos e as sensações diante desses acontecimentos, escrevendo num papel, de forma livre – verso, prosa ou palavras soltas – para depois compartilharmos os escritos de cada um com o grupo. Deste breve exercício, surgiram histórias de amor, de medo, de conflitos em casa, situações de preconceito, debates sobre feminismo e diversidade etc. (ANEXO I)

Deparei-me com a dificuldade de parte dos estudantes em nomear sentimentos, em narrar situações, em contar sobre suas percepções de mundo, enquanto outros apresentavam bastante facilidade e predisposição para dizer e expor sobre a própria subjetividade, além de muitos saberem tocar algum instrumento e já revelarem maior intimidade com o campo musical. De qualquer forma, constatar e compartilhar sobre as misérias vividas pelos estudantes dentro daquele espaço-escola e como a canção poderia contribuir para esse quadro, me despertaram a proposta deflagrada por Negri (2001), sobre a figura do professor militante, nesse partilhar cotidiano. Neste sentido, segundo Gallo (2002), o professor seria o canal de agenciamentos possíveis nesta vivência coletiva de misérias do cotidiano escolar – educador – educando, ambos inseridos na miséria global, territorializada nos vários espaços geográficos – misérias não apenas econômicas, mas aquelas situadas nas várias esferas da realidade social e cultural. É da tomada de consciência dessa ordem miserável aquilo que Santos (2000) define como globalização perversa, da qual poderá surgir uma nova globalização, mais humana e libertadora: a globalização possível para a busca da utopia.

Encontrei a brecha dentro daquele sistema e passei a atuar na busca de instigar os estudantes a se expressarem através da canção, a refletirem e adquirirem consciência política, social, cultural, espiritual, emocional, e estética por meio da expansão da linguagem da canção unida à linguagem musical.

A tomada de consciência para Koellreutter (1990) e Paulo Freire (1970) pressupõe um processo amplo, que perpassa as esferas particulares e públicas, de foro íntimo e coletivo, revelando a possibilidade de entrarmos em contato com nossas questões subjetivas e fazermos

agenciamentos a partir do empoderamento de nossas experiências individuais/coletivas com a história da humanidade.

Dando voz a esses atravessamentos que os estudantes traziam para os nossos encontros, fomos aprofundando a escuta musical, e através do contato com obras que dialogavam com os anseios trazidos por eles e seus repertórios, fomos descobrindo caminhos para que esses sentimentos fossem trabalhados dentro da canção e da música.

A construção da linguagem falada se dá a partir das melodias contidas nas palavras, o que chamamos de entoação. Carregamos conosco essa memória musical anterior até a nossa vinda ao mundo, ainda na vida intrauterina o feto é capaz de perceber e responder a estímulos sensoriais como cheiros e sons. Quando um bebê nasce e até que consiga formar palavras, ele entoa, balbucia melodias imprecisas, e faz desses sons sua comunicação com o seu entorno;

Em todas as escolas em que estive presente, uma cena recorrente é a de estudantes brincando de improvisar versos pelos corredores, cantarolando melodias, fazendo rimas.

Com isso em mente, propus diversos exercícios para a experimentação da relação entre palavra e som através da criação escrita, partindo das situações cotidianas de atravessamento para a leitura dos textos produzidos em cima de bases rítmicas de percussão corporal, fazendo relação entre melodia, métrica e ritmos contidos nas palavras.

Os exercícios de improvisação com percussão corporal e instrumentos, atrelado à busca das palavras entoadas, desenvolveram a experiência em grupo, propiciando a possibilidade do diálogo, o exercício da disciplina, da reflexão, e do aprofundamento, tanto das questões políticas, socioculturais e emocionais como de questões próprias da canção e da música. Segundo Teca, para Koellreutter o espaço da improvisação é fundamental na educação musical e justamente, permite trabalhar tanto aspectos musicais como aspectos relativos ao modo humano de ser.

“Sua prática permite vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir etc. O professor entende que, por meio do trabalho de improvisação,

abre-se espaço para dialogar e debater com os alunos e, assim, introduzir os conteúdos adequados” (BRITO, 2001, p.47)

Mesmo considerando a canção e a música como linguagens distintas, é evidente a relação interdependente e de soma íntima entre elas. Por isso, desenvolver habilidades, noções estéticas nestas linguagens de expressão, amplia as possibilidades de estabelecer relações, proposições e comunicações de forma criativa e consciente com o entorno.

Fazer a incursão no terreno específico da música de forma “mais profunda” – num contexto em que as noções musicais dos estudantes são tão heterogêneas como o da EMEF Desembargador Amorim Lima, com diferenças substanciais de realidades socioeconômicas e culturais entre os estudantes – torna-se um desafio. Daí a importância de superar barreiras técnicas-teóricas e buscar, a partir da experiência com o sensível que a música desperta, agenciamentos que tenham potencial significativo. A acolhida por parte da educadora ao universo de escuta dos estudantes, constrói um espaço de confiança e troca favorável ao ensino e aprendizagem mútuos: espaços micropolíticos de ação de desterritorialização antropofágica coletiva.

Separados em grupos por identificação afetiva e por temas escolhidos por eles, com a única sugestão de que houvesse ao menos um estudante em cada grupo que tocasse algum instrumento, os educandos passaram a trabalhar em cima da produção musical de suas canções, sob minha orientação.

Tais orientações davam-se tanto no campo da canção-palavra, ampliação de vocabulário, divisões rítmicas e silábicas quanto às questões musicais, de arranjo, estrutura, dinâmica, tonalidade etc. Embarcamos na composição das canções e aprofundamos pensamentos estéticos musicais sobre formas, arranjos e performance.

Neste ponto destaco que é no campo da informalidade da música popular brasileira que encontramos porção significativa da canção que trabalhamos em aula. Encontramos muitos desses agenciamentos no ensino informal da música popular, que se dá normalmente por identificação, pelo sentimento e de forma coletiva, como apontado nos estudos de Lucy Green (2012). A autora aponta para dois tipos de construção de significados musicais: *inerente* e *delineado*. O significado *inerente* é aquele que diz respeito puramente a questões lógicas e

teóricas contidas na música, sem abarcar nenhum conteúdo fora dessa zona. Já o significado *delineado* é aquele que leva em conta questões extramusicais, ou as associações que a música estabelece com o entorno, desde forma geral, contexto histórico, social, religioso, até em âmbitos individuais, memórias, afetos etc. Um dos desafios da educação musical seria justamente o de equilibrar esses dois pontos significativos, a ponto de conseguirmos que as os estudantes tenham *experiências positivas* em relação a ambos os significados. A grosso modo, o caminho para isso está justamente na busca proposta de um método que valorize e incorpore o estudo informal de música para a sala de aula. (GRENN, 2012)

Reafirmando o potencial democrático e anárquico da canção, penso termos conseguido abrir o universo de possibilidades expressivas, musicais, criativas e dos valores humanos. Percebo que as situações em sala de aula tornaram-se experiências, evocando singularidades dentro das multiplicidades e mesmo com as intercorrências na programação semestral da EMEF que impediram a conclusão das gravações das canções produzidas pelos estudantes, chegamos a pontos significativos de troca e expansão da consciência. (ANEXO II – EXPERIÊNCIAS)

6.3 – A experiência das oficinas no Instituto São José dos Campos

A Escola Salesiana Instituto São José é uma escola particular “tradicional” de São José dos Campos, na qual fui responsável pelas oficinas de música durante o ano de 2019 para as turmas de 1º ao 3º anos do Ensino Médio; foi outro instituto educacional onde coloquei em prática os conceitos da educação menor.

Diferentemente da EMEF Desembargador Amorim Lima, as oficinas aconteciam no contraturno e integravam as matérias optativas da grade curricular sendo de livre escolha dos estudantes, com uma quantidade de estudantes consideravelmente menor em relação à EMEF: enquanto no ISJ eu lidava com no máximo dez estudantes por turma, na EMEF eram entre 20 e 30 estudantes. Havia ainda, uma sala reservada para nossos encontros, com instrumentos, caixas, mesa de som e pedestais, uma infraestrutura que não era completa, pois havia muitos equipamentos e instrumentos necessitando de reparo, mas, sem dúvida, condição muito superior às escolas municipais e estaduais em que estagiei.

Fiz, para o relato da experiência vivida nesta instituição de ensino, à semelhança da experiência realizada na EMEF, a opção por priorizar a percepção do coletivo, expressão acabada do somatório das experiências individuais, tanto pela limitação de tempo e espaço para eleger e narrar percursos particulares, quanto pelo entendimento de que há singularidades dentro das multiplicidades implícitas no coletivo.

Optei por manter a proposta das oficinas oferecidas na EMEF Desembargador Amorim Lima, já que, por impossibilidade de permanecer com os trabalhos na EMEF, tinha tido pouco tempo para aprofundar as minhas percepções sobre a potência da canção em educação musical em “sala de aula”. Tendo em vista um quadro favorável em relação às questões estruturais no ISJ, aproveitei para fazer algumas adequações e melhoramentos na estrutura das aulas, a partir das reflexões e conversas tidas com os estudantes da EMEF.

Ao invés de iniciar as oficinas com as questões relacionadas somente à canção, priorizei o trabalho com as ideias de sons e músicas, o que fez com que iniciasse as oficinas com provocações musicais de ordem prática/reflexiva, um convite para uma escuta atenta e sinestésica, objetivando trabalhar a ideia de que somos todos seres musicais, através de propostas de escuta-percepção-movimento. Com este objetivo propus exercícios responoriais a diferentes músicas e sons, através de gestos, regências, percussão corporal e voz, brincando com alturas, intensidades, improviso e criação.

De forma concomitante promovi nos primeiros encontros, um processo de reflexão sobre o papel da arte, da música e das canções, utilizando-me da leitura de textos, escuta de músicas instrumentais e canções com temas em pauta na sociedade, como exercício de pensamento e da expressão através das palavras, propondo aos estudantes que buscassem descrever sentimentos, sensações e impressões ao ouvir determinado som, música ou canção. (Anexo III)

Tanto na EMEF, quanto no ISJ, a brecha de militância e atuação que encontrei enquanto educadora - pensando o exercício de uma educação musical menor e com isso provocar a reflexão sobre processos que pudessem subverter a imposição da indústria fonográfica e do consumo das canções de massa, com o intuito de provocar agenciamentos possíveis para o desenvolvimento de uma consciência humana, espiritual, emocional e coletiva - foi através da construção da expressão em relação às vivências particulares e coletivas sobre os atravessamentos e experiências de vida de cada um em relação ao mundo. Busquei então, provocar e estimular uma forma de pensar e refletir criticamente sobre a realidade, ao chamar

a atenção para o fato de que fazemos parte de contextos históricos que envolvem relações micro e macropolíticas, realidades em que as linguagens artísticas possuem grande responsabilidade e capacidade de interferência, enfatizando a canção menor e a música como meio de alçar transformações.

Nesse mergulho no universo da linguagem da canção e da aproximação entre sentimentos, percepções e palavras, emergiram universos profundos de troca sobre as experiências humanas, levantadas durante as oficinas pelas escutas e reflexões sobre as canções: falamos sobre amor, tristeza, medo, alegria, preconceito, violência, violência contra a mulher, todos debatidos coletivamente. Essa imersão proporcionou uma troca intensa de repertórios e informações sobre cultura, artistas e canções. (Anexo IV)

Na medida em que aprofundamos a escuta e a percepção sobre nós mesmos e o mundo, passamos a produzir e aprofundar os processos musicais envolvidos na composição de canções, entoação das palavras; descobrindo as melodias, acentuações e métrica das palavras, através de exercícios de improvisação e criação em cima de ritmos e arranjos musicais elaborados pelos próprios estudantes.

Ao fim do ano, conseguimos no ISJ fazer uma oficina de produção musical com o curador, artista, agitador cultural e produtor da cidade de São José dos Campos, Lucas Pulice, e finalizamos o ano letivo com um programa de rádio pensado e produzido pelos estudantes, com uma *playlist* por eles elaborada, resultado das escutas e trocas que tivemos durante nossos encontros.

Seção 7 – Conclusão

Concluo este trabalho, primeiramente afirmando a necessidade urgente de investimentos no âmbito da educação musical – da formação de educadores à implementação efetiva e aprimorada da lei de diretrizes e bases nas escolas – na medida em que não ignoro a importância de processos estabelecidos na educação maior, apesar das críticas aqui apresentadas acerca da tendência à padronização e negligência dos sistemas maiores institucionalizados, em relação às singularidades contidas no complexo dos contextos de ensino-aprendizagem.

O abismo entre as realidades da educação pública e privada no Brasil são reflexo do descaso de anos agravado pela atual gestão federal. Apenas com olhar atento e ativo à essas discrepâncias, teremos chance de reverter o quadro educacional no Brasil e para isso precisamos estar presentes em todas as instâncias, como forma de estabelecer marcos decisórios que contemplem processos que resultem no fortalecimento da educação menor.

Dessa forma, referenciada nos mestres apresentados e em minha experiência no campo da educação musical, percebo a educação como um processo da somatória dos devires individuais e coletivos, sempre inconclusos e infinitos, que desvelam singularidades e multiplicidades através da fricção dos encontros e seus contextos e das novas possibilidades de agenciamentos que daí surgem. Um processo rizomático, como proposto por Silvio Gallo e Teca Alencar de Brito, em consonância com os conceitos desenvolvidos por Deleuze e Guattari, relativos à criação de espaços de micropolíticas.

As vivências nesses estágios reafirmaram a relevância em se debater a atuação do educador em sala de aula como um agente militante da educação, que procura as brechas do sistema maior para provocar reflexões e diálogos junto aos estudantes, criando linhas de fuga, que provocam novas perspectivas e experiências subjetivas significantes, buscando o despertar da consciência e a formação do humano como ser humano integral e consciente, conforme proposto por Hans-Joackim Koellreutter e Paulo Freire.

E assim, finalmente, sobre as minhas vivências práticas relatadas na presente monografia, e trazendo o fio condutor de toda essa reflexão para a canção menor na educação musical, afirmo através de minhas experiências e trocas com os estudantes, que a canção menor é uma potente ferramenta de interlocução entre música e mundo, sem diminuir sua singularidade enquanto linguagem. Ou seja, reconheço a partir dessas experiências, a importância de pensarmos uma educação voltada a garantir aos estudantes a capacidade de expressão e colocação das próprias ideias em diálogo com o mundo por meio da estética, da criação, da ética e da crítica.

A canção mostrou-se terreno vasto e fértil de possibilidades em ambos os contextos educacionais nos quais atuei, tanto público como privado. Trabalhar a linguagem da canção em sala de aula, dentro das propostas educacionais musicais, não exclui de forma alguma as questões essenciais relativas à música. Pelo contrário, há uma transversalidade intrínseca nas expressões artísticas, que permite uma amplitude rica de possibilidades, capaz de abranger

questões técnicas, estéticas e subjetivas, como as emoções; o que pressupõe a liberdade de expressão, da consciência, do pensamento crítico e construção e valorização de um pensamento estético; constatação do ser e estar no mundo (coletivo) próprio de cada um.

Importante destacar os desafios que encontrei nas questões práticas da oficina e que dizem muito do exercício de territorialização e desterritorialização na prática docente. Trago ainda comigo questões fundamentais que ainda carecem de respostas mais conclusivas: Como manter o interesse dos estudantes nas aulas? Como satisfazer e conciliar as expectativas da totalidade dos estudantes com as singularidades em contextos adversos, como na escola pública, em que tinha que lidar com as expectativas e anseios de 20 estudantes ao mesmo tempo? E tantas outras ...

Por fim, gostaria de concluir dizendo sobre a importância, no exercício da docência, de procurarmos agenciar experiências significativas e só capazes de acontecer uma vez estabelecida uma relação de vínculo, de confiança e troca entre educadores e estudantes; e frisar a constatação da canção como caminho democrático de acesso à música, em si relevante na educação musical como ato de construir e elaborar significados importantes com os acontecimentos que permeiam a vida humana. E assim, jamais ignorar o universo e contexto em que está inserida a atuação do educador e valorizar o diálogo com o repertório dos estudantes, para que de forma criativa e colaborativa encontremos sempre novos caminhos significativos de ensino-aprendizagem.

Seção 8 – Referências

- BRITO, Teca Alencar. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2001.
- _____. BRITO, Teca Alencar. **Criar e comunicar um novo mundo: as ideias de música de H-J Koellreutter**. Dissertação de Mestrado. Programa de Comunicação e Semiótica, PUC/SP, 2004.
- _____. BRITO, Teca de Alencar. **Por uma Educação Musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 21, 25-34, mar. 2009.
- _____. BRITO, Teca de Alencar. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set. 2010.
- _____. BRITO, Teca de Alencar. **Educação Musical e Formação de Professores: algumas reflexões**. Revista Interlúdio, Ano 4, N. 6, 2016.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vai. I. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- FONTERRADA, M.. **De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz & Terra. 1970.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. GAINZA, Violeta Hemsy. **Educação musical e contemporaneidade**. Entrevista. Revista Espaço Intermediário, São Paulo, vol. 1, n.II, p.12-15, 2010.
- _____. GALLO, Silvio. **Em torno de uma educação menor**. Educação e Realidade. UFRGS. 27(2): 169-178 jul./dez. 2002.
- GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2003.
- _____. GREEN, Lucy. **Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula**. Revista Abem. v. 20, n. 28 (2012).
- _____. HAUDENSCHILD, André Rocha L. **Palavras Encantadas: as transformações da palavra poética**. Revista Brasileira de Estudos da Canção_n4 jul. dez 2013.
- _____. KATER, Carlos, **H.J.Koellreutter: música e educação em movimento** In: KATER, C (Org.) Educação Musical: Cadernos de Estudo nº 6, BH: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997,pp 06-25.

_____. KATER, Carlos. Música viva e Koellreutter: encontros em direção à modernidade. SP: Ed.Musas, 2001.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Terminologia de uma nova estética da música. Pará: Ed. Movimento, 1990.

_____. LINS, Daniel. **Mangue's school ou por uma pedagogia rizomática**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1229-1256, Set./Dez. 2005

_____. NARITA, Flávia. **Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal**. Revistada Abem Londrina| v.23 | n.35 | 62-75 | jul.dez 2015.

NEGRI, Antônio. **Exílio**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal**. Record. Rio de Janeiro. 2000.

_____. SANTOS, Regina Marcia Simão. **Uma trajetória de pesquisa sobre rizoma e educação musical**. Anais do XI Simpósio Paranaense de Educação Musical, 2005.

SEGRETO, Marcelo. **Idealização, composição e arranjos**. Tese de doutorado – FFLCH – USP (2019) Orientador: Prof. Dr. Luiz Tatit. 13 de jul. de 2017.

SHOR, Ira & FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Trad: Adriana Lopez. 12ª Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TATIT, Luiz. **Todos Entoam: Ensaios, Conversas e Lembranças**. São Paulo: Publifolha, 2007. (<http://www.luiztatit.com.br/artigos/artigo?id=29/Cancionistas-nvis%C3%ADveis.html>)

_____. TATIT, L. **Cancionistas Invisíveis**. Cult, São Paulo, p. 54 - 58, 03 ago. 2006. <http://www.luiztatit.com.br/artigos/artigo?id=29/Cancionistas-Invis%C3%ADveis.html>

VIEIRA, Adriano José Hertzog, MORAES, Maria Cândida. **A Docência no Paradigma Educacional Emergente**. EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação. PUC PR 26 a 29/10 2015.

Seção 9 – ANEXOS

Nesta seção faço um breve relato das oficinas onde foi proposto um exercício de síntese e musicalidade das palavras, para colocarmos prosa e versos, e versos em palavras entoadas – rítmicas e melódicas – e palavras entoadas em arranjos musicais, com a seguinte distribuição de trabalhos desenvolvidos em sala de aula no Instituto São José. Para o relato da vivência no EMEF será apresentado um vídeo na apresentação do TCC.

Anexo I – Papo Funk

Figura – 1 Texto produzido pelos estudantes do ISJ – Se liga malandro

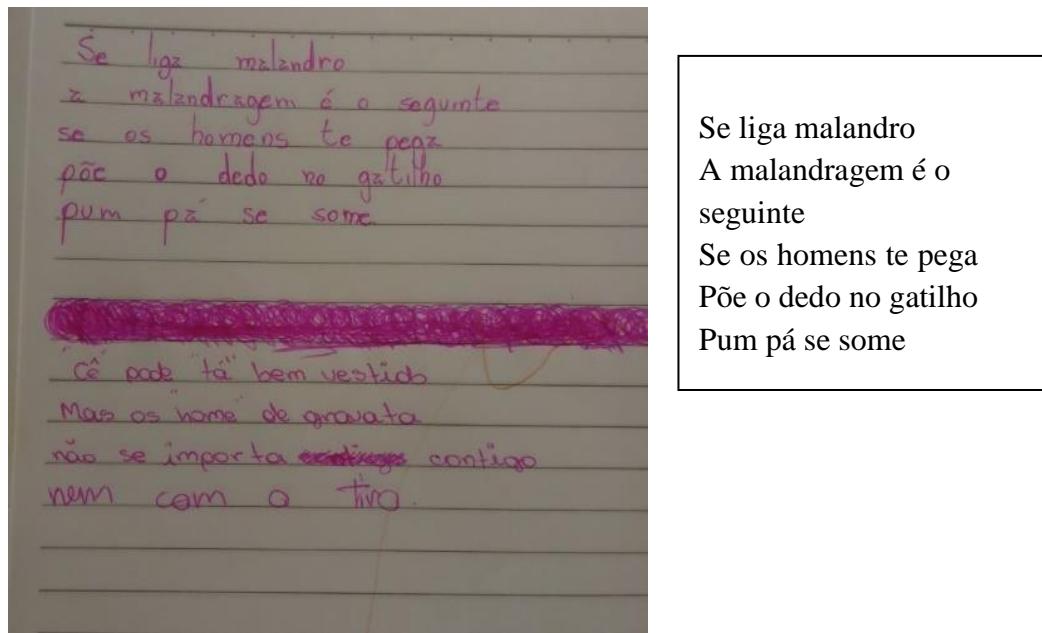


Figura – 2 Texto produzido pelos estudantes do ISJ – Rap do gueto

2. Se o papo fazer a curva, meus manos nem ouvem
Rap veio do gueto, então tirar se lá nem ousem
Já no senti um macumbeiro na igreja, no culto
A já me senti intruso no meu habitat
Pode pá, que os sonhos no túmulo
Geram tumultos

Lento | Faço questão de botar no meu texto
Branco e pretos estão se amando
Vários homem bomba, pola quebrada
Tentando ser certo na linha errada
Aí → Ninguerá nascer ódiado outra pecado
Cor de sua pele, por sua origem ou
Por sua religião, para odiar, as pessoas
Aprende, e se podem arrender a odiar, elas
Ser ensinadas a amar.

Enquanto a cor da pele for mais importante
que os brilhos dos olhos, haverá guerra
Sem apoio paterno, malinha foi quebrada
E a glória virou mato pravida

2. Se o papo fazer a curva, meus manos ouvem
Rap veio do gueto, então tirar de lá nem ousem
Já me senti macumbeiro, na igreja, no culto
Já me senti intruso no meu habitat
Pode pá que os sonhos no túmulo
Geram tumultos
(lento) Faço questão de botar no meu texto
que brancos e pretos estão se amando
vários homem bomba pela quebrada
tentando ser certo na linha errada

Anexo II – Papo Gil

Figura – 3 Texto produzido pelos estudantes do ISJ – Aqui e agora impressões de Gil

Músicas (não b.)

Aqui e Agora: Gilberto Gil

A música desce e sobe com termos de tom, o que dá grandiosidade e calmaria a obra, elementos como o piano, violão e baixo, são bem executadas e facilmente percebidas, porém a atenção é a orquestra de fundo que acrescenta harmonia na música.

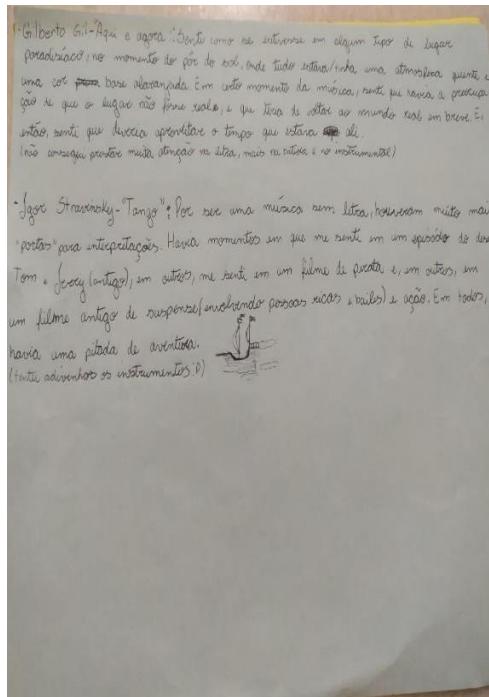
Oráculo do Tempo, Caetano Veloso

Essa música não deixa de lado os elementos da cultura popular, a referência à música do sertão é assim dada, mas ela possui um ritmo acelerado e o coral.

Aqui e Agora – Gilberto Gil

A música cresce e diminui em termos de tom, o que da grandiosidade e calmaria a obra, elementos como o piano, violão, baixo e uma leve batida são bem executadas e facilmente percebido, porém o que chama a atenção é a orquestra de fundo que acrescenta na harmonia da música.

Figura – 4 Texto produzido pelos estudantes do ISJ – Aqui e agora impressões de Gil



Aqui e Agora – Gilberto Gil

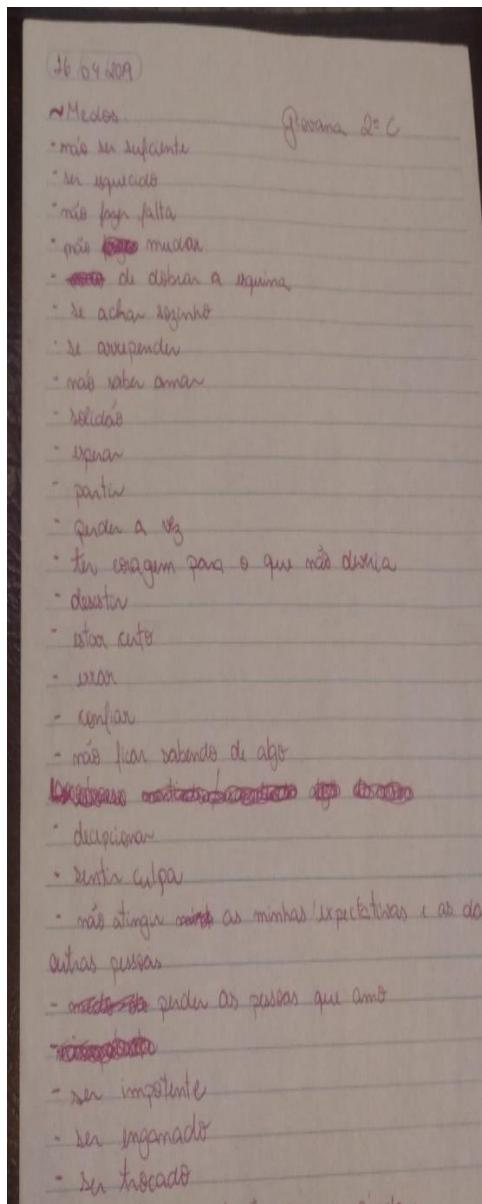
Senti como se estivesse em algum tipo de lugar paradisíaco, no momento do pôr do sol, onde tudo estava/tinha uma atmosfera quente e uma cor base alaranjada. Em certo momento da música senti que havia a preocupação de que o lugar não fosse real, e que teria de voltar ao mundo real em breve. E então senti que deveria aproveitar o tempo que estava ali. Não consegui prestar muita atenção na letra, mas na batida e nos instrumentos.

Figura 5 - estudantes do ISJ fazendo canção e experimentando ritmos corporais



Anexo III – Papo Sobre o Medo

Figura – 6 Texto produzido pelos estudantes do ISJ – Medo de ser esquecido



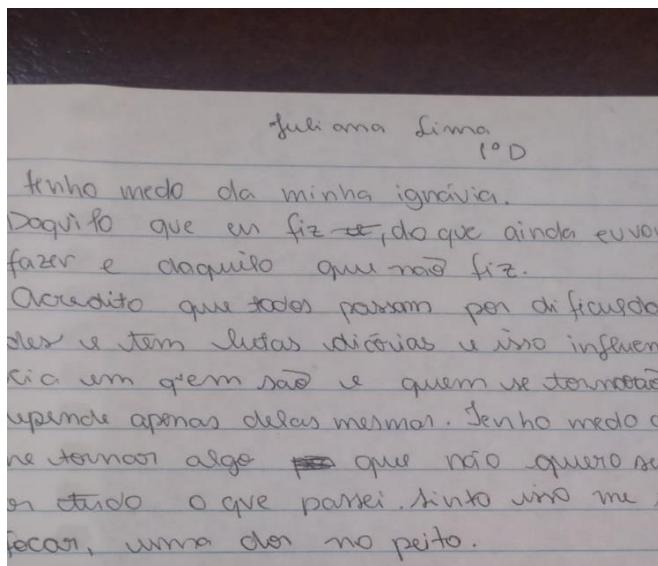
Medos:

- não ser suficiente
- ser esquecido
- não mudar
- de dobrar a esquina
- se achar sozinho
- se arrepender
- não saber amar
- solidão
- esperar
- partir
- perder a vez
- ter coragem para o que não deveria
- desistir
- estar certo
- errar
- confiar
- não ficar sabendo de algo
- decepcionar
- sentir culpa
- não atingir as minhas expectativas e as de outras pessoas
- perder as pessoas que amo
- ser impotente
- ser enganado
- ser trocado

Figura – 7 estudantes do ISJ na oficina de produção musical com Lucas Pulice.

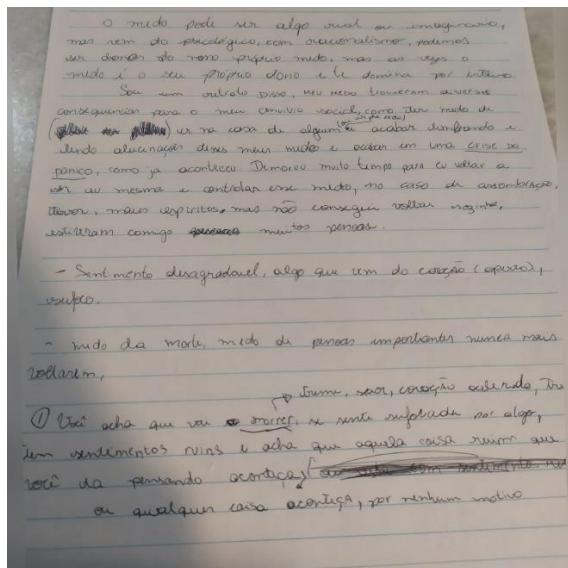


Figura – 8 Texto produzido pelos estudantes do ISJ – Medo daquilo que eu fiz



Tenho medo da ignorância. Daquilo que eu fiz, do que ainda vou fazer e daquilo que não fiz. Acredito que todos passam por dificuldades e tem lutas diárias e isso influencia em quem são e quem se tornarão, depende apenas delas mesmas. Tenho medo de me tornar algo que não quero ser por tudo o que passei. Sinto isso me sufocar. Uma dor no peito.

Figura – 9 Texto produzido pelos estudantes do ISJ – Medos, sentimento desagradável

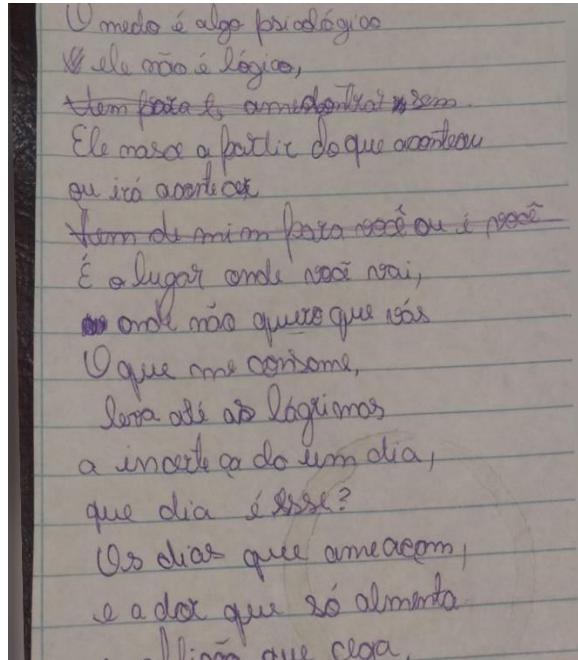


Medo

Sentimento desagradável, algo que vem do coração (aperto), sufoco.

Medo da morte, medo das pessoas importantes nunca mais voltarem.

Figura – 10 Texto produzido pelos estudantes do ISJ – Medo algo psicológico

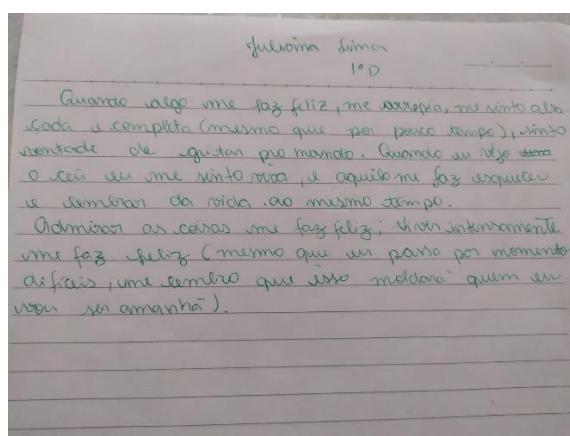


O medo é algo psicológico
 Ele não é lógico,
 Ele fazia e ameaçava
 Ele nasce a partir do que aconteceu
 ou irá acontecer
 Ele é o lugar onde você vai,
 onde não quer que vá
 O que me consome,
 leva até as lágrimas
 a incerteza de um dia,
 que dia é esse?
 Os dias que ameaçam,
 e a dor que só alimenta
 a aflição que cega,

O medo é algo psicológico
 Ele não é lógico
 Ele nasce a partir do que aconteceu
 E que irá acontecer
 É o lugar onde você vai
 Onde não quero que vá
 O que me consome
 Leva até as lágrimas
 A incerteza de um dia,
 Que dia é esse?
 Os dias que ameaçam
 E a dor que só alimenta
 A aflição que cega
 O olhar calmo.

Anexo IV – Papo Sobre a Felicidade e que Faz Bem

Figura – 11 Texto produzido pelos estudantes do ISJ – Felicidade arrepia

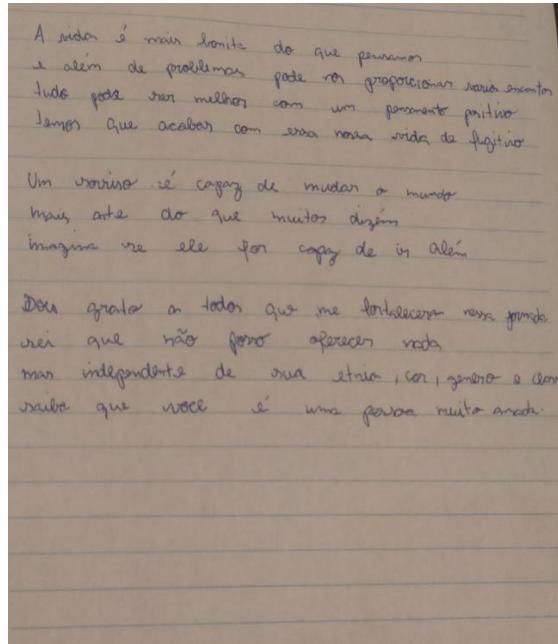


Juliana Simon
 1º D

Quando algo me faz feliz, me arrepia, me sinto abraçada e completa (mesmo que por pouco tempo), sinto vontade de gritar pro mundo. Quando eu vejo o céu eu me sinto viva, e aquilo me faz esquecer de lembrar da noite ao mesmo tempo.
 Admirar as cores me faz feliz; vibrar intensamente me faz feliz (mesmo que um pouco por momentos difíceis, um lembrete que isso mola: quem eu vou ver amanhã).

Quando algo me faz feliz, me arrepia, me sinto abraçada e completa (mesmo que por pouco tempo), sinto vontade de gritar pro mundo. Quando eu vejo o céu, eu me sinto viva, e aquilo me faz esquecer e lembrar da vida.

Figura – 12 Texto produzido pelos estudantes do ISJ – Vida bonita



A vida é mais bonita do que pensamos
E além de problemas pode nos proporcionar vários encontros
Tudo pode ser melhor com um pensamento positivo
Temos que acabar com essa nossa vida de fugitivo.

Figura – 13 estudantes do ISJ apresentando programa de rádio.



Programa de rádio produzido e apresentado pelos estudantes

Figura – 14 estudantes do ISJ na oficina de produção musical.



Oficina de produção musical com
Lucas Pulice.